

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет

**Утілене навчання в іншомовній освіті:
мультимодальність, візуальність,
цифрові практики**

Колективна монографія

Запоріжжя
2025

УДК 37.091.313:81'243]:004

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ярослава БЕЛЬМАЗ – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

Тетяна КОРОЛЬ – доктор педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»;

Ольга ХАРЛАН – доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри української та зарубіжної літератури і порівняльного літературознавства Бердянського державного педагогічного університету.

Друкується за рішенням вченої ради Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 8 від 27 листопада 2025 р.)

Утілене навчання в іншомовній освіті: мультимодальність, візуальність, цифрові практики : колективна монографія / І. Школа, Б. Салюк, Н. Прокопчук, Н. Дмітренко, В. Панченко, О. Дуброва, Д. Побережний; за заг. ред. І. Школи, Н. Дмітренко. Запоріжжя, БДПУ. Житомир : Видавництво «Євро-Волинь», 2025. 264 с.

Монографія «Утілене навчання в іншомовній освіті: мультимодальність, візуальність, цифрові практики» являє собою комплексне дослідження інноваційних підходів до іншомовної освіти ХХІ століття. Робота обґрунтовує теоретичні основи утіленого навчання (embodied learning) та демонструє його практичне застосування в контексті цифрової трансформації освіти.

Традиційне розуміння процесу оволодіння іноземною мовою як виключно когнітивної операції поступається місцем комплексному підходу, що визнає нерозривний зв'язок між фізичною активністю, сенсорним досвідом, емоційною сферою та взаємодією з навколишнім середовищем. У монографії простежуються ключові лінії розвитку утіленої педагогіки: від теоретичних основ когнітивної науки до практичних механізмів впровадження в сучасний мовний клас.

ISBN 978-617-7992-88-1

УДК 37.091.313:81'243]:004

© Школа І., Дмітренко Н.,
Салюк Б., Прокопчук Н.,
Панченко В., Дуброва О.,
Побережний Д., 2025
© Видавець
ПП «Євро-Волинь», 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	7
РОЗДІЛ 1. СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ (Наталія Прокопчук).....	9
1.1. Синергія фізичної активності та цифрових технологій у навчанні іноземних мов.....	9
1.2. Утілене навчання як інноваційний освітній тренд.....	11
1.3. Основні напрями та форми утіленого навчання.....	16
1.4. Утілення на практиці: методи для сучасного мовного класу... ..	21
1.5. Світові практики впровадження утіленого навчання в іншомовній освіті.....	33
Список використаних джерел.....	37
РОЗДІЛ 2. МУЛЬТИСЕНСОРНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ВМІНЬ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА (Богдана Салюк).....	41
2.1. Мультисенсорний підхід у навчанні іноземних мов.....	41
2.2. Використання п'яти органів чуття у креативному письмі.....	45
2.3. Жанрова специфіка мультисенсорного письма.....	49
2.4. Аналіз мультисенсорного письма у тревел блогах.....	51
2.5. Методичні рекомендації використання мультисенсорного підходу у навчанні письма.....	55
Список використаних джерел.....	63
РОЗДІЛ 3. ВІЗУАЛЬНО-МУЛЬТИМОДАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ (Наталя Дмитренко, Ірина Школа, Дмитро Побережний).....	66
3.1. Мультимодальні навчальні тексти: види, етапи роботи, прикладі вправ (Наталя Дмитренко).....	66
3.2. Мем-дидактика: інтеграція інтернет-мемів у навчання мови (Ірина Школа).....	79
3.3. Мовні, метаграфемні та візуальні засоби у цифровій комунікації: від аналізу до створення (Дмитро Побережний).....	102
3.4. Photo-Based Activities у формуванні мовленнєвих компетентностей (Ірина Школа).....	123
3.5. Комікси: створення і робота з ними (Наталя Дмитренко).....	136
Список використаних джерел.....	155

РОЗДІЛ 4. КРЕАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ	
<i>(Наталія Прокопчук, Ірина Школа).</i>	161
4.1. Сюжетно-рухові активності (Story-Based Movement Activities) <i>(Наталія Прокопчук).</i>	162
4.2. Драматизація та рольові ігри (Drama and Role-Play) <i>(Наталія Прокопчук)</i>	164
4.3. Інтеграція музики та ритму (Music and Rhythm Integration) <i>(Наталія Прокопчук).</i>	170
4.4. Творчі практичні завдання (DIY activities) <i>(Наталія Прокопчук).</i>	176
4.5. Listening through Movement: TPR як інструмент перевірки аудіювання <i>(Ірина Школа).</i>	182
<i>Список використаних джерел.</i>	197
 РОЗДІЛ 5. ЦИФРОВА ЕКОСИСТЕМА УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ	
<i>(Віолетта Панченко).</i>	200
5.1. Поняття цифрової екосистеми утіленого навчання.	200
5.2. Теоретичні засади інтеграції цифрових інструментів	202
5.3. Цифрові інструменти для підтримки утіленого навчання.	208
5.4. Соціальні мережі як освітній інструмент утіленого навчання.	216
5.5. Узагальнення та перспективи розвитку цифрової екосистеми.	226
<i>Список використаних джерел.</i>	230
 РОЗДІЛ 6. КОЛАБОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ТА СТВОРЕННЯ МОВНИХ ХАБІВ	
<i>(Оксана Дуброва).</i>	235
6.1. Колективна освітня діяльність та формування мережевих освітніх платформ.	235
6.2. Організація мовних хабів.	238
6.3. Інтеграція онлайн і офлайн активностей.	244
6.4. Collaborative Learning Projects: визначення, методи організації та механізми реалізації.	247
6.5. Cross-Cultural Communication Projects.	251
6.6. International Language Exchange Programs: всебічна глобальна перспектива.	256
<i>Список використаних джерел.</i>	259

ПЕРЕДМОВА

*«Розум не може бути розділений
від тіла. Ми пізнаємо світ не
головою, а всім нашим існуванням
– через дихання, рух, дотик та
взаємодію»*

Франциско Варела

Сучасна іншомовна освіта переживає період інтенсивних трансформацій, у яких дедалі помітніше зростає роль тілесності, мультимодальності та цифрового досвіду. Традиційні уявлення про навчання як процес виключно когнітивний поступово поступаються місцем підходам, що визнають нерозривний зв'язок між тілом, мисленням, емоціями та взаємодією з навколишнім середовищем. У цьому контексті концепція утіленого навчання (embodied learning) постає не лише як методична інновація, а як широка педагогічна парадигма, здатна переосмислити самі основи оволодіння іноземною мовою.

Представлена монографія є результатом міждисциплінарної співпраці науковців, яких об'єднує інтерес до тілесно-орієнтованих та мультимодальних підходів у навчанні. У роботі простежуються кілька взаємопов'язаних ліній: теоретичне осмислення embodied cognition; впровадження мультисенсорних практик у мовну освіту; дослідження потенціалу візуальних, наративних і креативних технік; а також аналіз цифрових екосистем, здатних розширити межі традиційної аудиторії.

Розділи монографії демонструють, що утілене навчання — це не окремий метод, а спосіб бачення освітнього процесу. Він дає змогу формувати іншомовну компетентність через рух, жест, візуальний образ, емоційний відгук, творення мультимодального продукту, взаємодію в соціальних мережах чи занурення у VR/AR-середовища. Такий підхід сприяє глибшому, стійкішому та особистісно значущому засвоєнню мови, відкриває можливість для розвитку креативності, критичного мислення, емпатії та міжкультурної чутливості.

Окреме місце в монографії посідають практики роботи з мемами, фотографією, коміксами та іншими візуальними артефактами. Через природне залучення емоційної сфери, активацію дзеркальних нейронів і формування тілесно-зумовлених асоціацій такі інструменти сприяють створенню живого, осмисленого досвіду вивчення мови. Водночас цифрові екосистеми, що розглядаються в роботі, демонструють, що тіло в цифровому середовищі не зникає — воно набуває нових форм присутності й взаємодії.

Монографія адресована викладачам іноземних мов, студентам педагогічних спеціальностей, дослідникам мультимодальності, фахівцям із цифрової освіти та всім, хто прагне усвідомити сучасні тенденції розвитку лінгводидактики. Вона має на меті не лише представити теоретичні напрацювання, а й надати практичні орієнтири для впровадження утілених, креативних і технологічно збагачених методик, які відповідають запитам освіти XXI століття.

*Автори: Ірина Школа, Богдана Салюк,
Наталія Прокопчук, Наталя Дмитренко,
Віолетта Панченко, Оксана Дуброва
Дмитро Побережний*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:



Прокопчук Наталія Романівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, соціально-емоційне навчання у викладанні іноземних мов, інноваційні технології навчання іноземних мов, цифровізація та мультимодальність мовної освіти, мультимедійні технології.
natalkapetr@gmail.com



Салюк Богдана Анатоліївна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: сторітелінг у навчанні, креативне письмо, сенсорні стратегії у мовній освіті.
bohdanasaliuk@gmail.com



Школа Ірина Вікторівна

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови, мультимодальність, цифрові стратегії, візуальні наративи, соціально-емоційне навчання.
ireneshkola@gmail.com



Дмітренко Наталя Євгеніївна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов, автономне навчання, мультимодальна грамотність, розвиток критичного та креативного мислення.
nataliadmitrenko0302@gmail.com



Побережний Дмитро Олегович

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики навчання Бердянського державного педагогічного університету. *Наукові інтереси:* інноваційні підходи до вивчення іноземних мов, візуальні та мультимодальні стратегії втіленого навчання, цифрові інструменти та застосунки в мовній освіті, методика навчання англійської мови.

worklghtbm@gmail.com



Панченко Віолетта Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: інноваційні методи викладання іноземних мов, соціально-емоційне навчання у викладанні іноземних мов, цифрові технології в мовній освіті.

violazmyov@gmail.com



Дуброва Оксана Володимирівна

кандидат філологічних наук, доцент, викладач кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: цифровізація мовної освіти, мультимедійні технології, інноваційні освітні моделі, інтеграція цифрових інструментів у навчання іноземних мов.

oksadubrova@gmail.com

РОЗДІЛ 1. СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

1.1. Синергія фізичної активності та цифрових технологій у навчанні іноземних мов

В умовах цифрової епохи, коли навчання дедалі частіше відбувається через екрани, утілене навчання пропонує баланс між віртуальним і фізичним досвідом, повертаючи тіло в освітній процес як активного учасника пізнання. Серед інноваційних освітніх підходів утілене навчання виділяється як ключова методологія, що з'єднує фізичний досвід і когнітивний розвиток. Цей розділ досліджує сучасне розуміння утіленого навчання, особливо в контексті цифрової трансформації освіти.

З кінця 1990-х у різних наукових дисциплінах помітно зростає інтерес до взаємозв'язку «розум – тіло» (Kosmas & Zaphiris, 2018; Varela, Thompson & Rosch, 1991/2016). Протягом останнього десятиліття концепція *утіленого навчання* (embodied learning) поступово переходить із краю академічних дискусій у центр уваги дослідників і вчителів. Систематичні огляди літератури показують, що утілене навчання аналізують у дуже різних освітніх контекстах – від початкової школи й фізичного виховання до мовної освіти, STEM-курсів та терапевтичних програм (Aartun et al., 2022; Fugate et al., 2019; Georgiou et al., 2019; Hegna & Ørbæk, 2021; Zhang et al., 2021). Це свідчить не просто про «модний» інтерес, а про реальну мультидисциплінарну хвилю, що прагне переосмислити роль тіла в процесі пізнання.

На відміну від традиційного підходу, який розглядає пізнання як суто ментальну операцію, утілене навчання пропонує гуманістичну та інтегративну перспективу: тіло – не пасивний контейнер для розуму, а активний сенсорний, моторний і сенсоутворюючий суб'єкт. Рух, тактильний досвід, просторові взаємодії та емоційні переживання стають ресурсами для засвоєння знань і формування компетентностей. Завдяки цьому навчальний досвід може ставати більш особистісно значущим, емоційно насиченим і стійким у пам'яті учня.

Теорія утіленого пізнання стверджує, що когнітивні процеси не відбуваються лише в замкненому мозку, а «вкорінені» в тілі, сенсорних системах і середовищі. Класичні підходи когнітивної психології розглядали пізнання як внутрішню операцію з символами – натомість підходи 4Е (Embodied, Embedded, Extended, Enactive) пропонують більш інтегрований погляд:

- *Embodied* – тіло бере участь у пізнавальних процесах;
- *Embedded* – тіло знаходиться у середовищі, яке констатує пізнання;
- *Extended* – зовнішні об'єкти та інструменти можуть бути частиною пізнавальної системи;
- *Enactive* – пізнання як активна взаємодія з середовищем (Varela, Thompson & Rosch, 2016; Gallagher, S. (2023). Як зазначає огляд Jusslin та співавт. (2022), «поняття embodied learning ... має потенціал залучити учнів цілісно, одночасно підтримуючи навички вивчення мови, а також додавати емоційні та мотиваційні переваги» (Jusslin, S., Korpinen, et.al., 2022). Таким чином, втілене навчання підкреслює, що знання формується не лише через мову чи мислення, але через дію, відчуття, взаємодію.

Більш того, у добу цифрової трансформації освіти утілене навчання набуває нових форм завдяки використанню інтерактивних технологій, віртуальної та доповненої реальності, гейміфікації та мультимодальних середовищ. Ці інструменти дозволяють створювати навчальні ситуації, у яких студенти не лише спостерігають, а й активно «проживають» досвід, експериментують і взаємодіють у віртуально-фізичному просторі. Саме тому утілене навчання розглядається як синтез педагогічних інновацій і технологічних можливостей, що формує нову якість освітнього процесу – цілісну, динамічну й глибоко особистісну.

Для вчителів англійської мови і дослідників в галузях науки, що тісно пов'язані з навчанням і вивченням іноземних мов, це відкриває кілька важливих напрямків:

- *педагогічні імплікації*: проєктування уроків, що інтегрують рух, перформативні елементи та сенсорні завдання; використання простору й матеріалів як носіїв знання; фокус на тілесній рефлексії як частині навчального циклу;
- *методологічні виклики*: як надійно виміряти ефекти втілених практик (кількісні й якісні підходи), як поєднати нейронауку, психологію та методику викладання в одному дослідженні;
- *етичні та інклюзивні аспекти*: продуктивність тілесних практик залежить від культурного, гендерного та фізичного досвіду здобувачів; важливо проєктувати інклюзивні активності, що враховують різні можливості і межі тіл;
- *напрями для майбутніх досліджень*: тривалі експериментальні дослідження ефектів утіленого навчання на довгострокове збереження знань; дослідження зв'язку між тілесною практикою та розвитком креативності, емоційного інтелекту та мотивації у вивченні іноземної мови; критичний аналіз культурних припущень у теоріях втілення.

1.2. Утілене навчання як інноваційний освітній тренд

Розглядаючи теоретичні та історичні основи даного питання зазначимо, що утілене навчання (англ. «embodied learning») – це підхід, який інтегрує фізичний досвід та сенсорні взаємодії в процес навчання та сприяє глибшому розумінню та запам'ятовуванню інформації. Сутність методики застосування даного підходу полягає у тому, що «знання із англійської мови формуються за допомогою пізнання того, хто навчається, чогось через практичний досвід. Для цього студент має не лише взаємодіяти із різними предметами, але й активно комунікувати із одногрупниками та бути учасником різних ігор та активних завдань. Важлива увага приділена тут мовному зв'язку між учасниками навчального процесу» (Романюк, 2024).

Утілене навчання засноване на ідеї, що когніція, тобто пізнання, глибоко вкорінена у взаємодії тіла з навколишнім світом. Воно припускає, що навчання – це не просто розумова діяльність, а цілісний процес, що включає сенсорний досвід, фізичні дії та емоційні реакції. Згідно досліджень Скулмовські та Рея (2018), наші когнітивні процеси значною мірою формуються тілесним досвідом. Цей підхід підкреслює важливість залучення кількох органів чуття та фізичних активностей для підвищення розуміння та збереження інформації. Він акцентує увагу на тому, що тіло є не лише засобом для виконання фізичних дій, а й активним учасником пізнавального процесу. Завдяки руху, дії та взаємодії з навколишнім світом учні отримують можливість глибше сприймати і розуміти навчальний матеріал (Skulmowski & Rey, 2018). Тобто, утілене навчання активізує не лише пізнавальні процеси, а й залучає емоційну сферу та мотивацію, що є ключовим для успішного опанування мови. Окрім цього, такий підхід сприяє подоланню мовного бар'єра, формує комунікативні вміння у реальних контекстах, наповнює навчання інтерактивністю та робить його більш динамічним і природним.

Щодо свого історичного розвитку, концепція утіленого навчання бере свій початок в галузях когнітивної науки та нейропсихології. Ключовими етапами її розвитку є наступні:

- **1980-ті роки:** Теоретичні основи закладені Джорджем Лакоффом та Марком Джонсоном у книзі «Метафори, якими ми живемо», де стверджується, що абстрактне мислення засноване на тілесному досвіді, оскільки наші тілесні переживання формують концептуальне розуміння (Lakoff & Johnson, 1980).

- **1990-ті роки:** Розширення досліджень у галузі утіленої когніції такими вченими, як Франциско Варела та Шон Галлагер, які досліджували роль тіла у сприйнятті, діях і когніції, формуванні розуму.

● **2000-ті роки:** Інтеграція принципів утіленого навчання в освітні практики під впливом досягнень у галузі нейронауки та зростаючого визнання важливості кінетичного навчання, в тому числі в навчанні іноземних мов із залученням цифрових та ШІ технологій.

Основні принципи утіленого навчання включають в себе:

- важливість рухової активності для запам'ятовування інформації;
- сенсорна інтеграція в навчальних завданнях;
- залучення різних сенсорних каналів для підвищення ефективності навчання.

Утілене навчання пропонує **ключові переваги** в контексті іншомовної освіти. Розглянемо основні з них:

- *покращення збереження інформації:* фізичні активності та сенсорні враження створюють сильні асоціації, сприяючи збереженню лексики та концепцій (Macrine & Fugate, 2021);
- *збільшення залученості та мотивації:* активна участь у навчальних заходах сприяє глибшому зв'язку з матеріалом, роблячи навчання більш приємним і мотивуючим (Kosmas & Zaphiris, 2023);
- *розвиток критичного мислення:* участь в утілених активностях заохочує студентів критично та творчо мислити, підвищуючи навички вирішення проблем;
- *покращення культурного розуміння:* утілене навчання може включати культурні практики та ритуали, надаючи студентам цілісне розуміння мови та її культурного контексту.

Представимо описане схематично на рис. 1.1.



Рис 1.1. Ключові переваги використання утіленого навчання у вивченні іноземних мов

Більш того, залучення методу утіленого навчання має ряд інших переваг, що сприяють швидшому та ефективному засвоєнню іноземної мови, та які можна виділити в окремі групи, а саме:

1) когнітивно-лінгвістичні переваги:

- *сенсорно-рухове закріплення значень (сенсомоторна семантика)*, оскільки зв'язування слова або граматичної структури з рухом або сенсорним досвідом робить значення «тілесно доступним», що полегшує відтворення, наприклад, учні виконують серію рухів для фраз із напрямками (turn left – поворот ліворуч) або «оживляють» дієслова (to jump, to tiptoe);

- *покращення вимови і просодії через рух і міміку*, так як артикуляція, ритм і інтонація краще відтворюються, коли їх супроводжує відповідний рух або дихальне вправління. Прикладом можуть слугувати вправи з хвилеподібним рухом корпусу під час тренування інтонаційних підйомів/падінь;

- *автоматизація мовних форм (флюентність)*, яка виникає при повторюванні тілесних сценаріїв, що допомагають перевести мовні форми у «процедурну пам'ять», що прискорює говоріння. Так, наприклад, використання рольових ігор чи симуляцій з фіксованими «рутинними» рухами при створенні діалогів або повсякденних фраз майже автоматично веде до використання певних мовних одиниць чи мовленнєвих кліше у реальному житті;

- *контекстуалізація лексики та граматики*, адже матеріал вивчається не абстрактно, а через конкретні дії (наприклад, приготування їжі, експеримент), що дає багатовимірну семантику. Гарним прикладом тут може слугувати «кухонний» урок до теми «Meals. Eating In and Out», де студенти готують або обговорюють рецепти, використовуючи цільову лексику, симулюють ситуації в ресторані при замовленні їжі, або обговоренні скарги;

- *покращення робочої та довготривалої пам'яті*, оскільки фізична активність у навчанні оптимізує обробку інформації та її консолідацію;

- *стійкість і довготривале збереження знань*, адже матеріал, який пережито тілесно і емоційно, частіше зберігається надовго і легше відновлюється. Як приклад можна навести цикли повторення, що поєднують рух, драму і письмові завдання.

2) комунікативно-прагматичні переваги:

- *розвиток прагматичної компетентності і невербальної комунікації*, оскільки учні навчаються синхронізувати жест, погляд та інтонацію з мовним повідомленням — критично для реальних комунікативних ситуацій, наприклад при аналізі і відтворенні культурно-типових жестів у діалогах (з обговоренням відмінностей);

- *формування міжкультурної чутливості*, адже відтворення культурних практик утілено (ритуали, святкування, фестивалі, традиції) сприяє глибшому розумінню значень і контекстів;

- *покращення соціальних навичок і співпраці*, оскільки при постійному залученні утілених завдань — парних або групових (квестів чи проєктів, наприклад), розвиваються такі вміння взаємодії і співпраці, як *turn-taking*, слухання, розуміння і використання невербальні сигнали.

3) афективно-мотиваційні переваги:

- *Подолання мовного тривожного бар'єра (affective filter)*, адже фізична активність знижує тривожність, робить помилки менш «страшними», створює безпечніший контекст для говоріння;

- *підвищення креативності у мовленнєвій продукції*, оскільки тілесні імпульси стимулюють нестандартні асоціації та метафоричне мислення, що розширює мовний репертуар. Прикладами тут можуть слугувати творчі «скетчі» та пантоміми на задану тему з наступним словесним описом;

- *підвищення мотивації через ігрову структуру (гейміфікація + утіленість)*, адже тілесні ігри дають негайний зворотний зв'язок і відчуття досягнення, наприклад, «мовні естафети» з балами за швидкість і точність.

4) методико-педагогічні переваги:

- *підтримка різних стилів навчання (універсальність)*, так як поєднання візуального, аудіального та кінестетичного входу робить заняття доступнішими для різних учнів (включно з особливими потребами учнів). Так, наприклад, комбінування карток, пісні і рухового завдання сприяє закріпленню нових слів чи граматичних конструкцій;

- *переваги для оцінювання процедурних навичок й умінь*, оскільки утілені завдання дозволяють оцінювати не тільки знання та вміння, а й їх застосування в реальних діях (*performance-based assessment*). Наприклад, використання портфоліо відеозаписів рольових ігор як форма оцінювання;

- *підтримка метакогнітивного розвитку* - через тілесні рефлексії учні краще усвідомлюють свої стратегії навчання (що працює/не працює);

- *етична та інклюзивна педагогіка*, що передбачає адаптацію утілених практик під різні потреби — від мовців-початківців до учнів з ООП — створюючи інклюзивне середовище, наприклад, альтернативні сенсорні завдання для учнів з руховими обмеженнями (використання тактильних матеріалів, аудіограм).

5) інтеграційно-технологічні переваги:

- *трансфер навичок у міждисциплінарні контексти*, так як утілені методи легко інтегруються з STEM, мистецтвом, фізкультурою — розвивають навички, які потрібні поза мовною аудиторією;
- *доступність для технологічних інновацій (VR/AR, сенсорні інтерфейси)*, оскільки цифрові інструменти дозволяють створити мультисенсорне середовище, де учень може «прожити» ситуацію без реальних ресурсних обмежень, наприклад, сценарії в VR для практики переговорів або подорожей (рис. 1.2).



Рис.1.2. Ключові групи переваг утіленого навчання

Проте, незважаючи на свої численні переваги, впровадження утіленого навчання у процес вивчення іноземної мови може представляти кілька викликів, а саме:

- *ресурсомісткість*, оскільки воно потребує додаткових матеріалів, обладнання та підготовчого часу;
- *навчання викладачів*, яким необхідно опанувати нові методики і відчувати комфорт в інтеграції фізичних активностей у свої заняття;
- *спротив змінам*, за яких традиційні освітні системи можуть повільно приймати інноваційні підходи, що створює бар'єр для широкого впровадження.

Отже, утілене навчання постає не лише як педагогічна інновація, а як парадигмальний зсув у розумінні самого процесу навчання — від абстрактного оперування знаннями до їх тілесно-сенсорного переживання. У сучасній іншомовній освіті цей підхід стає підґрунтям для створення навчального середовища, де знання не передаються, а конструюються через дію, рух і взаємодію. Завдяки поєднанню когнітивних, емоційних і моторних процесів утілене навчання формує нову якість іншомовної комунікації — автентичну, емоційно

насичену й осмислену. Для викладача це означає перехід від ролі передавача інформації до дизайнера досвіду, який залучає студентів до відкриття значень через взаємодію рух та гру. Утілене навчання в такий спосіб змінює саму логіку освітнього процесу — із репродуктивної на дослідницьку, із зовнішньої на внутрішню мотивовану, з розумової на тілесно-емоційну.

1.3. Основні напрями та форми утіленого навчання

У час цифрової та міждисциплінарної освіти підхід утіленого навчання набуває дедалі більшої значущості у викладанні іноземних мов. Дослідження показують, що навчальний процес не може бути ефективно зведений лише до абстрактних розумових операцій — тіло, рух, сенсорні взаємодії та середовище виступають активними складовими пізнання (Jusslin, Korpinen, Lilja, Martin, Lehtinen-Schnabel & Anttila, 2022). Сучасні технології, такі як AR/VR, сенсорні інтерфейси та адаптивні платформи, розширили можливості утіленого підходу, пропонуючи нові методи навчання іноземної мови у рамках 21 століття (Jung, Lee & Liu, 2025). Отже, до викладачів англійської мови відкривається широкий спектр видів, форм і методів, які дозволяють урізноманітнити урок чи заняття з іноземної мови, активізувати тіло та сенсорні канали, і зробити навчання більш інтерактивним, динамічним і ефективним.

Пропонуємо класифікувати *види утіленого навчання* за трьома наступними параметрами: за *рівнем тілесного залучення*, за *модальним складом* та за *соціальною формою*. Розглянемо кожен вид детальніше. Отже, за *рівнем тілесного залучення* утілене навчання може мати форму пасивного утілення (*passive embodiment*) та активного утілення (*active embodiment*).

Пасивне утілення (*passive embodiment*) характеризується мінімальною моторною активністю: учні можуть лише спостерігати за діями інших, уявляти рухи або переживати тілесні реакції через емпатійне залучення (наприклад, перегляд відео з фізичними діями чи жестами). У цьому випадку тіло присутнє як контекст або як сенсорний приймач, але не є основним інструментом дії. Прикладом у мовному навчанні може бути перегляд фрагменту фільму, сценки із жестами, де учні лише аналізують невербальні засоби комунікації без власної участі.

Активне утілення (*active embodiment*) передбачає, що учні виконують рухи, жести, взаємодіють із предметами або простором, тобто тіло стає активним медіатором засвоєння. Дослідження

показують, що активне утілення значно підвищує рівень залучення, мотивації та якість запам'ятовування, оскільки створює багатоканальні когнітивно-сенсорні зв'язки (Jusslin et al., 2022; Lindgren & Johnson-Glenberg, 2023). Прикладами активного утілення у вивченні англійської мови можуть бути виконання команд у стилі *Total Physical Response* (TPR); рольові ігри з рухом у просторі («shopping simulation», «airport check-in»); інтерактивні вправи у доповненій реальності (AR) з торканням або переміщенням предметів; використання жестів для закріплення граматичних структур (наприклад, рух вперед — майбутній час, коло руками — тривалість).

За модальним складом утілене навчання має форми:

- *кінестетичного утілення* (*kinesthetic / motor embodiment*), яке спирається на прямі фізичні дії: рухи тіла, жести, симуляцію дій або маніпуляцію предметами. Воно робить значення «тілесно доступним» через рух-відповідь і переходить семантику з декларативної у процедурну пам'ять. Дослідження показують, що навчальні завдання з явним руховим компонентом підвищують запам'ятовування лексики і сприяють автоматизації мовних форм (Jusslin & Korpinen, 2022).

Наприклад: *Teacher: «Stand up, take two steps forward, touch the door, open the door». Students perform the sequence; later, students give commands to partners.*

Alternatively, the teacher divides the class into teams and gives each student pictures representing different professions. The students have to perform silently the actions showing their profession, and the other group guesses what professions they depict. Later, they can discuss the advantages or disadvantages of their professions and/or roleplay the dialogues.

- *Мультимодальне сенсорне утілення* (*Multisensory embodiment*). Цей підхід спеціально поєднує кілька сенсорних каналів: візуальний, аудіальний, тактильний, інколи — смак і запах (коли доречно). Мультимодальність створює багатовимірну семантичну мережу, яка робить слово/концепт багатозарово представленим у пам'яті. Оглядові та емпіричні роботи підтверджують, що мультисенсорні задачі підсилюють розуміння і тривалість запам'ятовування (Jusslin & Korpinen, 2022). Прикладами завдань можуть слугувати наступні:

«Kitchen Stations» (incorporating CLIL and practicing multisensory vocabulary). Split the students into 3 groups and ask them to work at 3 stations.

Station A: touch and texture (flour, rice, beans) — students touch and describe textures: «The rice is grainy». They search the information about the History and Geography of their product (rice, for instance) and share the information with the rest of the group.

Station B: smell and taste (herb jars) – students smell and guess and use vocabulary: «It smells like basil/garlic, pepper, etc». Then they make the presentation about the spices.

Station C: visual cards + gestures – the students sequence recipes in English matching each step to a visual cue. They act out the steps with gestures (e.g., stirring, chopping, pouring) to reinforce meaning. After arranging the steps correctly, they explain the recipe to their group, practicing procedural vocabulary such as «first», «next», «then», «finally».

Іншим варіантом таких активностей може бути **Tactile Storytelling**. E.g.: Provide objects related to a story (toy, cloth, small tool, stationery, books, etc). Students handle objects while retelling the story in past tense, integrating tactile cues.

- *Технологічно-підсилене утілення 21-го століття (Tech-enhanced embodiment: AR / VR / sensors / AI).* Треба зазначити, що цифрова трансформація ввела нові можливості для утіленого навчання на уроках іноземної мови. Так, *віртуальна реальність (VR)* забезпечує занурення в середовища, де студенти можуть брати участь у симульованих досвідах, покращуючи мовне навчання через контекстуалізовані взаємодії, як зазначає Ліндгрєн та Джонсон-Гленберг (2013). У *доповненій реальності (AR)*, накладаючи цифрову інформацію на реальний світ, AR-додатки можуть створювати інтерактивні та захоплюючі навчальні досліди. *Інтерактивні цифрові симуляції* дозволяють студентам брати участь у практичних сценаріях, застосовуючи мовні навички та мовленнєві вміння в контрольованих умовах.

А *гейміфікація* інтегрує елементи гри у навчальні заходи, роблячи їх більш інтерактивними та мотивуючими. Цей тип поєднує тіло зі цифровими сенсорними пристроями: AR/VR середовища, сенсорні панелі, переносні пристрої, інтелектуальні агенти, що «розуміють» жест/рух. Такі системи дають можливість моделювати контексти, які важко відтворити фізично, і збирати лог-дані для аналізу прогресу. Наразі є демонстрації й перші емпіричні результати для AR/VR у мовній освіті (наприклад, EARLL – Embodied AR Language Learning). (Yan, Li & Lowell, 2025) (табл.1.1). Наприклад, завдання з використанням VR Role-Play: «Virtual Job Interview».

In VR, each student enters an interview room, answers standard questions, practices body language. The teacher reviews recordings and provides feedback on language and non-verbal cues. Alternatively, one can adapt it using 360° video and a mobile phone before transitioning to full VR, and provide written cues for scaffolding.

Таблиця 1.1

Порівняльна таблиця технологічних застосувань утіленого навчання

Технологія	Короткий опис	Основні переваги	Приклад застосування
Віртуальна реальність (VR)	Повне занурення у віртуальний простір, взаємодія з об'єктами, персонажами, культурними контекстами.	Підвищення мотивації, занурення у мовне середовище, зниження мовної тривожності, розвиток міжкультурної компетентності (Frontiers, 2023; De Gruyter Brill, 2022).	Урок-симуляція «Virtual Café» – студенти спілкуються з віртуальним баристою англійською, роблять замовлення.
Доповнена реальність (AR)	Накладання цифрової інформації на реальний світ через мобільні пристрої або окуляри.	Мультиmodalність, інтерактивність, поєднання реального та віртуального досвіду, підвищення уваги (MDPI, 2021).	AR-картки з предметами: студент сканує об'єкт, бачить слово, вимову й виконує мовне завдання.
Інтерактивні симуляції	Цифрові або фізичні навчальні ситуації, що моделюють реальні події чи соціальні сценарії.	Формування практичних мовних навичок, розвиток критичного мислення, навчання через досвід (MDPI, 2021).	Симуляція «Check-in at the Airport»: студенти грають ролі пасажирів і персоналу.
Гейміфікація	Використання ігрових елементів (бали, рівні, нагороди) у навчанні.	Мотивація, емоційне залучення, розвиток співпраці та креативності.	Групові гри «Vocabulary Quest»: учні виконують рухові завдання зі словами та заробляють бали.

За соціальною формою види утіленого навчання можна умовно поділити на:

- *індивідуальні тілесні практики (Individual embodied practices)*, при яких увага акцентується на особистому тілесному досвіді, тобто можуть виконуватися артикуляційні вправи з тілесною опорою (breath control, posture, jaw/tongue movements), тілесна рефлексія (body-log), та індивідуальні сенсорні вправи. Такі практики підтримують

точність вимови, саморегуляцію емоцій та розвиток метапізнання. Дослідники наголошують на ролі дихальних/тілесних практик у покращенні артикуляції й просодії (MacIntyre, 2022);

- *парні та групові форми (Pair & group embodied interaction)*, які включають рольові ігри, симуляції, квести та колективні перформативні завдання. Тілесна взаємодія тут — не лише індивідуальна дія, а спільне створення значення у просторі між учасниками. Це розвиває прагматичні навички, невербальну комунікацію й співпрацю. Огляд Jusslin та інші (2022) і роботи з рольовими симуляціями підкреслюють позитивний вплив на комунікативну компетентність.

Наприклад, «City Quest» – *Group Navigation Task*. Groups receive a map of a simulated city; each station requires speaking tasks (ask for directions, buy tickets). Students must move to stations, complete tasks, and collect stamps. The teacher observes interaction and non-verbal coordination. Або «Role Play Carousel» (*Business Meetings*). In rotating stations, students enact parts of a meeting (presenting, negotiating, disagreeing) with physical props (charts, nameplates). Each rotation focuses on a specific discourse function; peers provide immediate, embodied feedback (gestures, nodding). In online classes, use breakout rooms and hand signals/reaction icons to simulate non-verbal cues.

Зобразимо описане схематично (рис.1.3).



Рис.1.3. Види утіленого навчання

1.4. Утілення на практиці: методи для сучасного мовного класу

Соціальні та економічні процеси глобалізації, динамічні зміни на ринку праці, прагнення особистості до самореалізації й конкурентоспроможності, а також посилення міжкультурних контактів зумовили переосмислення ролі іноземних мов у сучасному світі. Іноземна мова дедалі частіше розглядається не лише як інструмент комунікації, а як засіб соціальної мобільності, професійного зростання й культурної інтеграції. Це, у свою чергу, визначає нові орієнтири мовної освіти, зокрема необхідність використання сучасних, ефективних і гнучких методів навчання.

У ХХІ столітті спостерігається поступовий відхід від традиційних, репродуктивних моделей викладання, у яких учень виконував переважно пасивну роль і навчання ґрунтувалося на механічному запам'ятовуванні. На зміну їм приходять методи, орієнтовані на діяльність, співпрацю та дослідницьке мислення. У центрі сучасного навчального процесу перебуває здобувач освіти — активний учасник, який самостійно будує знання, експериментує, рефлексує, співпрацює та усвідомлює власні навчальні стратегії. Це сприяє глибшому розумінню змісту, розвитку почуття досягнення та формуванню внутрішньої мотивації до навчання.

Паралельно з цими змінами у світовій освітній практиці посилюється потреба у викладачах, які постійно оновлюють професійні знання, опановують нові психологічні, педагогічні, методичні й цифрові інструменти та орієнтуються у світових тенденціях викладання іноземних мов. Інноваційні підходи, що інтегрують когнітивні, емоційні та соціальні аспекти навчання, відкривають шлях до більш цілісного й особистісно значущого опанування мови. Тобто, сучасна методика навчання іноземних мов перебуває в стадії активної трансформації: від класичного фокусування на граматиці та перекладі — до комплексних підходів, що беруть до уваги соціокультурний, комунікативний і когнітивний контексти мовної діяльності. За останні два десятиліття зросла роль комунікативних та діяльнісних парадигм (*Communicative Language Teaching, Task-Based Language Teaching, Action-Oriented Approaches*), які роблять акцент на автентичному використанні мови у значущих, цілеспрямованих завданнях. Паралельно розвивалися мультимодальні підходи: увага до невербальних засобів, мультимодальності текстів і використання цифрових технологій (мобільні додатки, платформи для спільної роботи, AR/VR), що дозволяє створювати мультичуттєве навчальне середовище.

Інноваційні методи підкреслюють кілька ключових орієнтирів:

- *контекстуалізація* — навчання прив'язане до ситуативних сценаріїв;
- *активність і продуктивність* — зміщення парадигми від репродуктивних вправ до продуктивних завдань;
- *метапізнання і рефлексія* — розвиток саморегуляції і стратегій навчання;
- *інклюзивність і диференціація* — адаптація до різних потреб учнів; *технологічна інтеграція* — використання цифрових інструментів для персоналізації та масштабування практик (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2023).

Ці орієнтири формують каркас, у якому утілене навчання виступає природним і потужним напрямом розвитку методики. У цьому контексті утілене навчання не слід розглядати як вузькоспеціальну техніку рухових вправ: воно є парадигмою, що інтегрує тілесний досвід, мультимодальність і соціальну взаємодію у процес навчання. Перехід від «мови як абстрактного коду» до «мови як дії, взаємодії та переживання» відкриває нові можливості для дизайну завдань, що поєднують пізнання, емоцію і тіло.

Перейшовши від загальної картини сучасних методів вивчення мов до конкретних інструментів, звернемо увагу на ті методи, які безпосередньо впроваджують утілення як операційну складову уроку. Методична класифікація, що поєднує рівень тілесного залучення (пасивне ↔ активне), модальний склад (кінестетичне, мультимодальне, технологічно-підсилене) та соціальну форму (індивідуальні ↔ парні/групові), дозволяє системно проаналізувати, які педагогічні рішення краще підходять для певних цілей навчання (лексика, граматики, вимова, продукція, інтеракція, тощо).

Теоретична та практична база дали нам змогу виділити 8 основних сучасних методів утіленого навчання у навчанні іноземної мови (рис. 1.4). Розглянемо кожний із зазначених методів детальніше.

1. Метод тілесного реагування (*Total Physical Response, TPR*). Метод тілесного реагування (*Total Physical Response, TPR*), розроблений Дж. Ешером (Asher, 2021), ґрунтується на ідеї природного зв'язку між рухом і мовленням, що активізує когнітивні та сенсомоторні процеси, необхідні для засвоєння мови. Основою цього методу є положення теорії утіленого пізнання (*embodied cognition*), згідно з якою розуміння мови невіддільне від дії — слова мають бути «втіленими» у фізичній активності (Glenberg, 2022). Таким чином, фізичні дії не лише ілюструють мовні інструкції, але й сприяють кодуванню та відтворенню мовного матеріалу через рухову пам'ять, а

також знижує тривожність. У навчанні іноземної мови метод TPR насамперед сприяє розвитку лексичних і прагматичних навичок, слухового сприйняття, фонологічної чутливості та реактивного мовлення. Його використання ефективно на початкових етапах навчання, коли учні опановують базові команди, лексичні одиниці, фразові конструкції, а також у роботі з дітьми або студентами з низьким рівнем мовленнєвої впевненості.

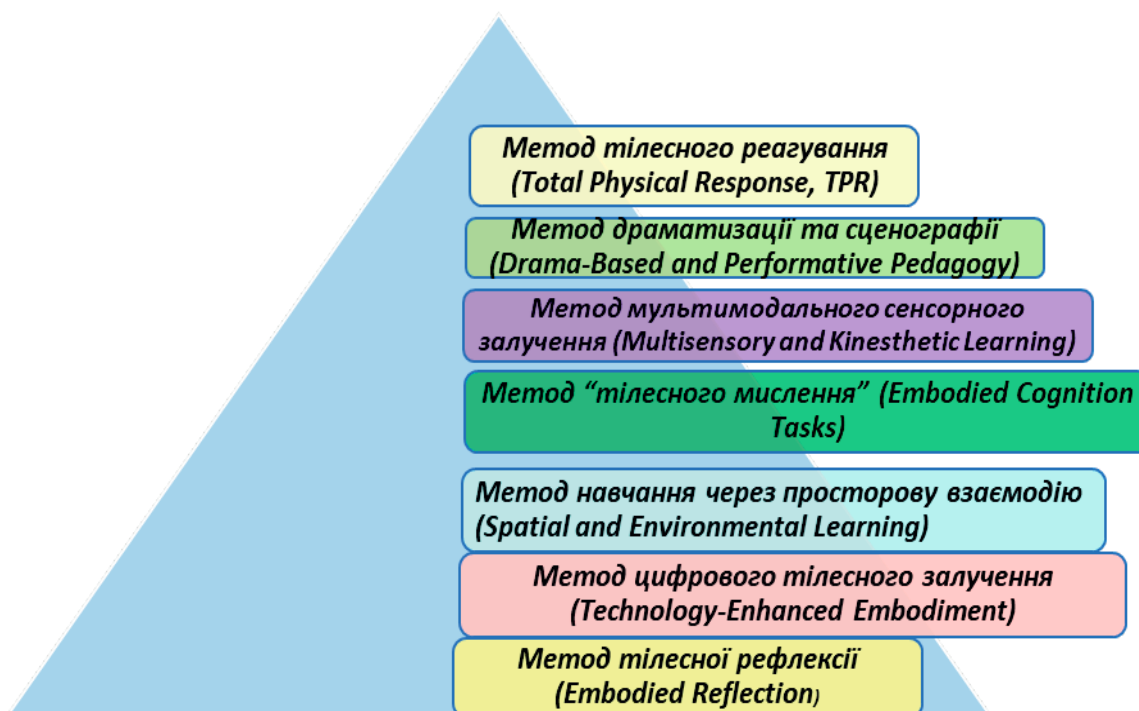


Рис.1.4. Сучасні методи утіленого навчання іноземної мови

Наприклад: для теми «*Everyday Routines*» з метою закріплення лексики, пов'язаної з щоденними діями (*wake up, brush teeth, get dressed, go to school/ university, have lunch, etc.*), вчитель демонструє прості команди («*Stand up*», «*Sit down*», «*Turn around*») і заохочує учнів діяти колективно. За допомогою картинок та жестів учитель пояснює нові слова, промовляючи їх з інтонацією; студенти реагують фізично на інструкції викладача («*Wake up!*», «*Brush your teeth!*», «*Go to school!*»). в парах учні можуть тренувати слова та комунікативні одиниці, а пізніше, в групах створюють міні-сценки «*My Morning Routine*» з рухами й мовленням.

З огляду на тенденції XXI століття, метод легко інтегрується з технологічними інструментами (*video, AR-команди, gesture-based apps*), що робить його актуальним у сучасній цифровій методиці навчання іноземних мов, що розширює доступність навчального контенту.

2. Метод драматизації та сценографії (Drama-Based and Performative Pedagogy). Метод драматизації та сценографії у навчанні іноземних мов розвивається в межах *перформативної педагогіки* (performative pedagogy), яка підкреслює тілесну, емоційну й соціальну залученість у процес комунікації. Згідно з підходом Шеве (Schewe, 2023), навчання мови через драму є не лише засобом вираження змісту, а й способом «жити мовою» через дію, рух і взаємодію. Івен (Even, 2022) наголошує, що перформативна освіта сприяє розвитку спонтанного мовлення, міжособистісної комунікації та креативного мислення.

В українських дослідженнях метод драматизації розглядається як засіб розвитку спонтанного мовлення та емоційного інтелекту здобувачів освіти через поєднання сценічної виразності, невербальної поведінки й інтерактивного мовлення, драматизація сприяє створенню умов для виникнення живої комунікації, у якій мова стає не лише засобом, а й формою досвіду. Такий підхід інтегрує когнітивні, афективні та соціокультурні аспекти іншомовної компетентності (Prokorchuk & Hladka, 2025).

З практичної точки зору даний метод спрямований на розвиток усного іншомовного мовлення, вимови, інтонації, прагматичних стратегій, а також на формування креативного й емоційного інтелекту. Він активізує мовленнєву спонтанність, покращує навички комунікації в реалістичних ситуаціях і формує здатність до імпровізації.

Наведемо приклад фрагменту уроку із залученням елементів драматизації у навчанні іноземної мови, спрямованого на розвиток усного спонтанного мовлення та прагматичної компетентності через рольову взаємодію.

Тема: «*Travelling. At the Airport*»

1. Обговорення типових ситуацій у аеропорту, перегляд короткого відео «*check-in scene*».

2. Робота з лексикою («*boarding pass*», «*customs*», «*security check*»), тренування інтонаційних моделей.

3. Розподіл ролей (*passenger, officer, clerk*), створення мінімального сценічного простору (стіл, таблички, мікрофон).

4. Репетиційний етап, під час якого студенти відпрацьовують короткі сцени з підказками викладача, додаючи рухи, жести, міміку.

5. Групи демонструють свої сценки, взаємодіючи з аудиторією.

6. Рефлексія: обговорення, які рухи, пози або інтонаційні рішення зробили мовлення більш природним; обмін враженнями про емоційний стан під час виступу.

Отже, метод драматизації та сценографії утверджується як одна з найефективніших форм утіленого навчання, оскільки поєднує когнітивну, емоційну й соціальну складові навчального процесу. Таким чином, цей метод підтримує цілісне навчання, у якому тіло, емоції та мова діють як єдина система.

3. Метод мультимодального сенсорного залучення (*Multisensory and Kinesthetic Learning*). Метод мультимодального сенсорного залучення спирається на ідею, що ефективно засвоєння іноземної мови відбувається через одночасну активацію кількох каналів сприйняття — слухового, зорового, дотикового, рухового та емоційного. У межах утіленої теорії пізнання (*embodied cognition*), рух і сенсорний досвід формують основу для глибшого розуміння лінгвістичних концептів (Barsalou, 2008). Дослідження показують, що поєднання візуальних, аудіальних і кінестетичних стимулів значно підвищує рівень запам'ятовування, особливо на етапах навчання новій лексиці або граматичним структурам (Fleming & Mills, 1992; Shams & Seitz, 2008).

У навчанні іноземної мови цей метод спрямований на розвиток лексичних і фонологічних навичок, аудіювання та вимови, а також на підвищення усвідомленості мовлення через сенсорний досвід. Він ефективний для різних вікових груп і особливо цінний для студентів, які навчаються через дію (*learning-by-doing*) або мають домінуючий кінестетичний канал сприйняття.

Для підтримання диференціації та інклюзії навчання вчитель може використовувати різні засоби навчання, в залежності від потреб та когнітивних стилів учнів:

- для візуальних учнів — доповнити діяльність яскравими ілюстраціями, плакатами, світлинами або інфографікою;
- для аудіальних — використати ритмічні вправи, повторення з музичним супроводом, джазові ритми;
- для кінестетичних — дозволити рухатися, імітувати жести, створювати тілесні асоціації;
- для студентів із особливими освітніми потребами — забезпечити альтернативні варіанти сенсорної участі (наприклад, заміна дегустації описом або дотиком до упаковки).

Мультимодальне сенсорне навчання сприяє більш глибокому залученню учнів у мовний процес, стимулює креативність і самовираження. Воно активізує не лише когнітивні, а й емоційні процеси, що робить навчання природнішим і мотивувальним. За даними Shams і Seitz (2008), комбінація кількох сенсорних каналів під час навчання може підвищити ефективність запам'ятовування до 30–50%.

4. Метод «тілесного мислення» (*Embodied Cognition Tasks*).

Метод тілесного мислення базується на теорії *embodied cognition* — концепції, згідно з якою когнітивні процеси тісно пов'язані з тілесним досвідом і сенсомоторною активністю (Barsalou, 2020; Glenberg, 2022). На відміну від традиційного підходу, в якому розуміння мови сприймається як абстрактне, цей метод стверджує, що *мислення відбувається через тіло*. Знання, мова й мислення формуються завдяки дії, руху, просторовому сприйняттю й взаємодії з навколишнім середовищем (Wilson, 2002).

У контексті навчання іноземної мови тілесне мислення означає, що учні не просто сприймають лінгвістичні структури, а переживають їх у фізичній формі. Як зазначає Nathan (2022), «*embodied tasks situate language learning in perceptual-motor contexts that mirror real-world understanding*».

З практичної точки зору цей метод розвиває:

- граматичну інтуїцію (через рухові метафори часових форм або структур);
- лексичну семантику (через фізичне моделювання значень дієслів і прикметників);
- когнітивну гнучкість і просторове мислення;
- комунікативну компетентність, пов'язану з реальними діями.

Наприклад, під час пояснення часових форм — рух учнів уперед (*future*), назад (*past*), залишаючись на місці (*present*) (Nathan, 2022).

Метод тілесного мислення ефективний у розвитку як *граматичної компетентності* (через рухове закріплення мовних форм), так і *вищих когнітивних умінь* (аналіз, прогнозування, аргументація). Він робить навчальний процес динамічним, чуттєво осмисленим і сприяє переходу від механічного відтворення до глибокого, рефлексивного володіння мовою.

5. Метод навчання через просторову взаємодію (*Spatial and Environmental Learning*). Даний метод базується на ідеї, що простір, у якому навчається учень, не є нейтральним — він безпосередньо впливає на мислення, пам'ять і взаємодію (Anttila & Svendler Nielsen, 2021; Gallagher, 2017). У межах утіленого підходу простір класу або шкільного середовища розглядається як когнітивний ресурс, який може структурувати значення, моделювати комунікативні ситуації й підтримувати процес навчання через тілесне залучення, тобто створення певних окремих *інтерактивних навчальних зон*.

Як підкреслює Gallagher (2021), «*the mind does not think in a void but in an environment with which the body interacts*» — «розум мислить не в порожнечі, а в середовищі, з яким тіло перебуває у взаємодії». Це

твердження підкреслює цінність організації освітнього простору як активного учасника навчального процесу, особливо при вивченні іноземної мови. Простір стає не лише фоном, а «методичним актором» (Ellsworth, 2005), який сприяє побудові значень і підтримує розвиток соціальних та комунікативних зв'язків.

Використання даного методу спрямоване на розвиток:

- *іноземної комунікативної компетентності* — через взаємодію в автентичних просторових активностях та сценаріях;
- *лексико-граматичних навичок* — завдяки фізичному оперуванню об'єктами, контекстами та рухами в просторі;
- *просторового мислення і критичного аналізу середовища*;
- *емоційно-соціальних вмінь* — співпраці, емпатії, усвідомлення себе в групі, поваги та толерантності.

Прикладом даного методу можуть слугувати використання на уроках іноземної мови різних «станцій», ротаційних та фіксованих, працюючи на яких студенти можуть практикувати свої навички та вміння в граматиці, лексиці, стратегіях читання, комунікації, критичного мислення чи рефлексії та взаємооцінюванні.

Наприклад, учням старших класів з теми «*The Place I Live In*» можна запропонувати створити інтерактивну карту свого міста чи будь-якого іншого міста на вибір (Київ, Лондон, Нью Йорк, тощо) англійською мовою. Рухаючись по різних зонах (*school, park, theatre, museum, hospital*), вони описують їх, їх історію, функції, власні асоціації. Цей підхід поєднує взаємодію, критичне та креативне мислення, пошукові вміння, аналіз, мовну та мовленнєву практику, просторову навігацію та рефлексію, перетворюючи середовище на «*textscape*» — простір, який читається й осмислюється як текст (Lefebvre, 1991; Perkins, 2019), що представлено на рис.1.5.

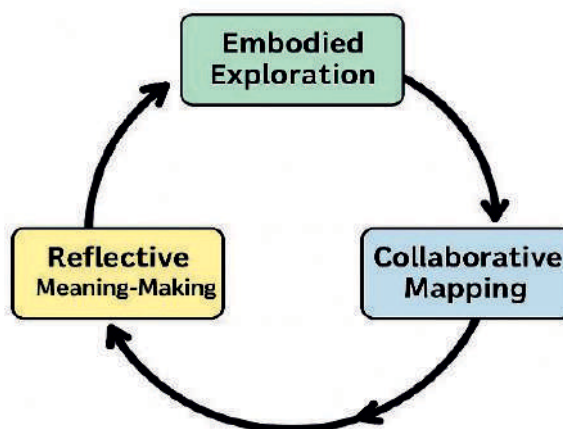


Рис. 1.5. Етапи просторової взаємодії

Загальним результатом роботи може стати традиційний чи цифровий колаж з використанням завдань у віртуальному просторі чи використання візуальних матеріалів застосунків Google Maps, 360°, ThingLink, Genially та інших.

6. Метод цифрового тілесного залучення (Technology-Enhanced Embodiment). Метод цифрового тілесного залучення (Technology-Enhanced Embodiment) розвиває концепцію утіленого навчання, поєднуючи фізичну взаємодію з технологічними засобами — доповненою (AR) та віртуальною реальністю (VR), сенсорними пристроями, системами розпізнавання руху (*motion-tracking*), гейміфікаційними платформами та мультимодальними середовищами. Цей підхід дозволяє учням та студентам не лише спостерігати чи сприймати інформацію, а й переживати її тілесно через цифрове посередництво.

Як зазначають Lindgren і Johnson-Glenberg (2013), утілене навчання у цифровому форматі полягає в тому, що «тілесна взаємодія з цифровим простором активує когнітивні процеси через сенсомоторні канали», тим самим підсилюючи пам'ять і розуміння. Подібно, Johnson-Glenberg (2018) підкреслює, що рівень залученості учня залежить від «глибини моторного та сенсорного учасництва» у віртуальному середовищі.

Згідно з дослідженнями Pellas і Kazanidis (2020), цифрово-тілесні середовища сприяють розвитку *мовленнєвої спонтанності* та *соціальної взаємодії*, оскільки учні можуть буквально «жити в мові», виконуючи завдання у симульованих комунікативних контекстах. Наприклад, створюючи чи відтворюючи автентичні ситуації (відвідування музею, подорож містом, спілкування в кафе) у VR чи AR-просторі, учні активізують когнітивно-моторні схеми, що покращує усвідомленість та запам'ятовування лексичних одиниць (Parong & Mayer, 2021).

Використання цифрового тілесного залучення спрямоване на розвиток: іншомовної комунікативної компетентності через моделювання реальних ситуацій спілкування у VR/AR середовищах;

- *цифрової грамотності* і критичного ставлення до технологій;
- *емоційної емпатії* та соціальних навичок — через занурення в автентичні культурні контексти;
- *творчої взаємодії* — створення власних цифрових тілесних історій, роликів чи ігор.

Проілюструвати описане можна на основі фрагменту уроку до теми «*Virtual City Tour*» з метою розвитку усних продуктивних умінь опису місць та інтерактивних вмінь (запиту та надання інформації) за допомогою AR/VR інструментів:

- *Вступ (5 хв.)* – учитель презентує тему «*A Day in London*» за допомогою 360°-відео або VR-турів (рис. 1.6), наприклад:
- <https://www.p4panorama.com/panos/London-city-360-degree-virtual-reality-tour/>

- https://www.youtube.com/watch?v=cVzB1FI_v7U&list=PLQ0zk4tPwKCllsStXAN-4h4KMYkoCtQ-U&index=1;
- <https://circus360.uk/>
- <https://vimeo.com/1114028173>



Рис. 1.6. Приклади QR-посилань на 360°-відео або VR-турів

- **занурення (15 хв.)** – учні в групах чи індивідуально «відвідують» віртуальні локації (Big Ben, Buckingham Palace, Westminster Abbey, Tower Bridge, Oxford Street) і фіксують короткі нотатки;
- **комунікативне завдання (15 хв.)** – у парах обговорюють свій маршрут, використовуючи мовні структури для опису місць і вказівки напрямку;
- **креативна фаза (10 хв.)** – створюють власний короткий віртуальний гід (через ThingLink, CoSpaces чи Google Earth VR);
- **рефлексія (5 хв.)** – обговорення: «How did technology help you experience English differently?»

Учні з обмеженим доступом до VR/AR можуть, наприклад, використовувати мобільні додатки чи панорамні фото. Для молодших учнів доцільно, на наш погляд, обмежити час занурення, зосереджуючись на коротких інтерактивних активностях. Більш того, викладач може поєднувати цей метод з TPR чи драматизацією, створюючи *гібридні моделі тілесності* (Mayer, 2022).

Використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов з використанням елементів «утіленості» веде до підвищення рівня мотивації та залучення; розвитку усвідомленої тілесної взаємодії з мовним середовищем; активізації мовленнєвих та когнітивних процесів через сенсомоторну інтеграцію та формування досвіду «*learning by immersion and motion*».

7. Метод тілесної рефлексії (Embodied Reflection). Метод тілесної рефлексії (*Embodied Reflection*) ґрунтується на усвідомленні взаємозв'язку між тілесними станами, емоціями, мисленням і мовленням у процесі навчання. Він спирається на ідею, що пізнання не є лише когнітивним процесом, а включає тілесний і емоційний досвід (Johnson, 2015; Sheets-

Johnstone, 2011). Такий підхід дозволяє учням і студентам розвивати саморегуляцію, комунікативну присутність, емоційну стійкість – ключовими аспектами навчання у XXI столітті.

Як зазначає Shapiro (2020), «тілесна рефлексія допомагає здобувачам інтегрувати усвідомлення руху, дихання та емоцій у свідому комунікацію, створюючи відчуття вкоріненої присутності у взаємодії» і є процесом осмислення власних тілесних реакцій як носіїв когнітивного й емоційного змісту», що допомагає учням краще усвідомлювати себе під час комунікації. Вона сприяє розвитку емоційної компетентності, стресостійкості та присутності «тут і тепер», які є важливими складовими іншомовного спілкування (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Метод тілесної рефлексії спирається на такі принципи:

1. *Інтеграція тіла і свідомості* – розуміння, що емоційна й когнітивна активність відображається у фізичних станах.
2. *Рефлексивна усвідомленість* – спостереження за власним тілом як способом отримати доступ до внутрішніх переживань і думок.
3. *Регуляція через рух і дихання* – використання тілесних практик для зниження тривожності, підвищення уваги та мовної впевненості (рис. 1.7).

Як зазначає Д. Гоулман (2018), «емоційне самоусвідомлення є основою емоційного інтелекту», а тілесна рефлексія є дієвим шляхом до цього усвідомлення через рух, позу, дихання і голос (Goleman, 2018). На практиці, на заняттях з іноземної мови, даний метод можливо використовувати як «Body Check-in» перед усім виступом або обговоренням для зниження мовної тривожності, покращення концентрації, підвищення усвідомлення власного стану під час мовлення (Gregersen, MacIntyre & Meza, 2014).

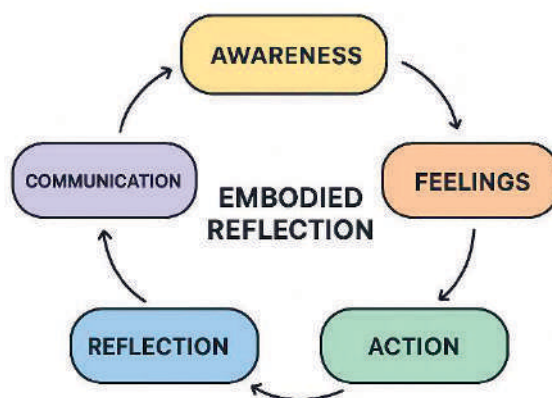


Рис. 1.7. Цикл тілесної рефлексії

Використання рефлексивної прогулянки «*Reflective Walk and Talk*», в свою чергу, веде до підвищення комунікативної присутності, розвиток рефлексивного мислення через рух і діалог. Gallagher (2021) підкреслює, що фізичне переміщення стимулює рефлексію, оскільки «рух змінює кут зору на власне мислення». Наприклад: *Pairs go for a short walk (in the schoolyard or corridor) discussing questions like «What does*

learning mean to me?» or «What makes me happy?», «What affects my learning?». They record short voice notes or take notes. Back in class, they summarize insights in the form of mind maps or posters and connect them to personal learning goals, attitudes, or factors influencing learning.

Ще одним прикладом тілесної рефлексії є різні *дихальні техніки* для розвитку виразності усного мовлення, інтонації, контролю голосу, зниження страху публічних виступів тощо. Наприклад, учні читають короткі тексти, синхронізуючи фрази з диханням, і потім обговорюють, як змінилося звучання, ритм і впевненість. Таким чином, метод тілесної рефлексії має особливе значення для зниження мовної тривожності (*Foreign Language Anxiety*); розвитку *soft skills* (саморегуляція, уважність, емпатія); створення атмосфери психологічної безпеки; усвідомленої комунікації, коли мова поєднується з тілесною та емоційною присутністю.

Як наголошують Immordino-Yang & Damasio (2007), «*emotions are not a luxury, they are the foundation of reason and learning*», тож робота з тілесними відчуттями допомагає учням бути в гармонії із власним навчальним процесом. Візуальне представлення описаних методів підсумовує цілі навчання, типові форми діяльності та переваги використання утіленого навчання для учнів на заняттях іноземної мови в закладах загальної середньої та вищої освіти (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Сучасні методи утіленого навчання іноземної мови

Метод	Теоретичне підґрунтя	Цілі навчання / розвиток компетентностей	Типові форми діяльності	Переваги для учнів
1	2	3	4	5
1. Total Physical Response (TPR)	Теорія Дж. Ашера, що поєднує мовне сприйняття з моторною реакцією, активуючи пам'ять через фізичну дію.	Розвиток лексичних навичок, аудіювання, розуміння інструкцій, вимови.	Виконання фізичних команд («stand up», «touch something blue»), рухливі ігри, реакція на фрази.	Зниження тривожності, активізація пам'яті, залучення різних каналів сприйняття.
2. Drama-Based and Performative Pedagogy	Теорія «перформативного повороту» (Schewe, 2023; Even, 2022) – навчання через дію, емоцію та співпереживання	Розвиток спонтанного мовлення, інтонації, невербальної комунікації, творчості.	Рольові ігри, міні-вистави, імпровізації, сценографія з мультимодальними елементами.	Формує емоційну виразність, покращує вимову й інтонацію, стимулює креативність.

1	2	3	4	5
3. Multisensor y and Kinesthetic Learning	Когнітивна психологія (Glenberg, 2022): знання засвоюються через залучення зору, слуху, дотику, руху.	Розвиток лексики, пам'яті, міжмодального сприйняття.	Створення «сенсорних карт слів», асоціативні жести, робота з об'єктами.	Сприяє довготривалому запам'ятовуванню, підходить для різних стилів навчання.
4. Embodied Cognition Tasks	Концепція тілесного мислення (Nathan, 2022): пізнання відбувається через фізичну дію.	Розвиток граматики, мислення, когнітивної гнучкості.	Рухові моделі граматичних понять (рух уперед – future, назад – past), інтерактивні схеми.	Поглиблює розуміння граматичних структур, створює просторові асоціації.
5. Spatial and Environmen tal Learning	Теорія просторової педагогіки (Anttila & Nielsen, 2021): середовище – активний учасник навчання.	Розвиток просторової, комунікативної та командної компетентності.	Навчальні «станції», інтерактивні карти, освітні квести, outdoor learning.	Стимулює дослідницьке мислення, залучає до взаємодії, підсилює мотивацію.
6. Technology -Enhanced Embodimen t (VR/AR)	Теорія «цифрового утілення» (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2023): занурення у віртуальні ситуації активізує сенсомоторні процеси.	Розвиток говоріння, слухання, соціокультурної компетентності, критичного мислення.	VR-подорожі, AR-симуляції діалогів, взаємодія з 3D-об'єктами.	Створює ефект присутності, підсилює мотивацію, забезпечує безпечне «занурення» у мову.
7. Embodied Reflection	Тілесна усвідомленість і mindfulness-підхід (Jusslin, 2022; Giguere, 2023).	Розвиток саморегуляції, усвідомленості, мовленнєвої впевненості.	«Body check-in», рухові паузи, усвідомлене дихання перед усними виступами.	Зменшує тривогу, сприяє емоційному балансу, покращує якість усного мовлення.

Таким чином, *методи утіленого навчання* створюють мультисенсорне, емоційно насичене середовище, у якому знання переживають тілом, а не лише засвоюється розумом. Така інтеграція руху, простору, емоцій і технологій забезпечує глибше залучення, покращення пам'яті та автентичне мовне використання.

Щодо перспективи розвитку утіленого навчання у вивченні іноземних мов, ми вбачаємо, що майбутнє утіленого навчання виглядає багатообіцяючим з кількома потенційними розробками:

- *інтеграція зі штучним інтелектом (AI)*, який може персоналізувати втілені навчальні досвіди, адаптуючись до індивідуальних потреб студентів і надаючи зворотний зв'язок у режимі реального часу;
- *технологічні досягнення*, адже пристрої можуть відстежувати фізичну активність та надавати дані для підвищення результатів навчання;
- *глобальна співпраця*, оскільки цифрові платформи можуть сприяти глобальній комунікації та колаборації з навчальними установами по всьому світу з метою поширення та обміну найкращих навчальних практик у навчанні іноземних мов;
- *поширення в освітніх програмах* адже утілене навчання може стати стандартним компонентом сучасних освітніх програм;
- *покращення технологій*, оскільки розвиток VR та AR технологій зробить утілене навчання більш доступним та ефективним;
- *інтеграція утіленого навчання в різні сфери освіти*, не тільки у мовній освіті, але й у науках, мистецтві та інших дисциплінах.

1.5. Світові практики впровадження утіленого навчання в іншомовній освіті

Утілене навчання у сучасній іншомовній освіті стає все більш актуальним підходом, що дозволяє інтегрувати фізичну активність, сенсорні стимули та когнітивні процеси для ефективнішого засвоєння мови. Сучасні світові практики демонструють різноманітність методів, що адаптують утілені підходи до культурних та освітніх контекстів різних країн. Розглянемо ці методи на прикладі конкретних країн.

США: Проектно-орієнтоване навчання та інтеграція руху.

У США значну увагу приділяють Project-Based Learning (PBL), який передбачає реалізацію реальних проєктів у межах навчального процесу. В англomовних школах та університетах проєктне навчання часто поєднують із утіленим навчанням через інтерактивні презентації, рольові ігри та симуляції. Наприклад, студенти курсу

англійської як іноземної можуть створювати власні відеоролики або театралізовані сцени для презентації культурних аспектів англійськомовних країн, одночасно практикуючи мовні структури та лексику. Такий підхід дозволяє поєднати мовну продуктивність із фізичною участю, що значно підвищує рівень засвоєння матеріалу (Johnson, 2020).

Японія. Метод «кендай» (Kendai).

В Японії активно використовують метод «кендай», який передбачає навчання через взаємодію, рух та спільну діяльність. Наприклад, уроки англійської мови в початкових та середніх школах часто проводяться на вулиці, де учні спостерігають за природою, гуляють, виконуючи індивідуальні, парні чи групові завдання, вправи, де учні фізично демонструють значення нових слів або фраз, виконують спільні креативні завдання та імітують ситуації повсякденного спілкування. Утілення мовного матеріалу через рух дозволяє учням краще запам'ятовувати лексику та граматичні конструкції, а також стимулює соціальну взаємодію в класі (Tanaka, 2018).

Німеччина. Дослідницькі класи (Forschungsklassen).

Німецькі освітні установи впроваджують концепцію дослідницьких класів, де студенти виконують наукові дослідження та експериментальні проєкти з інтеграцією мовного навчання. У рамках уроків англійської мови студенти можуть проводити соціолінгвістичні дослідження, наприклад, аналізувати локальні мовні звички серед різних вікових груп, готувати презентації або публікації англійською мовою. Утілений аспект реалізується через інтерактивні експерименти, опитування, роботу в лабораторії або польові дослідження, що стимулюють одночасне використання когнітивних, моторних і комунікативних навичок (Müller & Schmidt, 2019).

Велика Британія. Інтерактивні театральні та драматичні підходи.

У британських школах та університетах широко застосовують драматичні та театральні техніки у викладанні англійської як іноземної. Учні беруть участь у рольових іграх, постановках міні-сцен та імпровізаційних вправах, де кожен рух і жест підкріплює мовний вислів. Наприклад, у заняттях для підлітків учні можуть відтворювати сцени з англійськомовних фільмів або книг, виконуючи рухові інструкції та використовуючи мову у контексті. Такий підхід сприяє активному залученню учнів, розвитку креативності та комунікативної компетентності.

Канада. Технології та мобільне утілене навчання.

У канадських навчальних закладах активно інтегрують технології у мовне навчання. Мобільні додатки та віртуальні платформи дозволяють студентам практикувати англійську мову через інтерактивні симуляції, AR/VR-заняття та ігрові вправи. Наприклад, студенти можуть виконувати завдання у віртуальному середовищі, де рухові дії та взаємодія з об'єктами відображають лексичні та граматичні структури. Такий адаптивний підхід забезпечує індивідуалізацію навчання та зберігає високий рівень мотивації учнів.

Іспанія: TPR.

Використання методики Total Physical Response (TPR) на уроках англійської мови, коли вчитель дає усні команди, а учні виконують фізичні дії, що відповідають мовним інструкціям.

У скандинавських країнах, зокрема у Фінляндії, Швеції та Норвегії, велика увага приділяється активному та сенсорно-орієнтованому навчанню, що тісно пов'язане із утіленими практиками. Однією з особливостей регіону є використання природного середовища для навчання, що дозволяє поєднувати фізичну активність з мовною продуктивністю та творчістю.

Фінляндія. Утілене навчання на природі та мультимодальні завдання.

Фінські школи активно інтегрують концепцію *outdoor learning*, коли уроки англійської мови проводяться поза класом. Наприклад, учні середніх класів під час прогулянки в парку або шкільному саду виконують завдання на спостереження та опис природи англійською мовою: створюють словники об'єктів, складають невеликі історії або звіти, які потім презентують однокласникам. Такі завдання поєднують рухові дії, сенсорне сприйняття та мовну продуктивність, що стимулює глибоке засвоєння лексики та розвиток навичок усного мовлення.

Швеція. Рольові ігри та креативні проекти.

У шведських школах англійська мова часто вивчається через драматизацію та проектну діяльність. Учні створюють невеликі театральні постановки, інсценують сцени з англomовної літератури або історичні події англomовних країн. У цих заняттях фізичні дії, міміка та жести є важливим інструментом для передачі значення та емоцій. Наприклад, під час уроку на тему «Environmental issues» учні можуть уявити себе екологами, робити презентації, демонструвати процеси сортування сміття чи симулювати збори громадської організації англійською мовою. Такий підхід поєднує мовну продуктивність, соціальну взаємодію та креативність (Andersson, 2019).

Норвегія. Технології та інтерактивні методики.

У норвезьких школах активно застосовують цифрові технології для утіленого навчання. Наприклад, платформи з доповненою реальністю (AR) дозволяють учням виконувати завдання, де фізичні дії поєднуються з мовними інструкціями. Учні можуть «подорожувати» у віртуальне англomовне місто, виконувати рольові місії, взаємодіяти з об'єктами та іншими студентами, використовуючи англійську мову для комунікації та вирішення завдань. Це забезпечує одночасне задіяння когнітивних, моторних та комунікативних навичок, підвищує мотивацію та активність у навчанні.

Особливостями скандинавських практик є орієнтація на природне та соціальне середовище як контекст навчання, поєднання рухових дій, сенсорного сприйняття та креативної діяльності, активне використання технологій для адаптації навчання під індивідуальні потреби студентів, сильний акцент на інтерактивність, рольові ігри та проєктну діяльність як засоби розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Таким чином, скандинавські країни демонструють, що утілене навчання може бути ефективно інтегроване через природні, соціальні та цифрові середовища, сприяючи розвитку мовної компетентності, креативності та критичного мислення учнів.

Південна Корея: Проєктна діяльність у поєднанні з VR-симуляціями.

Сучасні технології Південної Кореї дозволяють поєднувати утілене навчання з адаптивними платформами, що враховують індивідуальні потреби кожного студента. Наприклад, інтерактивні додатки з AR/VR-елементами або мобільні тренажери для вивчення лексики дозволяють учням виконувати фізичні та сенсорні дії, одночасно закріплюючи матеріал. Це сприяє підвищенню ефективності навчання, збереженню мотивації та розвитку критичного мислення (Chen et al., 2021).

Таким чином, світові практики демонструють, що утілене навчання є універсальним і гнучким підходом, який можна адаптувати до культурних та освітніх контекстів різних країн. Його впровадження у викладанні англійської мови поєднує фізичну активність, сенсорні стимули, креативні завдання та цифрові технології, що забезпечує більш глибоке й стійке засвоєння навчального матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Aartun, I., Walseth, K., & Standal, Ø. F. (2022). *Pedagogies of embodiment in physical education – A literature review*. Sport, Education and Society, 27(1), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1324339>
2. Andersson, P. (2019). *Embodied explorations – change for sustainability, scope for subjectivity and teaching in a ‘post-truth’ era*. Paper presented at NOFA7, Stockholm University, 13-15 May 2019. (Conference paper) <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1388598>
3. Anttila, E., & Svendler Nielsen, C. (2021). *Dance and the quality of life in schools: Embodied learning and wellbeing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50988-8>
4. Asher, J. (2021). *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions.
5. Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59 (1), 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
6. Chen, Y., Li, S., & Chen, Q. (2022). *An Experiential Learning-Based Virtual Reality Approach to Foster Students’ Vocabulary Acquisition and Learning Engagement in English for Geography*. Sustainability, 14, 15359. <https://doi.org/10.3390/su142215359>
7. Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.
8. Even, S. (2022). *Performative foreign language teaching: Drama pedagogy for communication and creativity*. Bloomsbury.
9. Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). *Not another inventory, rather a catalyst for reflection*. To Improve the Academy, 11, 137–155.
10. Fisher, L., Demos, A., & Hostetter, A. (2021). Multimodal embodiment and learning. *Learning and Instruction*, 75, 101497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101497>
11. Fugate, J. M. B., & Macrine, S. L. (2021). *Translating embodied cognition for embodied learning in the classroom*. Frontiers in Education, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.712626>
12. Gallagher, S. (2023). *Embodied and Enactive Approaches to Cognition*. In *Elements in Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford University Press.
14. Gallagher, S. (2021). *Action and interaction*. Oxford University Press.
15. Georgiou, Y., & Ioannou, A. (2019). *Embodied learning in a digital world: A systematic review of empirical research in K–12 education*. In Learning

in a Digital World (pp. 155-177). Springer Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-8265-9_8

15. Giguere, M. (2023). *Embodied awareness and creative pedagogy*. Routledge.

16. Glenberg, A. M. (2022). *Embodiment in cognition and education*. Cambridge University Press.

17. Goleman, D. (2018). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.

18. Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12084.x>

19. Hauk, O., & Pulvermüller, F. (2022). Embodied self-reflection in second language phonology. *Language, Cognition and Neuroscience*, 37(4), 523–538. <https://doi.org/10.1080/23273798.2021.1921363>

20. Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2021). *Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 420-441. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>

21. Hostetter, A. B., & Alibali, M. W. (2021). Gesture as a cognitive tool in language learning. *Cognition and Instruction*, 39(2), 178–203. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1875798>

22. Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

23. Johnson, M. (2017). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.

24. Johnson, M. (2020). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.

25. Johnson-Glenberg, M. C. (2018). Immersive VR and education: Embodied design principles that include gesture and hand controls. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 81. <https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00081>

26. Jusslin, E., Hakkarainen, K., & Lindgren, R. (2022). Embodied learning in motion: How bodily engagement enhances conceptual understanding. *Frontiers in Education*, 7, 847312. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.847312>

27. Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., & Anttila, E. (2022). *Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review*. *Educational Research Review*, 37, Article 100480. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>

28. Kosmas, P., & Zaphiris, P. (2023). *Improving students' learning performance through Technology-Enhanced Embodied Learning: A four-year investigation in classrooms*. *Education and Information Technologies*, 28(9), 11051-11074. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11466-x>
29. Koumadoraki, A. (2022). Embodied cognition and experiential language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(5), 482–495. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051479>
30. Lakoff G. & Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
31. Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
32. Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. C. (2023). Embodied learning and emerging technologies: Expanding the learning space. *Educational Research Review*, 38, 100509. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100509>
33. Lopes, J. (2018). *Innovative teaching and learning methods in higher education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-3>
34. MacIntyre, A. D. (2022, March 23). *The analysis of breathing and rhythm in speech* (Doctoral dissertation, University College London, Institute of Cognitive Neuroscience). University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10145733/>
35. Mayer, R. E. (2022). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
36. Müller, S., & Schmidt, R. (2019). Embodied learning in foreign language education: The effects of gesture on vocabulary retention. *Language Learning*, 69(4), 1001–1032. <https://doi.org/10.1111/lang.12354>
37. Nathan, M. J. (2022). *The embodied classroom: Teaching and learning through physical interaction*. Routledge.
38. Parong, J., & Mayer, R. E. (2021). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 556–572. <https://doi.org/10.1037/edu0000473>
39. Pellas, N., & Kazanidis, I. (2020). A systematic literature review of mixed reality environments in K-12 education. *Education and Information Technologies*, 25, 2481–2520. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10076-4>
40. Perkins, D. (2019). *Future wise: Educating our children for a changing world*. Jossey-Bass.
41. Prokopchuk, N. R. (2024). *Drama-based learning as a means of developing spontaneous English speaking and emotional intelligence*. Zhytomyr: Ivan Franko State University Press.
42. Prokopchuk N., Hladka O. (2025). *Acting Out Emotions: Drama Techniques for Teaching English and Nurturing Students' Emotional*

Intelligence. *Higher education of Ukraine*, 2(97), 146-152.
[https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).17](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).17)

43. Pouw, W. T. J. L., van Gog, T., & Zwaan, R. A. (2020). Embodied cognition and education: Toward an integrated framework. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1207-1229. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09514-9>

44. Schewe, M. (2023). *Performative language teaching: Embodiment and intercultural communication*. Routledge.

45. Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>

46. Shapiro, S. (2020). *Embodied cognition and education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429442292>

47. Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement* (2nd ed.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aicr.82>

48. Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2018). *Embodied learning: Introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration*. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1), Article 6.
<https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>

49. Tanaka, A. (2018). Embodied Knowledge: The Role of the Body in Learning and Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 277-286.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1346130>

50. Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (Revised ed.). MIT Press.

51. Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>

52. Yan, W., Li, B., & Lowell, V. L. (2025). *Integrating artificial intelligence and extended reality in language education: A systematic literature review (2017-2024)*. *Education Sciences*, 15(8), 1066.
<https://doi.org/10.3390/educsci15081066>

53. Костюк, С. (2017). Навчання студентів-іноземців української мови на компетентнісній основі. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 16, 456-473.
<https://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/download/136/126/247>

54. Романюк, В. Л. (2024). Впровадження інноваційних методик у вивченні англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 72(3), 276-280. <https://doi.org/10.24919/23084863/72341>

РОЗДІЛ 2. МУЛЬТИСЕНСОРНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ВМІНЬ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА

2.1. Мультисенсорний підхід у навчанні іноземних мов

Мультисенсорний підхід до навчання іноземних мов ґрунтується на фундаментальних положеннях теорії утіленого пізнання (embodied cognition), яка стверджує, що когнітивні процеси нерозривно пов'язані з тілесним досвідом людини у фізичному світі. Відповідно, якщо наше пізнання світу ґрунтується на цьому досвіді, то і навчання має залучати його через різні канали сприйняття, безпосередню взаємодію з об'єктами та середовищем та усвідомлення власних відчуттів.

Мультисенсорний підхід визначають як залучення, інколи одночасне, візуальних, аудіальних і кінестетичних модальностей, тобто активізація різних органів чуття для підсилення навчання та полегшення процесу запам'ятовування учнів через власний сенсорний досвід (Obaid, 2013).

К.Скотт розширює це визначення, характеризуючи мультисенсорне навчання як процес засвоєння нових знань через використання щонайменше двох або більше інтегрованих і взаємопов'язаних сенсів (візуальних, тактильно-кінестетичних та аудіальних), а в окремих випадках – ще й нюхових та смакових (Scott, 1993).

Також і Л.Бейнс визначає мультисенсорні методи як такі, що «вимагають від учнів активувати всі свої здібності – бачити, чути, нюхати, смакувати, рухатися, торкатися, мислити, інтуїтивно сприймати, отримувати задоволення – у різних ситуаціях» (Baines, 2008, цит за Korkmaz, 2018). Це визначення підкреслює не лише фізичний, а й когнітивний та емоційний виміри мультисенсорності. Залучення декількох сенсорів одночасно активує мозок комплексно, відтак підвищує мотивацію, активну участь учнів, робить навчання більш усвідомленим, довготривалим та ефективним (Gazioğlu, 2023).

Нейродидактичні дослідження останніх десятиліть надають емпіричне підтвердження ефективності мультисенсорного підходу в навчанні іноземних мов. Л.Шамс та А.Зейтц демонструють, що залучення множинних сенсорних каналів сприяє кращому запам'ятовуванню, глибшому розумінню та більш творчому використанню мови. Вони показують, що одночасне залучення кількох сенсорних модальностей сприйняття призводить до синергетичного ефекту – результат навчання виявляється кращим,

ніж сума результатів від окремих модальностей. Наприклад, поєднання візуальної інформації та аудіальної створює міцніший слід у пам'яті, ніж кожен стимул окремо (Shams, 2008).

Зокрема, використання мультисенсорних вправ дозволяє учням створювати ментальні образи слів, що сприяє кращому розпізнаванню слів та їх значення, запам'ятовуванню і формуванню стійких асоціацій, правильному вживанню в контексті (Arévalo, 2025).

О.Крекотень підкреслює природність мультисенсорного сприймання як механізму оволодіння мовою: діти від самого народження засвоюють рідну мову через поєднання слухових, зорових, тактильних та емоційних сигналів. Навіть у дорослому віці ефективність мовного навчання залежить від інтеграції кількох сенсорних каналів, оскільки це активізує різні типи пам'яті та створює стійкі асоціативні зв'язки (Крекотень, 2022). Отже, мультисенсорність органічно вписується в принципи утіленого пізнання як підхід, що підсилює увагу, мотивацію та глибину переробки інформації.

Власне, систематичне застосування мультисенсорного підходу у викладанні іноземних мов є досить ефективним. Р.Спаркс та К.Міллер розробили мультисенсорний структурований підхід (MSL), що передбачає пряме навчання фонології, орфографії, граматики та морфології через одночасне використання візуальних, слухових та тактильно-кінестетичних каналів. Емпіричні результати переконливі: учні, які навчалися за MSL, досягли кращих результатів в усному й письмовому володінні іноземною мовою порівняно з учнями, які навчалися за традиційною системою (Sparks & Miller, 2000).

Інтеграція мультисенсорного підходу з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями розширює можливості викладання іноземних мов. У дослідженні К.К.Тан, Б.Д.Нгуєна та Х.К.Канга проаналізовано ефективність поєднання ІКТ з мультисенсорними методами під час навчання англійської мови молодших школярів. Вони застосували програму Jolly Phonics, яка навчає звукам англійської мови за допомогою інтерактивних сенсорних вправ — співу, рухів, малювання літер пальцями, ігор та відео. Така організація занять дала змогу пояснювати мовні явища на прикладах і формувати вміння без опори на переклад рідною мовою (Tan, Nguyen & Kang, 2019).

Щодо розвитку словникового запасу, то мультисенсорність підвищує впевненість та активність учнів, оскільки включає різноманітні форми взаємодії зі словами. Учні позитивно сприймають використання флешкарток, відео, пісень, рухових і

тактильних вправ, що створює умови для більш ефективного засвоєння лексики і розвитку когнітивних навичок (Arévalo, 2025).

Використання мультисенсорного підходу у навчанні сприяє формуванню і мовленнєвої компетентності, оскільки одночасне залучення різного сенсорного досвіду підсилює ефективність опанування читання, аудіювання, говоріння й письма.

Аудіювання є одним з найбільш складних аспектів опанування іноземної мови, і саме тут мультисенсорний підхід демонструє ефективність. Так, Х.Ялап та М.Газіоглу провели експериментальне дослідження застосування мультисенсорного підходу під час сторітелінгу для розвитку навичок аудіювання учнів 5-го класу. В експериментальній групі учні не просто слухали історії, а переживали їх через сенсорний досвід: закривали очі, відтворювали звуки, запахи, смак та тактильні відчуття, що створювало глибокий сенсорний зв'язок між слухачем, персонажем та сюжетом. У контрольній групі історії подавалися традиційним способом. Результати дослідження показали значне покращення навичок аудіювання в учнів експериментальної групи (Yalapar & Gazioğlu, 2023).

Розвиток навичок читання також значною мірою виграє від застосування мультисенсорного підходу. М.Фонілан наголошує, що «мультисенсорне навчання, таке як візуальні, кінестетичні, аудіальні та тактильні активності, використовується для альтернативного залучення учнів на етапі підготовки до читання», очікуваним результатом якого є підвищення рівня впізнавання букв і звуків та підготовка учнів до вільного читання (Faupillan, 2023).

Окремої уваги заслуговує застосування мультисенсорного підходу для розвитку навичок письма іноземною мовою. Хоча більшість досліджень фокусуються на усних навичках, фонетиці та лексиці, зв'язок між мультисенсорністю та письмом також має теоретичне обґрунтування та емпіричні підтвердження.

С.-М.Корте та М.Кьоркко наголошують, що письмо є базовою формою людської комунікації, яка дозволяє висловлювати думки, емоції та досвід. Воно виконує не лише інформативну, а й рефлексивну, терапевтичну та соціальну функції. У шкільному контексті, коли технічні навички письма стають автоматизованими, письмо починає слугувати інструментом навчання: через нього учні структурують знання, осмислюють досвід, розвивають критичне та творче мислення (Korte & Körkkö, 2024).

К.Картер зазначає, що візуалізація активізує мислення і полегшує породження тексту, оскільки учням легше писати про те, що вони можуть «побачити» внутрішнім зором (Carter, 2015).

А С.Міреен підкреслює, що навчання письму не можна

розглядати як суто ментальний процес – він невіддільний від тілесної активності та сенсорного досвіду. Сенсорні стимули, що активізують тіло, емоції та увагу, створюють умови для природнішої мовленнєвої діяльності. Дослідниця наголошує, що залучення зору, слуху, дотику, нюху й смаку впливає на когнітивні механізми, які регулюють сприймання і породження тексту, оскільки такі стимули активують додаткові нейронні зв'язки та полегшують відтворення інформації. Їх використання знижує психологічну напругу й сприяє переходу від механічного відтворення мовних структур до більш творчого, «тілесно вкоріненого» висловлення (Myréen, 2017).

С.-М.Корте та М.Кьоркко інтерпретують письмо через 4E framework (*embodied, enactive, extended, embedded*): письмо включає тілесні процеси та сенсомоторну активність (*embodied*); є дією, що вимагає активної участі та взаємодії (*enactive*); письмові інструменти слугують продовженням когнітивних можливостей (*extended*); залежить від фізичного та соціокультурного контексту (*embedded*). Такий підхід дозволяє розглядати письмо як діяльність, що одночасно є тілесною, культурною та технологічно опосередкованою (Korte & Körkkö, 2024).

Отже, можна виокремити ключові педагогічні переваги мультисенсорного підходу у навчанні іноземних мов.

По-перше, мультисенсорний підхід є інклюзивним – він ефективний для учнів з різними стилями навчання, різними типами інтелекту (за теорією Гарднера) та різним рівнем попередньої підготовки.

По-друге, залучення різних сенсорних каналів створює міцніші та більш розгалужені нейронні зв'язки, що призводить до кращого запам'ятовування та довготривалішого утримання інформації.

По-третє, мультисенсорний підхід у навчанні підвищує мотивацію та емоційну залученість учнів. Різноманітність активностей, залучення руху, дотику, візуальних та аудіальних стимулів робить процес навчання більш динамічним, цікавим та приємним.

По-четверте, мультисенсорний підхід сприяє формуванню впевненості учнів у власних здібностях до вивчення іноземної мови. Це особливо важливо для подолання тривожності та формування позитивної мотивації до вивчення мови.

По-п'яте, цей підхід природно інтегрується з сучасними технологіями навчання, зокрема з ІКТ, що дозволяє створювати багаті мультимодальні навчальні середовища.

Важливо розрізняти мультисенсорність як підхід у навчанні іноземних мов та до креативного письма. У першому випадку

ідеться

про використання різних каналів сприйняття для полегшення засвоєння будь-якого мовного матеріалу – фонетики, граматики, лексики. Наприклад, при вивченні нової лексики можуть одночасно використовуватися візуальні опори (картки зі зображеннями), аудіальні стимули (правильна вимова), кінестетичні дії (жести, рухи) та тактильні відчуття (маніпулювання реальними об'єктами).

У другому випадку йдеться про розвиток здатності учнів усвідомлювати, запам'ятовувати та вербалізувати власний мультисенсорний досвід у письмовій формі. Метою стає формування письменницької навички створювати живі, образні тексти, що апелюють до сенсорного досвіду автора і читача. Учні навчаються не лише сприймати світ через різні модальності (що є природним), а й трансформувати ці сенсорні враження в образи, використовуючи багатство мовних засобів іноземної мови. Таким чином, мультисенсорний підхід має теоретичне обґрунтування та значну базу емпіричних досліджень, що підтверджують його ефективність у навчанні, зокрема й іноземних мов. Особлива цінність цього підходу полягає в його інклюзивності, здатності підвищувати мотивацію та самоефективність учнів, а також у природній інтеграції з сучасними технологіями навчання.

2.2. П'ять органів чуття у креативному письмі

П'ять органів чуття відіграють ключову роль у креативному письмі, оскільки саме через зір, слух, нюх, смак і дотик людина сприймає світ і перетворює тілесний досвід на художній образ. Сенсорні деталі роблять текст об'ємним, правдоподібним і здатним викликати емоційну реакцію читача. Одним з принципів творчого письма є «show, don't tell» – показуй, а не розповідай. Він полягає в тому, щоб відтворювати атмосферу, характер місця чи стан героя не через пряме твердження, а через конкретні образи і сенсорні деталі, що дозволяють читачеві самостійно відчувати і зрозуміти те, що хоче передати автор. Замість «Вона була сумною» краще написати «Вона дивилася у вікно, кусаючи губи, а її пальці нервово крутили краєчок серветки». Такий підхід робить текст живішим, емоційно насиченим і сприяє глибшому зануренню в історію.

Сенсорна деталізація є інструментом реалізації цього принципу. Коли автор описує конкретні відчуття – що герой бачив, чув, відчував дотиком, куштував, нюхав – він надає читачеві можливість уявно

пережити той самий досвід, активувати власну сенсорну пам'ять і таким чином «побувати всередині» тексту.

С.Міреен у своїх дослідженнях показує, що активація різних сенсорних каналів підсилює здатність учнів формувати образні й емоційно насичені висловлення. Музика, зорові образи, запахи та тактильні матеріали створюють для них альтернативну «мовну реальність», у якій їм легше уявляти сцени, відчуття й ситуації. Це робить сенсорну конкретику ключовим підґрунтям креативного письма. Коли учні одночасно залучають слухові, нюхові, зорові та тактильні враження, їхні тексти стають багатшими на деталі, а сам процес письма – природнішим і менш формальним (Mugéen, 2017).

К.Картер також підкреслює, що опис, заснований на п'яти органах чуття, допомагає учням знаходити ідеї та розширювати свої тексти. Підкреслення фраз у тексті, які пов'язані з відчуттями, допомагає учням навчитися переходити від абстракції до конкретики (Carter, 2015).

Тож, п'ять основних органів чуття – зір, слух, дотик, смак і нюх – становлять базовий репертуар для сенсорного письма. Кожен з цих типів сприйняття має свою специфіку мовної репрезентації та свій потенціал для створення образності.

Зір (візуальне сприйняття). Зір є найбільш розвиненим органом чуття у людини та, відповідно, найчастіше використовується у письмі. Опис того, що бачить персонаж чи оповідач, включає кольори, форми, розміри, просторові відношення, освітлення, рух. Англійська мова має надзвичайно багатий лексичний арсенал для візуального опису: лише для позначення відтінків червоного існують десятки слів (crimson, scarlet, ruby, burgundy, maroon). Візуальні деталі створюють основу «картинки» у свідомості читача, проте надмірна опора лише на зір може зробити текст плоским, позбавленим глибини.

М.Фонілан зазначає, що візуальні активності у навчанні включають показ зображень та реальних предметів, що допомагає учням встановлювати зв'язки між абстрактними поняттями та конкретним досвідом (Faunillan, 2023), оскільки вони можуть співвідносити навчений матеріал із власним досвідом (Sapi'ee & Tan, 2020).

Слух (аудіальне сприйняття). Слух часто недооцінюється, хоча звукова атмосфера є потужним засобом створення настрою та емоційного резонансу. Шелест листя, гудіння міста, тиша порожньої кімнати, скрип підлоги – ці звуки можуть передавати не лише фізичну реальність, а й психологічний стан персонажів. У англійській мові існує багато ономатопоетичних слів (buzz, hiss, crackle, murmur), що імітують звуки, а також широкий спектр дієслів для опису продукування звуку (whisper, shout, screech, rumble). Звуковий світ може бути розкритий через уважне спостереження над зовнішнім і внутрішнім світом

(внутрішній діалог). Завдяки роботі зі слуховими деталями автор відтворює певну звукову сцену, яка формує тон і атмосферу тексту.

Аудіальні активності можуть включати усне вимовляння та спів (Faunillan, 2023) та інші техніки, що використовують звуки, які стимулюють вербальне мислення (Sari'ee & Tan, 2020).

Дотик (тактильне та кінестетичне сприйняття). Дотик включає відчуття текстури, температури, болю, тиску. Опис тактильних відчуттів особливо ефективний для передачі фізичної конкретності досвіду, напр., «її руки були холодні як лід». Тактильність також пов'язана з кінестетичним відчуттям – усвідомленням руху власного тіла у просторі, що особливо важливо у описах фізичних дій.

Опис дотику виходить далеко за межі фізичної текстури чи температури. Це і емоційний стан, міжособистісні стосунки чи метафоричні переживання («холодні слова», «пекучий сором»). Сенсорика дотику найбільш ефективна тоді, коли поєднує опис видимого й невидимого досвіду.

У навчальному контексті тактильні техніки включають стратегії розвитку дрібної моторики, наприклад роботу з піском або пластиліном, а кінестетичні техніки залучають рухи тіла в просторі.

Смак і нюх (густативне та ольфакторне сприйняття). Смак і нюх є найбільш складними для вербалізації, оскільки у більшості мов, включно з англійською, відносно обмежений спеціалізований словник для їхнього опису. Ми часто описуємо смаки та запахи через асоціації з їхніми джерелами («пахне розами», «смакує як курка»).

Попри складність вербалізації, нюх і смак є надзвичайно потужними тригерами пам'яті та емоцій. Класичний приклад – епізод із мадленкою у романі «У пошуках утраченого часу» Марселя Пруста. Коли оповідач куштує це маленьке французьке тістечко, то його смак викликає спогад із дитинства про Комбре та тітку Леонію. Цей пережитий момент демонструє, як сенсорне враження пробуджує забуті емоції, образи та події. Тож, писи смаку особливо ефективні, коли супроводжуються метафорами, емоційними або культурними аналогіями, що дозволяє розширити сенсорний досвід.

Запах також викликає потужні спогади, що переносить читача у конкретний момент минулого або створює емоційне тло сцени. Він не обмежується харчовими чи побутовими ароматами, а може передавати атмосферу місцевості, зміну погоди, старість приміщення тощо. Таким чином, запах виступає сенсорним маркером, що сполучує фізичний опис і емоційний настрій.

Ефективне креативне письмо передбачає не просто наявність сенсорних деталей, а їхню інтеграцію у єдиний образ. Коли автор описує сцену, залучаючи кілька органів чуття одночасно, створюється ефект об'ємності, багатовимірності досвіду. Наприклад, опис ринку

може включати яскраві кольори овочів та фруктів (зір), гомін торговців (слух), запах спецій (нюх), відчуття натовпу навколо (дотик), смак пробованих фруктів (смак). Така мультисенсорна насиченість робить сцену живою і реалістичною.

Важливим аспектом є баланс між різними типами сприйняття. Надмірна деталізація може перевантажити текст, зробити його клаптевим, сповільнити наратив. Г.Лакофф і М.Тернер у своєму дослідженні поетичної метафори показують, що найефективнішими є тексти, де автор обирає одну-дві ключові сенсорні деталі, що стають носіями основного значення чи емоції, а не намагається вичерпно описати всі можливі відчуття. Мистецтво полягає у відборі найяскравіших, найбільш значущих деталей і відкиданні другорядних (Lakoff & Turner, 1989).

Активізація особистого досвіду є критично важливою у мультисенсорному підході до навчання письма. На відміну від традиційного навчання, де учні часто пишуть про абстрактні теми, віддалені від їхнього реального життя, мультисенсорне письмо закликає їх звернутися до власного досвіду – спогадів, вражень, моментів, що мали емоційне значення.

Освітнє середовище, насичене візуальними, слуховими, тактильними, запаховими чи смаковими елементами, стає платформою для природної мовної взаємодії, а це є ключовим у креативному письмі (Myrreen, 2017).

С.-М.Корте та М.Кьоркко пропонують низку мультисенсорних технік для розвитку навичок письма: використання звукових середовищ (музика, шум міста), візуальних стимулів (картинки, природа, мистецтво), запахів, смаків та тактильних об'єктів. Поєднання цих стимулів допомагає активізувати уяву та формувати більш утілені образи, що стають основою для написання описів, історій або рефлексивних текстів. Дослідники підкреслюють, що креативне письмо є не лише художньою діяльністю, а й способом самопізнання, який активує уяву та здатність створювати зв'язні наративи на підставі досвіду та пам'яті (Korte & Körkkö, 2024).

У контексті навчання англійської мови як іноземної розвиток навичок сенсорної деталізації має подвійну цінність. По-перше, це розширює активний словниковий запас учнів, зокрема у сфері дескриптивної лексики, що часто залишається пасивною. По-друге, це сприяє розвитку уяви та здатності до образного мислення іноземною мовою. Коли учень навчається безпосередньо фіксувати та вербалізувати свої відчуття, він формує прямий зв'язок між досвідом і мовою, що є ознакою справжньої комунікативної компетенції. Отже,

використання п'яти органів чуття в креативному письмі є не просто стилістичним прийомом, а принципом створення емоційно насичених текстів. Використання мультисенсорних технік активізує особистий досвід учнів, підвищує мотивацію, розширює їх словниковий запас та робить навчання письма більш ефективним.

2.3. Жанрова специфіка мультисенсорного письма

Мультисенсорний підхід не є універсальним для всіх типів текстів – різні жанри мають різний потенціал і потребу в сенсорній деталізації. Розуміння жанрової специфіки важливе для відбору текстів-зразків та видів письмових завдань у освітньому процесі.

С.Міреен зазначає, що сенсорність особливо ефективна під час роботи з жанрами, де важливими є емоційність, описовість і створення атмосфери. Рольові ігри, діалоги, тревел-наративи, описові мініатюри та поезія демонструють значно вищий рівень занурення та автентичності, коли супроводжуються звуковими, візуальними та нюховими стимулами. Саме такі жанри виграють від створення «іншої реальності» в класі – через музику, запахи, фотографії і спеціально оформлений простір. У дослідженні наводиться приклад перетворення аудиторії на французьке кафе, що дозволяло учням глибше зануритися в культурний контекст, відтворювати діалоги, засвоювати норми ввічливості та створювати власні тексти на основі сенсорного досвіду (Myréen, 2017).

К.Картер підкреслює, що попереднє читання текстів із сильною сенсорною образністю (вірші, короткі оповідання) готує учнів до створення власних зразків (Carter, 2015).

Дескриптивне письмо. Дескриптивне письмо є жанром, де мультисенсорність виявляється найбільш органічно та повно. Основна мета дескрипції полягає у створенні яскравого, детального образу особи, місця, об'єкта або моменту у часі. Такі тексти апелюють до перцептивного досвіду читача і прагнуть викликати у ньому відчуття присутності. Класичними прикладами є портрети персонажів у художній літературі, описи природи, інтер'єрів, зовнішності.

Характерні риси дескриптивного письма включають: домінування іменників та прикметників над дієсловами, використання теперішнього часу (present simple для статичного опису, present continuous для опису процесу), просторову організацію інформації (зліва направо, зверху вниз, від загального до конкретного), широке використання фігуративної мови (метафори, порівняння, персоніфікації). Саме у дескриптивному жанрі найбільш

виразно виявляється роль сенсорних деталей, які не просто прикрашають текст, а складають його сутність.

У навчальному контексті дескриптивне письмо часто використовується як фундаментальний жанр, що готує учнів до більш складних форм – наративу, есе, аргументації.

Наративні жанри. Наративні жанри (оповідання, історії, мемуари) поєднують сюжет з описами персонажів, місць, атмосфери. У наративі сенсорні деталі виконують кілька функцій: створюють сеттінг (місце та час дії), характеризують персонажів через їхнє сприйняття світу, передають емоційний тон моменту, сповільнюють або прискорюють темп оповіді.

Баланс між діями та описом є ключовим у наративі. Надмірна деталізація може сповільнити динаміку сюжету, зробити текст важким для читання. Проте саме сенсорні деталі у ключових моментах створюють ефект сцени, коли читач не просто дізнається про події, а ніби спостерігає їх у реальному часі.

Поезія. *Поезія та лірична проза репрезентують найбільш концентровану форму сенсорного письма. Образність є не додатковим елементом, а сутністю поетичного тексту. Короткі ліричні форми, як-от хайку, імажистська поезія, віршована проза, часто базуються на яскравому сенсорному образі, що стає носієм емоції чи філософської думки.*

Для навчальних цілей особливо цінні короткі поетичні форми (хайку, синквейни) оскільки вони вимагають максимальної компресії сенсорного досвіду до мінімальної кількості слів. Це навчає відбору найважливішого, точності мовного вираження, економії засобів.

Тревел райтинг. Тревел райтинг (travel writing) – жанр, що поєднує риси дескрипції, наративу та особистого есе. Це письмо про подорожі, що фіксує не лише зовнішні враження від нових місць, а й внутрішню трансформацію мандрівника. Сучасний жанр подорожі не просто розповідає про побачене, а дає можливість відчувати клімат, звуки, запахи, смаки іншої культури.

Тревел блоги платформ National Geographic і Lonely Planet представляють особливий різновид жанру, адаптований до цифрового формату: відносна стислість (500-1000 слів), поєднання тексту з фотографіями, неформальний розмовний тон, фокус на особистому досвіді. Саме завдяки цим характеристикам тревел блоги

є ідеальним дидактичним матеріалом для навчання мультисенсорного письма, оскільки демонструють, як передати насиченість досвіду у компактній, доступній формі.

Food writing. Написання текстів про їжу (блоги, рецензії)

включають жанри, де домінують густативне та ольфакторне сприйняття. Опис їжі, смаків, запахів, текстур є центральним у ресторанных рецензіях, кулінарних блогах, мемуарах про їжу. Робота з текстами цього жанру особливо корисна для розвитку навичок опису найскладніших для вербалізації типів сприйняття – смаку та нюху.

Отже, розуміння жанрової специфіки текстів, що використовують сенсорні елементи, дозволяє вчителеві ефективніше обирати приклади та види завдань відповідно до рівня підготовки учнів та навчальних цілей. Для початкового етапу підходять прості дескриптивні тексти та вправи; для середнього – робота з наративом, тревел райтингом, поезією; для просунутого – аналіз складних жанрів, експерименти з трансформацією тексту з одного жанру в інший.

2.4. Аналіз мультисенсорного письма у тревел блогах

Для дослідження мультисенсорного підходу в креативному письмі обрано серію тревел блогів «Senses of India» Анни Світцер (Anna Switzer), блогерки і колишньої співробітниці National Geographic. Ця серія з п'яти текстів була опублікована на платформі National Geographic у 2014 році. Вона має чітку концептуальну структуру, організовану навколо п'яти сенсорних модальностей – «Sound», «Touch», «Sight», «Taste and Smell», що дозволяє авторці не просто описувати події, а передавати «відчуття місця» через особистий тілесний досвід і інформацію, отриману через органи чуття.

Вступний блог «Senses of Places: India», власне, окреслює цей напрям через введений медичний термін «A and O times 4» (Alert and Oriented). Таким чином, сенсорне сприйняття експліцитно пов'язується з процесом орієнтації у просторі та пізнання нового культурного середовища, що задає певну концептуальну рамку для всієї серії.

Sound. Перша сенсорна модальність, що розкривається в блозі, – це звук, що використовується для створення образу міського середовища та культурної атмосфери.

Власне, текст організований як послідовність звукових вражень від першого ранку в Нью Делі: ранкове пробудження під звуки з вулиці («horns honking»), тиша у парку, а потім «laughter yoga». Авторка використовує протиставлення гучного та тихого: «Compared to the loud noises that woke me up, the quiet was very nice». Прикметники *loud* та *quiet* позначають крайні точки звукового спектру. Цей контраст підготовлює появу нового типу звуку – сміху, який порушує тишу, але не руйнує спокій: «spontaneous outbursts of laughter». Зазначимо, що для опису гучності звуків використано різні

засоби: «constant din» (описовий епітет), «softer than those in the U.S.» (порівняння), «at various distances away» (просторова характеристика).

Хоча Анна Світцер не використовує прямої ономаіопеї, вона все ж описує звуки через їхні характеристики: «horns honking», «people calling out», «repeated as they walk, sounding to me like a song». Опис голосів продавців як пісні є прикладом суб'єктивного сприйняття звуку – монотонне повторення слів перетворюється на мелодію.

Кульмінацією тексту є опис laughter yoga – практики, де сміх стає самоціллю: «laugh for no reason at all». Авторка описує заразливість сміху: «We couldn't help but laugh along once we heard it. First we just giggled quietly, but then we got more brazen and laughed out loud». Виражено градацію сміху передає зростання інтенсивності та розкутості. Авторка резюмує, звуковий досвід допоміг з процесом адаптації. Вона зазначає, що такий ранок допоміг їй краще відчувати місто через звук, стати більш зібраною й зорієнтованою та підготуватися до подальшого дослідження Індії іншими сенсорними способами.

Touch. Блог «Senses of India: Touch» є, мабуть, найбільш концептуально насиченим текстом серії, де тактильний досвід пов'язується з духовною практикою *seva* (служіння) та внутрішньою трансформацією. Центральною є сцена чищення часнику, де фізична дія стає медитативною практикою. Авторка описує процес детально: «break open the bulb into the separate cloves, peel each clove and place the clean cloves into a bowl». Використання дієслів конкретної фізичної дії (*break, peel, place*) створює відчуття тактильної безпосередності, певної процедури, що дозволяє читачеві уявити рух рук.

Ключовим тактильним описом є відчуття липкості: «My finger tips got sticky, then stickier and it felt great!» Градація (*sticky – stickier*) та емоційна оцінка (*felt great*) перетворюють потенційно неприємне відчуття на позитивне. Цей момент є прикладом того, як тактильне відчуття стає маркером емоційного стану спокою («The chatter in my mind was gone. There was only peeling garlic, one clove at a time») та зосередженості на простій дії, відповідно, нового духовного досвіду – *seva*.

Анна Світцер також описує спільний тактильний досвід. Фізична близькість людей, що сидять разом і торкаються одних і тих самих об'єктів (часник, миски), створює відчуття спільності: «We sat together as women and men of different ages, levels of wealth and backgrounds». Універсальне тілесне відчуття стирає соціальні та національні відмінності, адже усі мають липкі від часнику пальці. Гра слів наприкінці блогу («being present to the seva, and the seva being a present to me») підкреслює пов'язаність зовнішнього та внутрішнього досвідів. Слово *present* має подвійне значення: присутність (*being*

present) та дарунок (*a present*). Проста праця руками стає даром, який людина одночасно дає і отримує.

Sight. Четвертий блог серії присвячено опису дорожнього руху в Індії, і авторка майстерно використовує візуальну модальність для створення динамічної, майже кінематографічної картини. Текст починається з аналогії, що порівнює трафік на індійських дорогах із поведінкою зграї птахів (*swarm intelligence*). Ця рамкова метафора організовує весь наступний опис, створюючи очікування, на перший погляд, хаотичного, проте координованого руху.

Візуальний образ будується передусім через дієслова руху: *move, surge, swing out, pass, hitting the brakes*. Авторка використовує теперішній час для опису типових дій («*traffic surges toward the left side*», «*nothing keeps them from swinging out*»), створюючи ефект безперервності та повторюваності. Та це контрастує з окремими моментами особистого досвіду, описаними у минулому часі: «*I literally gasped or closed my eyes – not sure if my life or someone else’s was about to be snuffed out*». Цей момент суб’єктивізує візуальний опис, перетворюючи його з об’єктивного спостереження на особисте переживання. Читач бачить не просто трафік, а трафік очима переляканої, але зачарованої спостерігачки.

Використання компаративних та суперлативних ступенів прикметників у поєднанні з прийменниками місця створює чітку просторову схему руху, що організована за принципом швидкості: «*Slower travelers are closer to the curb, and medium speed travelers are to their right. Speedier vehicles are the furthest out*». Також і перелік учасників руху досить деталізований: *cars, pedestrians, bikes, rickshaws, motorcycles, water buffalo, dogs and huge semi-trucks*. Цей список є візуальним еквівалентом хаосу – різноманітність об’єктів, їхніх розмірів та способів пересування створює відчуття насиченості простору. Авторка підсилює ефект, додаючи, що кожен «*is going a different place, on a different schedule, using different modes of power*».

Текст завершується узагальненням, де авторка переосмислює своє розуміння краси: «*I now consider myself a ‘human-nature’ girl – appreciating the nature of the urban scene as well*». Візуальний досвід призводить до зміни світогляду, і авторка знаходить красу ройового інтелекту не лише у зграях птахів, а й у русі людей.

Taste and Smell. Останній блог серії демонструє найбільш складну для мовної репрезентації сенсорну модальність. На відміну від візуальних чи аудіальних вражень, смаки та запахи важко описати безпосередньо, що зумовлює необхідність використання різних стилістичних прийомів. Центральним об’єктом опису у тексті є чай (*chai tea*), відтак використано різноманіття прикметників для передачі його смакових якостей: *rich, delicious, fulfilling, enriching, energizing, calming*.

Примітно, що лише один із цих прикметників (*delicious*) є власне густативним (смаковим); інші ж описують емоційний та фізіологічний ефект напою. Це зручна стратегія для опису смаку – звернення до асоціативного поля, а не до прямої номінації. У цьому контексті цікавим видається речення: «*The drink is so rich and delicious that it satisfies me almost as if I'd eaten a whole meal*». Тут авторка вдається до порівняння інтенсивності смакового досвіду з іншим, більш знайомим читачеві відчуттям ситості після повноцінної їжі. Створення смакового образу через аналогію компенсує обмеженість прямих номінацій смаку.

Зауважимо наявність у тексті досвіду синестезії, тобто стимулювання одного органу чуттів сенсорною реакцією, яка впливає на інший орган чуттів. Зокрема, опис відчуття тепла від чаю передано через три різні модальності: «*I feel the warmth in my hands, holding the metal bowl. I feel the warmth in my body, drinking the chai down. And I feel the warmth in my mind and heart, lingering just a bit to drink in the whole experience*». Тактильне відчуття тепла (руки), фізіологічне (тіло) та емоційне (розум і серце) створюють градацію від конкретного до абстрактного. Вислови з дієсловом *drink in* є прикладом концептуальної метафори, де процес переживання досвіду уподібнюється до фізичного акту пиття.

Натомість, опис запахів на фермі демонструє інший підхід – перелік джерел запаху: «*the farms smell of hay, fresh air and, of course, waste*». Важливою є ремарка про ієрархію запахів («*the smell of the waste is an undertone rather than a key player*»), де музичні метафори створюють ольфакторну картину, де різні запахи співіснують як єдиний оркестр.

Текст насичений культурно специфічною лексикою, що є невід'ємною частиною густативного досвіду: *water buffalo milk, clarified butter, spices, lentils*. Авторка не просто називає інгредієнти чаю, а пояснює їхнє походження, залучаючи читача до розуміння культурного контексту смаку. Навіть порівняння з американською вимовою слова *chai* («*pronounced closer to 'cha' than I've heard it said in the U.S.*») підкреслює автентичність досвіду та культурну дистанцію.

Особливо вдалим є зв'язок густативного досвіду з місцем: «*the best place to drink chai is the Golden Temple*». Опис пиття чаю у храмі виходить за межі смакових відчуттів, включаючи соціальний («*being in communion with everyone else*»), духовний («*relax and be mindful*») та емоційний («*warmth in my mind and heart*») виміри. Таким чином, смак стає не ізольованим відчуттям, а частиною комплексного культурного досвіду.

Отже, аналіз композиційно-стилістичних особливостей блогів Анни Світцер демонструє, що мультисенсорне креативне письмо – це не

просто техніка нагромадження сенсорних деталей, а складна стратегія, що інтегрує вміння організовувати сенсорну інформацію у наратив, знаходити баланс між різними модальностями, використовувати сенсорні деталі для створення емоційного резонансу з читачем та передачі культурних смислів. Варто зауважити, хоча кожен екст номінально присвячений одній сенсорній модальності, аналіз всієї серії показує, що блогерка постійно інтегрує різні сенсори для створення відчуття повного занурення читача у новий культурний досвід. Хоча оповідь є суб'єктивною, а сенсорні враження – індивідуальними, читач все ж залучений до проживання досвіду подорожі до Індії.

2.5. Методичні рекомендації використання мультисенсорного підходу у навчанні креативного письма

Використання мультисенсорного підходу у навчанні письма на уроках англійської мови базується на кількох ключових принципах, що впливають як із теорії утіленого навчання, так і з сучасних підходів до розвитку навичок письма.

Принцип «від досвіду до тексту». Головною ідеєю мультисенсорного підходу є те, що якісне креативне письмо виростає з автентичного сенсорного досвіду. Найбільш переконливі тексти створюються тоді, коли автори спираються на власні спогади та відчуття, а не на абстрактні ідеї. Відтак, уроки креативного письма мають включати етап безпосереднього сенсорного досвіду – через «сенсорні прогулянки» (sensory walks), роботу з реальними об'єктами (realia) чи уважне спостереження за звичними речами з нової перспективи. С.Міреен зазначає, що творче письмо ефективніше розвивається тоді, коли навчальне середовище сприяє психологічному розслабленню. Музика, світлові ефекти, м'які матеріали та візуальні образи створюють безпечний простір, у якому учні охочіше експериментують з мовою та переходять від контрольованого письма до більш автономного (Myréen, 2017).

Принцип диференціації. У контексті мультисенсорного підходу це означає, що учні з нижчим рівнем працюють з простішими текстами-зразками та описують знайомі об'єкти, тоді як сильніші учні аналізують складніші тексти та описують абстрактні концепції через сенсорні метафори. Учні також можуть використовувати різні жанри (хайку, листівка, есей) або формати (текст з ілюстраціями, мультимедійна презентація).

Принцип інтеграції навичок. Мультисенсорне креативне письмо природно інтегрується з іншими видами мовленнєвої діяльності:

читання автентичних текстів як моделей для письма, прослуховування звуків природи, обговорення сенсорних вражень, систематизація сенсорної лексики. Особливо важливою є інтеграція читання та письма. К.Картер підкреслює, що читання перед письмом активізує мислення та підготовлює учнів до опису, адже вони знаходять у тексті-зразку сенсорні моделі, які можуть використати у власних текстах (Carter, 2015).

Принцип комунікативної цілі. Письмо завжди має комунікативну мету та адресата. Учні пишуть краще, коли розуміють, для кого і навіщо вони пишуть. Це може реалізовуватися через створення класного блогу, обмін текстами з іншими школами, участь у конкурсах креативного письма, створення тематичних анталогій. Наявність реальної аудиторії підвищує мотивацію та відповідальність учнів за якість письма.

Принцип process writing зосереджується на процесі створення тексту, а не лише на кінцевому результаті. Процес включає чотири етапи: pre-writing, drafting, revising, editing, publishing (Stanley, 2018). К.Картер пропонує універсальний алгоритм роботи з текстом: читання → сенсорне підкреслення → формування особистих асоціацій → деталізація → письмо → рецензування (Carter, 2015). Цей підхід легко адаптується до різних жанрів, зокрема хайку, листівок, тревелрайтингу та мікрофікшн.

Принцип рефлексивності та самосвідомості. У контексті мультисенсорного підходу до креативного письма рефлексія виходить за межі суто когнітивних аспектів і стає інструментом розвитку соціо-емоційної компетентності та самопізнання. Адже процес сенсорного спостереження та його вербалізації природно веде до усвідомлення власного унікального способу сприйняття світу. Рефлексивні питання можуть включати: «Який орган чуття мені найлегше описувати? Чому?», «Які сенсорні деталі викликають у мене найсильніші емоції?», «Що мої сенсорні переваги говорять про мене як особистість?»

Коли учні пишуть про особисто значущі моменти через сенсорні відчуття, вони не просто фіксують зовнішній досвід, а й осмислюють його емоційне значення, виявляють власні цінності та розвивають емоційну грамотність – здатність розпізнавати та називати власні емоції через тілесні відчуття.

Мультисенсорні стратегії для етапу pre-writing. *Підготовчий етап є надважливим для мультисенсорного підходу в креативному письмі, оскільки саме тут учні збирають матеріал для текстів, а саме сенсорні враження та спостереження. Без певного набору вхідних сенсорних даних неможливо створити живе, деталізоване письмо.*

Sensory walks та спостереження. Один із найефективніших способів активізувати сенсорне сприйняття – організувати sensory walk (прогулянку з фокусом на відчуттях). Ця вправа може бути організована за різними моделями: sequential sensory walk (послідовне зосередження на одному органі чуття), open observation (вільна фіксація вражень) або guided sensory walk (з конкретними завданнями від вчителя: «Знайдіть щось шорстке і щось гладеньке», «Прислухайтеся до найтихішого звуку»). Варто не вимагати повних речень на цьому етапі, а достатньо зробити нотатки у формі списків або ментальних мап.

Робота з реаліями (realia). Принесення реальних об'єктів у клас надає учням безпосередній мультисенсорний досвід. Це можуть бути фрукти та спеції для смаку й нюху, тканини різних фактур для дотику, об'єкти різних кольорів для зору, музичні інструменти для слуху. Ефективною є вправа «Mystery object»: учні з заплющеними очима досліджують об'єкт через один орган чуття, записують враження, потім доповнюють опис іншими деталями.

Використання цифрових інструментів. Цифрові технології значно розширюють можливості створення мультисенсорного досвіду у класі:

- аудіальні ресурси: платформи як-от *A Soft Murmur* (asoftmurmur.com) дозволяють створювати персоналізовані звукові пейзажі, комбінуючи звуки дощу, грому, вітру, хвиль. А бібліотеки *Soundsnap* та *Freesound* надають безкоштовні звукові ефекти різних середовищ (ліс, місто, океан). Учні можуть слухати з заплющеними очима та візуалізувати сцену, потім описувати побачене;

- візуальні стимули: *Unsplash* та *Pexels* пропонують високоякісні фотографії, які можуть стимулювати не лише візуальні, а й інші сенсорні асоціації. Вчитель показує фото та запитує: «What might this place smell like? What sounds would you hear there?» *Pinterest* можна використовувати для створення асоціативних дошок (mood boards) з зображеннями за темою. *Midjourney* чи *DALL-E* дозволяють генерувати унікальні зображення за текстовими описами, що може слугувати зворотним процесом – від тексту до образу і знову до більш деталізованого тексту;

- VR та іммерсивний досвід: додатки *Google Earth VR* та *Wander* дозволяють віртуально подорожувати різними місцями світу, надаючи візуальний та частково аудіальний досвід. *YouTube 360°* містить велику колекцію панорамних відео з різних локацій. Навіть без VR-окулярів ці ресурси створюють ефект присутності;

- відео без звуку: короткі відеофрагменти з ринку, міської вулиці чи природи можна показати без звуку, а учні уявляють

супровідні звуки та запахи. Після запису припущень можна ввімкнути звук та порівняти.

Guided imagery. Техніка керованої візуалізації (guided imagery) є ефективним способом активізувати сенсорну пам'ять без зовнішніх стимулів. Вчитель повільно веде учнів через уявну подорож, активізуючи всі органи чуття: «Imagine you are walking on a beach. Feel the sand beneath your feet – is it hot or cool?...» Після візуалізації учні швидко записують деталі, поки враження свіжі. Варіацією є відтворення реального моменту з життя, пов'язаний з сильними сенсорними враженнями.

Mind mapping. Створення ментальних мап за органами чуття (see/hear/feel/smell/taste) допомагає систематизувати спостереження, бо відображає асоціативний спосіб роботи мозку. Учні можуть створювати як паперові, так і цифрові ментальні мапи за допомогою цифрових інструментів *MindMeister*, *Coggle* чи *Miro*.

Ведення журналів. Практика щоденного вільного письма у контексті мультисенсорного підходу може бути трансформована у «daily sensory observation»: учні щодня записують одне-два яскраві враження у форматі «Today I noticed...», «Sense of the day» або «Five senses snapshot». Тут учні експериментують та розвивають звичку уважного спостереження.

Система вправ для створення текстів конкретних жанрів. ***Вибір жанру має бути методично обґрунтованим: різні жанри ставлять різні вимоги до обсягу, складності, структури та мовних засобів. Розглянемо три жанри, що підходять для навчання мультисенсорного письма: хайку, листівки з подорожей та six-word memoirs.***

1. Хайку.

Хайку – це традиційна японська поетична форма з трьох рядків (5-7-5 складів у японській традиції). Higginson (1985) виокремлює ключові характеристики: фокус на одному моменті сенсорного спостереження, зв'язок з природою та сезонністю, мінімалізм, наявність несподіваного зіставлення образів (juxtaposition).

Класичне хайку Мацуо Башьо демонструє мультисенсорність:

An old silent pond

A frog jumps into the pond – Splash! Silence again.

Тут присутні візуальний образ (ставок, жаба), аудіальний (сплеск, тиша) та відчуття руху. Весь вірш будується навколо одного моменту, вираженого словами і сенсорними образами.

Хайку добре підходить для мультисенсорного письма, оскільки зосереджується на одному яскравому сенсорному враженні та передає його максимально економними мовними засобами. При цьому

стислість форми робить жанр доступним для учнів з різними рівнями володіння мовою.

Основні етапи роботи:

1. Занурення у жанр: учні аналізують декілька зразків хайку, визначаючи сенсорний фокус, конкретні деталі, настрій. Створюють спільну таблицю паттернів: які слова (конкретні іменники, сенсорні дієслова, кольорові прикметники) та граматичні структури переважають.

2. Сенсорне спостереження: учні виходять на сенсорну прогулянку, щоб знайти яскраві моменти у природі (якщо це осінь – опале листя, крапельі дощу; якщо зима – сніжинки, іній; якщо весна – перші квіти, спів птахів) і записати їх. Важливе завдання на цьому етапі – навчити учнів бачити «хайку-моменти» у повсякденності. Goldberg (2005) зазначає, що поет бачить красу у звичайних речах.

3. Складання словника: на основі спостережень створюється словник конкретних слів для різних органів чуття. Важливо навчити учнів користуватися тезауросом для точніших слів (не просто «rain», а «drizzle», «downpour»).

4. Учні пишуть кілька варіантів хайку на основі своїх спостережень. Модель може бути така:

Line 1: Where/when? (Set the scene with one sensory detail)

Line 2: What happens? (The action or change)

Line 3: What is the effect/feeling? (The result or emotion)

5. Редагування. На цьому етапі учні удосконалюють чернетки:

- Чи кожне слово необхідне?
- Чи всі слова конкретні, чи є абстракції, які можна замінити?
- Чи є сенсорна деталь, що робить момент живим?
- Чи є несподіване зіставлення або «поворот» у третьому рядку?

6. Презентація: усне прочитання, ілюстровані картки, класна антологія, публікація в блозі тощо.

2. Листівки.

Листівка – це короткий неформальний текст (50-100 слів), написаний до друга або родини. Жанр має чітку комунікативну мету (напр., поділитися враженнями від подорожі), структуру (greeting, body, closing) та особливу тональність (дружню, емоційну, часто ентузіастичну). Thornbury (2005) характеризує написання листівок як автентичне комунікативне завдання з високою мотиваційною цінністю, оскільки учні пишуть про реальні речі або місця, які їх цікавлять.

Основний виклик тут – включити сенсорні деталі, не перевантажуючи текст. Scrivener (2011) рекомендує «правило трьох»: включити деталі для трьох різних сенсорів, що створює достатню яскравість без зайвого. Наприклад, опис пляжу може включати:

- Sight: «The sea is amazingly blue»;
- Sound: «I can hear waves crashing»;
- Touch/Feeling: «The sun is so warm on my skin».

Важливо навчити учнів інтегрувати сенсорні деталі природно, а не механічно. Не «I see... I hear... I smell...», а плавне вплетення у наратив: «I'm sitting on the beach right now, listening to the waves and feeling the warm sand between my toes».

Основні етапи написання листівки про подорож:

1). *Аналіз моделей*: учні ідентифікують структуру (greeting, body, closing), часові форми (Present Continuous), інтеграцію сенсорних деталей, емоційні маркери (exclamation marks, intensifiers). Допоміжна вправа: доповнити модель тексту сенсорними деталями. Наприклад: модель «The city is nice. The food is good» – покращена версія «The city is amazing! The streets smell of fresh bread and spices. The food here is delicious. I've tried pasta that melted in my mouth!»;

2). *Учні обирають місце для опису*. Це може бути: а) реальне місце, де вони були (опора на пам'ять); б) місце, яке вони хочуть відвідати (опора на уяву та дослідження); в) задане вчителем місце з набором фото/відео;

3). Для активізації сенсорної уяви можна використати *техніку керованої візуалізації*. Вчитель показує серію фото місця (наприклад, італійського містечка) і веде учнів через уявну подорож: «Close your eyes. You're walking through a narrow street in an Italian village. The sun is warm on your face. You smell... what? Fresh bread from a bakery? Coffee? You hear... church bells? People talking in Italian? You see... old stone buildings? Flowers on balconies? What colors? Now you enter a small café. You taste... cappuccino? Gelato? How does it taste?» Після візуалізації учні записують деталі.

4). *Сенсорний шаблон*: учні заповнюють структурований план:

Place: _____

Who you're with: _____

What you can see: (2-3 visual details) _____

What you can hear: (1-2 sounds) _____

What you can smell/taste: (1 detail) _____

How it feels (weather, physical sensation, emotion): _____

One surprising/interesting thing: _____

5). *Написання листівки*. Учні пишуть листівку, потім обмінюються для перевірки за чеклистом: чи включені 3 різні органи чуття? чи деталі конкретні? чи можна уявити місце? Це не лише допомагає автору вдосконалити текст, а й тренує читача на критичне сприйняття текстів;

6). *Візуальне оформлення*: створення справжньої або цифрової листівки (напр., Canva), потім обмін листівками або презентація.

3. Six-word memoirs.

Six-word memoirs (stories) – ультракоротка форма автобіографії чи історії, що вимагає конденсувати один момент з людського досвіду до шести слів. Жанр має легендарне походження: за переказами, Хемінгуей на спір створив найкоротше оповідання: «Продається: дитяче взуття, ніколи не носилося». Цю ідею підхопив проєкт «Six-Word Memoirs», який був започаткований Smith Magazine у 2006 році і швидко набув популярності як літературна форма і педагогічний інструмент. Жанр особливо цінний для навчання, оскільки він: усуває страх перед порожня сторінка; вимагає надзвичайної точності, адже кожне слово має значення; заохочує до експериментів зі стилем; має емоційну глибину незважаючи на стислість. Головне в жанрі, не називати емоцію прямо, а викликати її через конкретну деталь: «Still smell my grandmother's apple pie» (ностальгія через запах яблучного пирога).

Основні етапи:

1. *Знайомство зі жанром*: учні читають декілька прикладів (sixwordmemoirs.com), ідентифікують техніки (пунктуація, зіставлення, сенсорні деталі).

2. *Брейнстормінг спогадів*: вчитель пропонує підказки (момент щастя, перший спогад, поворотний момент тощо). Учні обирають один і роблять 5-хвилинне вільне письмо для активації спогадів і емоцій.

3. *Мана сенсорних асоціацій*: учні створюють схему для обраного моменту з гілками для кожного органу чуття, потім обводять 2-3 найяскравіші деталі. Наприклад, тема «First day of school»: sight – new backpack, big classroom; sound – kids laughing; smell – crayons, my new clothes; touch – smooth desk; emotion – excited, scared, small.

4. *Складання six-word memoirs*: Smith & Fershleiser (2008) пропонують такі стратегії:

- Sensory snapshot – обрати одну яскраву сенсорну деталь, що передає суть. Приклад: «Mom's hand. School door. Let go»;

- Before and after – показати контраст або перетворення. Приклад: «Tiny shoes. First steps. Now running»;

- Unfinished story – залишити щось незавершеним, що інтригує. Приклад: «Found his letter. Never opened it»;

- Direct address – звернутися до когось або чогось. Приклад: «Grandma's cookies: taste of childhood, forever».

5. *Редагування*: учні перевіряють, чи кожне слово добре працює,

чи є сенсорна деталь, чи можна замінити абстракцію конкретикою, чи пунктуація створює ефект паузи та наголосу, чи речення викликає емоції без прямого висловлювання.

6. *Обмін у групах*: учні діляться творами, обговорюючи: яку емоцію відчули? яка сенсорна деталь найпотужніша? яку історію уявляєте за цими словами?

7. *Розширення* (додатковий етап): учні можуть розширити мемуари до абзацу (100-150 слів), зберігаючи при цьому сенсорну насиченість.

8. *Мультимодальна презентація*. Заключні мемуари можуть бути представлені в різних форматах: через типографіку (гра зі шрифтами, розміром, макетом), фотомемуари, відеомемуари, атологія класу тощо.

Представлені методичні рекомендації демонструють, що мультисенсорний підхід до навчання креативного письма на уроках англійської мови є цілісною системою, що інтегрує теоретичні положення утіленого навчання з конкретними педагогічними стратегіями. Центральною ідеєю є те, що креативне письмо виростає з автентичного сенсорного досвіду, а роль вчителя полягає у створенні умов для накопичення цього досвіду та його поетапної трансформації у мовну форму.

Підготовчий етап набуває особливого значення, оскільки тут відбувається збирання сенсорних вражень для майбутніх текстів. Представлені стратегії – сенсорні прогулянки, робота з реаліями, керована візуалізація, ведення журналів – надають учителеві широкий арсенал методів для активізації різних органів чуття. Ці стратегії можуть комбінуватися залежно від навчального контексту та індивідуальних особливостей учнів. Використання цифрових технологій значно розширює можливості створення багатого мультисенсорного досвіду (напр., продукування різних сенсорних образів), навіть за обмежених ресурсів.

Система вправ для конкретних жанрів – хайку, листівки та six-word memoirs – демонструє адаптацію мультисенсорного підходу до різних типів письма та рівнів складності. Хайку розвиває концентрацію на одному яскравому сенсорному моменті; листівки навчають природної інтеграції сенсорних деталей у комунікативний текст; six-word memoirs тренують точність та здатність викликати емоції через конкретну деталь. Робота з кожним жанром структурована за принципом поетапності – від аналізу зразків через сенсорне спостереження до створення, редагування та презентації власних текстів.

Варто зазначити, що мультисенсорний підхід сприяє не лише розвитку мовних навичок, а й особистісному зростанню –

усвідомленню власного способу сприйняття світу, розвитку емоційної грамотності, здатності трансформувати особистий досвід у наративи. Таким чином, мультисенсорний підхід має потенціал для розвитку в учнів не лише навичок креативного письма, а й загальної комунікативної компетенції, творчого мислення та самоусвідомлення.

Список використаних джерел:

1. Arévalo, Y. I. A., Ramirez, M. R. A., Calderón, G. E. T., & Arévalo, E. E. A. (2025). Multisensory instruction in English vocabulary acquisition among 3rd graders at a public institution. *Ciencia y Reflexión - Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 2558-2580. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.218>
2. Baines, L. (2008). A Teacher's guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses. Association for Supervision and curriculum development. Alexandria, Virginia, USA.
3. Bertrand, J. (2025). The Senses. <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-primary/activities/level-2/senses>
4. Carter, K. (2015). Teaching Descriptive Writing through Visualization and the Five Senses. *English Teaching Forum*, 37-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065665.pdf>
5. Faucher, A. Descriptive Writing. <https://www.iup.edu/writingcenter/writing-resources/organization-and-structure/descriptive-writing.html>
6. Faunillan, M. A. V. (2023). Multisensory learning approach as strategy in teaching phonological awareness: A guiding tool for kindergarten instruction. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 12, 328-338. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8251488>
7. Gazioğlu, M., & Karakuş, N. (2023). The impact of multisensory learning model-based tale-telling on listening skills and student opinions about it. *Frontiers in Education*, 8, Article 1137042. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1137042>
8. Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
9. Korkmaz, S. C., Karatepe, C. (2018). The Impact of Multi-Sensory Language Teaching on Young English Learners' Achievement in Reading Skills. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12 (2), 80-95.

10. Korte, S.-M., & Körkkö, M. (2024). Embodied learning with and through different writing methods. In *Embodied Learning and Teaching Using the 4E Cognition Approach*. Ed. by Schilhab T. and Groth C. NY: Routledge. pp. 54-62
11. Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reasons: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
12. Lopez, M. (2023). 10 Fun Activities to Develop Descriptive Writing in ESL Students. <https://www.onebilingualteacher.com/blog/10-fun-activities-to-develop-descriptive-writing-in-esl-students>
13. McGann, K. (2015). *How to Unlock All 5 Senses in Your Writing*. The Write Practice. <https://thewritepractice.com/five-senses-in-writing/>
14. Myréen, S. (2017). Evaluating the Role of Multisensory Elements in Foreign Language Acquisition. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering* 11:2, 375-378 <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/123817/Myreen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
15. Myréen, S., (2015) Foreign language learning in the multisensory space. Teoksessa Rätty M., Laurikainen H. (toim.) *Aistien-menetelmällä oivalluksia oppimiseen ja kohtaamiseen*. Laureaammattikorkeakoulu, Laurea Julkaisut 42, 29-32. <https://www.theseus.fi/handle/10024/157594>
16. Obaid, M. A. (2013). The impact of using multi-sensory approach for teaching students with learning disabilities. *Journal of International Education Research*, 9(1), 75-82. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i1.7502>
17. Sapi'ee, M. R., & Tan, K. H. (2020). Multisensory learning approach: Impacts on phonological awareness among young ESL learners in a rural setting. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6692-6705. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081234>
18. Scott, K. S. (1993). Multisensory mathematics for children with mild disabilities. *Exceptionality*, 4 (2), 97-111.
19. Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of Multisensory Learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (11), 411-417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
20. Sparks, R. L., & Miller, K. S. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: A review. *Dyslexia*, 6, 124-132. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004/06\)6:2%3C124::AID-DYS152%3E3.0.CO;2-3](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2%3C124::AID-DYS152%3E3.0.CO;2-3)

21. Stanley, G. (2018). *Approaches to process writing*. British Council – Teaching English. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/approaches-process-writing>
22. Switzer, A. (2014). *Senses of India series*. National Geographic Education Blog. <https://blog.education.nationalgeographic.org/tag/anna-switzer/>
23. Tan, C. K., Nguyen, B. D., & Kang, H. C. (2019). The multisensory approach for language learning: Experiences of student teachers of a public university in Sabah, Malaysia. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(3), 7-12.
24. The Campfire Team (2024). *Using five senses in writing*. Campfire Writing. <https://www.campfirewriting.com/learn/five-senses-in-writing>
25. Yalap, H., & Gazioğlu, M. (2023). The impact of multisensory learning model-oriented storytelling on listening self-efficacy. *European Journal of Education Studies*, 10(1), 41-54. [THE IMPACT OF MULTISENSORY LEARNING MODEL-ORIENTEDSTORYTELLING ON LISTENING SELF-EFFICACY | Yalap | European Journal of EducationStudies](#)
26. Крекотень, О. В. (2022). Мультисенсорний підхід у викладанні іноземної мови. *Modern Technology and Innovative Technologies*, 19(3), 46-52.

РОЗДІЛ 3. ВІЗУАЛЬНО-МУЛЬТИМОДАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Мультимодальні навчальні тексти: види, етапи роботи, приклади вправ

У сучасному світі сприйняття й передача інформації відбуваються не лише через загальноприйнятну знакову систему – мову. Процеси й канали її трансляції змінюються, а мономодальність поступово витісняється складнішим та інтегрованим варіантом передачі даних, виформуванням на основі симбіозу різних знакових парадигм.

Термін «мультимодальність» з'явився у 20-х роках ХХ століття, голландський лінгвіст Т. ван Леувен використовує його, в новій на той час науці – психології сприйняття, для позначення впливу різних сенсорних відчуттів одне на одне (Ващило & Андрусів, 2024). У науковій літературі термін «мультимодальність» більш широко почав вживатися лише наприкінці 50-х рр. минулого століття, дослідження значно поширилися з розвитком цифрових засобів зв'язку та диджиталізації інформативного контенту (Крекотень, 2021).

Вивчення мультимодальності як лінгвістичного явища у різних видах комунікації бере початок у ХХ ст. у працях відомих зарубіжних учених Е. Гофмана, М. Голідея, Ч. Форсвіла, Г. Креса, Р. Барта, та продовжується у працях сучасних дослідників Дж. Бейтмана, Дж. Вілдфера, Т. Гіпала, Дж. Беземера, К. Джудітт, Д. Маверс та інших, що також займаються дослідженням мультимодальної метафори, візуальної граматики та візуальної комунікації.

В українському мовознавчому просторі дослідженням мультимодальності займаються такі вчені, як: Л. Макарук – дослідження мультимодальності та полікодовості у сучасній лінгвістичній науці та масмедіа; Д. Іваненко та О. Воробйова – дослідження мультимодальної стилістики; Г. Кузнецова – аспекти вивчення мультимодальності у політичному дискурсі; М. Івасишин – мультимодальність коміксів; І. Бехта – дослідження мультимодальних засобів когезії та когерентності; Л.Гливінська – розробка мультимодальних корпусів та інструментарію паралінгвальних засобів писемного дискурсу та інші.

Поняття мультимодальність (англ. *multimodal*, від лат. *multum* – багато та *modus* – міра, спосіб) традиційно використовується на позначення інтегрованості різних семіотичних ресурсів в єдиному комунікативному просторі, найчастіше – це взаємодія вербального складника та невербальної компоненти у межах комунікації (Івасишин, 2019).

Об'єкти реального світу сприймаються людиною у мультимодальності, а саме: через зоровий, звуковий, нюховий, смаковий канали тощо. Прикладом мультимодальної комунікації може слугувати буденна розмова – поєднання мовлення з його інтонацією, супровід жестами, мімікою та іншими засобами (Івасишин, 2019).

Феномен мультимодальності – невід'ємна складова комунікативного процесу, в основі якого – сприймання інформації. Активне впровадження новітніх технологій у всі сфери суспільного життя змінює інформаційний простір, помітно модифікує словесні й несловесні елементи спілкування, впливає на формування й функціонування складних комунікативних комплексів. Під впливом цього зазнає корекції і звичний – вербальний – спосіб спілкування: усе частіше жива комунікація між людьми замінюється знаковою, обміном специфічними символами, експресивними засобами, кодами й іншими сегментами оновленої комунікативної культури. Актуальним стає поєднання словесних і візуальних фрагментів для обміну інформацією, використання концептів у просторовому контексті замість узувальної лінійної форми подачі слів та інших мовних конструкцій (Лещенко, Жовнір & Юфименко, 2022).

Мультимодальна комунікація трансформується в концептуальну компоненту цифрової взаємодії, яка помітно впливає й на традиційний обмін думками між людьми, і на уявлення про текст як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загально композиційному, дискантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю. Тексти, опубліковані в мережі Інтернет й у медійному просторі, доповнені зображеннями, відео- й аудіоелементами, анімацією тощо. Вони поєднують кілька каналів сприйняття й синтезують різні модуси (Лещенко, Жовнір & Юфименко, 2022).

Мультимодальність визначають як здатність людини у процесі пізнання та комунікації комбінувати та суміщати відразу декілька способів сприйняття, а саме: вербальний, візуальний, жестовий, кінетичний тощо. Таким чином, різноманітність каналів, які використовуються задля передачі та сприйняття інформації, становить собою основу для творення мультимодального тексту (Кузнецова, 2017).

Мультимодальність в утіленому навчанні – це надзвичайно перспективний напрям, що поєднує тілесний досвід, зорову, слухову та інші сенсорні модальності для глибшого засвоєння знань. Вона дозволяє учням не лише бачити чи чути інформацію, а й відчувати її

фізично, що активує різні зони мозку й сприяє кращому запам'ятовуванню. Наприклад, коли учні вивчають нові англійські слова не лише читаючи їх, а й вимовляючи, рухаючись, жестикулюючи чи взаємодіючи з предметами – це активує утілене навчання. Таке навчання підвищує мотивацію, зменшує когнітивне навантаження й створює міцні асоціативні зв'язки. Мультимодальність також допомагає адаптувати навчання до індивідуальних особливостей учнів – хтось краще сприймає візуальну інформацію, інші – через слух або рух.

Отже, мультимодальність в утіленому навчанні – це не просто тренд, а глибока зміна парадигми, яка дозволяє зробити навчання більш усвідомленим, гнучким та ефективним.

Термін «мультимодальний текст» у сучасній лінгвістиці і методиці вважається найбільш зручним для характеристики мультимодального текстового феномена, на позначення якого різні дослідники (у залежності від підходу та лінгвістичної традиції) використовують терміни «ізоверб», «ізовербальний текст», «відео-вербальний текст», «гібридний текст», «креолізований текст», «полікодовий текст», «багатоканальний текст», «лінгвовізуальний комплекс», «семантично ускладнений текст» тощо.

Мультимодальні тексти – це тексти, які поєднують різні способи представлення інформації, такі як текст, зображення, звук, відео, анімація та інші форми комунікації. Вони активно використовуються в сучасному цифровому середовищі, зокрема в рекламі, навчальних матеріалах, та соціальних мережах.

Традиційною є класифікація мультимодальних текстів за рівнем мультимодальності. За цією ознакою виділяють: тексти з нульовою мультимодальністю, тексти з частковою модальністю та тексти з повною мультимодальністю. Усі три види мультимодальності володіють різною складністю декодування, адже закодована інформація може трактуватися як з опертям лише на візуальні елементи, так і через їх поєднання із вербальними складниками (Івасишин, 2019). Дослідниця Л. Макарук (2017) пропонує класифікувати тексти за двома категоріями: мономодальні та мультимодальні тексти. Серед останніх дослідниця виділяє мультимодальні графічні та мультимодальні графічно-візуальні моделі. Науковиця О. Воробйова (2013), виділяє наступні типи мультимодальності: експліцитну (зовнішню), імпліковану (приховану) та інтегровану. Важливими аспектами є те, що мультимодальні повідомлення одночасно апелюють до кількох сенсорних каналів реципієнта, що збільшує їхню ефективність (Арешенко, 2014, с.40).

У мультимодальних текстах використовуються паралінгвальні засоби організації тексту, які застосовуються як допоміжні стосовно вербальних засобів і вносять у зміст додаткові експресивні та семантичні відтінки. До інструментарію паралінгвальних засобів належать графічні ефекти (розміщення на сторінці, міжрядковий інтервал, виправлення, підкреслення тощо), шрифт і колір, не піктографічні елементи (цифри, математичні символи, типографічні знаки) й іконічна атрибутика (малюнки, фотографії, карти, смайли). У текстах з частковою мультимодальністю вербальна частина відносно не залежить від зображення. В такому випадку невербальний компонент провадить вербальне повідомлення та виконує функцію факультативного елемента в організації тексту. Велика спаяність, злиття компонентів виявляється в тексті з повною мультимодальністю, де вербальна частина не може існувати автономно, незалежно від невербальної. Вербальна частина орієнтована на зображення або посиляє до нього, а саме зображення виступає облігаторним елементом в організаційній структурі мультимодального тексту (Гливінська, 2018).

Отже, мультимодальний текст розглядають як полікодовий, що використовує елементи різних семіотичних систем (зображення, рідше – анімація, музичний супровід тощо). Це насамперед тексти, у яких взаємодіють вербальні та візуальні компоненти. Серед можливих способів візуалізації найчастіше використовують фотографії, малюнки, інфографіку, фотоколажі, діаграми, графіки, схеми, картини тощо. Обрання певного засобу залежить від таких характеристик як: інтенція автора; жанр матеріалу; чинник адресата (соціальний статус, рівень освіти, вік, гендер), сфера функціонування мультимодальних текстів тощо.

Варто також зазначити, що візуальні елементи можуть передавати змістовно-фактуальну та змістовно-концептуальну інформацію. Серед візуальних елементів-носіїв змістовно-фактуальної інформації виділяють такі: портрет персонажа, місце (простір) події, час події, та етапи її часового розвитку. Змістовно-концептуальна інформація дає можливість візуально передати авторську оцінку подій, дати концептуально значущу ілюстрацію вербального змісту, доповнити й підкреслити вираження головної думки й інших елементів концепції автора.

Мультимодальний навчальний текст визначаємо як освітній матеріал, який поєднує декілька каналів подачі інформації, або модальностей, таких як: текст (писемний або друкований), зображення (фотографії, ілюстрації, схеми, комікси), аудіо (голос,

музика, звукові ефекти), відео (анімації, фільми, презентації), жест, міміка, а також інші візуальні й аудіовізуальні елементи. Такі тексти використовуються для покращення розуміння, мотивації та залучення учнів, оскільки активують різні типи сприйняття інформації: зорове, слухове, кінетичне. У контексті вивчення іноземних мов мультимодальні тексти сприяють кращому запам'ятовуванню лексики, розумінню контексту та покращенню мовної продукції, оскільки наближають навчання до реального комунікативного середовища.

Загальновідомо, що провідна мета мультимодального навчального тексту – дидактична. Адресант, найчастіше викладач, автор, створює нові тексти за допомогою поєднання вербального й невербального кодів, а також використовує автентичні з метою досягнення окресленої дидактичної мети й ефективного прагматичного впливу на адресата – учня, здобувача освіти тощо. Для реалізації інтенцій адресанта мультимодальний текст має бути наділений дидактичним потенціалом, повністю підпорядковуватися меті, містити мовний матеріал у вербальній частині, транслювати актуальну лінгвістичну й соціокультурну інформацію, бути методично обґрунтованим і адаптованим до вікових, фахових, здобутих і сформованих знань, умінь і навичок здобувачів освіти. Крім того, мультимодальний навчальний текст має сприяти розвитку базових компетенцій, навчанню сприйняття, розуміння й осмислення інформації, її інтерпретації й відтворенню (Лещенко, Жовнір & Юфименко, 2022). У дослідженнях Т. Лещенко та інших (2022) зауважено, що раціональне структурування й подача навчального матеріалу за допомогою мультимодальних текстових вкраплень забезпечує стисле представлення значних обсягів інформації та її сприймання за рахунок швидкої активізації пізнавальних механізмів, які доповнюють та урізноманітнюють вербальний канал подачі інформації.

Традиційному навчальному мультимодальному тексту притаманні звичні текстові категорії, тобто стандартні текстові характеристики, а також специфічні, зокрема гетерогенність складників, лаконізм подачі великого масиву інформації, її подвійне декодування, особлива темпоральність і локативність. Серед утрадиційнених текстових категорій, якими наділений розглядуваний текст, передовсім вирізняють цілісність, зв'язність (смыслову / формальну) та інформативність (Лещенко, Жовнір & Юфименко, 2022).

Крім того, що мультимодальний текст може виступати як засіб навчання, він може також виконувати функцію активізації пізнавальної діяльності школярів. Психологами було встановлено, що позитивні емоції посилюють, тонізують роботу кори великих півкуль мозку, а негативні гальмують, пригнічують. Позитивні емоції спонукають людину до діяльності. Вони здатні мотивувати людину бути активною на уроці, виробляють великий інтерес до іноземних мов, а також стимулюють учнів, як на самотійну роботу, так і на роботу в парах, групах (Горіна, 2014). Існує два методи розуміння дійсності: емоційний і логічний. Людина отримує орієнтири та стимули до дії на основі діяльності, тобто психіки, яка переробляє інформацію емоцій та мислення. Тобто емоції та мислення мають спільні призначення. Однак ця функціональна спільність не складається, коли абсолютизується роль мислення, а емоції виключають із процесу прийняття рішення (оцінки), відносячи до них лише результати цього процесу: хвилювання, переживання – те, що є вже зовнішньою оцінкою. Перевага емоції в тому, що вона здатна захопити особистість цілком, тоді як логічне мислення захоплює лише якусь частину психіки людини. Тому, використання мультимодальних текстів у процесі навчання може допомогти одночасно задіяти як емоційну, так і логічну сторони людської психіки.

Зазначимо, що мультимодальні тексти є важливою частиною сучасного інформаційного простору, вони допомагають зробити комунікацію більш ефективною, цікавою та доступною для широкого кола користувачів.

У психолінгвістичних дослідженнях вихідним вважається положення про те, що інформація, що сприймається по різних каналах, інтегрується й обробляється людиною в єдиному універсально-предметному коді мислення. На думку Н. Сем'ян (2021), у текстах із конкретним змістом ілюстрування не лише доречним, але й бажаним. Оскільки, інформація, яка міститься безпосередньо в текстовому повідомленні, засвоюється лише на 7%, голосові характеристики сприяють засвоєнню 38% інформації, тоді як наявність візуального образу помітно покращує сприйняття – до 55%. При цьому важливо відзначити, що якщо вербально представлена інформація впливає на свідомість індивіда раціональним шляхом, то використання паралінгвістичних засобів автоматично переводить сприйняття на підсвідомий рівень (Сем'ян, 2021).

Цікаво зазначити, що в останні роки збільшення інтересу до невербальних засобів інформації спостерігається не у традиційній лінгвістиці тексту, а у лінгвістиці семіотично ускладненого,

відеOVERбального, складного, полікодового, мультимодального тексту. Важливим аспектом є те, що під час навчання на основі мультимодальних текстів може формуватися здатність до їх декодування, інтерпретації і створення, що необхідно учням для участі у різних видах міжкультурного іншомовного спілкування (відеоконференціях, лекціях і презентаціях, дискусіях на форумах і чатах, для обміну інформацією електронною поштою) (Cohn, 2013).

Прикладами мультимодальних текстів можуть бути:

- рекламні ролики: поєднання відео, аудіо, тексту та графіки для просування продукту;
- навчальні відео: використання анімації, текстових пояснень та звукового супроводу для пояснення складних концепцій;
- інтерактивні веб-сайти: поєднання тексту, зображень, відео, анімації та інтерактивних елементів для забезпечення користувацького досвіду.
- соціальні мережі: використання зображень, відео, тексту та емодзі для вираження думок та емоцій.
- презентації: поєднання слайдів з текстом, зображеннями, графіками та відео, а також усного пояснення доповідача.

До основних характеристик мультимодальних текстів відносять:

- *поєднання різних модальностей*: мультимодальні тексти використовують кілька сенсорних каналів для передачі інформації, наприклад, візуальні (зображення, відео, графіки), аудіальні (звук, музика), кінестетичні (анімація, інтерактивні елементи) та текстові;
- *інтерактивність*: багато мультимодальних текстів пропонують інтерактивні елементи, що дозволяють користувачам взаємодіяти з контентом та впливати на його подальше відображення;
- *специфічні цілі*: мультимодальні тексти можуть бути спрямовані на різні цілі, включаючи інформування, розваги, навчання, рекламу та інші;
- *ефективність*: завдяки поєднанню різних модальностей, мультимодальні тексти можуть бути більш ефективними у залученні уваги та запам'ятовуванні інформації, ніж тексти, що використовують лише один спосіб представлення.

Мультимодальні тексти широко використовуються в освітній галузі. До основних переваг їх використання на заняттях в школах і університетах відносять:

- 1) полегшення освітнього процесу, його доступність;
- 2) покращення академічної успішності;
- 3) посилення мотивації в класі;
- 4) заохочення учнів до активної участі в класній роботі;

- 5) розвиток уяви;
- 6) забезпечення якісного довготривалого запам'ятовування вивченого;
- 7) передача загальнолюдських цінностей;
- 8) поглиблення інтересу до предмету;
- 9) формування і розвиток навичок і вмінь англомовного спілкування.

Використання мультимодальних текстів у вивченні англійської мови також має низку важливих переваг, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та мотивації здобувачів. Серед основних переваг можна виокремити такі:

1. *Залучення різних каналів сприйняття*: мультимодальні тексти поєднують вербальні, візуальні, аудіальні та іноді кінетичні компоненти (наприклад, відео, графіки, інфографіку, інтерактивні елементи). Це активізує різні типи пам'яті (зорову, слухову, моторну) й дозволяє учням краще засвоювати інформацію.

2. *Підвищення мотивації до навчання*: інтерактивні та візуально привабливі матеріали викликають більше зацікавлення, ніж традиційні тексти. Учні частіше залучаються до освітнього процесу, коли використовуються ресурси, які вони вважають сучасними та наближеними до реального життя (наприклад, відеоблоги, подкасти, меми, цифрові історії).

3. *Розвиток іншомовної комунікативної компетентності*: мультимодальні тексти часто відображають культурні особливості носіїв мови (через відео, рекламу, соцмережі тощо), що допомагає учням краще розуміти контекст, у якому функціонує англійська мова.

4. *Підтримка розвитку 21st-century skills*: робота з мультимодальними текстами сприяє розвитку критичного мислення, цифрової грамотності, вміння працювати з інформацією, аналізувати медіа, а також креативності – навичок, необхідних у сучасному світі.

5. *Забезпечення диференціації навчання*: завдяки різноманітності форматів (відео, діалоги, схеми, комікси) мультимодальні тексти дозволяють враховувати індивідуальні стилі навчання учнів та створювати завдання різного рівня складності.

6. *Сприяння розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності*: мультимодальні тексти можуть бути інтегровані в завдання, що розвивають слухання, читання, говоріння та письмо одночасно, створюючи цілісний підхід до мовленнєвої практики. Наприклад: перегляд короткого відео з субтитрами, подальше обговорення побаченого в групах, створення власного сценарію, запис подкасту або створення інфографіки на тему відео.

Можна виділити такі функції мультимодальних навчальних текстів як засобів навчання та основні напрями їх використання у процесі навчання іноземної мови:

1) *інформаційна функція*. Мультимодальний навчальний текст повідомляє в вербально-візуальній образній формі лінгвокультурологічну інформацію про ту чи іншу подію чи явище. Його можна розглядати як інструмент створення образів немовних та мовних явищ (підписи до карикатур та товарів, що рекламуються, слова в репліках персонажів), концептів, комплексу асоціацій, прецедентних феноменів. Мультимодальний навчальний текст розповідає учням про побут, історію, традиції, соціально-політичні, економічні проблеми різних країн, а також про інші не менш значущі деталі в різноманітних сферах життя (Драган-Іванець, 2014);

2) *комунікативна функція* полягає в тому, що за допомогою мультимодального навчального тексту відбувається діалог із читачем: читач дивиться на ілюстрацію, аналізує її, розуміє, що хотів донести автор. Мультимодальні навчальні тексти є як фактором, так і результатом успішної комунікації, у тому числі навчальної;

3) *освітня функція*. Мультимодальний навчальний текст може виконувати освітню функцію, яка допоможе дізнатися щось нове і виступати як засіб створення смислової опори при породженні та розумінні іноземної мови, що значно полегшить її вивчення. Мультимодальний навчальний текст допомагає розвантажити оперативну пам'ять від утримання логічної послідовності. Ця функція може бути реалізована, наприклад, у завданнях типу: «Describe a series of images / caricatures», щоб увага була спрямована саме на відбір мовних засобів. Адже завжди легше говорити про щось, що знаходиться перед очима. У такому випадку той, хто говорить, описує те, що бачить, сама ж логічна послідовність викладу задається ззовні образами сприйняття (Житеньова, 2013);

4) *виховна функція*, яка передбачає формування за допомогою мультимодальних навчальних текстів певних норм та переконань, політичної орієнтації, позитивних почуттів та моральних цінностей;

5) *контролююча функція* мультимодальних текстів може бути реалізована під час перевірки знань та умінь учнів, наприклад, при проведенні контрольних тестів на володіння стійкими виразами або під час проведення диктантів на володіння нових слів та фраз (Вержанська, 2016).

До основних видів мультимодальних навчальних текстів, які варто впроваджувати в освітній процес на уроках англійської мови, відносимо:

1) *буктрейлер* (від англ. book – книга, англ. trailer – тягач, причіп) – відеоролик рекламного характеру з метою популяризації літературного твору, літературної творчості певного письменника (наприклад, відеопроєкти «П'ять хвилин із Шекспіром») тощо;

2) *комікс* – жанр, який об'єднує літературу та образотворче мистецтво. Продуктивним напрямом роботи є зіставлення коміксів за відомими літературними творами з їхніми оригінальними текстами;

3) *постер* (укр. настінка, плакат) – художньо оформлений плакат;

4) *буклет* або брошуру, що містить текстову та графічну інформацію з певної теми, наприклад, про певну книгу або творчість письменника;

5) *скрапбукінг* (від англ. scraps – дрібні папірці, записки та book – книжка, укр. – витинанка, збіранка) – створення альбомів на основі фотографій та різноманітних вирізок, присвячених певному літературному твору, творчості письменника, звичкам і традиціям;

6) *фотоколаж* (наприклад, з подорожей відомими місцями);

7) *логотип* (дав.-гр. ὁ λόγος – слово, і ὁ τόπος – знак, відбиток, укр. – познака, словознак) – оригінальний графічний або текстовий символ, який представляє конкретний суб'єкт або об'єкт з теми. Цікавим напрямом може стати розробка емблем для літературних конкурсів;

8) *гугл-дудли* до дня народження того чи іншого письменника або твору (англ. doodle – каракулі, рисочки, укр. – замальовка) – незвичайні святкові версії логотипу головної сторінки Google на честь річниць важливих подій чи ювілеїв осіб, що змінили хід історії. Наприклад, гул-дудл до дня народження Марка Твена із зображенням його улюблених дитячих героїв;

9) *мотиватор* на певну тему – художньо оформлений плакат, що рекламує, наприклад, певний твір чи письменника;

10) *кардмейкінг* (від англ. card – листівка та making – робити, укр. листівкарство) передбачає створення листівок ручної роботи з певної тематики.

Етапи роботи з мультимодальним навчальним текстом на уроці англійської мови можна умовно поділити на три основні фази – до, під час та після роботи з текстом. Нижче подано короткий опис кожного з них з прикладами завдань:

1. *До читання / перегляду* (Pre-viewing / Pre-reading stage)

Мета: активізувати фонові знання, викликати інтерес, підготувати учнів до сприйняття тексту.

Завдання: 1) обговорення теми (наприклад, «What do you know about climate change?»); 2) робота з візуальними елементами (передбачення змісту за картинкою, заголовком, ключовими словами); 3) вивчення ключової лексики 4) опитування або брейнштормінг.

2. Під час читання / перегляду (While-viewing / While-reading stage)

Мета: розуміння основного та детального змісту мультимодального навчального тексту.

Завдання: 1) перегляд відео або читання інфографіки з наступним виконанням завдань (matching, true / false, multiple choice); 2) визначення структури тексту, логічних частин; 3) визначення ролі кожного елемента (текст, зображення, звук тощо); 4) виявлення авторського наміру, інтонації, ставлення.

3. Після читання/перегляду (Post-viewing / Post-reading stage)

Мета: розвиток продуктивних вмінь (говоріння, письма), рефлексія, творчість.

Завдання: 1) обговорення в парах або групах (e.g., «What message does this video try to send?»); 2) написання короткої відповіді / підсумку / листа; 3) створення власного мультимодального продукту (постер, відео, сторітелінг); 4) рефлексія: «What did you learn?», «What surprised you?»

Наведемо приклад етапів роботи з мультимодальним навчальним текстом на тему «Environment» для рівня B1 (intermediate) з використанням інфографіки і короткого відео.

Тема уроку: Saving Our Planet: How Can We Help?

Мультимодальний текст: Інфографіка «5 Easy Ways to Help the Environment» + відео «How to reduce your carbon footprint» (наприклад, із YouTube або TED-Ed з субтитрами).

1. До перегляду / читання (Pre-viewing / Pre-reading).

Мета: викликати інтерес, активізувати лексику, підготувати до сприйняття теми.

Завдання: 1) Warm-up Question: «What do you already do to help the environment?» (обговорення в парах). 2) Vocabulary Matching: match terms to definitions (e.g. carbon footprint, recycling, composting, pollution). 3) Predicting Task (Based on Images): «Look at the icons in the infographic. What do you think it is about?».

2. Під час перегляду / читання (While-viewing / While-reading)

Мета: розуміти головні ідеї, помічати деталі, аналізувати зміст.

Завдання: 1) Comprehension Task: Answer 5 true / false questions based on the infographic. Example: «Composting helps reduce food waste». 2) Gap-fill Task (Video Subtitles): Complete missing words from subtitles while watching the video. 3) Identify Purpose and Audience: «Who do you think this video is for?» (teenagers, adults, businesses?).

3. Після перегляду / читання (Post-viewing / Post-reading)

Мета: розвивати критичне мислення, письмову та усну продуктивність, творчість.

Завдання: 1) Discussion: «Which of the 5 tips is easiest / hardest for you to follow? Why?» 2) Mini-project: Create your own eco-poster with 3 eco-tips using Canva or paper. 3) Reflective Writing: Write a short paragraph: «What is one change you will make in your daily life to help the planet?».

Інструменти: 1) Canva (для створення постерів); 2) TED-Ed video з субтитрами; 3) Quizlet / Wordwall (для лексичних вправ); 4) Padlet / Jamboard (для ідей та обговорення).

Наведемо приклади завдань до мультимодальних навчальних текстів:

1. *Відеоінтерпретація*

Завдання: подивитися коротке відео (наприклад, TED-Ed або YouTube-ролик) англійською мовою. Обговоріть у парах основну ідею, запишіть ключові фрази, зробіть ментальну карту змісту.

Навички і вміння: аудіювання, говоріння, критичне мислення.

2. *Мультимедійна історія (digital storytelling)*

Завдання: створити цифрову історію на тему «A Day in My Life» з використанням програми Canva, PowerPoint, або Adobe Express. Додайте текст, фото, голосовий супровід.

Навички і вміння: письмо, говоріння, медіаграмотність.

3. *Інфографіка*

Завдання: на основі статті або відео створіть інфографіку (наприклад, у Canva) про те, як зберігати навколишнє середовище.

Навички і вміння: читання з розумінням, письмо, креативність.

4. *Інтерактивне обговорення (Padlet або Mentimeter)*

Завдання: після перегляду відео напишіть свою думку в Padlet або дайте відповідь на інтерактивне запитання в Mentimeter. Обговоріть відповіді в групі.

Навички і вміння: рефлексія, комунікація, критичне мислення.

5. *Розбір коміксів або мемів*

Завдання: прочитати короткий англomовний комікс або перегляньте мем. Поясніть, у чому гумор або іронія, як він передається через візуальні та текстові елементи.

Навички і вміння: культурна компетенція, читання, інтерпретація контексту.

До основних недоліків використання мультимодальних навчальних текстів (наприклад, відео, інфографік, коміксів, подкастів тощо) на уроках англійської мови відносять:

1. Перевантаження учнів інформацією (cognitive overload). Комбінація візуального, текстового та звукового каналів може викликати складнощі в учнів, особливо на початковому рівні (A1–A2), через надмірну кількість стимулів.

Приклад: учень одночасно намагається читати субтитри, слухати аудіо й сприймати візуальний ряд – це знижує загальне розуміння.

2. Проблеми з технічним забезпеченням. Не всі школи мають належну техніку, стабільний інтернет чи програмне забезпечення для відтворення мультимедійного контенту.

Приклад: під час показу відео виникають перебої з інтернетом або поганий звук, що порушує ритм уроку.

3. Неадаптованість контенту до мовного рівня учнів.

Деякі мультимодальні матеріали створені для носіїв мови, тому містять складну лексику, швидке мовлення або культурні особливості, які важко зрозуміти учням.

Приклад: аутентичний подкаст має складну побудову речень і незнайомі ідіоми.

4. Потреба у додатковій підготовці вчителя. Ефективне використання мультимодальних матеріалів вимагає часу на пошук, адаптацію, створення завдань та технічну підготовку.

5. Можливе відволікання від мети уроку. Яскраві відео, анімації або звукові ефекти можуть захопити учнів, але не обов'язково сприяти досягненню навчальної мети.

Приклад: Учні обговорюють візуальні деталі відео замість того, щоб фокусуватися на мовному змісті.

Серед порад для вчителя щодо того, як мінімізувати ризики роботи з мультимодальним навчальним текстом відносимо:

- враховувати рівень володіння англійською мовою. Слід обирати адаптовані матеріали або додавати субтитри / пояснення до складних частин;
- проводити етап підготовки до перегляду. Надавати ключову лексику та завдання «перед переглядом», щоб активувати фонові знання учнів;
- застосовувати техніку «Pause and Discuss». Зупиняти відео / аудіо для пояснень, уточнень і завдань на розуміння;
- забезпечити технічну готовність. Тестувати мультимедіа заздалегідь, завантажувати відео офлайн, створювати резервні варіанти;
- фокусуватися на мовних цілях. Формулювати конкретні завдання до мультимодального навчального тексту: знайти приклади лексики, граматичних структур, висловити думку;
- інтегрувати завдання після перегляду. Наприклад, обговорення в парах, створення власного подібного мультимодального продукту (відео, інфографіки).

Отже, використання мультимодальних навчальних текстів у процесі вивчення іноземних мов є надзвичайно важливим, оскільки воно сприяє створенню автентичного, інтерактивного та змістовного освітнього середовища. Завдяки поєднанню візуального, аудіального, текстового та іноді кінетичного компонентів мультимодальні навчальні тексти активізують різні канали сприйняття, що підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу. Вони також сприяють розвитку критичного мислення, медіаграмотності та навичок 21 століття, дозволяючи учням краще орієнтуватися у реальних комунікативних ситуаціях. Крім того, мультимодальні навчальні тексти підвищують мотивацію до навчання, роблячи уроки динамічними та цікавими. Таким чином, мультимодальні навчальні тексти є потужним інструментом, який дозволяє зробити процес вивчення іноземної мови більш ефективним, змістовним і сучасним.

3.2. Мем-дидактика: інтеграція інтернет-мемів у навчання мови

Інтернет-меми, як явище цифрової культури, останніми роками привертають дедалі більше уваги дослідників у галузі педагогіки та методики викладання іноземних мов. Розвиток теорії мем-дидактики відбувається на перетині кількох дисциплін: семіотики, культурології, когнітивної психології та педагогіки. У сучасному науковому дискурсі вона постає як інноваційний напрям у методиці викладання іноземних мов, що базується на використанні інтернет-мемів як мультимодальних культурно-мовних артефактів. Системний аналіз наукових публікацій 2020-2025 років дозволяє окреслити теоретичні основи, емпіричні дослідження та перспективи розвитку цього напрямку як у глобальному, так і в локальному українському контексті.

Теоретичним фундаментом мем-дидактики є концепція мультимодальності, яка розглядає процеси формування значення через поєднання різних семіотичних систем. Інтернет-меми за своєю природою є мультимодальними культурними одиницями, що інтегрують вербальну, візуальну та соціокультурну інформацію в єдиному комунікативному просторі. Kress & van Leeuwen (2020) у праці «Reading Images: The Grammar of Visual Design» надають концептуальний апарат для осмислення того, як візуально-текстові комбінації створюють складні смислові структури, принципово важливі для розуміння дидактичного потенціалу мемів у навчанні іноземних мов. Автори демонструють, що візуальні елементи не просто супроводжують текст, а створюють із ним динамічну взаємодію, породжуючи нові рівні значення, які неможливо редукувати до суми окремих компонентів.

Культурологічне осмислення мемів сягає корінням до концепції культурної еволюції, запропонованої Р. Докінзом (1976) у праці «The Selfish Gene», де мем вперше був визначений як одиниця культурної передачі інформації. Подальший розвиток цієї ідеї в контексті цифрової культури здійснила Л. Шифман (2014) у роботі «Memes in Digital Culture», де інтернет-меми розглядаються не просто як інформаційні одиниці, а як соціокультурні конструкти, що відіграють ключову роль у міжособистісній комунікації та формуванні спільних культурних кодів. Це культурологічне ядро мем-дидактики дозволяє визнати меми повноцінними носіями соціокультурної інформації, що робить їх особливо цінними для розвитку міжкультурної комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземних мов.

Когнітивний вимір мем-дидактики отримує обґрунтування через теорію подвійного кодування, яку до аналізу мемів застосовує Petersen (2020). Дослідник демонструє, що комбінування візуального образу й текстового повідомлення дозволяє створювати міцніші пам'ятні сліди за рахунок одночасної активації вербальної та невербальної систем обробки інформації. Це підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу студентами різного рівня підготовки, оскільки мультисенсорний характер мемів забезпечує множинні точки входу до інформації та її закріплення в довготривалій пам'яті.

У практичному вимірі внесок у розвиток мем-дидактики в українському освітньому контексті роблять А. Кирпа та колеги (2022), які провели комплексне емпіричне дослідження ефективності інтеграції інтернет-мемів під час навчання філологічних дисциплін у закладах вищої освіти. Вони визначили основні функції мемів в освітньому процесі: репрезентативну, комунікативну, маніпулятивну та креативну. Репрезентативна функція передбачає відтворення характеристик та властивостей певної ідеї, яка може виражати думку конкретної особи чи спільноти з належним акцентуванням необхідного інформаційного повідомлення та його змін. Комунікативна функція полягає у реакції на ситуацію обговорення, створенні спеціального мовного простору, зрозумілого для певної групи. Маніпулятивна функція означає здатність обстоювати певні ідеї, формувати та впливати на думки людей, змінювати ставлення до подій. Креативна функція дозволяє відтворювати сучасні події та цікаві явища у креативному форматі з використанням онлайн-інструментів та конструкторів.

Дослідники розробили систему практичних вправ для інтеграції мемів у навчання англійської мови щоб проілюструвати можливості використання мемів у навчанні мови.

А. Калужна, І. Лавриненко та О. Радченко (2023) досліджують, як можна вивчати граматику за допомогою інтернет-мемів. Свій внесок додають Т. Король (2025) та І. Школа (2025). Т. Король розробляє методологію ефективного застосування мемів для вивчення сталих англійських виразів, розглядаючи меми як каталізатор запам'ятовування завдяки поєднанню мультисенсорного супроводу та гумористичного компонента, що створює позитивний емоційний фон для навчання. І. Школа зосереджує увагу на активній творчій діяльності студентів, інтегруючи створення мемів у комунікативне навчання мови. Такий підхід не лише розвиває міжкультурні та комунікативні компетенції, але й підтримує високий рівень мотивації та активності студентів у навчальному процесі.

Міжнародний дослідницький контекст демонструє універсальність мем-дидактичних підходів. Kayali та Altuntaş (2021) провели дослідження ефективності використання мемів для повторення та закріплення лексичного матеріалу у студентів медичних спеціальностей. Результати показали, що використання мемів позитивно вплинуло на відтворення словникового запасу студентів. У своєму дослідженні автори застосовували квіз до та після експерименту, а також анкету зворотного зв'язку після навчальної діяльності. Дослідження продемонструвало, що меми можна використовувати як одну зі стратегій для створення інноваційного та приємного середовища навчання. Nan (2019) аналізує роль мемів у створенні значень та соціальному навчанні через чат-групи для вивчення мови, підкреслюючи важливість колективного конструювання смислів та соціокультурної взаємодії у формуванні мовної компетенції. Dwivedi (2023) розширює цю перспективу, досліджуючи вплив мемів і соціальних мереж на міжкультурну комунікацію та позиціонуючи меми як інструмент глобального культурного обміну. Емпіричні дослідження Purnama та колег (2021) та Dominguez Romero & Bobkina (2021) надають доказову базу ефективності мемів у вивченні лексики та розвитку критичної грамотності в освітніх установах різних країн, що підтверджує транснаціональну валідність мем-дидактичних методик.

Мем-дидактика у навчанні іноземних мов є міждисциплінарним напрямом, що має міцну теоретичну базу, сформовану на перетині семіотики, культурології, когнітивної психології та педагогіки. Глобальний характер досліджень засвідчує актуальність цього напрямку, тоді як українські наукові розробки демонструють успішну адаптацію мем-дидактичних підходів до локального освітнього контексту. Водночас залишається значний

потенціал для подальших досліджень, зокрема у напрямку поглибленої інтеграції культурологічних, когнітивних і педагогічних перспектив, розроблення систематизованих методичних рекомендацій, емпіричної перевірки довгострокових ефектів використання мемів у навчанні іноземних мов, вивчення впливу мемів на розвиток критичного мислення та медіаграмотності, розширення застосування мем-дидактики на інші філологічні дисципліни. Усе це свідчить, що мем-дидактика у навчанні іноземних мов є міждисциплінарним напрямом, що має міцну теоретичну базу, сформовану на перетині семіотики, культурології, когнітивної психології та педагогіки. Глобальний характер досліджень засвідчує актуальність цього напрямку, тоді як українські наукові розробки демонструють успішну адаптацію мем-дидактичних підходів до локального освітнього контексту. Водночас залишається значний потенціал для подальших досліджень, зокрема у напрямку поглибленої інтеграції культурологічних, когнітивних і педагогічних перспектив, розробки систематизованих методичних рекомендацій та емпіричної перевірки довгострокових ефектів використання мемів у навчанні іноземних мов.

Теоретичне обґрунтування мем-дидактики в контексті утіленого навчання. Хоча меми можуть здаватися суто цифровим феноменом, далеким від тілесних практик TPR, насправді вони глибоко пов'язані з принципами утіленого пізнання. Ця зв'язок проявляється на кількох рівнях.

Перший рівень – емоційно-фізіологічний. Це – гумор та сміх, який є центральним елементом більшості мемів і глибоко втіленим феноменом. Дослідження показують, що розуміння та переживання гумору активізує не лише мовленнєві ділянки мозку, але й лімбічну систему (відповідальну за емоції) та навіть моторні ділянки кори (Wild et al., 2003). Сміх та посмішка, фізіологічні реакції на гумор, впливають на когнітивні процеси через зворотний зв'язок між тілом та мозком – явище, відоме як «facial feedback hypothesis». Коли здобувачі сміються над мемом, їхнє тіло генерує позитивний емоційний стан, який, у свою чергу, полегшує засвоєння та запам'ятовування мовного матеріалу. Більше того, гумор знижує когнітивне навантаження та афективний фільтр, що особливо важливо для засвоєння мовного матеріалу з мемів, який часто включає каламбури, культурні референції та ідіоматичні вирази.

Другий рівень – нейромоторний (дзеркальні нейрони та тілесна симуляція). Багато мемів використовують образи людей у специфічних позах, з характерними виразами обличчя або

виконуючих певні дії. При сприйнятті таких образів активізується система дзеркальних нейронів, що призводить до внутрішньої симуляції спостережуваних дій та емоційних станів. Наприклад, популярний мем-шаблон «Distracted Boyfriend» показує чоловіка, що дивиться на іншу жінку, ігноруючи свою дівчину. При сприйнятті цього зображення спостерігачі несвідомо симулюють м'язові рухи повороту голови, напругу в стосунках, конфліктні емоції. Ця тілесна симуляція робить абстрактні концепції (зрада, спокуса, конфлікт інтересів) більш конкретними та зрозумілими (Petersen, 2020).

Третій рівень – метафоричний та образно-семантичний. Багато мемів візуалізують абстрактні концепції через конкретні тілесні образи. Наприклад, поняття «втрати контролю» утілюється в образі людини, що падає; «перевантаження інформацією» – у вигляді голови, що вибухає; «емоційна нестабільність» – через швидку зміну виразів обличчя. Ці візуальні метафори, розглядаючись крізь призму мультимодального дизайну (Kress & van Leeuwen, 2020), активізують соматосенсорні та моторні репрезентації, створюючи втілене розуміння абстрактних явищ. Сучасні дослідження підкреслюють важливість тілесної уяви як втіленого когнітивного процесу, де поєднання тілесності і метафоричності формує фундамент для розуміння та пізнання світу (Clark, 2024).

Четвертий рівень – кінестетичний та перформативний (жестова мова мемів). Цікавим феноменом є те, що деякі популярні меми створили свої власні жести або пози, які користувачі починають відтворювати фізично. Наприклад, жест «dab», спочатку популяризований через меми, став реальною фізичною дією, яку люди виконують у різних контекстах (Shifman, 2014; Dwivedi, 2023). Подібним чином, різні «челенджі» (challenges), що поширюються через меми, включають специфічні фізичні дії. Це створює цікавий зворотний зв'язок, де цифровий контент генерує фізичні практики, які, у свою чергу, впливають на розуміння та використання мови. Таким чином, меми функціонують як культурні артефакти, що трансформують дигітальні простори на простори втіленого вчення (Бабенко, 2022).

П'ятий рівень – соціальне втілення через партисипаторну культуру. Генрі Дженкінс описав сучасну цифрову культуру як «партисипаторну» (participatory culture), де користувачі не є пасивними споживачами контенту, а активними його творцями (Jenkins, 2016). Створення та поширення мемів є соціальною практикою, що включає спільноту користувачів. Це соціальне втілення – відчуття себе частиною спільноти мемо-творців – створює мотивацію та ідентичність, що підтримують мовне навчання (Shkola, 2025; Kyrpa et al., 2022).

Коли здобувачі створюють мему іноземною мовою, вони не просто практикують граматику або лексику – вони позиціонують себе як учасники англomовної цифрової культури (Kyrpa et al., 2022; Korol, 2025). Це створює почуття агентності та автентичності, критично важливе для успішного засвоєння мови. З позиції соціокультурної теорії Виготського, така залученість в культурні практики є не побічним продуктом навчання, а самою його сутністю. Дослідження Han (2019), Purnama та співавторів (2021), а також Dominguez Romero та Bobkina (2021) демонструють, що залучення учнів у створення та обговорення мемів значно підвищує мотивацію та ефективність засвоєння як лексики, так і комунікативних навичок, зокрема в контексті критичної грамотності та міжкультурної комунікації.

Типологія і методика створення навчальних мемів. Інтеграція інтернет-мемів у навчальну практику вимагає систематичного підходу, що поєднує лінгвістичні цілі з розвитком мультимодальної грамотності та культурної компетентності. На відміну від стихійного використання мемів для розваги, педагогічна практика передбачає цілеспрямовану розробку навчальних матеріалів та методичних процедур, які трансформують мем із об'єкту розважального вжитку на потужний інструмент для глибокого опанування мови (Kayali & Altuntaş, 2021; Kyrpa et al., 2022).

Мему як дидактичний матеріал можуть мати різну фокусовку залежно від цільових компетентностей, які намагаються сформувати викладачі. Ця типологія охоплює кілька основних категорій, кожна з яких розвиває специфічні аспекти мовної компетентності.

Граматичні мему спрямовані на ілюстрацію складних граматичних явищ у контексті, що є психологічно актуальним для учнів. На відміну від традиційних граматичних вправ, які часто носять абстрактний характер, мем-формати дозволяють зв'язати граматичну структуру з контекстом та емоційним досвідом. Наприклад, розрізнення між Present Perfect та Past Simple може бути проілюстровано через популярний шаблон «Drake Disapproving / Approving», де контраст між двома висловлюваннями одночасно демонструє граматичну дистинкцію та показує комунікативні наслідки неправильного вибору форми, де Drake відхиляє неправильне використання часу та схвалює правильне (рис. 3.1):

[Drake відхиляє] «I have seen this movie yesterday» ❌

[Drake схвалює] «I saw this movie yesterday» ✓



Рис. 3.1. Приклад прийому «Drake Disapproving/Approving»

Така методика активізує когнітивні процеси, пов'язані з контрастивним аналізом, котрий є базовим для засвоєння граматичних систем (Kalyuzhna et al., 2023). Такий мем не лише демонструє правильне використання граматичної структури, але й робить це в контексті, який резонує з цифровим досвідом здобувачів. Гумористичний елемент (використання популярного рэпера як арбітра граматичної правильності) створює емоційний зв'язок з матеріалом, що сприяє кращому запам'ятовуванню.

Лексичні меми особливо ефективні для роботи з полісемічними лексемами та фразеологічними одиницями, які мають множинні контекстуальні значення. Формат «Expanding Brain» дозволяє послідовно розгортати еволюцію значення слова від буквального до образного або ідіоматичного, що резонує з когнітивною лінгвістичною теорією про концептуальну метафору та розширення значень (Korol, 2025). Такий навчальний матеріал не лише інформує про словниковий склад, але й розвиває розуміння того, як мова організує концептуальне поле навколо центрального значення, що є необхідним для розвитку глибокої лексичної компетентності. Наприклад, різні значення слова «run» можуть бути представлені через серію зображень у форматі мему «Expanding Brain», де кожен рівень «освіченості» відповідає більш абстрактному або ідіоматичному використанню (рис. 3.2). Цей мем ілюструє метафоричне розширення значення: від прямого фізичного дії (бігти) до все більш абстрактних концепцій. Кожен рівень «освіченості мозку» символізує когнітивну складність розуміння значення. Учні легко запам'ятовують, що «run» – це не просто одне дієслово, а цілий спектр значень, пов'язаних через концептуальну метафору.



Рис. 3.2. Meme «Expanding Brain»

Соціолінгвістичні мему ілюструють варіативність мови в залежності від соціального контексту, регістру або діалекту. Популярний формат «Formal vs Informal» може показати, як одна й та сама ідея виражається в різних регістрах (рис. 3.3):

[Формальна версія]
«Unfortunately I m not capable of taking transactions due to my decreased buying power which can be making lead down to me making transactions which exceeded my buying power last month»

[Неформальна версія] «I am broke»



"I am broke"



"Unfortunately, I am not capable of taking transactions due to my decreased buying power which can be lead down to me making transactions which exceeded my buying power last month."

Соціолінгвістичні / культуроснавчі мему забезпечують розвиток регістрової компетентності, ілюструючи варіативність вираження однієї й тієї ж комунікативної мети в залежності від соціального контексту. Роботі з такими матеріалами сприяє розуміння того, що мова – це не монолітна система, а складне утворення, де вибір мовних засобів

Рис. 3.3. Meme «Formal vs

визначається соціальними факторами: стосунки між учасниками комунікації, офіційність ситуації, культурні норми та очікування. Дослідження показують, що експліцитна робота з реєстровою варіативністю значно підвищує комунікативну адекватність мови учасників навчального процесу (Dominguez Romero & Bobkina, 2021). Такі меми пояснюють культурні референції, історичні події або соціальні феномени через візуальні образи. Наприклад, мем може ілюструвати різницю в культурних нормах (особистий простір, прямота комунікації, пунктуальність) між різними англomовними країнами.

Ефективна інтеграція мемів у навчальний процес передбачає структуровану послідовність етапів, що рухаються від простішої мети декодування (розуміння) до більш складної мети кодування (продукування та творення). Така послідовність ґрунтується на принципах підтримки навчання (scaffolding) та спирається на конструктивістське розуміння процесу опанування мови.

Етап 1: Декодування та аналіз існуючих мемів. На цьому етапі здобувачі працюють з автентичними мемами, популярними в англomовному цифровому просторі, із метою розвинути здатність розпізнавати та аналізувати мовні та культурні явища, втілені в цих матеріалах. Методика декодування мемів включає систематичне розслідування кількох взаємопов'язаних аспектів:

Лінгвістичні особливості (граматичні структури, лексичний вибір, стилістичні засоби, прагматичні функції мовлення) розглядаються як засоби творення значення в мемі. Виявлення та аналіз цих особливостей розвиває металінгвістичну свідомість тих, хто вивчає мову, що є критичною для свідомого опанування мови.

Культурні референції та імпліцитні знання, необхідні для розуміння гумору мему, розпаковуються в контексті дослідження походження мему, його еволюції та контекстів вживання. Цей процес розвиває те, що можна назвати «прагматичною грамотністю» – здатністю розпізнавати та розуміти культурні та контекстуальні виміри комунікації (Han, 2019). Взаємодія візуальних та вербальних елементів аналізується з позиції мультимодальної грамотності, розглядаючи, як різні модальності (зображення, текст, композиція, колір) взаємодіють для творення смислу (Kress & van Leeuwen, 2020).

Етап 2: Адаптація мем-шаблонів. Після того, як здобувачі розуміють структуру та функціонування мемів, вони переходять до адаптації популярних мем-шаблонів для навчальних цілей. Викладач надає список граматичних структур, лексичних тем або культурних концепцій, які потрібно проілюструвати, і здобувачі обирають відповідні мем-формати. Наприклад, для ілюстрації умовних речень можна використати формат «Two Buttons» (рис. 3.4): [Персонаж, що потіє перед двома кнопками]



Рис. 3.4. Мем «Two Buttons»

Button 1: «If I study hard, I will pass the exam».

Button 2: «If I studied hard, I would pass the exam».

Caption: «Choosing between real and unreal conditionals»

Етап 3: Оригінальна фото-мем творчість. Найбільш просунутий етап включає створення цілком оригінальних мемів на основі фотографій, зроблених самими здобувачами. Використовуючи платформу Memecam.io (<https://www.memecam.io/>), ми проводимо класні фотосесії, де здобувачі фіксують зображення, що представляють специфічні комунікативні сценарії.

Процес створення оригінальних мемів розгортається через послідовність взаємопов'язаних етапів, кожен з яких активізує різні аспекти мовної та креативної компетентності.

Спочатку здобувачі (працюючи індивідуально або в мікрогрупах) визначають цільову лінгвістичну концепцію, яку планують втілити – це можуть бути граматичні явища, фразеологічні одиниці або культурні феномени. Наступний етап передбачає розробку візуального сценарію, де учні обирають оптимальний спосіб репрезентації абстрактного мовного явища через образ, що потребує як креативного мислення, так і глибокого розуміння лінгвістичного змісту.

Реалізація задуму розпочинається з фотографування, яке само по собі функціонує як комунікативна практика: обговорення ідей, координація дій та планування вимагають активного застосування мови, що вивчається. Отримані зображення трансформуються в завершені меми за допомогою цифрових інструментів (Memecam.io та аналогічні платформи), де текстова складова інтегрується з візуальною для створення цілісного висловлення.

Завершальний етап – презентація та публічне обговорення – передбачає не лише демонстрацію результату, але й рефлексивне обґрунтування вибору: здобувачі пояснюють логіку своєї лінгвістичної інтерпретації та захищають композиційні рішення перед аудиторією. Цей інтегрований творчий процес переміщує здобувача з позиції пасивного споживача мовного матеріалу у позицію активного творця контенту, що свідомо враховує комунікативний намір, лінгвістичну доречність та очікування аудиторії. Такий набір умінь репрезентує ядро комунікативної компетентності в конвергентному цифровому світі.

Дослідження показують, що залучення учнів у творче продукування контенту іноземною мовою значно підвищує мотивацію та ефективність опанування, оскільки така діяльність розвиває почуття власництва та автентичності в навчальному процесі (Purnama et al., 2021; Shkola, 2025).

Декодування і робота з мемами на заняттях з англійської мови. Викладачі англійської мови завжди мають пам'ятати, що Інтернет-меми є концентрованими виразами культурного знання, що репрезентують складні взаємодії між культурними кодами, історичними контекстами та сучасними соціальними дискурсами. Розуміння мему вимагає послідовного проникнення крізь кілька рівнів культурної значущості, кожен з яких розвиває різні аспекти культурної компетентності.

Поверхневий рівень охоплює буквальне значення вербальних та візуальних елементів мему. На цьому рівні здобувач розпізнає лексику, граматичні структури та прямолінійний сенс зображення.

Контекстуальний рівень передбачає знання оригінального джерела мему – літератури, кіно, соціальних подій, що породили мем. Наприклад, розуміння мему «This is fine» вимагає знання про комікс художника К. Гріна та розуміння того, як це зображення стало інструментом для вираження певної екзистенціальної позиції. На цьому рівні здобувач розпізнає культурну траєкторію мему та його еволюцію в культурному просторі.

Прагматичний рівень стосується розуміння доречності та ситуативного контексту вживання мему. На цьому рівні здобувач не лише знає, що означає мем, але й розуміє, в яких контекстах його доречно використовувати, як він функціонує в комунікації та які культурні інтенції він передає. Наприклад, розуміння того, що «This is fine» використовується іронічно, передбачає розуміння комунікативної стратегії іронії та культурних контекстів, де ця іронія є розпізнавальною та ефективною (рис. 3.5).



Рис. 3.5. Meme «This is fine»

Метакультурний рівень репрезентує найглибший рівень розуміння, де мем розглядається як культурний артефакт, що відображає більші культурні тенденції, ідеологічні позиції та соціальні дискурси. На цьому рівні «This is fine» розглядається не як просто забавний вислів, а як культурний коментар на американські тенденції до токсичного позитиву, глобальні кризи або механізми психологічного захисту перед лицем невпевненості. Робота на цьому рівні розвиває критичну культурну компетентність та здатність до культурного аналізу (Dwivedi, 2023; Dominguez Romero & Bobkina, 2021).

Систематична робота крізь ці рівні, організована в структурованому навчальному контексті, трансформує мему з простих розважальних матеріалів на інструменти для глибокого розвитку мовної та культурної компетентності.

Для роботи зі здобувачами на уроках англійської мови для розвитку мовленнєвих навичок ми можемо запропонувати такі візуальні організатори:

☐ **ORGANIZER 1: Humor & Fun**

Understanding the humor in memes - Quick and simple!

Meme Name:

☐ **The Meme**

Insert meme image here:

☐ **What's Funny About It?**

Why does this make you laugh? What's the joke?

☐ **What's the Main Idea?**

What is this meme about? (One or two sentences)

☐ **When Would You Use This?**

Give a real-life example:

☐ **What Words Matter?**

List 3 important words from this meme:

Word 1: _____

Word 2: _____

Word 3: _____

☐ **My Opinion**

Do you like this meme? Why or why not?

☐ **ORGANIZER 2: Grammar in Memes**

See how grammar works in real humor - Grammar focus!

Meme Name:

☐ **The Meme Text**

Insert meme image here:

Exact text from the meme:

☐ **Grammar: Wrong vs. Correct**

☐ WRONG	☐ CORRECT
_____	_____
_____	_____
_____	_____

☐ **Grammar Rule**

What grammar rule is this meme about?

☐ **Real Example Sentences**

Make 2 sentences using this grammar:

Sentence 1:

Sentence 2:

☐ **Why Is It Funny?**

How does the wrong grammar make the joke funny?

☐ **ORGANIZER 3: Meme Detective**

Complete meme analysis - 4 levels of understanding

Meme Name:

☐ **LEVEL 1: WHAT DO I SEE?**

Understanding the literal meaning - surface level

☐ **The Image:**

Insert meme image here:

☐ **Text on the Meme:**

☐ **Key Words (3-5 important words):**

Word 1: _____

Word 2: _____

Word 3: _____

☐ **LEVEL 2: WHERE DID IT COME FROM?**

Understanding the origin and context

☐ This meme comes from:

- ☐ Movie ☐ Book ☐ Social Media
☐ Cartoon ☐ Real Event ☐ Other:

☐ Story of the Meme (Where did it originate?):

☐ **LEVEL 3: WHEN DO PEOPLE USE IT?**

Understanding when and how it's used - practical meaning

☐ People use this meme when:

Situation 1: _____

Situation 2: _____

Situation 3: _____

☐ My Real-Life Example:

☐ What's the Tone?

- ☐ Funny ☐ Sarcastic ☐ Ironic
☐ Critical ☐ Sad ☐ Other:

☐ **LEVEL 4: WHAT'S IT REALLY ABOUT?**

Understanding the deeper cultural meaning

☐ What is this meme REALLY about?

☐ Cultural Issues It Talks About:

Issue 1: _____

Issue 2: _____

☐ Why Is This Meme Popular Around the World?

☐ **MY THOUGHTS**

What do you think about this meme? What did you learn?

☐ **CAN YOU CREATE YOUR OWN?**

If you could create a similar meme, how would you change it?

Творчі завдання для роботи з мемами

Активність 1: Меме Archaeology (Мем-археологія)

Здобувачі досліджують історію конкретного мему, відстежуючи його від оригінального джерела через різні трансформації. Використовуючи ресурси як Know Your Meme (<https://knowyourmeme.com/>), здобувачі створюють «cultural timeline» (культурну часову лінію), що показує еволюцію мему та його культурний контекст. При цьому головним є розвиток мовлення – обговорення кожного етапу та висловлення власної думки. Наприклад, дослідження мему «Distracted Boyfriend» може виявити:



Рис. 3.6. «Distracted Boyfriend» photo by Antonio Guillem, 2015

- оригінальне джерело: стокова фотографія від каталонського фотографа Антоніо Гільєма (Antonio Guillem, 2015) (рис. 3.6);
- перше меметичне використання: філософські дискусії на Tumblr, 2017;
- популяризація: Twitter, Reddit, Instagram, 2017-2018;
- трансформації: численні варіації з різними підписами;
- культурний резонанс: чому цей образ «зради» або «відвернення уваги» резонував у 2017 році?
- міжкультурна адаптація: як різні культури адаптували цей мем?

Активність 2: Cultural Reference Mapping

Для мемів, що містять множинні культурні референції, здобувачі створюють візуальні карти, що показують всі необхідні знання для повного розуміння. Ця активність особливо корисна для мемів, що посиляються на популярну культуру, історичні події або соціальні явища. Наприклад, мем, що використовує кадр з фільму «The Lord of the Rings» з текстом «One does not simply walk into Mordor» для коментування складності певної задачі, вимагає знання (рис. 3.7):



Рис. 3.7. Screenshot from the movie «The Lord of the Rings»

- літературного джерела (Дж.Р.Р. Толкієн (J.R.R. Tolkien));
- кінематографічної адаптації (Пітер Джексон (Peter Jackson), 2001-2003);
- специфічної цитати та її контексту в наративі;
- культурного статусу «The Lord of the Rings» в англomовному світі»;
- меметичної конвенції використання цього формату для вираження неможливості або надзвичайної складності.

Активність 3: Comparative Meme Analysis

Здобувачі порівнюють, як подібні ідеї виражаються через меми в різних культурах. Це може включати порівняння англomовних та україномовних мемів на подібні теми, виявляючи культурні відмінності в гуморі, табу та способах вираження. Наприклад, здобувачі можуть досліджувати, як різні культури створюють меми про:

- відносини з батьками та старшими;
- робочу етику та кар'єрні амбіції;
- романтичні стосунки;
- національну ідентичність;
- політичні події.

Такий порівняльний аналіз виявляє не лише лінгвістичні, але й глибокі культурні відмінності в цінностях, нормах та комунікативних стилях. Чим глибше ми заглиблюємося в аналіз мемів, тим більше розуміємо, що аналіз розширюється на дослідження того, як меми відображають соціолінгвістичну варіативність, при цьому здобувачі ідентифікують діалектні особливості, сленгові вирази та зміни регістру. Ці спостереження надають точки входу для дискусій про мовні зміни, соціальну ідентичність та відносини між цифровою комунікацією та лінгвістичними інноваціями. Наприклад, меми часто використовують:

- **AAVE (African American Vernacular English):** «It do be like that sometimes», «I'm finna go»;
- **Internet slang:** «yeet», «sus», «no cap», «bussin»;
- **Навмисні орфографічні помилки:** «smol», «thicc», «stonks»;
- **Неологізми та portmanteau words:** «hangry» (hungry + angry), «procrastineat» (procrastinate + eat).

Дослідження цих мовних особливостей створює можливості для обговорення:

- як мова змінюється та еволюціонує;
- роль соціальних груп у створенні мовних інновацій;
- питання мовного престижу та стигматизації;
- відмінність між описовою та прескриптивною граматиною;
- мова як маркер ідентичності та групової належності.

Активність 4: Stereotype Analysis

Через керовані активності здобувачі досліджують, як меми можуть підсилювати або кидати виклик стереотипам, аналізуючи етичні виміри гумору та потенційні наслідки створення цифрового контенту. Це критичне дослідження заохочує здобувачів ставати більш відповідальними цифровими громадянами, які розпізнають силу мультимодальної комунікації формувати сприйняття та ставлення.

Здобувачі аналізують меми крізь призму:

- **Gender stereotypes:** Як зображуються чоловіки та жінки ? Які ролі та характеристики їм приписуються ?

- **Ethnic and racial stereotypes:** Чи використовує мем расові або етнічні стереотипи ? Навіть якщо гумористично, чи може це підсилювати шкідливі уявлення ?

- **Age stereotypes:** Як представлені різні вікові групи ? («OK Boomer», «Gen Z humor»)

- **Professional stereotypes:** Чи підтримує мем стереотипи про певні професії ?

- **National stereotypes:** Як представлені різні національності ?

Критичні питання для обговорення:

- коли гумор переходить межу від веселого до образливого ?
- хто має право жартувати про певні групи ? (Питання insider vs. outsider humor);

- яка різниця між жартом про стереотип та підкріпленням стереотипу ?

- які можуть бути реальні наслідки поширення мемів, що містять стереотипи ?

For example: ☐ **Critical Discussion Questions**

- **Question : Where Does Humor Cross the Line ?**

When is a joke funny vs. hurtful?

☐ Humor That Works	☐ Humor That Harms
<i>Jokes about shared human experiences</i>	<i>Jokes that mock people for unchangeable traits</i>
<i>Self-deprecating humor</i>	<i>Humor that punches down at vulnerable groups</i>
<i>Humor that challenges power</i>	<i>Humor that reinforces power imbalances</i>
<i>Jokes that reveal absurdity</i>	<i>Jokes that rely on false stereotypes</i>

- **Activity:** Take a meme. Can you rewrite the joke so it's funny without relying on stereotypes ?

Активність 5: Misinformation Detection

Меми стали потужним інструментом поширення як інформації, так і дезінформації. Здобувачі вчаться критично оцінювати меми як джерела інформації:

1. **Fact-checking memes:** Здобувачі обирають меми, що містять фактичні твердження, та перевіряють їх точність, використовуючи надійні джерела (Snopes.com, FactCheck.org, PolitiFact.com).

2. **Identifying manipulation techniques:**

- Cherry-picking (вибіркове використання даних);
- False equivalence (хибна еквівалентність);
- Strawman arguments (аргументи опудала);
- Ad hominem attacks (особисті нападки);
- Appeal to emotion (апеляція до емоцій замість фактів).

3. **Source verification:** Дослідження походження вірусних мемів та ідентифікація можливих маніпуляцій або фабрикацій.

У цьому випадку критичний аналіз мемів сприяє формуванню відповідальності і цифрової грамотності. Здобувачі обговорюють:

- етичну відповідальність при створенні та поширенні контенту;
- вплив мемів на громадську думку та політичний дискурс;
- роль мемів у поширенні дезінформації;
- важливість критичного мислення в цифровому середовищі;
- баланс між свободою вираження та соціальною відповідальністю.

Ці дискусії особливо актуальні в контексті сучасних викликів, таких як дезінформаційні кампанії, поляризація суспільства та роль соціальних мереж у формуванні політичних поглядів.

Як показує наше дослідження, ефективна інтеграція мемів у навчальний процес вимагає врахування вікових особливостей здобувачів, їхнього рівня цифрової грамотності та культурної обізнаності. Те, що резонує з підлітками, може бути нерелевантним для дорослих здобувачів, і навпаки. Тож вчителям завжди потрібно враховувати специфіку адаптації мем-дидактики для різних вікових груп.

Діти молодшого шкільного віку (6-10 років). Для цієї вікової групи меми повинні бути максимально візуально зрозумілими, позитивними та пов'язаними з їхнім безпосереднім досвідом. Рекомендується:

1. Використання анімаційних персонажів: Меми з персонажами Disney, Pixar або популярних дитячих серіалів природно привабливі для цього віку.

2. Простий, чіткий текст: Короткі речення, проста граматики, базова лексика.

3. Акцент на навчальному контенті: Меми для вивчення алфавіту, чисел, кольорів, базових дієслів руху.

4. Позитивний емоційний тон: Уникнення сарказму, іронії або складного гумору.

5. Інтерактивність: Меми, що заохочують фізичну реакцію (як TPR), спів або повторення.

Приклад активності: «Meme-Song Connection» – створення мемів, що ілюструють дії з популярних дитячих пісень («If you're happy and you know it, clap your hands»).

Підлітки (11-17 років). Підлітки, як найбільш активні користувачі та творці мемів, природно залучені до цієї форми комунікації. Для них важливо:

1. Автентичність: використання справжніх популярних мемів, а не штучно створених «освітніх» версій.

2. Актуальність: робота з трендовими мемами, що відображають їхню цифрову культуру.

3. Креативна автономія: можливість створювати власні меми з мінімальними обмеженнями.

4. Соціальна релевантність: меми про теми, що хвилюють підлітків (friendships, school stress, identity, популярна культура).

5. Критичний аналіз: підлітки готові до глибокого критичного аналізу ідеології, стереотипів та маніпуляцій у мемах.

Приклад активності: «Meme Remix Challenge» – здобувачі беруть популярний мем-шаблон та створюють серію варіацій, що демонструють різні граматичні структури або лексичні теми.

Дорослі здобувачі (18+ років). Дорослі здобувачі мають більш різноманітний досвід та потреби. Для них ефективні:

1. Професійна релевантність: меми, пов'язані з їхньою професійною сферою (бізнес, медицина, ІТ, освіта).

2. Культурологічна глибина: меми, що вимагають знання історії, літератури, мистецтва, політики

3. Складний гумор: сарказм, іронія, каламбури, інтертекстуальні референції.

4. Міжкультурний аналіз: порівняння того, як різні культури використовують меми для вираження подібних ідей.

5. Практичне застосування: створення мемів для реальних комунікативних потреб (маркетинг, презентації, соціальні мережі).

Приклад активності: «Professional Meme Portfolio» – створення колекції мемів для використання в професійних контекстах

(внутрішня корпоративна комунікація, презентації продуктів, HR-матеріали).

Літні здобувачі (55+ років). Для здобувачів старшого віку, які можуть мати менше досвіду з цифровою культурою, необхідний більш scaffolded підхід:

1. Експліцитне пояснення меметичної культури: що таке меми, звідки вони беруться, чому вони важливі.
2. Зв'язок з традиційним гумором: показ спадкоємності між традиційними жартами, карикатурами та мемами.
3. Технічна підтримка: детальні інструкції щодо використання мем-генераторів.
4. Міжгенераційний діалог: створення мемів, що відображають міжгенераційний досвід.
5. Повільний темп впровадження: поступове збільшення складності та автономії.

Приклад активності: «Then and Now Memes» – створення мемів, що порівнюють минуле та сучасність, використовуючи особистий досвід здобувачів.

Після розгляду вікових особливостей учнів, педагогічна практика має спиратися на систематичне впровадження активностей, що трансформують пасивне споживання мемів в активне мовне виробництво. Наступні активності розроблені як послідовність, що може бути адаптована до різних вікових груп з урахуванням принципів диференціації.

П'ятихвилинні мем-дискусії як warm up activities служать цінним інструментом для активізації мовних знань на початку кожного заняття. Ретельно обраний мем проектується без попереднього коментаря, даючи здобувачам можливість індивідуально опрацювати його протягом однієї хвилини. Цей час дозволяє розглянути зображення, прочитати текст та сформулювати першу інтерпретацію. Потім здобувачі обговорюють мем у парах протягом двох хвилин, обмінюючись спостереженнями про те, що робить його смішним, які культурні передумови необхідні для розуміння та які лінгвістичні особливості вони помічають. Завершальні дві хвилини присвячені класному обговоренню, де пари діляться своїми висновками, а викладач фіксує цікаві мовні явища та культурні питання для подальшого розвитку. Запитання для дискусії можуть включати: What makes this meme funny or effective? What cultural knowledge do you need to understand it? What language features do you notice (grammar, vocabulary, style)? Have you seen similar memes and how do they differ? Would this meme work in your native language or

culture, and why or why not? Остаточне питання особливо цінне, оскільки воно спонукає учнів виявляти культурно-специфічні аспекти гумору та розвивати міжкультурну свідомість.

Контекстуальна фотографія як основа автентичного мем-створення інтегрує навчання мови з реальними комунікативними ситуаціями. Здобувачі здійснюють фотографування під час звичайних класних активностей, навчальних екскурсій чи спеціально організованих сценаріїв. Ці автентичні зображення фіксують комунікативні ситуації, емоційні стани або конкретні мовні концепції, які заховані в природних контекстах. За допомогою цифрових інструментів здобувачі трансформують ці фотографії на оригінальні мему, що демонструють розуміння цільових граматичних структур чи лексичних тем. Практичні сценарії включають фотографування класних ситуацій для створення мемів про навчальний досвід, екскурсії містом з подальшим мем-створенням про міське життя, інсценування емоційних станів для мемів про почуття, фотографування об'єктів для лексичних мемів. Істотною особливістю цієї активності є те, що мем стає власною творчістю здобувача, пов'язаною з його реальним досвідом, що значно підвищує мотивацію та смислову глибину навчання.

Змагання з перекладу мемів як дослідження культурних кордонів мови розвивають критичну міжкультурну свідомість. Здобувачам пропонується перекласти мему між рідною мовою та англійською, адресуючи не лише формальну лінгвістичну еквівалентність, але й культурну адаптацію сенсу та гумору. У цьому процесі вони відкривають, що деякі мему легко переносяться між культурами, оскільки апелюють до універсальних людських досвідів (наприклад, стрес перед іспитом чи проблеми в стосунках), тоді як інші вимагають значної адаптації або взагалі не мають еквівалентів у рідній культурі. Каламбури, гри слів, культурно-специфічні історичні референції часто виявляються майже неперекладабельними, що спонукає здобувачів розвивати критичне розуміння того, як мова та культура переплітаються. Процес включає спочатку аналіз оригінального мему в англійській мові, ідентифікацію його культурних елементів та припущень, пошук функціональних еквівалентів у рідній культурі, створення адаптованої версії та обговорення того, що було втрачено та що надбано у перекладі. Ця активність розвиває не тільки перекладацькі навички, але й метакультурну свідомість та розуміння конвенцій гумору в різних культурах.

Аналіз мем-жанрів як дослідження форми та значення спрямований на розвиток розуміння того, як структура впливає на комунікативну ефективність. Здобувачам пропонується класифікувати та аналізувати різні формати мемів, розуміючи, як вибір конкретного шаблону впливає на передачу значення та які лінгвістичні паттерни пов'язані зі специфічними жанрами. Мем-реакції використовуються переважно для експресії емоційних реакцій на певні явища, часто з мінімальним текстом, що наголошує на силі образного вираження. Мем-порівняння, такі як «Expectations vs. Reality» чи «Me vs. My Best Friend», структурують мислення через контраст та зазвичай використовують паралельну синтаксичну структуру в англійській мові. Advice animals традиційно представляють тварин, що дають поради або формулюють типові людські ситуації, часто з непрямым гумором та іронічним зміщенням. Exploitable функціонують як шаблони з порожніми полями, які здобувачі заповнюють, розвиваючи розуміння того, як варіації в тексті модифікують значення та ефективність. Story memes представляють послідовності, що розповідають розгорнуті наративи. Через аналіз цих жанрів здобувачі розвивають розуміння того, як форма комунікації впливає на її зміст та ефективність.

Цифрове розповідання історій через послідовності мемів розвиває навички наративної структури та дискурсивної зв'язності. Здобувачам пропонується конструювати наративні послідовності з кількох мемів, що утворюють зв'язну історію з початком, серединою та кінцем. Така історія, наприклад, може відтворювати звичайний день у випадку «My Day at University», де перший мем зображує вранішній підйом з неохоплюючим виразом обличчя, другий – утруднення дороги до університету, третій – заплутану чи складну лекцію, четвертий – полегшення та радість ланчу з друзями, п'ятий – стрес перед важливим іспитом та шостий – знесилення та задоволення від повернення додому. Ця активність систематично розвиває вживання наративних часів, особливо Past Simple для завершених дій та Past Continuous для фону, часові сполучники (first, then, after that, finally) та дискурсивні маркери (however, meanwhile, suddenly), що утримують наратив цілісним. Здобувачі також розвивають навички когерентного викладу, розуміючи, як послідовність мемів має логічний та емоційний потік.

Воркшопи культурного гумору як вивчення лінгвістичних засобів поглиблюють розуміння тонких аспектів англійської мови та її культурного контексту. Здобувачам пропонується аналізувати приклади англійського гумору, вираженого через меми,

ідентифікуючи такі лінгвістичні явища як каламбури (puns), що розіграють багатозначність слів, словесні ігри (wordplay), що маніпулюють звучанням або структурою слів, іронія та сарказм, що виражають протилежне буквальному значенню, британське применшення (understatement) типу «A bit chilly» про мороз на мінус двадцять градусів, абсурдистський гумор із сюрреалістичними та нелогічними ситуаціями, самоіронія та жарти про себе. Кожен тип гумору розглядається у контексті конкретних мемів, потім здобувачі створюють власні меми, використовуючи кожний тип, що поглиблює розуміння того, як гумор функціонує як інструмент для вираження складних соціальних ставлень та культурних позицій. Ця активність часто виявляє, що те, що здається простим жартом, містить складні лінгвістичні та культурні шари, які вимагають глибокого розуміння як мовної структури, так і соціокультурного контексту.

Мем-дебати як розвиток критичного мислення та аргументації трансформують меми з об'єктів розваги в інструменти критичної комунікації. Суперечливі теми представляються через конкуруючі меми, що репрезентують різні точки зору на питання, пов'язані з навчанням, працею, технологією, екологією чи соціальними змінами. Здобувачам пропонується спочатку аналізувати мем як аргумент: які риторичні стратегії використовуються, як мем намагається переконати, які припущення залишаються невисловленими та які емоції він активізує. Потім здобувачі досліджують фактичні докази та інформацію, пов'язані з темою, формулюють власну позицію та беруть участь у дебатах, використовуючи лінгвістичні засоби для побудови раціональних аргументів, а не просто обмінюючись мемами.

Дебати можуть проводитися як у традиційній класній формі, так і в цифровому форматі через месенджери. Згідно з дослідженням Dmitrenko et al. (2024), цифрові платформи для обміну повідомленнями забезпечують ефективне середовище для проведення структурованих дебатів у дистанційному навчанні, дозволяючи здобувачам формулювати аргументи в письмовій формі та мати час на рефлексію перед публікацією. Використання месенджерів також розширює можливості для включення мемів як комунікативних артефактів, оскільки ці платформи природним чином сприяють обміну мультимедійним контентом. Таким чином, дебати через месенджери дозволяють здобувачам практикувати написання аргументативних текстів, тренувати навички асинхронної комунікації та одночасно залишатися в знайомому їм цифровому середовищі.

Завершальна рефлексія спрямована на розуміння того, як меми функціонують як переконувальні засоби: їх сила полягає у здатності активізувати емоції, позначувати ідентичність та встановлювати групову солідарність, але їх обмеження полягають у відносній простоті аргументації, яку вони можуть передати. Таким чином, здобувачі розвивають критичну грамотність, розуміючи, як цифровий контент формує сприйняття та позиціонування в суспільстві.

Запропонована послідовність активностей відображає прогресію від рецептивних до продуктивних умінь та від спостереження до критичного аналізу. П'ятихвилинні дискусії служать вхідною процедурою для кожного заняття, активізуючи мовні структури та культурні знання, необхідні для подальшої роботи. Контекстуальна фотографія розпочинає процес власного мем-створення, пов'язуючи навчання з автентичним досвідом учнів. Виклики перекладу розвивають критичне розуміння мовних та культурних різниць. Аналіз жанрів та цифрове розповідання історій розвивають розуміння структури та форми мемної комунікації. Воркшопи гумору поглиблюють лінгвістичні знання через практику створення. Нарешті, меметичні дебати трансформують меми з об'єктів аналізу в інструменти для розвитку критичного мислення та суспільної свідомості.

Отже, ці активності, адаптовані до різних вікових груп відповідно до принципів диференціації, трансформують меми з популярного інтернет-явища в комплексний педагогічний засіб, що одночасно розвиває комунікативну компетентність, цифрову грамотність та критичну свідомість учнів.

3.3. Мовні, метаграфемні та візуальні засоби у цифровій комунікації: від аналізу до створення

Мультимодальний або креолізований контент стає домінуючим у цифровій комунікації, визначаючи формальні та видові характеристики комунікативної екосистеми ХХІ століття. Занурення в англomовне цифрове середовище соціальних мереж, де політичні події, суспільні дискусії та повсякденне спілкування формують автентичний контекст для вивчення мови, підсилюється диджиталізацією і глобалізацією усіх сфер суспільного життя. У формуванні готовності до міжнародної комунікації майбутніх фахівців критично важливим стає опанування знань і навичок аналізу і використання мовних, метаграфемних і візуальних засобів.

Мовні засоби цифрової комунікації. Аналіз мовних засобів в мові і дискурсі світових медіа, насамперед у реальних постах користувачів соціальної мережі «Фейсбук», демонструє, як англійська мова повсякденного спілкування змінюється і увиразнюється в ситуаціях аргументації, висловлення думки та дискусії в актуальному комунікативному середовищі, зокрема, в інтернет-дискурсі. Розглянемо мовні засоби дискурсивного впливу на матеріалі малих розповідей про Brexit – події, що викликала масштабну онлайн-дискусію серед англomовних користувачів соціальних мереж.

Мовні засоби можуть використовуватися не лише для повідомлення інформації, а й приховування її. Це твердження, що стало аксіоматичним у сучасну пору, можна перефразувати й у такий спосіб: мовні одиниці можуть використовуватися не тільки для привертання громадської уваги, а й для того, щоб відвернути або значно послабити її вплив на соціум. Специфіка інтернет-дискурсу полягає у тому, що він визначає приховані інтенції членів віртуальної спільноти, задає параметри інтерпретації політичних подій, орієнтує членів суспільства у темі, стимулює громадську обізнаність та активність, що може відбуватися прямо (переконання, заклик до дій) або приховано (створення певного емоційного стану, настрою, тональності), а також виокремлює членів соціуму навколо певної політичної групи.

Залежно від об'єкта впливу (думки, дії чи почуття), інтенсифікатори засобів мовленнєвого впливу поділяються на прагматичні типи, а саме: епістемічні – посилення впливу асертивів і комісивів, волітивні – посилення впливу директивів, емоційні – посилення ефекту експресивів (Kryvoruchko, 2019, с. 60). Для реалізації своєї інтенції оповідач малих розповідей повинен прогнозувати адресата, що надасть йому змогу адекватно побудувати дискурс композиційно, з урахуванням типу інформації та її оцінного аспекту. Оформлюючи малі розповіді структурно і змістовно, оповідачі ураховують її аудиторію, власне позиціонування та інтенції щодо членів віртуальної спільноти. При цьому кожний відносно завершений смисловий фрагмент малої розповіді (вступ, основна частина, висновок) оформлюється з урахуванням його комунікативно-цільового, змістового та стилістичного призначення.

Для впливу на адресата оповідач використовує мовні засоби різних рівнів, а також паралінгвальні і метаграфемні властивості мовлення. Серед цих засобів поширені спеціальна інтонація з метою привернути увагу аудиторії, порушення правил узгодження часів, що допомагає підкреслити потрібний аспект, спеціально підібрана лексика, використання якої викликає у слухача відповідну реакцію.

Для реалізації ілюкутивного завдання (донести інформацію до адресата) та досягнення перлюкутивного ефекту (спонукати адресата до певних дій) у малих розповідях на лексичному рівні використовується лексичне різномаяття доцільних *стильових реєстрів*: нейтральна (world, effect, matter, person, experience, to become, to admit, to carry), книжкова (vow, challenges, to neglect, to emphasize), терміни (Brexiters, brexiteeing) та номенклатурна лексика (the Civil Code, British Ministry).

Особливе місце у малих розповідях посідає розмовна лексика. Наратор свідомо пристосовується до стилю усної розмовної мови, адже розмовні елементи впливають на адресата й іноді викликають особливу реакцію, що не є можливим при вживанні лише літературно-нормативних одиниць, а комунікативна взаємодія змінює характер, стаючи невимушеною і неофіційною. У такий спосіб мала розповідь уподібнюється розмові, й оповідачеві легше навіяти власну думку. Крім того, розмовні слова допомагають автору малої розповіді краще висловити власні думки, дати потрібні оцінки, передати емоційний стан гніву, роздратування, несхвалення, висловити іронічне ставлення тощо.

Важливими елементами малих розповідей про Брекзит є також ключові слова і слова-гасла, що є різновидом загальнолітературної лексики. Їм притаманна стислість, простота, певна семантична нечіткість, що пояснює частотність їхнього вживання, емоційність, а також оцінна поляризація, що сприяє розмежуванню учасників дискурсу на «свої» та «чужі». Основне завдання слів-гасел і ключових слів – якнайшвидше викликати в адресата очікувану реакцію.

Крім того, у малих розповідях активно використовуються неологізми, евфемізми, іноземні слова, метафори та ідіоматичні вислови. Неологізми, зокрема, вживаються для створення експресивно-емоційного фону. Оповідач може наповнювати їх потрібним йому раціональним та емоційним змістом. Доволі часто неологізми використовуються для опису незручних понять. У цьому випадку вони наближаються за своєю функцією до евфемізмів. Оповідач, який вдало вживає і створює неологізми, вважається творчою, освіченою особистістю. Це сприяє конструюванню позитивного іміджу експерта, лідера думок, і посиленню його впливу на аудиторію соціальної мережі «Фейсбук».

У малих розповідях наявні замовчування і перефразування шляхом застосування дисфемізмів, що вживаються для того, щоб виразити власну політичну позицію або чинити вплив на адресата. Дисфемізми допомагають змінити сприйняття аудиторією тих фактів і подій, що можуть викликати симпатію. Вони акцентують увагу на

неважливих деталях, витісняючи головне на задній план або акцентують маніпуляції політиків. Розглянемо наступний приклад:

(1) *Absolutely Disgusting Hang your heads in shame Tory Voters*



Another Great success for Brexshiteers (Malcolm Ford, Very Brexit Problems); 0 лайків

У цій малій розповіді застосовано дисфемізм *Brexshiteers*, утворений на основі нейтрального слова, що позначає прихильника Брекзиту – *Brexit*eer. Уживання дисфемізму допомагає адресату здійснити дискурсивний вплив на адресантів, підкреслити власну позицію щодо політичних процесів та, можливо, змусити адресатів переглянути їхні політичні погляди.

Найчастіше дисфемізація в інтернет-дискурсі простежується в таких сферах, як підприємницька діяльність і приватне життя політиків та їхнього оточення, економічна і політична діяльність владних структур та політичних партій, вибори, воєнні кампанії, засоби нападу і захисту, терористична чи антитерористична кампанія, висвітлення переговорів, самітів у ЗМІ, шпіонаж тощо.

У малих розповідях про Брекзит у соціальній мережі «Фейсбук» дисфемізми належать до засобів семантичного маніпулювання, метою якого є формування світогляду адресата, вплив на його свідомість і керування політичною думкою. Для впливу на адресата в малих розповідях нерідко використовують метафору, зокрема, політичну метафору, що робить текст простішим для сприйняття, цікавішим, привертає увагу адресата незвичайністю сполучень. Політична метафора є одним з найсильніших засобів впливу на політичну свідомість суспільства. Вона служить меті досягнення впливу на існуючу політичну картину світу адресата, спонукає його до певних дій і породжує той емоційний стан, що хоче викликати оповідач. Крім того, метафора може відвертати увагу адресата від слабких місць у системі аргументації. Розглянемо приклад малої розповіді, в якій актуалізовано політичну метафору (орфографію оригіналу збережено):

(2) *Make Britain Great again lol we are a joke to the world as they watch us fight for loo roll now petrol and soon other basics and should haves. We should have got our house in order we had a few years after the vote to leave but we sat on our arse thinking the EU would bend over for us ...*

(Kelly Leigh, Very Brexit Problems); 0 лайків

У цій малій розповіді наявна політична метафора *our house*, що позначає рідну країну громадян Великої Британії. Вживання цієї метафори має на меті привернути увагу адресатів до нагальних проблем у державі, викликати почуття патріотизму та змінити ставлення та фокус уваги громадян до рідної країни.

Розглядаючи синтаксичний аспект малих розповідей, зауважимо, що для кращого сприйняття інформації оповідачі віддають перевагу простим реченням, що у цілому притаманно усному модусу дискурсу. Складні речення або відносно короткі, або головна клауза не несе значного інформаційного навантаження. Такі речення створюють видимість міркування уголос із наступним висновком, мають апелятивний, стверджувальний характер. Доволі поширені неповні речення. Вони здебільшого наповнюються асоціативно діючими наочними елементами, що посилюють їхній емоційний потенціал, надають тексту динамічності і більшої експресивності:

(3) *No diesel at the pumps, gas rationing, food shortages, Utilities going up, social care being slashed, NHS shambles. The rich unaffected Tory government now having to backpedal and give their often misaligned "foreigners" emergency VISA's.... BUT HEY! BLUE (EU made) PASSPORTS!!!*

Thanks Brexit!

PS: Shifting the blame on the people (or Covid) is what they do best. Not shocking considering what happened after FreeDumbDay when The Purge Minister said: "Exercise your best judgement and rely on common sense".

To people who had to be taught when and how to wash their hands and rang 999 when KFC ran out of chicken.

#BrexitUnpreparedness

#thebigbrexitlie (Frank Dunn Roser, Reuters)

5 лайків

Вищенаведена мала розповідь містить називне речення *BLUE (EU made) PASSPORTS!!!*, ілюкція якого підсилюється знаками оклику. За допомогою цього речення автор робить акцент на політичних заходах, що заслуговують на увагу, та уникає детального їхнього опису з метою підсилення виразності та інтенсифікації впливу. У малих розповідях про Брекзит широкоживаними є питальні та окличні речення. При цьому питальні речення можуть вживатися як риторичні запитання, що залишаються без відповіді. В іншому випадку на поставлене запитання оповідач може не відповідати, даючи адресату зрозуміти, що вони мають бути однодумцями:

(4) *It's the wrong shade of blue - were they printed in Poland by a Dutch company? (Neil Spence, Very Brexit Problems); 6 лайків*

У цій малій розповіді автор висловлює зневажливе ставлення до зображення талону їжі, натякаючи на можливе іноземне походження зображуваного предмета, тим самим підтримуючи вихід Великої Британії з Євросоюзу. У такий спосіб оповідач встановлює зв'язок змісту малої розповіді зі змістом посту. Окрім того, вживання питального речення з твердженням має риторичний ефект та ставить адресата у позицію однодумця.

(5) *You people making a big deal of "...might have went" instead of "...might have gone": just go and consider for a minute that the writer might have learned their English in a family where just about everyone would have spoken like that, in a neighborhood where just about everyone spoke like that - so they are speaking their mother tongue as they learned it. Yes, it's not "proper English", but it's THEIR English. Not worth sniping about really, is it? We all understand what the writer intended to convey, don't we? Which is the most important function of language, surely? (Jerry Simon, Very Brexit Problems)*

12 лайків

(6) *It's a measure of just how far the UK has fallen. Time for massive change and not just the people, the parties and the system! (Jessie Vinny Cooke, Very Brexit Problems)*

3 лайки

У малій розповіді (6) окличне речення зумовлює вплив на оповідача завдяки заклику до рішучої громадянської позиції. Умовні речення як засіб мовного впливу зазвичай спираються на систему аргументації і мають у такому контексті модальне значення. Серед стилістичних фігур на синтаксичному рівні виділяють паралельні конструкції і повтори. Ці фігури підвищують загальну експресію, створюючи особливий ритм речення або цілого смислового фрагмента, є засобом акцентування найважливіших змістовних елементів, посилюючи вплив на адресата. Крім того, часті повтори є ефективним засобом переконання адресата у правильності певних дій з боку влади. Дієвим синтактико-стилістичним прийомом є використання паралельних синтаксичних конструкцій, що активно впливають на користувачів шляхом чіткого синтаксичного та інтонаційного ритму.

Деякі оповідачі в найважливіших частинах висловлення використовують несподівані паузи в межах однієї синтагми. Це зміщує акцент на смисловий центр, що виділяється паузою. Найчастіше паузи використовуються на початку і в кінці висловлень, адже саме вступ і висновок є найважливішими в політичному дискурсі. Поширене використання модальних дієслів у малих розповідях пояснюється їхньою спроможністю подавати висловлення як обґрунтоване, необхідне, можливе і регулювати модальність усього висловлення, готуючи свідомість адресата і сигналізуючи про наміри, побажання та вимоги. Особливого значення у малих розповідях набуває використання займенникових форм, що нерідко пов'язано з оцінністю.

Форми першої особи множини дозволяють оповідачу викликати в аудиторії почуття спільності. Говорячи «ми» (we, us, our), «наша країна» (our country), оповідач використовує позитивну конотацію у

власних цілях. Вживання першої особи однини притаманна оповідачам, які посідають позицію, що не співпадає з позицією більшості. Це пояснюється тим, що оповідач бажає сформулювати власний імідж, знайти рішення для наявних проблем, показати себе освіченим. Вживаючи займенник «я» (І), оповідач демонструє, що він є лідером, який спроможний стати лідером думки.

Важливість розуміння і використання мовних засобів дискурсивного впливу зумовлена їх розповсюдженістю в усній і письмовій комунікації, а також і в інтернет-комунікації, що характеризується поєднанням усного і письмового модусів, а отже електронно-опосередкованим модусом дискурсу. Аудиторна практична робота з мовними засобами автентичних постів соціальних мереж дозволяє студентам:

1. *Розширювати знання і розвивати загальні навички:*
 - актуалізувати навички критичного мислення;
 - розпізнавати стратегії і тактики дискурсу, маніпулятивні стратегії;
 - відрізняти факти від думок;
 - розвивати навички роботи з соціальними мережами.
2. *Збільшувати словниковий запас і підсилювати мовні навички:*
 - обговорювати та розвивати вокабуляр, насамперед знання ідіом та фразових дієслів, контексту їх використання;
 - знання політичної термінології;
 - знання розмовної лексики;
 - актуалізувати навички говоріння.
3. *Засвоювати знання і навички функціональної граматики:*
 - модальні дієслова для вираження впевненості/сумніву;
 - умовні речення для гіпотетичних ситуацій;
 - питальні структури для створення риторичного ефекту.

Досягненню вищезазначених цілей сприяє як аналіз матеріалу, а саме постів і коментарів, що експлікують мовні засоби, відібрані і залучені висококваліфікованим педагогічним персоналом, так і виконання практичних вправ, адаптованих для студентів відповідного рівня, а саме середнього, вище середнього і просунутого рівнів.

Розглянемо типи практичних завдань, дієвих для вивчення мовних засобів дискурсивного впливу і набуття практичних навичок їх використання.

1. Створення власного посту-аргументу на актуальну тему (рівні B2-C2).

Приклад завдання. Remember the latest news you find important for you and your life. Write a post for your social media news reel of 50-100

words. Underline and characterize the language means of discursive influence and their type (lexical, syntactical, morphological).

2. Аналіз коментарів під новинним постом (рівні B1-B2).

Приклад завдання. Study the comments under the news post on Facebook. Underline and characterize the language means of discursive influence and their type (lexical, syntactical, morphological). Analyze their effect on the reader by comparing the comment with and without the corresponding language means.

3. Порівняння стилів аргументації різних культур (рівні B1-C2).

Приклад завдання. Study the comments under the news post on Facebook. Define and underline the argumentation means used. Fill in the table by comparing the comments of three users (Ivan, Ukraine; Mike, the UK; Bob, the USA) and the argumentation means they use.

У підсумку зазначимо, що мовні засоби дискурсивного впливу є поширеними у малих розповідях про Брекзит і демонструють значне різноманіття, поділяючись на лексичні (дисфемізми, метафори, неологізми), синтаксичні (питальні та окличні речення, повтори, паралельні конструкції) та морфологічні засоби (займенники, модальні дієслова). Педагогічний потенціал залучення мовних засобів в сучасному навчанні зумовлено відповідністю низки важливих актуальних навчальних і розвивальних цілей актуальних освітніх програм.

Метаграфемні засоби цифрової комунікації. Передача інформації в цифровому середовищі не обмежується вербальним кодом. Для впливу на адресата оповідач використовує не тільки мовні засоби різних рівнів, а також і паралінгвальні та метаграфемні властивості мовлення.

Безсумнівно, текст є основою інтерпретації повідомлення, оскільки він передає важливу для правильного та повного розуміння змісту повідомлення інформацію. Однак у малих розповідях наявний і код, за допомогою якого транслюється фонові, додаткова інформація. Цей додатковий код називають метаграфемікою.

Метаграфемні засоби – додаткова семіотична система невербальних знаків – відіграють ключову роль у створенні смислу в соціальних мережах. Розуміння метаграфеміки є вкрай важливим для студента і майбутнього спеціаліста, адже воно відіграє важливу роль для:

- точного декодування цифрових текстів;
- створення власних повідомлень, ефективних для досягнення комунікативної мети;
- розвитку візуальної грамотності (visual literacy).

До найпоширеніших метаграфемних засобів належать знаки оклику, уживання великих літер та три крапки. Розглянемо типи метаграфемних засобів на матеріалі англomовних постів і малих розповідей до цих постів.

Термін «метаграфеміка» був уведений Й. Гельбом (Gelb, 1952) у 1982 р. Пізніше його було використано на позначення допоміжної функційно-адаптивної системи письмової сфери комунікації. Ми тлумачимо зміст терміна «метаграфеміка» як розділ параграфеміки, що вивчає закономірності додаткової та допоміжної семіотичної системи, до якої включені невербальні знаки та засоби, що разом із вербальними засобами беруть участь у смисловій та інформаційній організації письмового тексту, сукупність невербальних знаків (синграфем та супраграфем) та засобів (топографічних), що беруть участь разом із вербальними засобами у організації тексту як цілісної семіотичної системи. К. Ажеж (2003) з цього приводу наводив аналогію метаграфеміки з тим, що можна спостерігати в усному мовленні, коли використовується інтонація, жестикуляція, міміка обличчя. Той, хто пише, створює в якості контрапункту вторинне повідомлення, що доповнює первинне, він може навіть повністю зруйнувати його додаванням до графічної репрезентації смислу якогось додаткового графічного смислу» (Ажеж, 2003).

Розглянемо докладніше кожен із типів метаграфемних засобів та особливості їхньої реалізації у малих розповідях у соціальній мережі «Фейсбук». Субстанційна метаграфеміка реалізується у виборі матеріалу чи фізичного носія, на якому розташовані вербальні компоненти, та складається із символів. Наприклад, папір Colotech характеризується як такий, що має однорідну структуру, гладку поверхню та надзвичайно високу ступінь білизни. Отже, стосовно використання цього матеріалу можна дійти висновку, що автор, твір якого надруковано на такому папері, хоче відмежуватися від звичайних коміксів, які іноді називають «макулатурою», та підтверджує субжанрову приналежність його твору до графічного роману. Очевидно, що субстанційна метаграфеміка соціальної мережі «Фейсбук» принципово відрізняється від метаграфеміки текстів на паперових носіях, на що першим вказав М. Маклуен: засіб передачі повідомлення сам є повідомленням.

Хромографеміка – це колірна інтерпретація вербального компонента, знаки якого несуть символічне навантаження. Наприклад, коли вербальний текст написано чорним кольором у той самий спосіб, що й сама графіка, що дозволяє на основі об'єднання вербальної і графічної частин, створювати єдиний простір.

Колір інтерфейсу соціальної мережі «Фейсбук» – синій; він є найбільш авторитарним кольором спектру. Він асоціюється із розвитком, інтелектом, стабільністю. Синій колір – колір надії. Велика кількість синього кольору може додавати малим розповідям оповідності, водночас надаючи ваги та глибині зображуваному. Отже, наведені міркування дають підставу стверджувати, що вибір цього кольору сприяє комунікативному наміру оповідачів та підсилюється за рахунок мовних та візуальних засобів впливу.

Супраграфеміка реалізується у шрифтовій інтерпретації вербального компонента через варіювання шрифтових гарнітур, засобів шрифтового виділення – курсив, підкреслення, розрядка, використання великих літер, варіювання насиченості шрифту та його розмір. Тут теж наявні знаки-символи. Так, приміром, мему притаманне те, що автори частіше за все відмовляються від типографського шрифту. І рисунок, і текст виконуються однією рукою, в результаті чого останній перестає бути чужорідним по відношенню до рисунку. Його функція – супроводити читача в дану мить, у теперішньому часі.

Характерним супраграфемним засобом є саме регістр тексту, використання великих літер (капіталізація). Наприклад, у графіці мему адаптований та спрощений під потреби креолізації такий тип письма, як в'язь, в якому літери зближуються або поєднуються одна з одною і зв'язуються в безперервний орнамент. Навіть спрощений вигляд такого письма відсилає адресата у минуле, свідчить про зміну контексту. Отже, саме контраст між авторським шрифтом, що є нібито продовженням рисунку рукою того самого автора, теж чинить вплив на читача, який миттєво відчуває різницю та перехід до інших систем знань та очікувань. Варіюванням розміру шрифту (кеглем) передаються різні смислові відтінки мовлення, а також особливості контексту. Так, гучний крик передається кеглем більшим за той, що використовується для стандартної мови.

Топографемні засоби стосуються способів розміщення друкованого тексту на площині сторінки. Тут мають місце знаки-індекси. Можливості топографеміки використовуються не ізольовано, а в поєднанні зі шрифтовим варіюванням сюжетного зображення. Використання літер різного розміру породжує ілюзію зміни простору.

Топографеміка соціальної мережі «Фейсбук» вирізняється тим, що межі сторінки значно розширюються, сторінки стають умовністю, демонструючи гіпертекстові зв'язки зі значними фрагментами віртуального комунікаційного простору.

Синграфеміка стосується пунктуаційного оформлення тексту. Деякі знаки пунктуації можуть ставитися в будь-якому місці речення. Наприклад, три крапки передають те, що фраза буде продовжена (підсилюють зв'язність), або трьома крапками передається такий стилістичний прийом, як замовчування (апосіопез), що вказує на те, що залишилося невимовленим. В аналізованих малих розповідях поширене використання кутових лапок (« ») замість так званих “німецьких” лапок (“ ”) та, навпаки, відсутність лапок у складному реченні тощо.

Розглянемо приклади метаграфемних засобів впливу у малих розповідях про Брекзит (правопис та форматування оригіналу збережено).

(7) *Nancy the GREAT!!! Smarter than smart!!! Stiffened General Mark Milley's backbone, who already had a very strong backbone!!!*

The accumulated experience and wisdom of healthy older people is priceless! Nancy and Joe got it!!! (Andrew Kennedy, Reuters)

6 лайків

У цьому прикладі спостерігаємо використання синграфемних засобів, що передають саркастичне або іронічне ставлення оповідача щодо відомої заяви спікеру Палати представників Ненсі Пелосі, в якій вона попередила Велику Британію про унеможливлення торгівельної угоди з США після Брекзиту у випадку протидії Північноірландській мирній угоді.

Оповідач чинить дискурсивний вплив на користувачів соціальної мережі «Фейсбук» за допомогою таких синграфемних засобів, як використання великих літер, знаків оклику, а також абзацу.

(8) *Pelosi is flexing her VP muscles.. Kamala gonna article 25 ZZZZ soon...*
(Gerry Bulger, Reuters)

0 лайків

В аналізованій малій розповіді автор вдається до висміювання дій відомої американської політичної діячки, депутатки Палати представників Конгресу США Ненсі Пелосі за допомогою синграфемного засобу трьох крапок. Пейоративний ефект досягається за допомогою свідомого порушення норм та написання двох крапок замість трьох. Схожий ефект іронії щодо промови спікеру Палати представників досягається за допомогою скорочення ZZZZ. У цьому випадку поєднання великих літер вказує на стан неефективності та слабкості політичної влади США у особі віцепрезидентки Камали Харріс, що уподібнюється сну, що супроводжується хропінням. Три крапки в середині речення можуть означати переривання мовлення внаслідок хвилювання або значущу паузу перед важливим чи несподіваним повідомленням.

(9) *Food or not, nothing tastes better than SOVRINTY!* (Gerry Bulger, Reuters)

1 лайк

(10) *...one day I may be able to laugh at the sheer idiocy of the situation... at this point though I am still too raw and my energy is needed to tame my fury.*

I loathe Brexiteers with every sinew  Unforgivable (Teresa Coke, Very Brexit Problems)

54 лайки

Автор малої розповіді (9) саркастично висловлюється з приводу політичного вектору Великої Британії у протиставленні проблем з продуктами харчування та політичних амбіцій. У цій малій розповіді автор вживає знак оклику, що засвідчує його небайдужість до ситуації в країні. У коментарі спостерігаємо свідоме порушення норм написання лексеми *sovereignty*, що разом із синграфемним засобом написання великими літерами створює ефект іронії щодо політичного вектору Великої Британії.

У малій розповіді (10) оповідачка вживає синграфемний засіб трьох крапок для експлікації розчарування та обурення від Брекзиту. Оповідючи про власне сприйняття політичної події, авторка вдається до порушення орфографічних норм (написання *one*, Що розпочинає речення, з малої літери), вживання емотиконів на позначення свого емоційного стану. Підсумовуючи свою розповідь, вона вживає просте негативно-оцінне речення, що відображає її позицію.

(11) *How many times have I regret the Brexit already ... I use to order a lot from UK ... for so many various stuff you where the place to order from ... last item I ordered, I paid 21% UK tax and 21% EU tax ... so, that's me done. And imo, it's not only the pro-brexiteers that are to blame, as those who didn't oppose by voting against, are equally guilty. (by abstinence)* (Denis Verheylewegen, Very Brexit Problems)

10 лайків

У цій малій розповіді оповідається про розчарування автора від Брекзиту через подвійне оподаткування. Мала розповідь, що схвалена 10 лайками, має орфографічні та стилістичні помилки (написання *imo* малими літерами, вживання артикля перед іменником *Brexit*, що може свідчити про спробу оповідача знайти спільну мову з адресатом). Цей приклад засвідчує використання синграфемного засобу використання трьох крапок, свідомо порушене у вигляді двох крапок. Така варіація синграфемного засобу створює ефект паузи, що експлікує збентежене ставлення оповідача та незадоволення своїм політичним рішенням.

Навчальні стратегії роботи з метаграфемікою передбачають поступове покрокове опанування навичок їх аналізу і використання, відповідно до рівню володіння мовою за шкалою CEFR.

РІВЕНЬ A2-B1: Розпізнавання метаграфемних засобів

Типові види завдань:

- Знайти всі метаграфемні засоби в пості.
- Прочитати пост. Пояснити функцію ВЕЛИКИХ ЛІТЕР, !!!, ... в пості.
- Переписати пост в нейтральному стилі, без використання метаграфемних засобів.

РІВЕНЬ B2-C1: Розуміння і аналіз метаграфемних засобів

Типові види завдань:

- загальнотеоретичні завдання: 1) пояснити, як метаграфеміка змінює тональність повідомлення; 2) проаналізувати пост. Прокоментувати значення і зміст посту з урахуванням метаграфемних засобів і без них;
- порівняти ефективність різних метаграфемних засобів. Пояснити, як метаграфемні засоби впливають на інші засоби дискурсивного впливу в пості;
- знайти приклади залучених в пості метаграфемних засобів в українських/інших соцмережах, пояснити схожі і спільні риси використаних метаграфемних засобів, звертаючи увагу на особливості соціальних мереж.

РІВЕНЬ C1-C2: Створення і використання метаграфемних засобів

Типові види завдань:

- написати пост з метаграфемними засобами для різних цілей: 1) переконати читача в достовірності повідомлення; 2) розсмішити, викликати специфічну емоцію у читача; 3) висловити обурення щодо змісту повідомлення;
- обґрунтувати вибір кожного метаграфемного засобу у пості. Проаналізувати, як впливає на читача використання метаграфемних засобів окремо і у поєднанні з іншими засобами дискурсивного впливу.

Під час роботи з метаграфемними засобами особливо важливими стають питання етики цифрової комунікації, усвідомлення етичних засад їх використання у мові і дискурсі студентами. Слід роз'яснювати, що метаграфеміка переходить межу етичної комунікації та стає маніпуляцією, коли ці візуальні елементи використовуються не для уточнення чи доповнення смислу, а для його спотворення, нав'язування емоційної реакції або приховування суті повідомлення.

Етична цифрова комунікація вимагає, щоб метаграфемічні елементи служили ясності, доповненню та збереженню тону, а не для маскування чи перекручування. Для цього робочий план освітньої програми має враховувати навчання основним механізмам маніпуляцій при використанні метаграфемних засобів.

1. Емоційне перевантаження (*Affective Overload*)

- механізм: надмірне використання емодзі, знаків оклику, капсу або графічних елементів, які не відповідають суті повідомлення;

- мета маніпуляції: заглушити раціональну частину сприйняття і викликати негайну, часто необдуману, емоційну реакцію (страх, обурення, радість, паніка);

- *приклад*: використання великої кількості червоних, агресивних емодзі навколо новинного заголовка, щоб створити паніку або враження кризи, незалежно від реального змісту новини.

2. Візуальний шум та відволікання

- механізм: використання складного, строкатого форматування, гіфок, мігаючих елементів;

- мета маніпуляції: відволікти увагу від ключових фактів чи логічних помилок. Повідомлення стає настільки яскравим та складним візуально, що читач пропускає його сутнісну частину;

- *приклад*: у великому пості з критикою опонента жирним шрифтом виділені лише найбільш образливі чи емоційно заряджені фрази, ігноруючи контраргументи.

3. Нав'язування інтонації/контексту

- механізм: використання метаграфеміки для спотворення наміру автора цитованого повідомлення або нав'язування іронії там, де її немає;

- мета маніпуляції: зробити нейтральне твердження агресивним, смішним або абсурдним;

- *приклад*: цитування слів опонента та додавання до них у дужках сарказмічних емодзі або помилкового виділення слів (курсивом), щоб підірвати їхню серйозність.

4. Імітація автентичності

- механізм: навмисне використання неформального стилю, сленгу, помилок або нестандартної пунктуації (наприклад, «азаза», «якийсь шок!!!11») у формальних або рекламних повідомленнях;

- мета маніпуляції: створити фальшиве відчуття близькості, довіри та «своїх» (якщо спілкується нібито «простий» користувач), щоб приховати комерційну мету чи маніпулятивний намір.

У підсумку зазначимо, що загалом метаграфемні засоби дискурсивного впливу мають власну специфіку у соціальних

мережах, зокрема і у малих розповідях про Брекзит у соціальній мережі «Фейсбук». Найбільш частотними метаграфемними засобами у них є три крапки, вживання великих літер та знаків оклику. Метою вживання метаграфемних засобів оповідачем у малих розповідях про Брекзит у соціальній мережі «Фейсбук» є вираження іронії, невдоволення, створення ефектної паузи тощо.

Візуальні засоби дискурсивного впливу. Комунікативні процеси супроводжуються комплексною взаємодією різних знакових систем, мультимодальних систем, а отже сучасна інтернет-комунікація постає не гомогенною, а мультимодальною за своєю природою. У соціальних мережах мультимодальність визначається візуальними елементами, що не просто супроводжують текст, а утворюють з ним спільний зміст, комплексне смислове наповнення.

Інтернет-меми, інфографіка, креолізовані пости формують унікальний жанр цифрової комунікації, який часто називають креолізованим (полікодовим) текстом. Для адекватного сприйняття і інтерпретації такого тексту студенту слід розвинути низку навичок:

- критично аналізувати візуальні засоби дискурсивного впливу (receptive skills);
- створювати власні візуальні засоби дискурсивного впливу (productive skills);
- обговорювати та оцінювати візуальні засоби у взаємодії (interactive skills).

Аналіз візуальних засобів розвиває multimodal literacy – ключову компетенцію XXI століття. В сучасному освітньому процесі під цією компетенцією розуміють здатність людини розуміти (інтерпретувати) та створювати (продукувати) тексти, які поєднують різні способи передачі інформації (моди) для формування єдиного повідомлення. Іншими словами, це вміння «читати» і «писати» не лише слова, а й комбінації візуальних, аудіальних, просторових та лінгвістичних елементів.

В інтернет-дискурсі мультимодальність забезпечується можливістю використання насамперед візуальних засобів – статичних і динамічних зображень. При цьому соціальна мережа «Фейсбук» характеризується домінуванням вербальних компонентів, оскільки користувачі розміщують тексти з метою реалізації аргументації (іноді виключно тексти, без зображень), а візуальні елементи виконують функцію підтримки або спростування.

Розглянемо приклади застосування візуальних засобів дискурсивного впливу у малих розповідях соціальної мережі «Фейсбук» (рис. 3.8 та інші).



Рис. 3.8. Мала розповідь у СІМФ. Візуальні засоби дискурсивного впливу

Текст на зображенні (рис. 3.8) подається великими літерами з крапкою у кінці, що у цьому випадку не тільки вказує на те, що це закінчене речення, але й на категоричність висловлювання («крапка», тобто більше нема чого казати). При цьому акцент робиться саме на малій розповіді у вигляду слогану. Формат та напівжирний шрифт змушують адресата швидко зрозуміти ідею повідомлення, що нею є надмірна кількість автівок у структурі експорту Великої Британії.



Рис. 3.9. Візуальні засоби дискурсивного впливу у малих розповідях

Мала розповідь у формі креолізованого коментарю експлікує позицію, яку посідає користувач TechnicallyRon (рис. 3.9). Замість того, щоб оповісти історію у соціальній мережі «Фейсбук» у притаманній цьому сервісу спосіб, оповідач імітує інтерфейс соціальної мережі «Твіттер». У цьому випадку спостерігаємо візуальний вплив малої розповіді як такої, що дублює коментар верифікованої сторінки. Особливим візуальним ефектом зображення виступає відтворення шрифтового оформлення та структурно-кеглевих властивостей соціальної мережі «Твіттер», а саме, розмір шрифту тексту малої розповіді відносно інших текстових елементів зображення. За допомогою відтворення візуальних елементів структури допису мала розповідь чинить додатковий вплив на адресата. Додатковим елементом візуального впливу малої розповіді є темний фон, що вказує на негативний емоційний стан адресата (стурбованість).

Розглянемо малу розповідь, яку представлено візуальним елементом дискурсивного впливу у вигляді фото відомого політика, прем'єр-міністра Великої Британії Бориса Джонсона, та його висловлення (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Борис Джонсон у візуальному засобі дискурсивного впливу

У малій розповіді, що представлена висловленням «Release the kraken!» (правопис оригіналу збережено) у єдності метаграфемних та візуальних засобів дискурсивного впливу, автор розповідає про те, як президент США Джо Байден зменшив шанси угоди про вільну торгівлю між США та Великою Британією після Брекзиту, коли він провів переговори з прем'єр-міністром Великої Британії Борисом Джонсоном у Білому домі.

Як відомо, Кракен – це гігантське морське чудовисько зі скандинавського фольклору, що піднімається з океану, щоб пожирати своїх ворогів, що стало відомим рядком кінострічки 1981 р. «Зіткнення титанів». Під час інтерв'ю Fox Business Network 13 листопада Пауелл стверджувала, що команда президента мала значні докази, що підтверджують поширення шахрайства виборців у кількох ключових штатах. Прецедентне висловлення «Release the kraken!» у цьому випадку є алюзією на необґрунтовану змову політичних еліт щодо шахрайства виборців на президентських виборах США, на позначення ступеню політичної підтримки з боку президента США Джо Байдена, що його вимагав прем'єр-міністр Великої Британії Борис Джонсон.

Метаграфемні засоби дискурсивного впливу у цій малій розповіді представлено зображенням поштового штемпеля із датою перемовин і підписами «Emotive Stamps» та «I love here», що підсилюють іронічний ефект.

Оповідач застосовує візуальні засоби дискурсивного впливу на адресатів шляхом багаторазового візуального повторення лексеми *Lie* у контексті невиконаних політичних обіцянок прем'єр-міністра Великої Британії Бориса Джонсона (рис. 3.11). У такий спосіб реалізується негативне епістемічне позиціювання оповідача щодо Брекзиту, у якому він впливає на адресата з метою узгодити політичні погляди.



Рис. 3.11. Лексема *Lie* як засіб дискурсивного впливу у малій розповіді

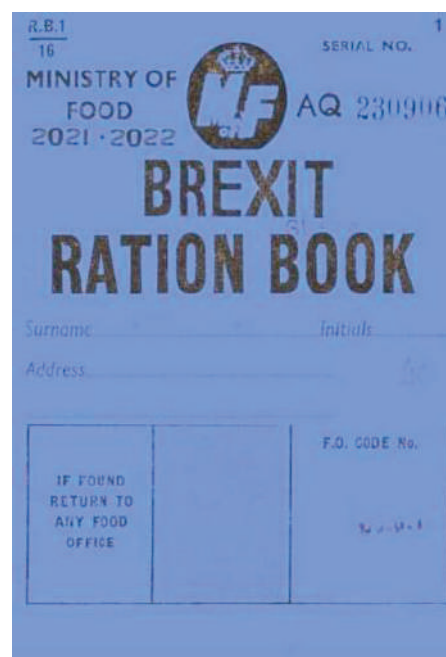


Рис. 3.12. Візуальні засоби дискурсивного впливу у зображенні «Brexit Ration Book»

Візуальні засоби дискурсивного впливу ілюструє зображення талону на їжу з назвою «Brexite Ration Book» (рис. 3.12). Формат та напівжирний шрифт привертають увагу адресата до проблеми з цінами на їжу в економіці Великої Британії періоду Брекзиту. Важливим елементом аналізованої малої розповіді є позначення років «2021-2022», що вказує на негативні наслідки події Брекзиту для Великої Британії. Візуально відштовхуюче сине зображення старого талону на їжу як рудименту XX ст. слугує меті візуального впливу на адресата з метою сформуванню негативного ставлення до Брекзиту.



Рис. 3.13. Візуальні засоби дискурсивного впливу у малій розповіді

На зображенні (рис. 3.13) наявні текстовий та візуальний засоби дискурсивного впливу, текст нанесено за допомогою графічного редактору. Дискурсивний вплив досягається завдяки розташуванню висловлення на сучасному автобусі, що імітує розташування рекламних зображень. Іронічний ефект, що чинить ця мала розповідь, базується на наративно-візуальній адаптації, акцентуючи увагу реципієнтів на алогічності та недалекоглядності політичних рішень громадян Великої Британії.

Оволодіння візуальними засобами дискурсивного впливу (такими як мему, інфографіка, креолізовані тексти) у контексті мультимодальної грамотності можна розділити на чотири ключові педагогічні етапи.

Етап 1: Декодування (Decoding)

- Фокус: на цьому етапі учні розвивають здатність аналізувати та інтерпретувати готові, автентичні мультимодальні повідомлення, розкладаючи їх на складові елементи (текст, зображення, контекст).
- Ключові Навички (Skills Developed):
- Критичне читання зображень: ідентифікація та інтерпретація візуальних символів, кольорів, композиції та жесту.

- Контекстуалізація: визначення соціального, культурного та історичного контексту, необхідного для розуміння повідомлення (наприклад, звідки походить шаблон мему).

- Ідентифікація взаємодії мод: розуміння того, як вербальний (текст) та невербальний (візуальний) компоненти взаємодіють для створення кінцевого, часто іронічного чи саркастичного, сенсу.

Приклади вправ:

1. «Розклади мем на складові»:

- студентам пропонується автентичний мем.
- *завдання:* визначити: 1) текст (дослівно), 2) візуальний об'єкт (що зображено, емоції), 3) контекст (яке явище чи ситуацію він висміює/коментує). 4) фінальний сенс (ілюстративний зміст креолізованого мему).

2. «Зіставлення комунікативного наміру»:

- студентам показують зображення-шаблон мему та кілька варіантів тексту.

- *завдання:* визначити, який з варіантів тексту найкраще відповідає візуальному компоненту і комунікативному наміру оригінального шаблону.

3. «Аналіз неспівпадіння»:

- показати мем, де візуальний ряд контрастує з текстом (основа сарказму).

- *завдання:* пояснити, як саме це неспівпадіння створює гумор або критичне висловлювання.

Етап 2: Аналіз (Analysis)

- перехід від простого розуміння змісту до критичної оцінки механізмів впливу. Учні досліджують, як повідомлення працює;

- ключові навички: критичний аналіз, визначення цільової аудиторії, розпізнавання маніпуляцій.

Приклади вправ:

- «Ефект та ціль»: оцінити, який емоційний ефект (сміх, обурення, страх) мем чи інфографіка має викликати, і хто є цільовою аудиторією;

- «Виявлення маніпуляції»: аналіз інфографіки, де некоректно використані графіки (наприклад, обрізані осі). *Завдання:* встановити, як візуальний елемент спотворює дані.

Етап 3: Створення (Creation)

- самостійне продукування мультимодальних повідомлень з усвідомленим використанням візуальних засобів для досягнення певної дискурсивної мети;

- ключові навички: створення контенту, вибір відповідних мод, візуальне оформлення.

Приклади вправ:

- мем про тему уроку. Студенти повинні створити оригінальний мем, який точно ілюструє або коментує ключове поняття з поточного навчального матеріалу;

- перетворити текст на інфографіку. Створити міні-інфографіку на основі абзацу тексту, обираючи найкращі візуальні засоби (діаграми, піктограми) для представлення даних.

Етап 4: Рефлексія та оцінка (Reflection and Evaluation)

- оцінка ефективності та етичності створених чи проаналізованих текстів з залученими візуальними засобами, а також самооцінка процесу;

- ключові навички: етична оцінка, саморефлексія, оцінка ефективності комунікації.

Приклади вправ:

- «Етичний Комітет»: Студенти оцінюють створені іншими роботи щодо їхньої етичності та точності дискурсивного впливу;

- Самооцінка впливу. Завдання: пояснити, чому обраний ними візуальний елемент (на етапі 3) був найкращим засобом для донесення їхньої ідеї.

Таким чином, майже всі тексти, з якими людина взаємодіє сьогодні, є мультимодальними: інтернет-сайти, веб-сайти, новини та реклама, а також інфографіка є полікодовими. Візуальні засоби у соціальних мережах, зокрема, малих розповідях про Брекзит соціальної мережі «Фейсбук» включають прецедентні висловлення, прецедентні зображення, візуальні повтори та наративно-візуальні адаптації. Візуальні засоби дискурсивного впливу часто служать створенню іронічного ефекту, рефлексії щодо політичних рішень, підсилення аргументації або узгодження політичної позиції. Опанування студентами навичками аналізу і застосування візуальних засобів передбачає не тільки поступове засвоєння і оволодіння навичками критичного аналізу, визначення цільової аудиторії, розпізнавання маніпуляцій, а й підтримка адекватного рівня технічних навичок створення мемів та інфографік. Отже, набуття навичок використання візуальних засобів дискурсивного впливу супроводжується майстерним їх використанням як засобу виділення, протиставлення, акцентуації; по-друге, оптимізуванням процесу сприйняття розповіді, правильною розстановкою акцентів, виявленням нюансів та співвідношенням змісту і форми малої розповіді та інших актуальних оповідних жанрів.

Підготовка українського студента, майбутнього спеціаліста, який

готується до праці на вітчизняному та міжнародному ринку, передбачає його ознайомлення з мовними, метаграфемними та візуальними засоби у цифровій комунікації, а також їх опанування шляхом дотримання методики з поетапним їх використанням, від ідентифікації і аналізу до відтворення і саморефлексії. Перспективи дослідження вбачаємо в розробці практичних вправ для опанування засобів дискурсивного впливу для студентів всіх актуальних спеціальностей.

3.4. Photo-Based Activities у формуванні мовленнєвих компетентностей

Фотографія, як візуальне мистецтво та засіб комунікації, має унікальний педагогічний потенціал для мовної освіти, що базується на принципах утіленого навчання. На відміну від абстрактних текстів або стандартних ілюстрацій у підручниках, фотографії фіксують реальні моменти, конкретні об'єкти та автентичні ситуації, створюючи багатий сенсорний та емоційний контекст для мовленнєвої практики. Цей контекст виявляється критичним для розвитку мовної компетентності, оскільки забезпечує те, що лінгвісти називають контекстно-вбудованою комунікацією – середовищем, де мовна форма невідокремлена від смислу та соціального контексту. З точки зору мультимодальної грамотності, фотографія є потужною семіотичною системою, де значення конструюється не лише через вербальний текст, але й через композицію, колір, освітлення та фокус.

Як зазначають Kress та van Leeuwen, «візуальний дизайн є складною семіотичною системою, яка формує те, як ми інтерпретуємо значення в мультимодальних текстах» (Kress & van Leeuwen, 2020). Кожен елемент композиції несе значення: правило третин спрямовує погляд глядача; лінії та форми створюють динаміку; колір викликає емоції; світло модулює атмосферу та настрій. Таким чином, коли здобувач розглядає фотографію, він не просто пасивно сприймає зображення; він активно конструює значення на основі цих семіотичних ресурсів. З точки зору нейробіології утіленого навчання, фотографії активізують те, що дослідники називають конструюванням сцени – складний когнітивний процес, при якому мозок динамічно реконструює просторове середовище на основі отриманої візуальної інформації. Коли здобувач розглядає фотографію, він не просто пасивно сприймає плоске двовимірне зображення; натомість його візуальна кора, у поєднанні з гіпокампом та парагіпокампульною корою, активно конструює тривимірне

переживання простору. Здобувач ментально входить у простір фотографії, симулюючи можливі рухи, дії та переживання в цьому просторі. Наприклад, розглядаючи фотографію людної вулиці на базарі, здобувач не просто бачить людей та товари; він ментально навігує цією сценою, уявляючи себе пішоходом, розпізнаючи потенційні маршрути руху, передбачаючи можливі взаємодії. Ця просторова симуляція активізує гіпокамп, парагіпокампальну кору та дорсолатеральну префронтальну кору – структури, пов'язані з навігацією, епізодичною пам'яттю та уявленням. Таким чином, фотографія активує те ж саме когнітивне машинерія, що й реальний досвід у просторі, але в контрольованому, керованому контексті класу. Важливе розширення цього процесу відбувається, коли на фотографіях присутні люди. Фотографії людей активізують складну систему дзеркальних нейронів та інших систем соціального розуміння в мозку, дозволяючи спостерігачам глибоко резонувати з емоційними станами та намірами зображених осіб. Дзеркальні нейрони активуються як коли людина виконує дію, так і коли вона спостерігає кого-небудь іншого, що виконує цю дію. Однак в людях система значно складніша: вона розширюється на емоційні стани та поведінкові диспозиції. Коли здобувач розглядає фотографію особи з виразом обличчя, що передає радість, смуток, гнів або замішання, його власна емоційна система – включаючи амігдалу, інсулу та орбітофронтальну кору – активізується паралельно. Навіть коротке розглядання обличчя, що виражає емоцію, запускає автоматичні мімічні реакції та вегетативні зміни в спостерігача.

Як показано в дослідженнях нейробіології гумору та емоцій, «активація дзеркальних нейронів дозволяє нам емпатично розуміти емоційні та вольові стани інших людей» (Wild et al., 2003). Це створює те, що називається емоційним резонансом – пряме втілене розуміння емоційного стану іншої особи. З педагогічної точки зору, це означає, що коли здобувач розглядає фотографію з емоційним змістом, він не просто вивчає словник емоцій; він переживає ці емоції в тілі, що значно полегшує засвоєння як лексики, так і комунікативних норм, пов'язаних з емоційним виразом в англійській мові. Важливо також, що процес фотографування сам по собі є втіленою практикою, яка залучає множинні системи мозку та тіла одночасно. Фотографування вимагає фізичного руху – спостерігач повинен переміститися в просторі, знайти оптимальний кут, розібратися з композицією та освітленням. Це вимагає перцептивної уваги на найвищому рівні – спостерігач повинен активно і прискіпливо розглядати візуальні деталі, колірні палітри, гру світла та тіні, просторові відносини. Більш

того, це вимагає естетичного судження – виходячи за межі простого документування, здобувач повинен зробити вибір про те, що достойне фотографування, як представити суб'єкт таким чином, щоб передати певне значення чи емоцію. Коли здобувачи створюють фотографії для мовленнєвих завдань, вони залучають не лише мовні системи мозку, але й просторові навички (залучаючи тім'яно-затиличну кору), візуальні системи (залучаючи вентральний потік обробки), естетичні судження (залучаючи вентромедіальну префронтальну кору), та моторну контроль (залучаючи мозочок та моторну кору). Таке комплексне залучення багатьох систем мозку сприяє глибокому навчанню та довготривалому утриманню матеріалу. Фізичний рух, пов'язаний з фотографуванням, активізує мозжечок, який, як виявилось в останніх дослідженнях, грає критичну роль не лише в координації рухів, але й в когнітивній обробці мови та емоційній регуляції. Саме тому на заняттях з англійської мови робота з фотографіями має такий великий потенціал для розвитку мовленнєвих навичок.

Першою, запропонованою нами активністю буде Photo Elicitation: фотографії як стимули для розповіді.

Базова процедура:

1. *Представлення фотографії:* викладач або здобувачі представляють фотографію класу.

2. *Initial observation* (початкове спостереження): період мовчазного розгляду, коли кожен формує власні враження.

3. *Guided questions* (керовані запитання): викладач ставить запитання, що стимулюють різні рівні інтерпретації:

Descriptive level: «What do you see in this photo?»;

Interpretive level: «What do you think is happening ? What's the story?»;

Personal level: «How does this photo make you feel ? Does it remind you of anything?»;

Critical level: «What is not shown in this photo ? Whose perspective does it represent?».

На відміну від простої демонстрації фотографій для активізації словника, фото-еліцитація у педагогічному контексті передбачає структурований діалог, де фотографія служить посередником для складної розмови. Базова процедура складається з кількох добре структурованих етапів. По-перше, представлення фотографії проводиться без жодного попереднього коментаря викладача – здобувачам дозволяється формувати власне першовидження. По-друге, період мовчазного розгляду дає кожному здобувачу час

обдумати фотографію без соціального тиску; цей період особливо важливий для інтровертованих учнів чи тих, хто менш впевнено володіє мовою. По-третє, керовані запитання, структуровані на багатьох рівнях складності, систематично розширюють діалог.

На описовому рівні запитання сконцентровані на істотній інформації: «Що ви бачите на цій фотографії? Опишіть людей, предмети та середовище докладно.» Ці запитання розвивають базовий словник та практикують прості структури. На інтерпретативному рівні запитання досліджують значення та наслідки: «Що, на вашу думку, відбувається тут? Який стосунок між людьми? Що, на ваш погляд, відбувалося до цього моменту?» Ці запитання розвивають здатність до умовиводу та гіпотез, залучаючи граматичні структури умовного способу. На особистісному рівні запитання спонукають рефлексію та емоційне залучення: «Як ця фотографія вас змушує почуватися? Чи нагадує вам щось із вашого власного досвіду? Чи хотіли б ви бути в цій ситуації? Чому?» На критичному рівні запитання ставлять великі питання про репрезентацію та перспективу: «Що не показано на цій фотографії? Чия перспектива вона представляє? Як би одна і та ж ситуація могла бути сфотографована по-іншому? Як би це виглядало? Що ця фотографія говорить про ставлення фотографа до об'єкта?». Для цього завдання пропонуємо обирати глибокі, неоднозначні фото, які провокують множинні інтерпретації (рис. 3.14).

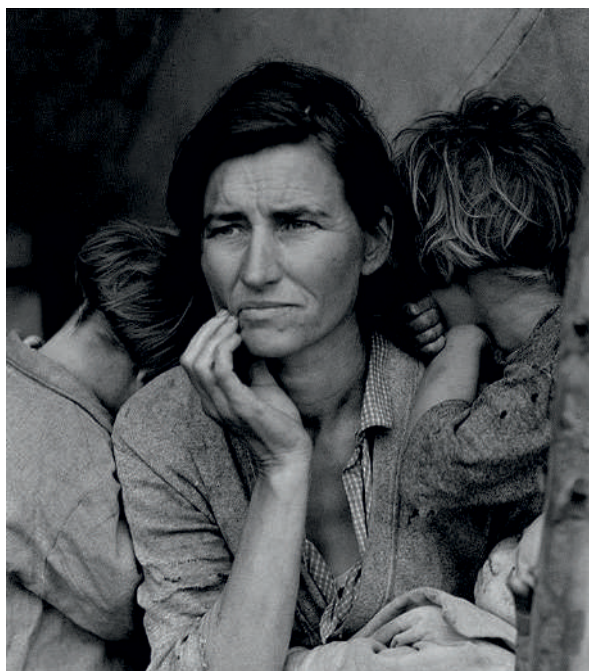


Рис. 3.14. Credits: Dorothea Lange; The Library of Congress, Prints & Photographs Division

Це завдання має кілька продуктивних варіацій:

Story Behind the Photo («історія за фотографією»):

Використовуючи одну фотографію, здобувачі створюють:

- *Backstory*: що відбувалося до моменту, зафіксованого на фото?
- *The moment*: детальний опис зображеного моменту;
- *Aftermath*: що сталося після?

Ця техніка розвиває використання різних наративних часів (Past Perfect для backstory, Past Continuous для опису моменту, Past Simple для послідовності подій).

Multiple Perspectives («множинні перспективи»): здобувачі розглядають одну фотографію з точок зору різних «персонажів»:

- якщо на фото група людей, кожен здобувач бере роль однієї особи та розповідає історію з її перспективи;
- навіть неживі об'єкти можуть бути «персонажами» (наприклад, стара будівля розповідає свою історію).

Перспективним у плані розвитку навичок спонтанного мовлення є активність *Inner Monologue* («внутрішній монолог»). Вона запрошує здобувачів вербалізувати думки, почуття та перспективи людей, зображених на фотографіях чи картинах. Цей підхід розвиває емпатичне мислення, одночасно заохочуючи спонтанне мовленнєве продукування від першої особи.

Активність використовує портретні художні роботи з різноманітних культурних контекстів та історичних періодів. Здобувачі отримують біографічну та історичну інформацію про суб'єкта, потім беруть участь у вправі візуалізації, де вони «стають» особою на портреті. Вони розглядають думки особи, світогляд, емоційний стан тощо.

Після короткого періоду рефлексії здобувачі виголошують безперервний внутрішній монолог від першої особи на 1-2 хвилини.

I am Lisa Gherardini, wife of a Florentine merchant. I sit here in Leonardo's studio, day after day, posing for this portrait. He asks me to think of pleasant memories, so I recall my children's laughter. People say I have a mysterious smile, but it is simply contentment – the quiet joy of a woman who knows her place in the world. The maestro works slowly, meticulously. Sometimes he paints for hours, sometimes he simply stares. I wonder what he sees when he looks at me.

Ця активність створює ідеальні умови для спонтанного говоріння, надаючи візуальну підтримку, культурний контент та емоційну залученість, що генерує комунікацію. Більше того, вона інтегрує принципи утіленого навчання через embodied perspective-taking – здобувачі буквально намагаються відчувати, як це бути цією особою, що активізує соматосенсорні та емоційні системи мозку.

Варіації активності *Inner Monologue*:

Dialogue Between Portraits («діалог між портретами»): два здобувачі беруть ролі осіб з різних портретів та вступають у діалог, що може бути:

- між сучасниками (наприклад, два члени королівської сім'ї);
- між особами з різних епох (наприклад, вікторіанська леді та сучасна бізнесвумен);
- між представниками різних культур.

Time Travel Interview («інтерв'ю з подорожжю у часі»): здобувачі стають «журналістами з майбутнього», які інтерв'юють історичну особу з портрету про її життя, погляди та епоху.

Modern Context Transfer («перенесення в сучасний контекст»): Здобувачі уявляють, як особа з історичного портрету реагувала б на сучасні явища, технології або соціальні проблеми.

Продовженням роботи з фотографіями є також завдання типу *Cross-Cultural Photo Analysis* («міжкультурний аналіз фотографій»): Здобувачі аналізують фотографії з англomовних країн, ідентифікуючи культурні елементи та порівнюючи з власною культурою. Наприклад:

- фотографії святкувань (як люди святкують ?);
- міські ландшафти (архітектурні стилі, організація публічного простору);
- соціальні взаємодії (особистий простір, жести, вираз емоцій).

Створення фото-есе та фото-проектів. Фото-есе – це мультимодальна форма, що поєднує серію фотографій з текстовим наративом для дослідження теми, розповіді історії або представлення аргументу. У контексті мовної освіти, створення фото-есе інтегрує множинні навички: планування, фотографування, написання, редагування та презентацію.

Структура фото-есе. Типове фото-есе містить:

1. *Title and introduction* (назва та вступ): представлення теми та мети.
2. *Body* (основна частина): 8-15 фотографій з підписами або більш розгорнутими текстами.

3. *Conclusion* (висновок): Рефлексія або final statement.

4. *Credits* (Credits): Інформація про фотографа, дату, локацію.

З власного досвіду можна пропонувати роботи фото-есе для мовного навчання різних типів:

1. *Personal Narrative Photo Essay* (особистий наративний фото-есеї)

Здобувачі документують особистий досвід через фотографії та текст. Можливі теми:

- «My Daily Routine» (моя щоденна рутинна);
- «A Place That Matters to Me» (місце, яке для мене важливе);
- «My Journey» (моя подорож – метафорично або буквально);
- «A Day in My Life» (день з мого життя);
- «My Neighbourhood Through My Eyes» (мій район моїми очима).

Ця форма розвиває автобіографічне письмо, використання минулих часів, описову лексику та особистісну рефлексію. Важливо, що здобувачі працюють з власним досвідом, що робить мовний матеріал емоційно значущим та легше запам'ятовуваним – принцип, який відповідає концепції «affective engagement» (емоційної залученості) в мовному навчанні.

2. *Observational Photo Essay* («спостережний фото-есей»)

Здобувачі документують зовнішні явища, людей або події як «культурні етнографи». Можливі теми:

- «Street Life in My City» (уличне життя в моєму місті);
- «Markets and Vendors» (ринки та продавці);
- «Public Transportation» (громадський транспорт);
- «How People Relax» (як люди відпочивають);
- «Signs and Symbols in Urban Space» (знаки та символи в міському просторі).

Цей тип есе розвиває описове письмо в Present Simple, компаративні структури для порівняння з іншими культурами, та етнографічну лексику (observe, document, pattern, behavior, custom).

3. *Issue-Based Photo Essay* («проблемно-орієнтований фото-есей»)

Здобувачі досліджують соціальну проблему або явище через фотографії. Можливі теми:

- «Environmental Issues in My Community» (екологічні проблеми в моїй спільноті);
- «Accessibility Challenges» (проблеми доступності);
- «Generation Gap» (міжгенераційний розрив);
- «Digital Divide» (цифрова нерівність);
- «Urban Development: Progress or Problem?» (міський розвиток: прогрес чи проблема?).

Така форма розвиває аргументативне письмо, критичне мислення, лексику соціальних проблем та структури для вираження думки (In my opinion, The evidence suggests, It is evident that).

4. *Comparative Photo Essay* («порівняльний фото-есей»)

Здобувачі порівнюють два або більше явищ, місць, періодів часу. Можливі структури:

- «Then and Now» (тоді й зараз): порівняння одного місця в різний час;
- «East and West» (Схід і Захід): культурні порівняння;
- «Seasons» (сезони): як змінюється місце протягом року;
- «Different Perspectives» (різні перспективи): один об'єкт з різних точок зору.

Розвиває компаративні та суперлативні структури, контрастну лексику (whereas, on the other hand, in contrast, similarly), та аналітичне мислення.

5. *Conceptual Photo Essay* («концептуальний фото-есей»)

Здобувачі візуалізують абстрактну концепцію через конкретні фотографії. Можливі теми:

- «What Freedom Looks Like» (як виглядає свобода);
- «The Meaning of Home» (значення дому);
- «Time» (час);
- «Connection and Isolation» (зв'язок та ізоляція);
- «Beauty in Everyday Things» (краса в повсякденних речах).

Це найскладніша форма, що вимагає абстрактного мислення, метафоричного використання мови та здатності зв'язати конкретне з абстрактним. Розвиває філософську лексику та складні граматичні структури.

Також цікавим завданням на основі фотографій буде активність, яка називається *My Life as Art*.

Здобувачам пропонується створити серію автопортретних фотографій, на які їх надихнули відомі митці і різні художні стилі.

Приклад: Портрет у стилі Рембрандта: «I wanted to show myself as a person with depth and complexity, much like Rembrandt portrayed his subjects with rich shadows and light.»

Сюрреалістичний портрет: «This surreal image represents my inner world – dreamlike, sometimes chaotic, yet creative.»

Pop-art портрет: «This bold, colorful version shows my public persona – vibrant, confident, ready to face the world.»

У цьому випадку зв'язок фотографії з утіленим навчанням поглиблюється через роботу з відомими творами фотомистецтва та живопису. Наш досвід показує, що використання знаменитих художніх робіт створює особливо багатий контекст для розвитку спонтанних навичок говоріння та культурної обізнаності.

Знамениті художні роботи надають не лише естетичну оцінку, але й слугують культурними точками дотику, що сприяють змістовній розмові. Згідно з Джимом Каммінсом (Jim Cummins), ці візуальні стимули створюють те, що він називає «контекстно-вбудованими

комунікативними можливостями» (context-embedded communication opportunities) – ситуації, де багаті візуальні підказки, історичний контекст та емоційний резонанс підтримують лінгвістичне значення.

Знамениті художні роботи одночасно активізують множинні когнітивні шляхи, заохочуючи здобувачів звертатися до лексики, граматичних структур, культурних знань та особистих реакцій одночасно – відображаючи складний процес спонтанного мовлення (Scott Thornbury).

У цьому випадку пропонуємо *The Gallery Walk* («галерейна прогулянка»). Ця активність трансформує класні кімнати в інтерактивні музейні простори, де здобувачі взаємодіють з множинними художніми роботами через керовані мовленнєві активності. Цей підхід створює динамічне навчальне середовище, що сприяє руху, взаємодії та автентичній комунікації.

У цій активності 5-8 різноманітних художніх робіт розміщуються по класній кімнаті, з мовленнєвими підказками на кожній "виставці". Здобувачі рухаються по галереї в парах або малих групах, вступаючи в розмову на кожній станції. Обмежені за часом ротації (3-5 хвилин на художню роботу) заохочують спонтанні відповіді. Сесія завершується загальною дискусією про патерни, зв'язки або контрасти, спостережені через художні роботи.

Ця активність, заснована на русі, значно збільшує час говоріння для кожного здобувача, одночасно зменшуючи тривожність виступу, оскільки увага розподіляється між множинними мовцями одночасно. Фізичний рух між станціями також активізує моторну систему, що, як ми бачили в контексті TPR, сприяє кращому засвоєнню та утриманню мовного матеріалу.

Запитання на станціях можуть бути різноманітними:

Descriptive prompts: «Describe what you see in detail. What colors dominate? What is in the foreground/background?»

Interpretive prompts: «What emotion does this painting evoke? What do you think the artist wanted to convey?»

Personal connection prompts: «Does this remind you of anything from your own experience? Would you hang this in your home? Why or why not?»

Comparative prompts: «How is this artwork similar to or different from the previous one you saw?»

Cultural prompts: «What can this artwork tell us about the culture and time period it comes from?»

Цікавим та продуктивним для розвитку мовленнєвих та соціокультурних навичок є *Cultural Bridges Project*. Здобувачі працюють з партнерами з інших країн, створюючи паралельні фотоесе на одну тему.

Приклад: Тема – «*What Family Means to Us*»:

- українські студенти фотографують свої родини та описують сімейні традиції та цінності;
- японські студенти роблять те ж саме, демонструючи різні підходи до сімейного життя;
- спільна аналіз: «despite cultural differences, we all value family. but how we show this love, how we organize family life, differs significantly. These differences are not better or worse – they are different ways of being human.»

Найбільш потужні результати досягаються, коли фотографічні практики інтегруються з вивченням художніх шедеврів у комплексних довгострокових проектах.

Проект: «Re-creating Masterpieces»

Здобувачі обирають знамениту картину та створюють сучасну фотографічну інтерпретацію або «recreation»:

Research phase: вивчення оригінальної роботи, її контексту, символіки.

Planning: розробка концепції для сучасної версії.

Production: створення фотографії, що відтворює або реінтерпретує оригінал.

Written component: есе, що пояснює вибори та зв'язки між оригіналом та інтерпретацією.

Presentation: виставка з оригіналом та новою версією поруч.

Приклад: студенти можуть відтворити «The Last Supper» (Тайну вечерю) Леонардо да Вінчі (Leonardo da Vinci) з сучасними персонажами за столом з піцою, або «American Gothic» Гранта Вуда (Grant Wood) з сучасними українськими персонажами перед типовою українською хатою.

Проект: «My Life as Art» («моє життя як мистецтво»)

Здобувачі створюють серію автопортретних фотографій, інспірованих різними художніми стилями або конкретними художниками:

- портрет у стилі Рембрандта (Rembrandt) з драматичним освітленням;
- сюрреалістична композиція в стилі Далі (Dalí)
- мінімалістична композиція в стилі Ротко (Rothko);
- поп-арт автопортрет в стилі Воргола (Warhol).

Кожна фотографія супроводжується:

- описом художнього стилю англійською;
- поясненням, чому обрано саме цей стиль для автопрезентації;
- рефлексією про процес створення.

Проект: «Cultural Bridges» («культурні мости»)

Міжнародні групи здобувачів (через онлайн-платформи або exchange programs) створюють спільні фото-проекти, що досліджують культурні подібності та відмінності:

- parallel photo essays на одну тему (наприклад, «Family Meals») з різних культур;
- collaborative interpretation великих художніх робіт з різних культурних перспектив;
- exchange of «everyday beauty» photos з поясненнями культурного контексту.

Такі проекти не лише розвивають мовленнєві навички, але й формують міжкультурну компетентність та глобальну громадянськість – якості, критично важливі в сучасному взаємопов'язаному світі.

Наступним етапом розвитку мовленнєвих навичок через роботу з фотографіями, які слугують одночасно візуальними стимулами та наративними посередниками, є розповідання історій. На цьому етапі здобувач працює не з однією фотографією, а з серією зображень, що відкриває можливість для конструювання повноцінних історій. Як зазначається в дослідженнях про цифровий сторітелінг у навчанні англійської мови, «коли студенти створюють наративи з використанням мультимодальних матеріалів, вони розвивають не лише мовленнєві навички, але й глибше розуміння структури історії, причинно-наслідкових зв'язків та способів, якими значення конструюється через взаємодію тексту та образу» (Shkola & Saliuk, 2023).

Послідовне розповідання історій через серії фотографій вимагає від здобувачів застосування базових принципів сторітелінгу. По-перше, персонаж – центральна фігура історії – повинен мати чітку мотивацію, яка спрямовує його дії крізь наратив. У фото-наративі персонажа можна ідентифікувати на основі візуальних деталей та на основі передбачуваних намірів, виведених із послідовності зображень. Коли здобувач розглядає серію фотографій, він повинен не лише описати те, що бачить, але й сконструювати внутрішній світ персонажа, його бажання та страхи.

По-друге, сюжет – впорядкована послідовність подій – стає видимим у розташуванні фотографій. Кожна фотографія представляє момент дії, а разом вони утворюють причинно-наслідкову ланцюг. Здобувач повинен артикулювати це логічне упорядкування через мову, використовуючи часові сполучники та маркери послідовності (first, then, after that, finally).

По-третє, конфлікт – центральна напруженість, що рухає історію вперед – повинен бути видимим або передбачуваним через образи. Конфлікт може бути зовнішнім (персонаж стикається з перешкодою чи іншою людиною) або внутрішнім (боротьба з власними сумнівами та страхами). При аналізі серії фотографій здобувачі розвивають здатність розпізнавати ці напруженості та артикулювати їх мовою.

По-четверте, розв'язання конфлікту – момент, коли персонаж долає перешкоду або досягає розуміння – має бути відтворений у фотографіях і описаний здобувачем. Це може бути явне розв'язання (персонаж досягає мети) або більш тонке (персонаж змінює своє розуміння ситуації).

Послідовне фото-розповідання (*Sequential Photo Storytelling*) є найпрямішою формою розвитку цих навичок. Здобувачам надається серія з 4-6 фотографій у хронологічному порядку, яка вже утримує сюжетну структуру. Завдання полягає в тому, щоб вони артикулювали цю структуру мовою, створюючи зв'язний наратив.

Приклад завдання: «*The Unexpected Meeting*» («*несподівана зустріч*»). Серія фотографій:

Фото 1: самотня людина сидить на лавці в парку, дивиться вниз, напружена поза.

Фото 2: друга людина приходить в кадр, протягує руку для допомоги.

Фото 3: першого персонажа допомагають встати, обидва посміхаються один одному.

Фото 4: вони сидять разом на лавці, розмовляють і сміються

Фото 5: обидва йдуть разом в парку, одна рука на плечі іншої.

Здобувач розповідає: «I was sitting alone on a bench in the park, feeling completely lost and overwhelmed. I had just received bad news about my job, and I didn't know what to do. Suddenly, a stranger approached me. At first, I was startled and didn't want to talk to anyone. But then she smiled warmly and offered me her hand. Something about her kindness made me trust her. I took her hand, and she helped me up. We started talking, and she shared her own story of struggle and resilience. By the end of our conversation, I felt hopeful again. We exchanged contact information and decided to meet again. That chance encounter changed my life – I learned that sometimes help comes from the most unexpected places.»

У цьому описі використовується: Past Simple для послідовності подій (I was sitting, she approached, I took her hand); Past Continuous для опису стану на момент дії (I was feeling, I was sitting); причинно-наслідкові сполучники (Because, So, Therefore); адverbіали для темпоральної орієнтації (Suddenly, At first, By the end); емоційна лексика для передачі внутрішнього світу персонажа.

Активність: «Multiple Perspectives» – діалог персонажів як розповідь конфлікту. Коли на фотографії кілька людей, можна розвинути активність, де два або більше здобувачів беруть ролі різних персонажів та розповідають одну й ту ж подію з різних точок зору. Це розвиває спонтанне мовлення та критичне мислення, власне - уміння поглянути на одна і ті самі події з різних точок зору.

Активність: «Open Interpretation» – творче конструювання історії. На найскладнішому рівні здобувачам надається серія фотографій, які не мають явної причинно-наслідкової логіки. Фотографії можуть бути довільно пов'язані, і завдання полягає в тому, щоб здобувачі творчо сконструювали зв'язки між ними, створивши оригінальну історію. У цій активності здобувач розвиває:

- творче мислення про способи, якими образи можуть бути змістовно пов'язані;
- здатність використовувати образи як символи для внутрішніх переживань;
- складні граматичні структури для передачі одночасних дій та емоційних станів;
- навички тонкого розповідання, де значення виникає не лише з явних подій, а й з атмосфери та символіки.

Таким чином, послідовне розповідання історій через фотографії створює природне сходження від простого спостереження до складного наративного конструювання. Як показано в дослідженнях про мультимодальне навчання, «інтеграція візуальних матеріалів з наративним розповіданням активізує більш глибокі механізми засвоєння мови, оскільки здобувачі одночасно розвивають мовленнєві навички, критичне мислення та емпатичне розуміння» (Shkola, 2024). Кожна активність вимагає від здобувачів не лише репродукувати готові структури, але й конструювати значення на основі взаємодії образу та слова, розвиваючи таким чином справжню іншомовну комунікативну компетентність.

Отже, візуальні стратегії в утіленому навчанні – від мем-дидактики до складних фото-проектів – являють потужний інструментарій для розвитку комплексної іншомовної комунікативної компетентності. Ці методи дають змогу зрозуміти, що мова не існує у вакуумі абстрактних правил, а є живою практикою, вкоріненою в візуальну культуру, емоційний досвід та тілесне буття. Інтегруючи автентичні візуальні матеріали – від інтернет-мемів до шедеврів світового мистецтва – викладачі створюють багаті, мультимодальні середовища навчання, де здобувачі розвивають не лише лінгвістичні навички, але й критичне мислення, культурну обізнаність, цифрову грамотність та естетичну чутливість.

3.5. Комікси: створення і робота з ними

Сучасному вчителю варто звернути увагу на використання у своїй роботі методу коміксів, щоб зацікавити, змотивувати учнів. Комікс – (англ. comics, множина від comic – комедійний, комічний, смішний) – графічно-оповідний жанр, у якому поєднано образотворче мистецтво (карикатуру, послідовність малюнків) і літературу (короткі тексти у вигляді «мовної бульки» чи «хмарки»); серія зображень із короткими текстами, що становлять історію.

Використання коміксів у навчанні англійської мови та й інших дисциплін стає ефективним інструментом для викладача і є предметом досліджень багатьох науковців. Р. Aleixo, D. Matkin, L. Kilby (2020) у своїй роботі представляють результати анкетування серед вчителів, які засвідчили, що використання коміксів в освітньому процесі має великий педагогічний потенціал, який реалізується не в повному об'ємі. D. Apostolou, G. Linardatos (2023) досліджували ефективність створення цифрових коміксів, для покращення результатів навчання. N. Dmitrenko, O. Podzygun, T. Fedyk (2025) представили результати дослідження щодо використання методу коміксів для розвитку вмінь англомовного говоріння серед студентів. О. Гудошник (2017, 2022) вивчала комікс як феномен масової культури і поняття прикладного коміксу як структурованого тексту візуальної оповіді. На думку Л. Першиної, А. Юмрукуз і К. Жури (2023), які досліджують комікс як жанр літературного мистецтва, комікс є повністю полікодовим текстом, де вербальна частина не може існувати без невербальної. О. Колесник (2013) розглядає комікс як один із видів зображувального мистецтва і охарактеризовує який вплив на поетику коміксу мають каліграфія, хореографія, театр та кіно. Н. Космацька (2012) розглядає процес створення коміксу та звертає увагу саме на наповнюваність реплік: використання неповних речень, коротких емотивно-експресивних висловів, звертань та вигуків. Н. Дмитренко та інші (2022) у своїй статті розглядають креолізовані тексти, до яких вони відносять і комікси, як засіб формування ціннісних орієнтацій підлітків. Т. Чикалова (2020) розглядає дидактичні можливості використання коміксів на уроках в початковій школі. М. Лавренова (2018) акцентує увагу на використанні коміксу для активізації словникового запасу та організації індивідуальної та групової роботи. О. Семенова (2022) вважає, що залучення коміксів до освітнього процесу, впливає на вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності і сприяє використанню студентоцентрованого, компетентісного, комунікативного та соціокультурного підходів у процесі вивчення іноземних мов. Т. Федик

і О. Подзигун (2023) досліджують створення коміксів та їх використання для розвитку вмінь діалогічного мовлення на заняттях англійської мови. Г. Балакірева (2022) вивчає комікси як навчальний інструмент для закріплення знань на заняттях з іноземної мови.

Виокремлюють багато різновидів коміксів, серед яких:

1) *Японська манга*. Цей комікс, що має специфічний стиль малюнків, дизайну, сюжет, що поєднується з культурою Японії. Манга зазвичай читається по-особливому – справа наліво і згори вниз. Це чорно-білий комікс, який може бути написаний у всіх жанрах (рис. 3.15).



Рис. 3.15. Приклад японської манги



Рис. 3.16. Приклад американського коміксу

2) *Американські комікси*. Це кольорові комікси, де часто головними героями стають супергерої: Супермен, Бетмен, Халк, Залізна людина, Людина-павук, Капітан Америка, Доктор Стрендж, Дедпул, Росомаха, Диво-Жінка і багато інших (рис. 3.16).

Корейська манхва. Це корейський кольоровий, деталізований комікс. Події в ньому динамічні і розвиваються дуже швидко. Манхва підтримує всі жанри (рис. 3.17).



Рис. 3.17. Приклад корейської манхви



Рис. 3.18. Приклад графічного роману

3) *Графічний роман*. Це класичний комікс-книга, який читається зліва направо. Він містить деталізовані картинки і цікавий сюжет. Графічний роман може бути чорно-білим, кольоровим і охоплює всі жанри (рис. 3.18).

4) *Jump comics*. Це комікси, які розповідають історії, від яких можна тремтіти від страху. Здебільшого вчитель може використовувати цей вид для подолання страхів учнів (рис. 3.19).

5) *Фентезі комікси*. Це комікси про інші світи з фантастичними тваринами, магією, чарівними ландшафтами і неймовірними пригодами. Вони можуть базуватися на вже існуючих фентезі історіях, або бути повністю унікальними творіннями.

6) *Гумористичні комікси*. Головна мета таких коміксів – покращити настрій і розсмішити читачів. Вони можуть містити іронію, пародію і сатиру. Найчастіше гумористичні комікси створюються для розваги, але інколи можуть містити глибший підтекст.

7) *Романтичні комікси*. Ці комікси зосереджені на історіях кохання та стосунках між персонажами.

8) *Історично-художні комікси*. Це комікси зосереджені на історичних подіях. Вони дають уявлення про минуле. Читаючи такі комікси люди вчать історію і знайомляться з відомими історичними людьми.

9) *Пригодницькі комікси*. Це комікси, у яких герої потрапляють у захопливі, інколи небезпечні пригоди. Вони вчать бути сміливими, розумними і ніколи не здаватися.

Використання методу коміксів на уроках англійської мови – це спосіб зробити уроки цікавішими, такими, які залишаються у пам'яті. Це поєднання навчання і розваги, веселоців і розширення знань з англійської мови. Вибір коміксу залежить від того, для кого він призначений і яку тему англійської мови потрібно пізнати, практикувати або узагальнити. У кожному коміксі є кілька важливих речей, які роблять його особливим: персонажі, цікава сюжетна лінія, розвиток подій і оформлення. За допомогою методу коміксів можна досягнути наступних результатів:



Рис. 3.19. Приклад jump comics

1) поживлення атмосфери у класі, зняття напруженості, створення невимушеної обстановки. Це означає, що коли вчитель використовує цікаву історію, учні відчуються більш розслабленими і комфортними. Вони можуть посміхатися, розслабитися і насолоджуватися часом, проведеним у класі;

2) комікс є одним із найпростіших та швидких способів встановлення контакту між вчителем та учнями, а також засобом привернення та утримання їх уваги. Коли вчитель розповідає цікаву історію, учні зацікавлюються тим, що він має сказати. Вони слухають уважно, задають запитання та виражають свої думки. Це допомагає покращити комунікацію між вчителем та учнями і зробити уроки більш цікавими та змістовними.

Щодо учнів, то комікси приваблюють їх легким сприйняттям на відміну від важких автентичних текстів. Через цікаві сюжети, які висвітлюють дружбу, конфлікти з батьками, іншими людьми, вибір професії, симпатії, самореалізація, переживання і те, що персонажі спілкуються між собою живою мовою з різними сленгами, модними словами, це дає учням відчуття, що їх розуміють, поважають і зацікавлені їхніми інтересами і життям. Комікси допомагають учням осмислювати складні або травматичні події, дозволяючи надати їм сенс. Ідентифікація з комічними персонажами допомагає надати сенс тому, що відбувається в житті, через аналогію, привласнення, відчуження та спростування. Комікси руйнують гнітючі домінуючі наративи та дають пригнобленим голос (Augereau, Iwata & Kise, 2018).

Ситуації ж, в яких перебуває дитина / молода людина (або споріднені з його внутрішнім станом), разом із персонажами, нехай дещо гіпертрофованими, часто зустрічаються саме в коміксах. У поєднанні з короткими текстами-сенсами, які нерідко набувають форми та якості афоризму чи хоча б влучного формулювання потрібного рішення (філософія життя), малюнки дають поживу для уяви, навіть фантазій, стають відправною точкою моделювання розвитку ситуації і першочергових подальших кроків. Так, для учнів дуже ефективно створювати або підбирати персонажів коміксу, які є їхніми однолітками. Їм буде цікаво читати про своїх ровесників, уявляти себе на їхньому місці. Учні можуть знайти підтримку, вирішення своїх переживань, проблем. Відомо, що учні не люблять, коли їх примушують щось робити. Наприклад, інколи завдання звучать так: вивчіть слова, напишіть есе, виконайте вправи у робочому зошиті. Але якщо завдання пропонують виявляти свої інтереси, думки, контролювати вигляд, самовиражатися, експериментувати, тоді учні будуть вмотивованими.

Алгоритм роботи з коміксом включає декілька етапів. Працюючи з коміксом спочатку учні переглядають певну частину зображень, потім, обговорюють прочитане – нові лексичні одиниці, граматичні структури, зміст, висловлюють свої думки про події або вчинки головних героїв, створюють словосполучення чи речення з новою лексикою, виконують велику кількість різноманітних вправ, щоб запам'ятати лексику, створити асоціативні зв'язки, звикнути до її правильної вимови і ситуацій її використання в мовленні. Після цього, учні вчаться створювати власні комікси з використанням вивченої лексики, розвивають свою уяву, креативність. Завдяки створенню сюжету, певних подій, в яких використовуються дані слова, учні розуміють значення слів, умови їхнього правильного вживання.

Беззаперечно створення власних коміксів буде мотивувати учнів із зрозумілих причин:

1) учні не уявляють свого життя без технологій. Усе, що пов'язане з цим, автоматично буде їм знайомим і цікавим;

2) завдяки тому, що вони придумують власний сюжет, персонажів, їх зовнішність, характер, факти їхнього життя, таким чином, учні можуть самовиразитись. Діти можуть відобразити свої емоції і почуття, через малюнки, вчинки персонажів. Вони здатні розкрити свій внутрішній світ, свої мрії чи страхи. Це схоже на те, як люди ведуть особисті щоденники, де записують все, що у них на душі і від цього процесу їм стає легше. Учні створивши і представивши щось справді цікаве і унікальне, можуть підняти собі самооцінку і стати більш впевненими;

3) учні можуть створити комікси під сучасний лад: вмістити популярні тренди, актуальні теми, гумор інші інтереси для підлітків.

Комікси можуть бути як паперовими, так і електронними. Кожен може вибрати те, що йому подобається. Наприклад електронний варіант гарний тим, що його зручно брати з собою, картинки в коміксах можуть бути рухомими і в деяких із них може бути накладений звук. Паперовий варіант дає свою затишну атмосферу і відчуття власної бібліотеки в себе вдома. Він корисніший для наших очей і не залежить від інтернет-мережі.

Комікс відрізняється від простої книги, оскільки базується на творчому мисленні і креативності. У коміксах учні створюють нові образи, ситуації та дії. Вони використовують свій досвід і знання, але по-новому поєднують їх.

Розглянемо основні способи створення коміксів.

1). *Електронний комікс.* Учні можуть використати телефони чи ноутбуки для створення власних коміксів. Учнім потрібно навчитися

користуватися спеціальними програмами для створення мальованих історій. В таких програмах можна вибирати будь-який шаблон, колір, фігуру, шрифт, розмір і багато чого іншого. Цікавим є те, що в цих програмах учні можуть оживити своїх героїв і додати звук, де це необхідно. Таким чином, учні розвивають свою креативність, використовують лексику англійської мови на практиці, вивчають, придумують ситуації, в яких ці слова правильно вживати.

Існує значна кількість програм для створення коміксів як для початківців, так і для справжніх професіоналів, і кожна має свої переваги. Деякі з них:

- *MediBag Paint*. <https://medibangpaint.com/en/app-download/>

Це чудова безкоштовна програма для створення коміксів, ілюстрацій, ескізів. Вона містить багато шаблонів, пензлів, тонів, шрифтів, фільтрів та багато інших функцій. *MediBag Paint* можна використовувати на телефоні будь-де, а прийшовши додому зайти в свій обліковий запис у комп'ютері і продовжити свою роботу комфортніше.

- *Comic Life*. <https://plasq.com/apps/comiclife/macwin/>

Це також безкоштовна програма для створення коміксів. *Comic Life* підходить для людей, які не хочуть прикладати багато зусиль, адже комікси можна створювати додаючи фото чи малюнки з інтернету. Тут теж присутні готові шаблони, але недоліком є те, що не можна створити свій унікальний комікс з унікальними, намальованими власноруч малюнками. *Comic Life* дуже проста у використанні і підходить для лінивих людей, або тих, які не мають багато вільного часу.

- *Canva*. https://www.canva.com/uk_ua

Це сама популярна, легка для використання і універсальна програма. За допомогою неї можна створювати презентації, колажі, документи, дошки, діаграми, плакати, і комікси. У *Canva* можна: використовувати готові шаблони і створювати власні, використовувати будь-які кольори, графічні елементи, фото, відео, фігури, аудіо, шрифти, speech bubble, тобто поля для написання реплік персонажів коміксу. Ця програма безкоштовна і доступна на будь-якому пристрої. Важливо, що у цій програмі можна додавати анімацію, тобто оживити персонажів, або ті, чи інші деталі, і додати звукові ефекти.

- *Toondoo*. <http://www.toondoo.com>

Цей сервіс дозволяє користувачам створювати комікси на основі власних фотографій і картинок або використовувати галерею вже готових персонажів, фонів та предметів. Об'єкти можна обертати,

переміщувати, підрізати, зменшувати і збільшувати, дублювати, видаляти тощо. Наявна можливість вставляти створені комікси у блоги або на сайти, відправляти по електронній пошті.

– *Pixton*. <http://www.pixton.com>

Сервіс, що дає змогу створювати власний дизайн коміксу, вибирати головних героїв і фон, додавати будь-яку кількість об'єктів, редагувати жести і міміку персонажів, створювати своїх власних персонажів, редагувати зовнішній вигляд шаблонних персонажів, додавати власні картинки та ін. Крім створення коміксів користувач може створити власний ілюстрований блог і публікувати там свої роботи, а інші користувачі можуть їх переглядати, коментувати та оцінювати.

– *Make Beliefs Comix*. <https://www.makebeliefscomix.com>

Програма для створення коміксів з великою кількістю символів, шаблонів і підказок. Однак, створюючи комікс, можна використовувати лише вбудовані ресурси. Є обмеження і в кольорі: змінюється забарвлення фону, але персонажі залишаються чорно-білими.

– *TonyTool*. <https://www.toonytool.com>

Сервіс, який пропонує набір фонів, образів, містить колекцію емоцій, відображених в малюнку. Є можливість додавати до малюнка текст, завантажувати свої власні фони і образи. Створений комікс можна опублікувати, відредагувати в графічному редакторі, поділитися в мережі, зберегти на комп'ютері.

– *Chogger*. <https://chogger.com>

Сервіс призначений для створення мальованих коміксів. Містить зручний інтерфейс з широкими можливостями налаштування, завантаження зображень. Однак має невеликий набір інструментів для малювання коміксів.

– *Storyboardthat*. <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>

Завдяки даній програмі можна створити свого унікального персонажа: колір волосся, шкіри, риси обличчя. Учні здатні змінювати пози, емоції своїх героїв. Текст у коміксі теж можна змінювати на свій смак: підбирати шрифт, колір і розмір букв.

2). *Паперовий комікс*. Коли в школі немає умов для створення електронного коміксу, учні не дружать з технологіями або учням подобається ідея малювати ілюстрації самостійно, педагог може організувати процес створення паперових коміксів. Це класичний варіант, але результат не менш привабливий і унікальний, нічим не гірший за електронний комікс. Для створення такого коміксу, учням потрібні олівці, фломастери, бумага, ножиці, клей, фарби, наклейки,

нитки і багато чого іншого, до чого дійде їхня фантазія. Учні своїми руками придумують оформлення коміксу, малюють малюнки, склеюють сторінки, вигадують персонажів і сюжет.

3). *Розповідь на основі реальних ситуацій.* Часто учні відчують хвилювання, негативні емоції, і їм важко розповісти про це комусь. Комікс може стати їхнім рятівником. Вони можуть виразити свої почуття і втілити свою історію через своїх персонажів. Таким чином вони поділяться з іншими, що їх турбує. Врешті ррешт, вони не лише вивчать англійську мову, а й в кінці прийдуть до вирішення проблеми.

4). *Розповідь від першої особи.* Це коли вигаданий або реальний оповідач розповідає історію, щоб зробити тему цікавішою. Варто зазначити, що дидактичний потенціал коміксів відображається не лише у створених вчителем наочних матеріалів, а й у можливості створення коміксів самими учням, завдяки чому може відбуватися більш глибоке засвоєння учнями навчального матеріалу. Це також розвиває оригінальне мислення і креативність учнів. Кожен учень може показати своє бачення матеріалу. На додаток до цього, перевагою є те, що не тільки вчитель підбирає комікси для різних рівнів володіння англійською мовою, а й кожен учень працює з урахуванням своїх можливостей. В кожній дитини виходить своя унікальна історія з картинками. Використовувати комікси і практикуватись у вивченні англійської мови можна не лише читаючи їх, але і створюючи свої.

Наведемо приклади коміксів створених студентами другого курсу факультету математики, фізики і комп'ютерних наук Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського по темі «AI in my Future Profession» на заняттях з дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування» (рис. 3.20):



Рис. 3.20. Приклади коміксів по темі «AI in my Future Profession»

Вибір навчальних матеріалів для англomовного спілкування з використанням методу коміксів має визначатися такими критеріями:

- яскравою і цікавою фабулою тексту або уривку;
- емоційністю і образністю викладення;
- актуальністю матеріалу;
- тематичною близькістю предмета викладення до життєвого досвіду і інтересів учнів;
- можливістю зіткнення точок зору і суджень, що дають привід для дискусій; можливістю різних ситуативних трансформацій змістовної сторони тексту або уривку;
- виховною цінністю.

Відбирати текст необхідно з позицій того, які моральні проблеми піднімаються в них, як вони вирішуються, чи близькі вони учням.

Використання методу коміксів для формування і розвитку мовленнєвих навичок і вмінь на уроках англійської мови може стати ефективним інструментом вчителя. Хоча комікси й мають певну шаблонність, проте виконання завдань на основі коміксів під час вивчення англійської мови, дає змогу розвивати англomовну комунікативну компетентність учнів, говорити зв'язно, розширювати словниковий запас учнів, аналізувати прочитаний матеріал та виокремлювати головне, демонструвати свою креативність, нестандартне та творче мислення, підвищувати мотивацію до навчання. Так, наприклад, формування англomовних лексичних і граматичних навичок може бути цікавим та ефективним, якщо запропонувати учням виконати певні завдання. Перш за все потрібно знайти чи створити комікс з певної теми, який учні мають засвоїти. На базі цього коміксу можна створити завдання, де учні мають заповнити пропуски словами чи виразами, які потрібно запам'ятати. Перед виконанням завдання учням надається підказка, наприклад, до якої частини мови може відноситися слово, або можна написати перші літери слова, яке потрібно вставити. Учням можна запропонувати виконати завдання на основі коміксу, де їм потрібно буде вжити дієслово у певній часовій формі, або навпаки, вжити в реченні певну граматичну структуру, а учні мають зрозуміти її значення із контексту.

Розвиток мовленнєвих умінь можна здійснювати за допомогою діалогу. Учням пропонується спочатку виконати певні завдання: роздати зображення з коміксами без реплік головних героїв, а учні мають здогадатися про що може бути майбутня розмова, де вона може відбуватися, хто може бути головними героями. Після загального обговорення, можна учням роздати ті самі зображення, але вже з

певними репліками головних героїв, а їхнє завдання буде доповнити діалог репліками, яких не вистачає. Під час виконання цієї вправи учнів можна поділити на групи, щоб вони заповнили пропуски відповідними фразами. В кінці можна послухати всі можливі варіанти та обрати найкращий.

Ще одним варіантом вправи може бути виконання завдання на встановлення правильної послідовності реплік. Якщо дане завдання виконується на дистанційному навчанні, то для зручності виконання, можна використати *Jamboard* (онлайн дошка), де учні можуть редагувати запропоновані викладачем репліки. Якщо дане завдання виконувати аудиторно, то учнів можна поділити на команди, щоб вони вибудували репліки у правильній послідовності, дотримуючись граматичних правил та правил пунктуації. Під час виконання завдання можна встановити ще ліміт часу. По завершенню виконання, перевіряються отримані варіанти відповідей та звіряється з оригіналом коміксу (All Right, 2023). Заключним етапом може бути складання власного діалогу, де учні мають продемонструвати засвоєний ними лексичний та граматичний матеріал та власні мовленнєві вміння. Отже, комікси це не просто розвага, а ефективний і цікавий інструмент навчання, який варто включати в свій урок кожному вчителю.

Виділяють три *етапи* введення вправ під час читання текстів: «До читання», «Під час читання», «Після читання». Варто зазначити, що за урок не завжди виходить пропрацювати всі етапи. Це залежить від розміру вибраного коміксу, складності введеної лексики, граматики і рівня володіння англійською мовою учнями. Процес використання методу мальованих історій можна розділити на кілька уроків. Кожен етап має свої цілі і відповідні вправи. Для високої ефективності навчання важливо дотримуватися їх під час роботи з коміксом.

Перший етап: «До читання», або підготовчий. Перед вчителями постає завдання дати учням базу, щоб краще розуміти почуте або сказане. На цьому етапі завданнями наставника є: налаштувати на англійську мову, представити комікс, тему, автора, жанр, стиль, зацікавити і змотивувати дітей. Грамотно спланований підготовчий етап – половина пройденого шляху до якісного і ефективного формування англомовної комунікативної компетентності за допомогою методу коміксів. Якщо вчитель не зможе зацікавити учнів, подальша робота з коміксом не матиме ніякого сенсу, оскільки учні мають працювати за власним бажанням. Важливо наголосити, що підбір коміксів для уроку має відповідати не лише вмісту корисної лексики, а й інтересам учнів.

Перший етап «До читання» містить в собі велику кількість різноманітних вправ:

1) *Передбачення*. Вчитель просить учнів звернути увагу на назву коміксу і спробувати відгадати, використовуючи англійську мову, про що вони читатимуть, жанр, сюжет, головних персонажів і їхні характери. Ця вправа налаштовує на англійську мову, пробуджує зацікавленість, розвиває логічне мислення і вміння говоріння, допомагає пригадати і вміти аналізувати попередній досвід, налаштовує на тему історії, покращує навички і вміння осмисленого читання.

2) *Передбачення по картинках, схемах, таблицях*. Ця вправа є аналогічною до попередньої, але тут учні працюють з ілюстраціями. Найчастіше це титульна сторінка коміксу. Діти аналізують візуальні елементи і висловлюють свої припущення щодо змісту. Важливо не показувати їм картинки з коміксу, щоб учні не розкрили всі секрети і не отримали спойлер. Вирішенням цієї недоречності може стати демонстрація картинок з коміксу, але з розмитим текстом.

3) *Розмова про походження автора і стиль написання коміксу*. Вчитель готує коротку презентацію, або фільм про цікаві факти з біографії автора. Після цього учні влаштовують дискусію, обговорюють те, що їм видалося найбільш цікавим, або навпаки незрозумілим. Під час такої діяльності в учнів може виникати багато запитань, тому вчитель має бути добре підготовленим. Це саме стосується і стилю написання мальованої історії. Це допомагає учням краще зрозуміти чого їм очікувати від твору і одразу налаштуватись на його правильне розуміння, адже якщо учні не правильно розтлумачать ситуації з коміксу, вони будуть неправильно використовувати лексику у реальному житті.

4) *Огляд лексики і граматичних структур*. Це одна з найпопулярніших вправ, яка не потребує багато зусиль для її підготовки. Перед читанням коміксу, вчитель демонструє нову лексику або граматичні структури, використовуючи картинки, переклад слів, відеоматеріали, таблиці і багато іншого. Така активність має переваги і недоліки. З одного боку, якщо учні спочатку познайомляться із значеннями нових слів, їм буде легше розуміти текст. З іншого боку, старшокласники мають тренуватися розуміти значення з контексту, знаходити підказки. У реальному житті люди не завжди отримують пояснення одразу, тому здатність аналізувати інформацію є важливим аспектом комунікативної компетентності. Кожен педагог вирішує для себе сам, чи використовувати цю вправу чи ні. Все залежить від його мети, самих учнів та багато інших нюансів.

Другий етап: «Під час читання» або активний етап. Під час цього етапу учні читають комікс кілька разів і виконують різні завдання. Після першого прочитання зазвичай висловлюється перше враження про мальовану історію: сподобалася вона чи ні. Читаючи комікс кілька разів і виконуючи вправи до коміксу, учні працюють над розумінням історії, опрацьовують нову лексику, роблять перші спроби використати її на практиці, створюючи словосполучення, речення або короткі діалоги і практикують правильну вимову.

Активний етап є дуже важливим для формування англомовної комунікативної компетентності учнів. Завдяки ньому учні виділяють незнайомі слова, знайомляться з ними, створюють асоціативні зв'язки, підбирають до них антоніми, синоніми чи значення, а також аналізують граматичні конструкції. Важливим є те, що весь цей процес є невід'ємним від реплік у коміксі. Учні мають аналізувати всю цю нову лексику у контексті, вивчати ситуації, емоції персонажів, їхні вчинки, мету, тобто всі умови для використання цих слів. Це все робиться для того, щоб усвідомити і звикнути до обставин, в яких нова лексика і граматики є доречною для використання. Це і є запорукою високої ефективності формування англомовної комунікативної компетентності учнів. Вчитель може використовувати такі вправи під час читання коміксу:

1) *Знайди пару*. Це невід'ємна і обов'язкова вправа, коли вчитель формує англомовну комунікативну компетентність учнів. Завдання учнів – з'єднати незнайомі слова з їхніми простішими відповідниками (синонімами). Вчитель вводить в урок слова і фрази вищого рівня. Щоб краще запам'ятати слово чи фразу, потрібно зрозуміти, що воно означає, зробити якусь асоціацію.

2) *Заповнення пропусків*. Вчитель готує речення з навмисними пропусками, які потрібно заповнити новими словами або фразами. Вчитель вирішує сам, чи давати перелік варіантів відповідей. Це класична вправа, допомагає запам'ятати нові лексичні одиниці і граматичні структури і їх використання в контексті.

3) *Істина-неправда*. Вчитель готує твердження з коміксу з використанням нової лексики, над якою вони працюють. Вони можуть бути як правдою, так і брехнею. Завдання учнів – прочитати речення і визначити чи правдиве воно, чи хибне. Можна ускладнити завдання, а саме: вони мають виправити хибні речення на правильні по змісту коміксу.

4) *Розставити в правильному порядку*. Не менш відома вправа, яку педагоги використовують на своїх уроках. Наставник пропонує учням прочитати репліки з коміксу і розставити їх у хронологічній

послідовності. Діти згадують зміст історії, працюють з реченнями, в яких міститься нова лексика.

5) *Граматичні ігри*. Формування граматичної компетентності відбувається тоді, коли іде обговорення використання часів англійської мови, то в залежності, яка форма дієслова, змінюється значення речень. При використанні методу коміксів і наявності в них граматичних правил, які є важливими для розгляду або нагадування, варто вводити граматичні правила, які будуть практикувати цю навичку.

6) *З'єднати нові слова з картинками*. Для того, щоб учні запам'ятали слова, встановили асоціації, вчитель може запропонувати найлегший варіант вправи – з'єднати нові слова з картинками, що їм відповідають. Це неважка, швидка для опрацювання і корисна вправа.

7) *З'єднати нові слова з їхніми значеннями*. Це схожий на попередній, але більш складний тип вправи. Учням пропонується з'єднати нові слова з їхніми значеннями. Як і попередня, вона допомагає у формуванні лексичної компетентності учнів, а саме створює асоціативні зв'язки з новою лексикою.

8) *Заміна слова*. Ще один вид цікавої вправи для формування лексичної компетентності учнів. Педагог пропонує учням прочитати заздалегідь підготовлені речення і замінити підкреслені слова, альтернативними з переліку. Тобто слова з переліку і підкреслені є синонімами, але перші це ті, над якими вони працюють. Така вправа допомагає учням звикнути використовувати нову лексику у контексті.

9) *Створення мемів*. Мемі дуже популярні серед молоді. Їхня здатність швидко і зрозуміло передавати інформацію робить їх ідеальним інструментом для педагогів (Shkola, 2025). Вчитель пропонує учням створити смішні, жартівливі картинки з надписами про персонажів з коміксу, використовуючи нову лексику. Після цього вони презентують свої ідеї і сміються разом. Мем є свого роду асоціацією до слова. За допомогою цієї вправи і гумору, діти з задоволенням запам'ятають нові лексичні одиниці.

10) *Відповіді на питання*. Таку активність часто використовують вчителі після першого прочитання коміксу, щоб перевірити чи сподобалася учням мальована історія, чи зрозуміли вони сюжет і події. Це все робиться для того, щоб усунути нерозуміння і процес навчання був ефективним і цікавим.

11) *Mind maps*. Основною метою застосування майндмепінгу в освітньому процесі є ефективне структурування та оброблення навчальної інформації, розвиток мислення з використанням творчого та інтелектуального потенціалу здобувачів освіти (Лобачова, 2024).

Mind mapping може використовуватися для: запам'ятовування; упорядкування та систематизації інформації; планування діяльності; підготовки до виступів; пошуку рішень у складній ситуації; розгляду різних варіантів розв'язання задач. Використання цієї вправи має багато переваг. Це дозволяє побачити загальну картину вивченого матеріалу, структурувати все і тим самим краще і швидше запам'ятати його. У центрі аркуша, дошки пишеться тема або головне слово, яке розглядається на уроці. Далі від основного проводяться промінці. Їх кількість залежить від обсягу інформації, яку потрібно висвітлити на карті. Від кожної гілки можна відводити менші деталі. Щоб краще було видно напрями матеріалу, його поєднання і щоб все краще запам'ятовувалося, можна використовувати різні кольори, підкреслення, шрифти, фігури і малюнки.

Третій етап «Після читання», рефлексивний етап, або ще його називають завершальним. Учні закріплюють отриману інформацію, вчаться використовувати здобуті знання на практиці, у вільному мовленні, розвивають навички і вміння говоріння та письма: організовують обговорення, дискусії, парні і групові роботи. На третьому етапі можна використовувати наступні вправи:

1) *Відповіді на питання*. Це традиційна вправа, яку педагоги звикли використовувати на уроках англійської мови, коли хочуть розвинути вміння говоріння або письма учнів. Класичний варіант цієї вправи, це коли вчитель задає учням питання, а вони дають відповідь в усній або письмовій формі. Є і більш цікаві шляхи, наприклад: наставник може запропонувати учням пограти в гру «Хто хоче стати мільйонером?» і за правильні відповіді отримати бонуси. Мета вправи «Відповіді на питання»: розвинути критичне мислення учнів, активізувати вивчені знання, розвинути вміння говоріння чи письма. Для вчителя це допомагає зрозуміти, що діти вивчили, а що потребує додаткового пояснення.

2) *Озвучування коміксу*. Вчитель пропонує учням стати справжніми акторами і озвучити репліки героїв коміксу. Під час розігрування діалогів, учні контролюють правильну вимову слів, передають інтонацію і вчаться працювати в команді. Завдяки такій активності, учні глибше розуміють текст, практикують нову лексику у розмові і, граючись навчаються, мотивуються. Така вправа піднімає настрій і дає дітям можливість проявити себе.

3) *Створення альтернативного фіналу коміксу*. Цікава і творча вправа, яка дається для формування англомовної комунікативної компетентності учнів. Вона допомагає практикувати використання нових слів у живій мові і розвиває креативність і фантазію учнів.

Спочатку вчитель з учнями проводять голосування між створенням електронного чи паперового варіанту. Педагог організовує процес. Якщо вони вибрали створювати комікс за допомогою комп'ютерів, він навчає працювати в спеціальних програмах для створення мальованих історій, ділиться цікавими можливостями. При роботі з паперовим коміксом вчитель стає координатором і допомагає при виникненні різних проблем. За цією активністю, перед учнями постає завдання придумати свій фінал історії, використовуючи нову лексику. Учні мають дотримуватися попереднього сюжету, жанру. Вони можуть додавати своїх цікавих персонажів і події. Метою цієї активності є практика вживання лексичних одиниць у живій мові за допомогою письмових реплік персонажів коміксу.

4) *Створення власного коміксу.* Це дуже клопіткий, цікавий і корисний спосіб формування англомовної комунікативної компетентності. Ця активність дає учням змогу створити справді цікаві і гарні історії. Завдання, які постають перед учнями: 1) Придумати сюжет з використанням нової лексики та / або граматичної структури. 2) Вирішити чи створювати електронний, чи паперовий комікс. 3) Придумати вигляд персонажів. 4) Написати репліки. 5) Створити шаблон коміксу. 6) Придумати декорації, створити їх, додати персонажів і не забути про місце для додавання слів. 7) Розставити репліки. 8) При створенні електронного коміксу – додати анімацію і звук за бажанням.

5) *Складання власного діалогу.* Найкраще формувати англомовну комунікативну компетентність через активне використання у живому мовленні. Учнім задається тема для обговорення і вони створюють розмову, стараючись використати нові слова. Наприклад, вони можуть обговорити проблематику коміксу, персонажів чи подій з історії з малюнками. Така вправа має переваги: дозволяє учневі бути не просто споживачем знань, але й активним співучасником їхнього здобутку, розвиває інтуїцію дітей використовувати нову лексику у тих, чи інших ситуаціях. Вона навчає вільно виражати свої думки.

6) *Проведення дискусії.* Ця вправа складніша за попередню і зазвичай є фінальною. Дискусія сприяє розвитку вміння критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем. Дискусія створює умови для використання особистісного досвіду учнів. Це один із методів, який якнайбільше наближений до умов реального спілкування. Вчитель ділить учнів на групи. Кожній групі він дає питання, яке вони мають обговорити між собою. Потім кожна група презентує свої ідеї і наводить аргументи на їх підтримку. Групи

змагаються, захищають свою думку, задають один одному питання. Звичайно вчитель наголошує на тому, щоб учні намагалися використовувати нову лексику у обговоренні і дискусії.

Отже, метод використання коміксів є ефективним для формування англомовної комунікативної компетентності учнів через можливість добору великої кількості різноманітних вправ і їхній структурованості втілення. Алгоритм застосування цього методу має три етапи: «До читання», «Під час читання» і «Після читання», що є досить простим та ідентичним до традиційної структури роботи з текстами для читання. Так, при наявності базових знань з методики навчання іноземних мов, інтересів та мовної підготовки учнів на даному етапі, вчителю не важко реалізувати використання методу коміксів з учнями на уроках англійської мови. Гнучкість даного методу дозволяє адаптувати весь процес навчання до конкретних учнів, враховуючи інтереси, потреби і рівень володіння мовою учнів певного віку. Ця особливість методу підвищує мотивацію і інтерес учнів до вивчення мови і безпосередньо сприяє формуванню англомовної комунікативної компетентності учнів.

Використання коміксів на уроках англійської мови має багато *переваг*, серед яких:

1). *Інформаційна насиченість і візуальна динаміка.* Комікси дозволяють швидко засвоювати новий матеріал завдяки поєднанню тексту та зображень, що активізує візуальні канали сприйняття.

2). *Створення комфортної атмосфери на уроці.* Використання цікавих історій сприяє розслабленню учнів, зниженню напруги та створенню невимушеного середовища, де навчання сприймається як приємне проведення часу.

3). *Можливість поступового опрацювання.* Комікси зручно використовувати поетапно: учитель може зупинитися після кількох панелей для обговорення змісту, пояснення лексики та граматичних структур.

4). *Адаптивність до різних рівнів володіння мовою.* Завдяки різному обсягу тексту та візуальному супроводу, комікси легко підлаштовуються під рівень учнів. Вони також ефективні на будь-якому етапі уроку.

5). *Залучення інтересу учнів.* Яскраві зображення, захопливі персонажі та лаконічні тексти роблять матеріал привабливим і легким для запам'ятовування.

6). *Формування асоціативного мислення.* Учні пов'язують інформацію з героями коміксів, що полегшує запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу.

7). *Тематична гнучкість і жанрова різноманітність.* Комікси охоплюють широкий спектр тем і жанрів – від комедій до наукової фантастики – що дозволяє добирати матеріал відповідно до інтересів учнів.

8). *Розвиток правильної вимови.* Озвучування реплік героїв допомагає учням тренувати артикуляцію та вимову.

9). *Формування інтонаційної виразності.* Аналіз емоцій персонажів і практична вимова реплік сприяють розвитку інтонаційних навичок, що є ключовими для ефективної комунікації.

10). *Засвоєння граматики у контексті.* Комікси надають можливість бачити граматичні конструкції в живому мовленні, що сприяє їх кращому розумінню й засвоєнню.

11). *Ознайомлення з культурним контекстом.* Завдяки коміксам учні отримують уявлення про інші культури, традиції, кухню, музику та національні особливості.

12). *Міжпредметні зв'язки.* Комікси сприяють інтеграції з іншими дисциплінами, наприклад, математикою, що допомагає учням побачити практичну цінність мови та підвищити мотивацію.

13). *Опанування живої мови.* Комікси часто містять сленг, скорочення та діалекти, що дозволяє учням краще розуміти природне мовлення і самостійно ним користуватися.

14). *Врахування різних стилів сприйняття.* Метод коміксів підходить для візуалів (зображення), аудіалів (озвучування або прослуховування), кінестетиків (рольові ігри), а також для тих, у кого поєднуються різні канали сприйняття.

15). *Розвиток логічного та творчого мислення.* Створення власних коміксів вимагає від учнів побудови сюжету, добору лексики та реплік, що активізує мовлення й креативність.

16). *Сучасність і релевантність.* Використовуючи комікси, учитель демонструє, що йде в ногу з часом та цікавиться уподобаннями учнів, що сприяє кращому взаєморозумінню та мотивації (Кривко, 2021).

Аналізуючи всі переваги, слід зазначити, що не можна використовувати метод коміксів постійно. Зловживання цим методом робить уроки передбачуваними, нецікавими і одноманітними. Як наслідок, учні втрачають мотивацію і інтерес. Але враховуючи позитивні сторони застосування таких засобів візуалізації інформації, визначаючи місце цих засобів в освітньому процесі, комбінуючи з іншими засобами, слід визнати високий дидактичний потенціал коміксів (Лавренова, 2018).

Незважаючи на велику кількість переваг використання методу коміксів на уроках англійської мови, є ряд *недоліків*, на які вчителю потрібно звернути увагу під час підготовки до уроку. Ігнорування цих

аспектів може знизити ефективність навчання, і запропоновані завдання з використанням коміксів сприйматимуться учнями як складні й малоефективні.

1). *Обмежений вибір відповідних матеріалів.* Значна частина доступних для придбання коміксів містить надто спрощену мову. Це може бути непридатним для учнів старших класів, оскільки знайома лексика не створює достатнього виклику для навчання. Урок, що не містить елементу складності, перетворюється на повторення, а не на розвиток нових навичок.

2). *Переважання візуального компонента над текстовим.* Надмірна увага до зображень може відволікати учнів від основного тексту. Щоб зберегти баланс, важливо обирати комікси з гармонійним поєднанням ілюстрацій і тексту, уникаючи тих, де великі картинки повністю поглинають увагу учнів.

3). *Культурний бар'єр.* У коміксах часто трапляються культурні алюзії – жарти, звичаї, стилістичні особливості, які можуть бути незрозумілими або незнайомими учням. Це може спричинити плутанину, втрату інтересу чи хибне трактування змісту. Тому вчителю варто заздалегідь ознайомитися з матеріалом і бути готовим надати необхідні пояснення.

4). *Недоречність вікового контенту.* Більшість коміксів орієнтована на молодшу аудиторію, що ускладнює підбір відповідного матеріалу для підлітків. Вчитель має враховувати вікові особливості й інтереси своїх учнів, обираючи теми, що їх справді зацікавлять.

5). *Значні часові витрати на підготовку.* Одним із суттєвих недоліків є потреба у великій кількості часу для підбору якісного контенту, створення власних матеріалів, розробки плану уроку й навчальних завдань. Ефективне використання коміксів вимагає попереднього дослідження джерел, знайомства з інструментами для створення коміксів та з'ясування інтересів учнів.

6). *Поверхнєве сприйняття змісту.* Часто учні орієнтуються лише на зображення, ігноруючи текст. У результаті вони не працюють з мовним наповненням, а просто здогадуються про зміст, спираючись на візуальні підказки. Це знижує якість мовного аналізу та гальмує розвиток мовленнєвих навичок і вмінь.

Наведемо декілька рекомендацій як ефективно використовувати метод коміксів на уроках англійської мови:

1. *Обирайте комікси відповідно до рівня учнів.* Для початкового рівня – короткі діалоги, прості речення, багато ілюстрацій. Для учнів високого рівня підготовки – складніші сюжети, гумор, ідіоми, культурні алюзії. Використовуйте адаптовані або навчальні комікси, зокрема серії для EFL.

2. *Використовуйте завдання до та після читання.* До читання: запитайте, що може трапитися далі, дайте ключову лексику. Після читання: поставте запитання на розуміння, дайте творче завдання (напр., продовжити історію).

3. *Розвивайте мовленнєві навички і вміння.* Говоріння: озвучення персонажів, рольові ігри. Письмо: написання реплік або створення власних коміксів. Читання: аналіз змісту, пошук нових слів. Аудіювання: використання анімацій чи озвучених версій.

4. *Залучайте учнів до створення коміксів.* Використовуйте онлайн-платформи як *Pixton, Storyboardthat, Canva* тощо для створення власних мальованих історій.

5. *Інтегруйте комікси з іншими предметами.* Наприклад, комікс про науковий експеримент англійською – поєднання з природознавством чи біологією.

6. *Пояснюйте культурні особливості.* Комікси часто містять культурні контексти. Пояснюйте жарти, ідентичність персонажів, соціальні норми – це розвиває лінгвосоціокультурну компетентність.

7. *Використовуйте для диференційованого навчання.* Надайте різні завдання залежно від рівня учнів: хтось – читає, хтось – переписує репліки, інші – складають альтернативний фінал.

8. *Пояснюйте сленг, скорочення, живу мову.* Комікси – джерело розмовної мови. Аналізуйте сучасні вирази, які важко знайти в підручниках.

9. *Залучайте всі канали сприйняття.* Додавайте аудіо, рухи, імітацію емоцій – це підходить візуалам, аудіалам і кінестетикам.

Отже, використання методу коміксів є ефективним дидактичним інструментом для комунікативного, креативного і контекстного навчання англійської мови. Робота з коміксами підвищує зацікавленість учнів, мотивує їх до вивчення англійської мови, сприяє формуванню позитивного ставлення до освітнього процесу. Створення та аналіз коміксів допомагають розвивати уяву, креативність і критичне мислення, оскільки учні інтерпретують ситуації, аналізують героїв і самостійно створюють зміст. Головною перевагою коміксів є їх мультимодальність, тому що комікси поєднують текстову та візуальну інформацію, що дозволяє краще засвоїти нову лексику та граматику, а також покращити навички розуміння прочитаного. Це робить комікси доступними та привабливими для здобувачів освіти різного віку, особливо тих, хто має візуальний стиль навчання. Метод коміксів сприяє розвитку мовленнєвих навичок і вмінь. Комікси сприяють розвитку чотирьох основних мовленнєвих умінь: читання (через сюжет), говоріння (через обговорення та рольові ігри), письма (через створення власних

коміксів) та аудіювання (при використанні анімованих або озвучених версій). Комікси легко адаптувати до різного рівня володіння мовою, віку та особливих освітніх потреб, що робить їх універсальним засобом у навчанні англійської мови.

Список літератури:

1. Ажеж, К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. Б. П. Нарумова. Едиториал УРСС. 2003. 304 с.
2. Арешенкова, О. Ю. Рекламний текст як функціональний різновид мовлення. Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2014. Вип. 10. С. 5-11. Режим доступу: <https://doi.org/10.31812/filstd.v10i0.407>
3. Бабенко, В. С. Маркери тілесності в українських інтернет-мемах. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. 33(1). 395-412 https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2022/1_2022/part_3/29.pdf
4. Балакірева, Г.Ю. Комікси як навчальний інструмент для закріплення знань на заняттях з іноземної мови. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 66. С. 72-82. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-66-72-82>
5. Ващило, О., Андрусів, Ю. Мультиmodalність сучасного англomовного рекламного тексту. Advanced Linguistics. 2024. Вип. 14. С. 48-55.
6. Вержанська, О., Лагута, Т. Креолізований навчальний текст в електронному навчанні. Новий коле́гіум. 2016. Вип. 1. С. 42-50.
7. Воробйова, О. П. Спокушання музикою: емоційна аура музичних мотивів у художній прозі (когнітивний етюд). Світ емоцій у дзеркалі когніції: мова, текст. дискурс: Тези доповідей Круглого столу, присвяченого ювілею проф. О. П. Воробйової (27 вересня 2012 р., КНЛУ). К.: Вид. центр КНЛУ. С. 34-36.
8. Гливінська, Л.К. Об'єкт неолінгвістики – мультиmodalність: завдання і рішення. Science and Education a New Dimension. Phylology. 2018. Вип. VI (52). Т. 177. С. 23-26. <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2018-177VI52-05>
9. Горіна, Ж. Мовленнєво-культурна адаптація іноземних студентів шляхом аналізу креолізованих текстів української реклами. Наука і освіта : наук.-практ. журнал. Одеса, 2014. Вип. 10. С. 51-54.
10. Гудошник, О. Комікс в українському комунікаційному просторі. Communications and Communicative Technologies. 2017. Вип. 25(12). С. 19-24. <https://cct.dp.ua/index.php/journal/article/view/98>

11. Гудошник, О. Комікс як інструмент сучасної наукової комунікації. *Communications and Communicative Technologies*. 2022. Вип.. 22. С. 54-60. <https://doi.org/10.15421/292206>
12. Драган-Іванець, Н. Паралінгвістичні засоби креолізованого інтернет-тексту. *Мова. Суспільство. Журналістика*. Київ, 2014. С. 223-230.
13. Житеньова, Н. Сутність візуалізації в навчальному процесі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна*. 2013. Вип. 19. С. 18-21.
14. Івасишин, М. Р. Мультимодальність англomовного коміксу: лінгвальний та екстралінгвальний виміри : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Івано-Франківськ, 2019. С. 23-24.
15. Колесник, О. С. Поетика графічного роману: синтез мистецтв та транспозиції. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2013. Вип. 31. С. 301-306. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk_2013_31_43
16. Космацька, Н. В. Мова сучасного коміксу як явища масової культури. *Мова і культура*. 2012. Вип. 15. Т. 4. С. 15-20. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2012_15_4_5
17. Крекотень, О. Використання іншомовних мультимодальних текстів в університеті технологічного профілю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 76 (2). С.93-97. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-2.16>
18. Кривко, Н. В. Візуалізація ідей. Онлайн-сервіси для створення коміксів на уроках. *Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених та студентів (Полтава, 24-25 листопада 2021 р.)*. Полтава : ПП «Астроя», 2021. С. 111-114.
19. Кузнєцова, Г. В. Деякі аспекти вивчення мультимодальності в політичному дискурсі. *Вісник ХДУ. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація»*. 2017. Вип. 4. С. 193.
20. Лавренова, М. В. Шляхи використання коміксів в освітньому процесі. *Науковий вісник Мукачівського держ. ун-ту. Серія : Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 2. С. 143-146. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_42.
21. Лещенко, Т. О. Multimodal Text: the Essence, Practical Value and Didactic Potential. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 25. Т. 1. С. 34.
22. Лещенко, Т. О., Жовнір, М. М., Юфименко, В. Г. Переваги використання мультимодального дидактичного тексту як засобу навчання (вивчення української мови як іноземної) / *Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference «Problems of science and practice, tasks and ways to solve them»*. May 24–27, 2022. Warsaw. Poland. P. 520-525.

23. Лещенко, Т., Жовнір, М. & Юфименко, В. Навчальний текст як мультимодальний лінгвовізуальний феномен: цілісність, зв'язність, інформативність. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 47. С.185-190. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/47.35>

24. Лобачова, І. Майндмеппінг як інструмент візуалізації і систематизації іншомовного матеріалу на уроках англійської мови. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2024. Вип. 21. С. 76–86. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307971>

25. Макарук, Л. Л. Типологія англomовних мультимодальних текстів та їх диференційні ознаки. Актуальні питання іноземної філології. 2017. Вип. 6. С. 106–112. http://nbuv.gov.ua/UJRN/akpif_2017_6_20

26. Першина, Л.В., Юмрукуз, А.А., Жура, К.В. Комікс як жанр літературного мистецтва. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2023. Вип. 4 (207). С. 201-208. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-207-30>

27. Побережний, Д. О. Лінгвістичний статус Інтернет-дискурсу та його ознаки. Науковий вісник Східноєвропейського націон. ун-ту ім. Л.Українки: Філологічні науки. Мовознавство. Вип. 3(407). 2020. С. 49–55.

28. Побережний, Д. О. Малі розповіді про Брекзит в англійськомовному сегменті соціальної інтернет-мережі “Фейсбук”: наративно-дискурсивний підхід : дисертація ... доктора філософії за спеціальністю 035 – Філологія (Галузь знань: 03 – Гуманітарні науки). Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, Харків, 2021. 241 с.

29. Сем'ян, Н.В. Використання креолізованого тексту як навчального засобу на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 31 (2). С. 62-65. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-2.11>

30. Семенова, О. Удосконалення лінгвістичної компетентності на матеріалі текстів коміксів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія». 2022. Вип. 13 (81). С. 108–111. <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3498>

31. Федик, Т., Подзигун, О. Створення коміксів та їх використання для розвитку вмінь діалогічного мовлення на заняттях англійської мови. Журнал крос-культурної освіти. 2023. Вип. 2. С. 37-46. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2023-2-37-46>

32. Чикалова, Т. Г. Дидактичні можливості використання коміксів на уроках у початковій школі. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 20 (3). С. 52-55. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_20\(3\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_20(3)_13)

33. Ajayi, L. English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2009. Vol. 52(7). P. 585-595.

34. Aleixo, P.A., Matkin D., Kilby L. What do teachers think about the educational role of comic books?: A qualitative analysis. *Studies in Comics*. Vol. 11, Issue 2. Nov 2020. P. 387-404. https://doi.org/10.1386/stic_00037_1
35. All Right. Ідеї уроків з використанням коміксів. [Електронний ресурс]. https://allright.com/uk/blog/teacher_blog_ua/komiksi-yak-diyevij-instrument-dlya-vikladachiv-anglijskoyi-movi-naurokah (дата звернення: 10.06.2025).
36. Apostolou, D., Linardatos, G. Cognitive load approach to digital comics creation: A student-centered learning case. *Appl. Sci.* 2023. Vol. 13(13). P.7896. <https://doi.org/10.3390/app13137896>
37. Attardo, S., Eisterhold, J., Hay, J. & Poggi, I. Multimodal markers of irony and sarcasm. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 2003. 16-2. P. 243-260.
38. Augereau, O., Iwata, M., Kise, K. A survey of comics research in computer science. *Journal of Imaging*. 2018. Vol. 4(7). P. 3.
39. Bondarenko, I. Political meme as multimodal aesthetically marked text. *Text – Image – Music: Crossing the Borders*. Berlin: Peter Lang, 2021. P. 503-524.
40. Clark, K. M. (2024). Embodied imagination: Lakoff and Johnson's experientialist view of conceptual understanding. *Journal of Cognitive Studies*. 2024. 18(2). 45-67.
41. Cohn, N. Visual Narrative Structure. *Cognitive Science*. 2013. Vol. 34. P. 413-452.
42. Dawkins, R. *The Selfish Gene*. Oxford University Press. 1976.
43. Deppermann, A., Streeck, J. Time in Embodied Interaction Synchronicity and sequentiality of multimodal resources. Amsterdam: Benjamins, 2018.
44. Dmitrenko, N., Fedyk, T., & Podzygun, O. Use of comics in enhancing speaking interaction skills of prospective engineers in ESP classroom. 2025. *ETR*. Vol. 3. P. 99-104. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8541>.
45. Dmitrenko, N., Shkola, I., Saliuk, B., Shkola, O., Zakharova, N. Messengers in providing debates within a remote online learning of university students/ *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* Vol. 13, No. 5, October 2024, pp. 3456-3465. Режим доступу: [10.11591/ijere.v13i5.28060](https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.28060).
46. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Davydiuk, M., Oliinyk, N. Formation of Teenagers' Value Orientations through Creolized Texts. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13(1). P. 47-65. Режим доступу: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/384>.
47. Dominguez Romero, E., & Bobkina, J. Exploring critical literacy through internet memes in the EFL classroom. *Applied Linguistics Review*. 2021. 12(2). 297-318.

48. Dwivedi, S. Social media memes: A study of its impact on intercultural communications. *International Journal of Development Research*. 2023.
49. Gelb, J. I. *A Study of Writing: the foundations of grammatology*. Chicago: University of Chicago Press, 1952. 343 p.
50. Hafner, C. A., Miller, L. Fostering digital literacies through a digital video project in an English for academic purposes course. *Language Learning & Technology*. 2011. Vol. 15(3). P. 12-27.
51. Han, Y. Memeing to learning: Exploring meaning-making in a language-learning chat group. *Technology in Language Teaching & Learning*. 2019. 1.
52. Kalyuzhna, A., Lavrinenko, I., & Radchenko, O. Presenting grammar through Internet memes in teaching English for specific purposes. *Cognition, Communication, Discourse*. 2023. (26). 68-82. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2023-26-04>.
53. Kayali, N. K., & Altuntaş, A. Using memes in the language classroom. *Shanlax International Journal of Education*. 2021. 9(3). 155–160. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3908>.
54. Korol, T. H. Використання мемів для вивчення сталих виразів англійської мови: Методичні аспекти. *Освітній ресурс*. 2025. 10(3), 45-52. <https://grade.ua>.
55. Kress, G., Van Leeuwen, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold. 2001.
56. Kress, G., & van Leeuwen, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (3rd ed.). Routledge. 2020. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
57. Kryvoruchko, S., Chervinko, Ye., Shamaieva, Iu. Metacommunication in the context of speech influence optimisation. *Advanced Education*. 2019. Iss. 13. P. 54–62. (Web of Science). <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000504843200007>.
58. Kyrpa, A., Stepanenko, O., Zinchenko, V., Udovichenko, H., & Dmytruk, L. (2022). Integration of internet memes when teaching philological disciplines in higher education institutions. *Advanced Education*. 2022. 20. 202–251.
59. Nagamani, B., & Subadra, N. Memes in the English classroom. *Journal of Rajasthan Association for Studies in English*. 2025. 22. 323–331.
60. Pegrum, M. *Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures*. Palgrave Macmillan. 2014.
61. Petersen, R. M. (2020). The cognitive benefits of multimodal learning through internet memes: A dual coding perspective. *Journal of Visual Literacy*, 39(3), 193-207.
62. Purnama, A. D., Desiarti, E. M., & Aflahah, N. S. (2021). Using internet memes to enhance vocabulary retention among secondary school EFL learners. *Journal of English Education and Teaching*, 5(2), 171-185.

63. Shifman, L. *Memes in Digital Culture*. 2014. MIT Press.
64. Shkola, I. The pedagogy of pixels: Integrating meme creation into communicative language teaching. In B. Saliuk & I. Shkola (Eds.), *A person in the language space: Historical heritage, problems and development prospects: Online book of proceedings of the 5th International Academic Conference (Zaporizhzhia, April 24–25, 2025)*. P. 215. Zaporizhzhia: BSPU.
65. Shkola, I. Between language and art: AI-generated images as a tool for effective English language learning. In *Language and intercultural communication: Theory and practice. Proceedings of the V All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 301–303). 2024. Poltava: PDPU.
66. Shkola, I. The pedagogy of pixels: Integrating meme creation into communicative language teaching. In B. Saliuk & I. Shkola (Eds.), *A person in the language space* (pp. 69-73). 2025. Zaporizhzhia: BSPU.
67. Shkola, I., & Saliuk, B. Enhancing students' speaking skills by using digital storytelling in teaching English language at the university. [Electronic Edition], 2022.
68. Shkola, I., & Saliuk, B. Digital storytelling as a tool for socio-emotional competencies development in the English language classroom. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. 2023. 1(2). 298–305.
69. Shkola, I., Saliuk, B., Shevchenko, M., Antonenko, N., Konovalenko, T., Korol, T., Podosinnikova, G., Prokopchuk, N., & Shevchenko, M. (2024). *Digital technologies for teaching English as a foreign/second language: A collective monograph*. Zhytomyr: Yevro-Volyn Publishing.
70. Turner, M. Multimodal Form-Meaning Patterns for Blended Classic Joint Attention. *Linguistic Vanguard*, 3, 2017. P 1-7.
71. Van Leeuwen, T. Multimodality. *The Routledge handbook of applied linguistics*: Ed. J. Simpson. New York : Routledge, 2011. P. 668-682.
72. Wild, B., Rodden, F. A., Grodd, W., & Ruch, W. Neural correlates of laughter and humour. *Brain*. 2003. 126(10). 2121-2138. <https://doi.org/10.1093/brain/awg226>.

РОЗДІЛ 4. КРЕАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ

Утілене навчання у контексті іншомовної освіти, як зазначалося, передбачає інтеграцію тілесних, емоційних та когнітивних аспектів навчальної діяльності. Використання креативних методів і технологій дозволяє не лише підвищувати ефективність засвоєння лексики та граматики, а й сприяє розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення, комунікативних навичок та творчого потенціалу учнів (Jusslin, Korpinen, Lilja, Martin, Lehtinen-Schnabel, & Anttila, 2023; Gallese & Cuccio, 2018).

Креативні технології утіленого навчання включають різні форми діяльності, які залучають тіло, голос і емоції, використовуючи рухи, драму, музику для активації всіх сенсорних каналів учнів і сприяючи, при цьому, глибшому закріпленню мовного матеріалу.

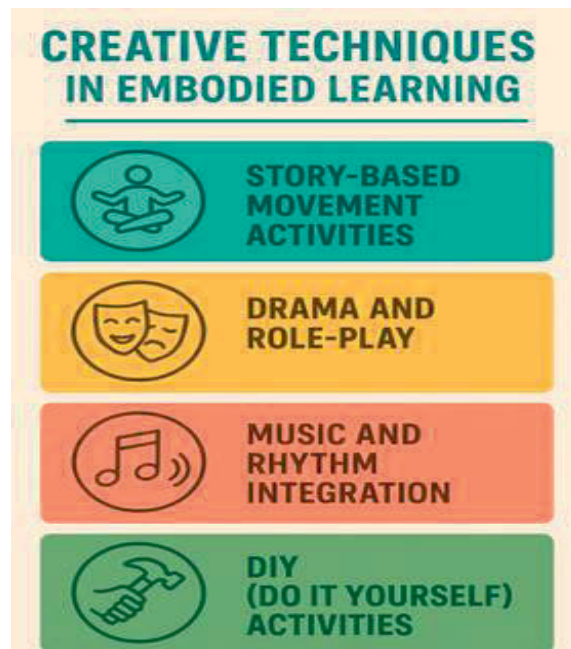


Рис. 4.1. Креативні технології утіленого навчання

Серед найпоширеніших технологій можна виділити:

1. *Story-Based Movement Activities* — інтерактивні рухові вправи, засновані на сюжетних історіях, які допомагають учням втілювати події та персонажів через рух.

2. *Drama and Role-Play* — драматизація та рольові ігри, які дозволяють зануритися в комунікативні ситуації та переживати мовний матеріал емоційно.

3. *Music and Rhythm Integration* — інтеграція музики та ритмічних елементів у мовне навчання для покращення пам'яті, вимови та мотивації.

4. *DIY (Do It Yourself) activities*- творчі практичні завдання, у межах яких учні створюють власні освітні матеріали, проекти або предмети, поєднуючи мовну активність із мануальною діяльністю, що сприяє розвитку креативності, самостійності та втіленого розуміння навчального змісту.

Розглянемо кожну з них детальніше.

4.1. Сюжетно-рухові активності (Story-Based Movement Activities)

Сюжетно-рухові активності поєднують оповідання (казки, розповіді) з руховими імпрровізаціями. Учні слухають історію чи читають текст англійською мовою, а потім активно демонструють події сюжету за допомогою рухів, жестів або танцювальних рухів. Такий підхід може включати розігрування ролей персонажів, пантоміму сцен або рухові ігри на основі змісту тексту. Таким чином абстрактні слова й фрази в історії «втілюються» (*are embodied*) через фізичні дії, що сприяє глибшому засвоєнню лексики та сюжетних понять (Jusslin et. al., 2022). Ця техніка поєднує елементи *Total Physical Response* (особливо драматизовані історії з командами) та сюжетно-рольові ігри; часто її називають «руховим розповіданням» (*story movement*) або «інсценізацією казок».

Наприклад, під час вивчення теми «*Animals*» вчитель читає коротку англomовну казку про зоопарк, а учні виконують рухи тварин, згаданих у тексті. Якщо в історії є фрази «*run*», «*jump*» чи «*swim*», діти відповідно біжать на місці, стрибають або хитаються, імітуючи плавання. Урок може починатися з повільної розповіді й завершуватися музичним акомпанементом: наприклад, звучить фонова мелодія, а діти рухаються в ритм дії сюжету.

При вивченні теми «*My Daily Routine*», наприклад, учні розповідають про свої щоденні дії, звички, обов'язки, підкріплюючи свої слова відповідними рухами, позами. Це сприяє кращому запам'ятовуванню слів, граматичних конструкцій, процесів (рис. 4.2).

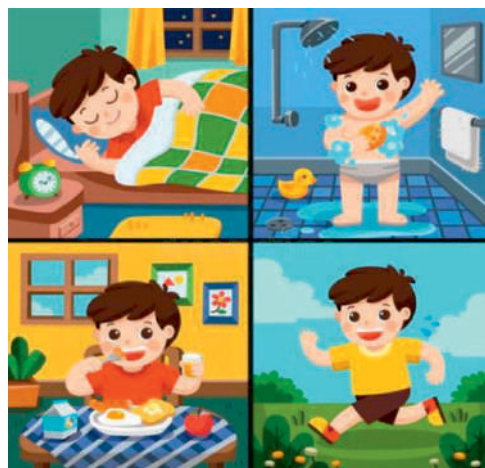


Рис. 4.2. Приклади до теми «*My Daily Routine*»

Також поширеною є гра «*Story Chain*» або «*Snowball Game*», при якій учні по черзі додають речення до історії, а кожна дія з історії супроводжується відповідним рухом (рис 4.3).



Рис. 4.3. Приклади візуальності до активності «*Chain Story*»

Сюжетно-рухові активності мають ряд переваг при вивченні іноземної мови та позитивно впливають на процес навчання, оскільки підвищують мотивацію та емоційне залучення учнів: дітям цікаво «оживляти» текст, що робить навчання більш захопливим і сприяє позитивним емоціям. Емпіричні дослідження показують, що комбіновані уроки з рухом і оповіддю суттєво покращують результати вивчення лексики у порівнянні з традиційними заняттями: наприклад, за даними експерименту, комбінована методика більше підвищила словниковий запас дітей, ніж при використанні лише руху чи лише розповіді (Jusslin et. al., 2022).

З погляду когнітивних процесів, такий підхід активізує моторну пам'ять і утворює багатоканальну семантичну мережу (дія-значення слова), що полегшує запам'ятовування слів.

На емоційному рівні спільні рухи в парах або групах сприяють зниженню тривожності, підвищують задоволеність навчанням і формують позитивне ставлення до іноземної мови. У соціальному вимірі імпровізація за сюжетом заохочує співпрацю і сприяє розвитку емпатії: учні вчаться уявляти себе на місці героїв і виражати спільні емоції. Оглядові дослідження відмічають, що утілені підходи, які залучають рух, посилюють мотивацію, самосвідомість тіла й когнітивну залученість учнів (Jusslin et. al., 2022).

До типів завдань сюжетно-рухових активностей можна віднести:

- рухову драма-картину (*freeze-frame*), коли вчитель розповідає англійською мовою частину історії та зупиняє розповідь у кульмінаційний момент. Учні швидко утворюють «живу фотографію»

– позують, показуючи ключову сцену історії, наприклад: Вовк з'їдає Бабусю, діти ховаються від Грінча, хлопці розбили вікно, граючи у футбол, тощо);

- *оживлення персонажу (Act the Character)* – це технологія, де кожен учень чи група на уроці, при опрацюванні мовного матеріалу, читання чи слухання твору обирає персонажа з оповідання. Учні слухають/читають текст і виконують характерні рухи цього персонажа (біг, стрибки, жести, друк на комп'ютері, ходіння навшпиньках);

- *мімічна фраза (Gesture Say-It)* може практикуватися, коли під час читання повторюваних фраз учні додають до кожної фрази спеціальні рухи (наприклад, «jump» – усі стрибають, «smile» – посміхаються, «sigh» – зітхати тощо);

- *TPR-історія (Total Physical Response Story)* – це коли вчитель перетворює сюжет на серію інструкцій (e.g., «Mr. Bear jumps down the hill» followed by «Jump three times!»). Учні діють за командами в контексті історії.

Сюжетно-рухові активності легко інтегруються з іншими предметами та методами та поєднуються з мультимодальним навчанням. Наприклад, техніка TPR поєднується з оповідями – учитель дає інструкції (англійською мовою) як частину сюжету, а діти виконують рухи. При використанні CLIL (інтегроване навчання змісту й мови) такий метод можна застосувати у контентних уроках: урок природознавства може включати казку про життєвий цикл рослини, де діти «перетворюються» на насінину, росток, квітку, демонструючи кожен етап рухом, або як вони можуть спостерігати та доглядати за рослинами. Мультимодально цей прийом підтримується візуалізацією та аудіозаписом тексту – наприклад, дітей супроводжують ілюстрації чи музика, що віддзеркалює настрій сцени. Таким чином сюжетно-рухові завдання активують відразу декілька каналів сприйняття, що покращує запам'ятовування та робить уроки інклюзивнішими (Faella, Digennaro & Iannaccone, 2025).

4.2. Драматизація та рольові ігри (Drama and Role-Play)

Драматизація та рольові ігри у вивченні іноземних мов базуються на принципах утіленого навчання, коли мовна діяльність поєднується з тілесною активністю та емоційною взаємодією (Gallese & Cuccio, 2018). Це методи, які залучають учнів у *театралізоване виконання* навчального матеріалу, при якому використовуються ігрова імпровізація, підготовлені сценарії або створення образів на ходу.

Учні беруть на себе ролі персонажів (від повсякденних – як-от продавець і покупець, – до вигаданих – герої казок чи історичних діячів) і відтворюють діалоги чи сцени іноземною мовою. Такий підхід пов'язаний з концепцією «процесної драми» (*process drama*) – коли навчальний сюжет задається вчителем, а учні розігрують у ньому різні ситуації. Широко застосовується також «театральна імпровізація» (*improvisation*), пантоміма (*pantomime*) та «живі образи» (*tableau vivant*), коли учні створюють статичні сценки на задану тему. В освітній практиці драматизація розвиває тілесну експресію мовних конструкцій – кожне нове слово чи фраза закріплюються у свідомості через уявну роль і відповідний жест (Flynn, 2025), а мовленнєві вміння розвиваються, коли іншим членам групи потрібно здогадатися про зміст живих образів чи пантоміми, а тим, хто презентує, пояснити, чому вони обрали ті чи інші статичні чи рухові образи. Тобто, використання цих технік дозволяє учням відчувати іноземну мову через досвід, а не лише через пасивне запам'ятовування. Згідно з дослідженнями, інтеграція драматичних методів сприяє кращому засвоєнню лексики та граматики, підвищує рівень мотивації та розвитку соціальних навичок (Jusslin et al., 2023; Fleming & Mills, 1992; Shams & Seitz, 2008).

Основна мета драматизації – створити середовище, де учні можуть взаємодіяти у реалістичних комунікативних ситуаціях, проявляти емоції, імітувати дії персонажів і приймати рішення, характерні для мовленнєвої діяльності.

Наприклад, на уроці розмовної практики за темою «*Shopping*» учні розігрують діалог у крамниці: один грає продавця, інший – покупця. Перед початком чи після репетиції ролі виконується з рухами: виходячи чи заходячи в уявний магазин, озираються, витягують «з гаманця» англомовні фрази. Інший приклад – імпровізоване «інтерв'ю»: учень у ролі знаменитості відповідає на запитання однокласників іноземною мовою. Такі вправи можуть супроводжуватись засобами мистецтва (наприклад, діти малюють костюми або акценти на обличчі, використовують реквізит, програють сцену аудіо- чи відеоматеріалом). Під час творчого навчання через драму учні спонукаються мислити образно й мобілізують невербальні засоби (міміку, жести), що допомагає їм «відчувати» сенс мови всім тілом. Як пише Р. Флінн (2025), «драма є одним із найпотужніших способів залучення учнів до діяльності, яка підтримує втілене пізнання», оскільки дає можливість «використовувати своє тіло при розумінні та висловленні інформації» (Flynn, 2025).

Таким чином, такий підхід:

- вдосконалює комунікативну компетентність учнів, які практикують живу мову в контексті, набуваючи вміння спонтанного мовлення;
- активізує кілька сенсорних каналів (зір, слух, рух);
- розвиває емоційну компетентність, адже через переживання емоцій персонажів підвищується здатність розпізнавати й регулювати власні емоції (Prokorchuk & Hladka, 2025).
- /покращує пам'ять та усвідомлення лексики через контекстуалізацію;
- стимулює креативне мислення, дозволяючи учням генерувати власні репліки та варіанти поведінки персонажів.

До найрозповсюдженіших видів драматичних вправ можна віднести наступні (рис. 4.4):

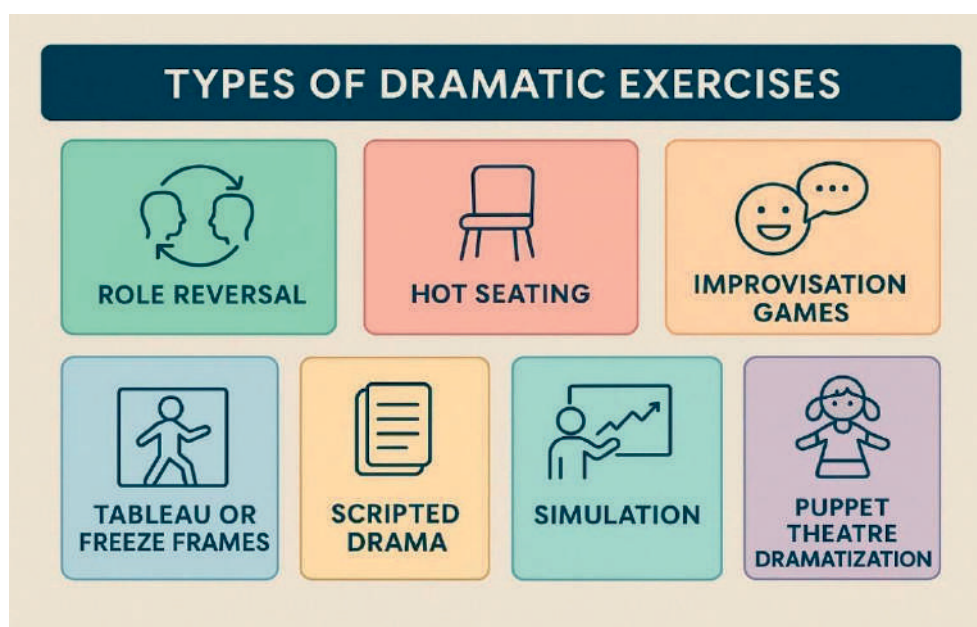


Рис. 4.4. Види драматичних вправ

1. *Role Reversal* («зміна ролей») при виконанні яких учні міняються ролями в діалозі або сценці, щоб відчувати перспективу іншого персонажа.

Example task: «In pairs, act out a dialogue between a teacher and a student discussing a late homework submission. Then switch roles, paying attention to tone, body language, and politeness strategies».

2. *Hot Seating* («гаряче крісло»), коли один учень грає персонажа історії, визначну постать і відповідає на запитання інших учнів, «одягаючи» на себе костюм свого героя, змінюючи при цьому манеру говоріння, голос тощо (рис. 4.5).

Example task: «A student takes on the role of Sherlock Holmes. Others ask questions about his investigation methods. The student must respond in character, using complete sentences and descriptive language».

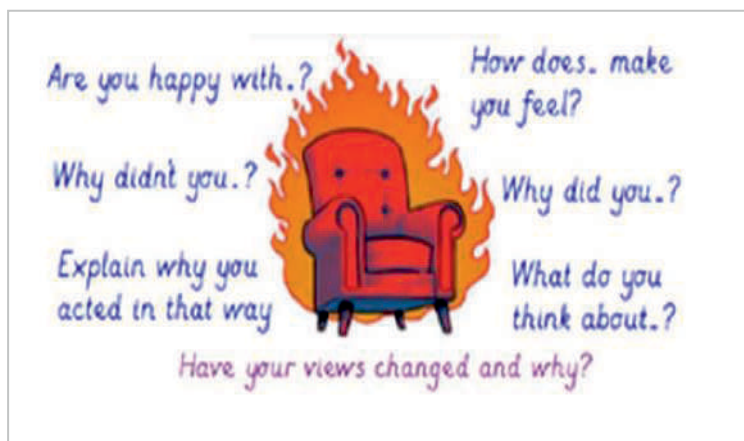


Рис. 4.5. Hot Seating («гаряче крісло»)

3. **Improvisation Games («імпровізаційні ігри»)**, тобто короткі сценки на задану тему, які учні виконують без попередньої підготовки (рис. 4.6).

Example task1: Improvise a scene in a café where you have to order food, ask about ingredients, and handle a misunderstanding with the waiter.

Example Task 2: Make up a dialogue between Matilda and her Mom about Matilda's wish to go to school.

Example 3: Improvise a scene between Miss Truncbull and Matilda's father on their talks about Matilda's future (scenes from "Matilda" by Roald Dahl).

Example 4. Improvise a talk between an elderly woman and a doctor discussing the health issues in the old age. Mention symptoms, diseases, treatment, etc.



Рис. 4.6. Приклади імпровізаційної ігри

Tableau or Freeze Frames («статичні композиції»), при яких учні створюють «живі картини», зображаючи ключові моменти сюжету або події (рис. 4.7).

Example task: «In groups, students depict the climax of a short story using only body poses. Each student explains their role and the emotions of the character».

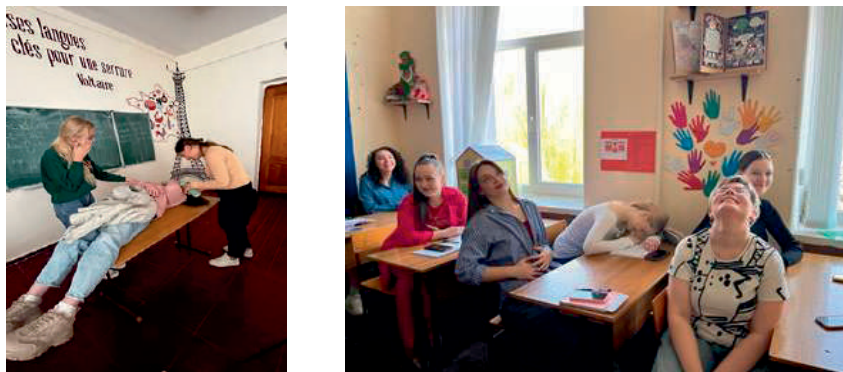


Рис. 4.7. Приклад вправи «Статичні композиції»

4. **Scripted Drama («сценарна драматизація»)**, тобто виконання заготовлених сценок із підготовленими діалогами, що дає змогу сфокусуватися на вимові, інтонації та лексичних структурах.

Example task: «Students perform a scripted dialogue between a travel agent and clients planning a trip. Focus on using travel-related vocabulary and polite requests».

5. **Simulations («симуляція»)** — це метод, що відтворює реальні життєві ситуації або професійні контексти, у яких учні беруть на себе певні ролі та діють відповідно до заданого сценарію та допомагає поглибити комунікативні навички, критичне мислення та здатність до імпровізації. Учні не лише відпрацьовують мовні структури, а й переживають досвід взаємодії, подібний до автентичного (рис. 4.8).

*Example task: **Airport Check-In Simulation.** Role-play at an airport: checking in luggage, passing security, or dealing with a lost suitcase. Props like tickets, maps, and signs can be used. Focus: functional language for travel, polite requests, and conditionals. Or **Model United Nations Debate.** Learners represent different countries and debate a global issue (e.g., climate change, AI ethics, or world peace).*

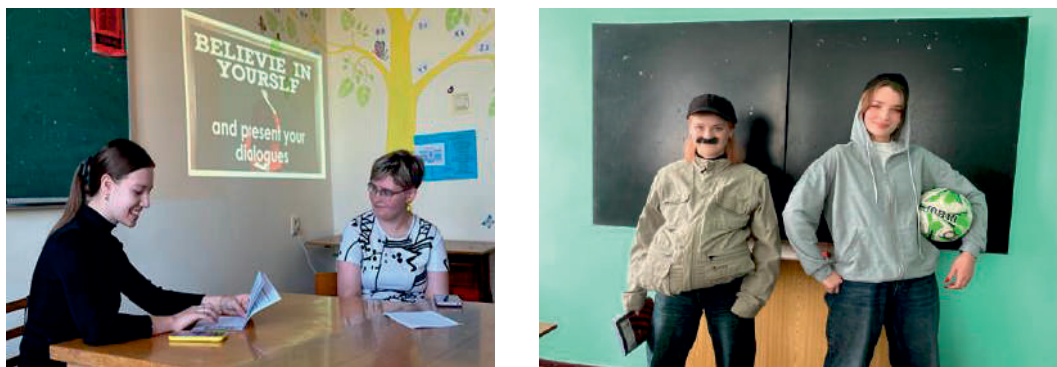


Рис. 4.8. Приклади симулятивних активностей

6. *Puppet Theatre Dramatization* («ляльковий театр-драматизація»), що є видом драматичної діяльності, де учні створюють і оживляють персонажів, використовуючи ляльки, маріонетки, тіні або цифрові аватари. У межах утіленого навчання цей підхід поєднує мову, рух, візуальне мистецтво й емоційну експресію, надаючи безпечний простір для спілкування навіть сором'язливим учням (рис. 4.9).

Example task: Eco-Puppet Show. Create a short play about protecting nature (e.g., «The Plastic Monster in the Ocean»). Puppets can be made from recycled materials. Focus: environmental vocabulary, storytelling, and collaborative performance. Or, *Digital Puppet Storytelling.* Using apps like Toontastic, PuppetMaster, or Animaker, record a short English story with animated puppets. Focus: digital literacy, pronunciation, and narrative sequencing.



Рис. 4.9. Приклад лялькової драматизації

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що результати багатьох досліджень з методики навчання іноземної мови та власний досвід використання даної технології свідчить про ряд *переваг драматизації у навчанні іноземної мови*, а саме:

- *когнітивні*: інтеграція руху, емоцій і мовлення покращує засвоєння лексики та граматичних структур, покращує іншомовну усну та письмову продукцію та інтеракцію учнів (Gallese & Cuccio, 2018; Prokorchuk & Hladka, 2025);
- *емоційні*: учні навчаються розпізнавати й виражати емоції, що позитивно впливає на мотивацію та самооцінку;
- *соціальні*: розвиток співпраці, емпатії, навичок роботи в парі та групі; підтримка інклюзивного середовища (Jusslin et al., 2023).

Крім того, драматизацію на уроках іноземної мови також досить легко інтегрувати з іншими методами:

- *TPR (Total Physical Response)*, адже рухи під час сценок допомагають асоціювати слова з діями та покращують запам'ятовування;
- *CLIL-підхід*, при якому тематика сценок може відповідати предметам інших дисциплін, наприклад, Science або Geography, що забезпечує міжпредметне навчання;
- *мультимодальне навчання*, оскільки використання музики, реквізиту, відео- та візуальних підказок покращує залучення учнів та створює мультисенсорне середовище.

4.3. Інтеграція музики та ритму (Music and Rhythm Integration)

Музика та ритм – важливі засоби утіленого навчання, адже звуки та рухи разом створюють *мультимодальне середовище* для вивчення мови. Музичні технології включають спів пісень, ритмічні вправи, танцювальні рухи під музику, гри на перкусійних інструментах, а також інтонаційні вправи через барабан, тупотіння в такт, кивання головою чи хлопки, наприклад. Вони базуються на тому, що мелодія, темп і ритм можуть структурувати мовленнєвий матеріал (слова, фрази, вимову) і робити його більш запам'ятовуваним. Наприклад, адаптуються дитячі пісні англійською («*Head, Shoulders, Knees and Toes*», «*If You're Happy and You Know It*») із додаванням тілесних рухів («плеск у долоні», «стрибок» тощо). Важливо, що музичні вправи не лише активізують слух, а й тіло: ритм задає такт для рухів (ступання, хлопків, поворотів), що посилює кореляцію між мовленням і моторикою (принцип музичного тілесного дублювання).

На уроці іноземної мови з фокусом на тренування лексичних одиниць чи фонетичних вправ можна співати тематичні пісні з жестами: наприклад, пісню з уроку здоров'я про «Частини тіла», де діти торкаються голів, плечей, колін тощо під ритм музики. Для фонетики широко застосовують ритмічні вправи: учні хлопають в долоні чи притупують ногами на сильні склади у реченні («*A_pple a _day kee_ps the doct_or away*»). Урок граматики може супроводжуватися мелодією – наприклад, киданням м'яча під рахунок «one-two» на перехід до наступної граматичної форми (творимо танцювальну вправу «Слідкуй за м'ячем» з командами). Також корисними є пісні з вокальним фонограмним супроводом, коли учитель вмикає підготовлену аудіодоріжку (наприклад, караоке-версію «ABC song» чи авторської пісні з новими словами), а діти співають і рухаються в такт (покачуються, роблять повороти, кроки вправо-вліво відповідно до мелодії (Olwan, 2025)). Особливо ефективними, на нашу думку, для інтеграції технологій утіленого навчання у процесі навчання іноземної мови стане використання джазових римівок (*Jazz Chants by Carolyn Graham*), які є яскравим прикладом введення та тренування лексичного, граматичного та фонетичного іншомовного матеріалу, використовуються із залученням широкого спектру рухових активностей (тупотіння, хлопання, клацання, нахилів голови, поворотів тіла, стукання по парті) та спонукають учнів до власної творчості.

Інтеграція музики і ритму у навчання англійської має значні переваги у навчанні іноземної мови, оскільки суттєво підвищує ефективність запам'ятовування та вимову. Наприклад, аналіз

експериментального дослідження виявив, що програма ритмічно-музичних вправ у стилі Далькрозе призвела до кращих результатів у вимові та відтворенні незнайомої мови порівняно зі звичайним музикою уроком (Zhang, 2024). Іншими словами, коли учні рухаються під музику або співають, це покращує їхню фонологічну обробку мови. Музична активність також стимулює увагу й емоції: ритм згуртовує групу, спів і танець викликають позитивні емоції, знижують бар'єр мовної тривоги. Когнітивно ритм допомагає структурувати інформацію (наприклад, мелодійні рядки полегшують запам'ятовування граматичних зворотів чи поетичних форм); соціально – пісні в групі формують командний дух і навички уявлення ритмічних схем у групових танцях. Загалом, дослідження підтверджують: за умови цілеспрямованого об'єднання музики і рухів мовні здібності (фонологія, словниковий запас) розвиваються швидше, а навчання стає глибшим і приємнішим (Liu et al., 2025).

Найпоширенішими типами утілених завдань із залученням музики на уроках англійської мови є пісня з рухами (*Action Song*), вправи з тілесною перкусією (*Body Percussion Activities*), драматизація на основі пісні (*Song-Based Drama*), вправи на ритм і вимову (*Rhythm & Pronunciation Exercises*), Музичні історії (*Musical Storytelling*).

Розглянемо кожний з виділених типів окремо і наведемо приклади завдань до них.

Пісні з рухами/руханки (*Action Song*). Адаптація традиційних англomовних пісень із тілесними жестами допомагає молодшим і учням і учням основної школи засвоювати лексику, граматичні структури та інтонаційні моделі. Наприклад, для молодшого шкільного віку доцільно використовувати наступні пісні:

- «*Head, Shoulders, Knees and Toes*» – повторення назв частин тіла, координація рухів і мовлення;
- «*If You're Happy and You Know It*» – емоційна лексика та наказовий спосіб (clap your hands, stomp your feet);
- «*The Hokey Pokey*» – просторові предикати (in, out, around) та частини тіла;
- «*Going on a Bear Hunt*» – опрацювання дієслів руху через драматичне виконання (run, jump, splash);
- «*Can't Stop the Feeling*» (Justin Timberlake) – рухатися відповідно до лексики почуттів («happy», «good», «cool»);
- «*Shake It Off*» (Taylor Swift) – чудова пісня для TPR-завдань, наприклад, придумати рух для кожного фразового дієслова («shake off», «get up», «move on»);

- «*What a Wonderful World*» (Louis Armstrong) – спокійна пісня для кінцівки уроку, де діти, створюючи рух або міміку до кожного образу (trees, skies, friends), вивчають нові слова і емоції.

Крім того, за допомогою YouTube каналу вчитель може вдало підібрати приклади пісень, рухових зарядок, музичних пауз для розвантаження мозку майже на кожну тему, що вивчається в молодшій школі, наприклад, «*Animals*», «*Parts of the Body*», «*Seasons and the Weather*» та стимулювати навчання іноземної мови через рухову діяльність (рис. 4.10)



Рис. 4.10. Приклади пісень, рухових зарядок, музичних пауз на YouTube каналі

Для середнього шкільного віку можна використовувати наступні пісні для інтеграції руху, ритму, вираження емоцій, соціальної взаємодії, вивчення нових лексичних та граматичних конструкцій, обговорення тем та проблематики пісень:

- ❖ «*Count on Me*» (Bruno Mars) – тема дружби. *Task*: створити короткі сценки/рухи, що ілюструють ліричні рядки («you can count on me»);

- ❖ «*Happy*» (Pharrell Williams) – вираження почуттів через рух. *Task*: створити «emotion choreography» – коротку танцювальну сцену з елементами слів;

- ❖ «*Try Everything*» (Shakira, Zootopia) – тренування мотиваційної лексики, стійкості. *Task*: учні драматизують частини тексту, які описують зусилля, помилки, рух уперед;

- ❖ «*Roar*» (Katy Perry) – самовираження й упевненість. *Task*: embodied performance – рухами зобразити «finding your voice»;

- ❖ «*Hall of Fame*» (The Script feat. will.i.am) – ідеально для CLIL або мотиваційних тем, публічного виступу або для аргументації власних ідей. *Task*: створити tableau (freeze frame), що відображає ключові ідеї (dream big, fight for it).

Для старшокласників використовувати пісні, як форму інтеграції утіленого навчання в процесі вдосконалення іноземної мови з метою інтерпретації змісту через рух, аналіз символів, емоцій, культурних алюзій. Учні можуть виконувати «утілені» завдання і

обговорювати свої дії, рухи, пояснювати власне сприйняття змісту, складати «тілесні» метафори, дискутувати та спілкуватися в групах. Наведемо приклади тем і пісень до них:

- «*Human*» (*Rag'n'Bone Man*) – тема недосконалості, емпатії. *Task*: виконати slow-motion movement до основних рядків («I'm only human after all»);
- «*Believer*» (*Imagine Dragons*) – потужна ритміка для тілесного ритму, energy release. *Task*: створити груповий body percussion ритм до приспіву;
- «*Rise Up*» (*Andra Day*) – соціальні теми, піднесення. *Task*: створити коротку постановку або пантоміму, що виражає відновлення після труднощів;
- «*Fight Song*» (*Rachel Platten*) – самовираження, відвага. *Task*: embodied reflection – учні рухами показують власну «fight» або силу;
- «*A Million Dreams*» (*The Greatest Showman soundtrack*) – уява, натхнення. *Task*: рух і міміка під час прослуховування + створення короткої сценки «My dream world».

Короткі діалоги (small talks), які тренують комунікативні кліше, етикетні формули, інтонаційну гнучкість, культурну адекватність невербальної поведінки, також можна доповнювати елементами жестів, міміки, пози, руху в просторі. Це допомагає учням та студентам відчувати значення інтонації, невербальної комунікації та «втілити» фрази у власному тілі.

Приклади завдань:

- ❖ *Emotion Walk*: учні пересуваються класом, зупиняються в парах і ведуть коротку розмову («How's your day?» – «Pretty good, but I'm tired»), відображаючи емоцію тілом;
- ❖ *Role Rotation*: студенти розігрують small talk у стилі «At the bus stop» або «In a coffee shop», змінюючи невербальну поведінку (formal/informal posture, gestures);
- ❖ *Mirror Dialogue*: один учень говорить, інший «дзеркалить» його пози й міміку, таким чином акцент робиться на невербальних сигналах.

Наступним типом вправ з інтеграції музики та утіленого навчання на уроках іноземної мови є **вправи з тілесною перкусією (Body Percussion Activities)**. Суть таких завдань – використання тіла як музичного інструменту (плескання, тупання, клацання пальцями, притупування тощо) для відтворення ритму мовлення або пісні. Такі вправи розвивають відчуття ритму та музичну координацію, підсилюють уважність до звучання слів і фраз, сприяють інтеграції

рухової активності з мовними завданнями. Наприклад, вчитель може дати завдання відтворити ритм англomовного речення чи приспіву за допомогою рухів тіла, створити власну ритмічну композицію до вивченої пісні або вірша, виконати «мовно-руховий батл» у парах — один учень промовляє фразу, інший відтворює її ритм тілесно.

Суть *драматизації на основі пісні (Song-Based Drama)* полягає у використанні сюжету або змісту пісні як основи для короткої сценічної постановки, у якій поєднуються мова, емоції, рух і взаємодія. Такі завдання підвищують розуміння тексту та змісту пісні, розвивають емоційне сприйняття, креативність, мовні навички і мовленнєві вміння, формують здатність виражати емоції через тіло та голос.

Завдання, які пропонуються, можуть бути наступними: створити міні-сценку за змістом пісні (наприклад, «Count on Me», «Fight Song»); розподілити ролі між учнями відповідно до персонажів чи ліричних образів; виконати пісню з використанням жестів, міміки й рухів, що передають зміст.

Вправи на ритм і вимову (Rhythm & Pronunciation Exercises) мають на меті поєднання ритмічних патернів і звуків мови для розвитку правильної інтонації, наголосу та відчуття темпу в англійському мовленні. Вони сприяють точності вимови та інтонації, допомагають запам'ятати інтонаційні схеми та ритм мови, залучають моторну пам'ять для закріплення фонетичних моделей.

Наприклад, учням можуть запропонувати промовляти римовані рядки або джаз-чанти під заданий ритм (наприклад, «Clap your hands, move your feet, English rhythm can't be beat!»). Або можна тренувати наголос і редукацію у фразах через рух (нахил, плескання, крок у такт) та працювати в групах над створенням власного «rhythm rap» або «movement chant».

Музичні історії (Musical Storytelling) практикують створення або розігрування історії під музику, де звук, ритм і рух допомагають передати настрій та події. Такі вправи розвивають творчість, розуміння сюжету та емоційне вираження, поєднують слухове, моторне та мовне сприйняття, формує навички та вміння інтерпретації та акторської гри (рис. 4.11). Приклади завдань:

- розповісти історію про день у школі під ритмічну музику: кожна група учнів демонструє певний епізод рухами та короткими словами;
- скласти коротку «музичну казку», використовуючи інструменти та рухи, а потім переказати її англійською мовою.



Рис. 4.11. Типи утілених завдань із залученням музики та ритму на уроках англійської мови

Досвід свідчить, що музично-ритмічні техніки легко імплементуються в будь-яке мультимодальне середовище. У CLIL-викладанні, наприклад, можна співати пісні, що стосуються навчального змісту: на уроці географії англійською – про погоду чи клімат, на музиці – англомовні хорові твори.

Також комбінують TPR зі співом: популярною є вправа «Sing & Act»: діти співають фразу («I can swim fast!»), а потім фізично зображають те, що співають (імітують плавання). Мультимодально музика часто поєднується із візуальним рядом (відеокліпи, текст пісні на дошці), що допомагає слідувати за ритмом і змістом. У комплексі ці інтеграції відповідають ідеї мультимодальної контекстуалізації: вони створюють багатий сенсорний досвід, в якому мова, звук і рух взаємно підсилюють один одного.

Як відзначають дослідники, такі «рухомо-звукові» стратегії сприяють «глибшому розумінню», підвищують увагу та роблять навчання більш надихаючим (Zhang et al., 2024).

Отже, інтеграція музики, ритму та утіленого навчання у процес навчання іноземної мови постає як ефективна методична стратегія, що сприяє формуванню цілісного, багатовимірного досвіду пізнання. Музично-рухові практики – зокрема пісні з рухами, драматизація на основі пісень, тілесна перкусія, ритмічні вправи на вимову та музичний сторітелінг – забезпечують не лише засвоєння мовного матеріалу, а й активізацію тілесно-емоційних і когнітивних процесів.

Механізми утіленого навчання, що поєднують рух, звук, ритм і мову, створюють умови для глибшої сенсорної та емоційної залученості здобувачів освіти всіх рівнів, підвищуючи рівень запам'ятовування, концентрації уваги та внутрішньої мотивації.

Завдяки цьому навчання іноземної мови переходить від репродуктивного до пережитого й осмисленого досвіду, де тіло стає не лише інструментом, а й активним агентом пізнання.

Таким чином, музика і ритм у поєднанні з утіленими методами навчання можуть розглядатися як потужні засоби розвитку іншомовної комунікативної компетентності, творчого мислення, емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії того, хто навчається. Їхнє використання відкриває нові можливості для трансформації навчального процесу у напрямі гуманістично орієнтованої, креативної та досвідно заснованої іншомовної освіти XXI століття.

4.4. Творчі практичні завдання DIY (Do It Yourself) Activities

Творчі практичні завдання формату *DIY (Do It Yourself)* у навчанні іноземної мови — це педагогічні активності, у яких учасники самостійно (або в малих групах) створюють матеріальні чи мультимедійні продукти (артефакти, відео, аудіоподкасти, плакати, міні-перформанси тощо), одночасно використовуючи тілесні дії, рухи й жести як засіб комунікативного й когнітивного опрацювання мовного матеріалу. Така практика поєднує принципи педагогічної творчості, конструктивістського навчання й утіленої (*embodied*) когнітивної теорії, згідно з якою розуміння й запам'ятовування мовних значень тісно пов'язані з сенсомоторними й емоційними досвідами (Reggin et al., 2023).

Сучасні дослідження із залучення DIY-технології як виду утіленого навчання демонструють, що залучення руху, фізичних дій та жестів під час кодування мовного матеріалу підвищує довготривалу пам'ять, продуктивність відтворення та усну вимову. Наприклад, класичні експериментальні результати показують стійкий ефект виконання жестів під час вивчення лексики — «*enactment / gesture effect*» — який помітно покращує запам'ятовування порівняно з чисто вербальним навчанням (Macedonia, 2014).

Нейронаукові й когнітивні огляди додають до цього пояснення: сенсомоторна активація створює додаткові кодувальні шляхи (*motor traces*), що робить сліди пам'яті більш стійкими; спостереження і /або виконання жесту активує мережі, які з'єднують мовні й моторні представлення. Останні огляди та мета-аналізи підтверджують ефективність *embodied interventions* у навчанні мови на різних вікових групах (Macedonia, 2025).

DIY-завдання на уроках іноземної мови як вид утіленого компоненту у навчанні іноземним мовам мають ряд *переваг*, особливо у формуванні іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів, а саме:

- *багатоканальне кодування знань*. Виконання завдань, що поєднують вербальні, моторні та сенсорні канали, сприяє глибшому засвоєнню лексики та граматичних форм. Коли учень одночасно говорить, рухається та взаємодіє з матеріалом, інформація закріплюється ефективніше і довше зберігається у пам'яті;

- *підвищення мотивації та автономії*. Створення власного продукту дає учням відчуття контролю та компетентності. Кожен маленький успіх у процесі DIY-проєкту підсилює емоційне залучення, формує позитивну мотивацію та бажання продовжувати навчання;

- *розвиток комунікативних і креативних вмінь*. DIY-завдання стимулюють використання мови в реальних, функціональних ситуаціях. Учні не просто повторюють слова і фрази — вони створюють щось своє, обговорюють, аргументують, презентують і таким чином розвивають креативність і впевненість у спілкуванні;

- *міждисциплінарність та можливості CLIL/STEAM-інтеграції*. DIY-проєкти легко поєднують знання з різних предметів: мистецтво, технології, музику, науку чи математику. Це дозволяє навчати англійську мову в контексті інших дисциплін, одночасно формуючи критичне мислення та вміння працювати над комплексними завданнями;

- *формування саморефлексії та метакогнітивних умінь*. Етапи проєктного циклу — планування, виконання, аналіз результату та рефлексія — допомагають учням усвідомлювати власний процес навчання. Вони навчаються оцінювати свої сильні сторони, визначати труднощі та шукати шляхи їх подолання, що розвиває саморегуляцію та метакогнітивні навички;

- *соціальна взаємодія та командна робота*. Багато DIY-проєктів передбачають спільне створення продукту. Учні вчать співпрацювати, слухати думки інших, ділитися ідеями та домовлятися, що зміцнює соціальні й міжособистісні компетенції;

- *емоційне залучення та позитивний досвід навчання*. Робота над творчими проєктами приносить задоволення, формує позитивне ставлення до навчання та допомагає зменшити стрес. Це особливо важливо для учнів, які можуть відчувати тривожність під час традиційних уроків іноземної мови.

Більш того, включаючи DIY вправи у хід уроку з іноземної мови, вчитель вводить і практикує нові, додаткові лексичні одиниці і моделі, які учні запам'ятовують та використовують у подальшому спілкуванні,

таким чином, підсвідомо вивчаючи та набуваючи іноземну мову. Це можуть бути, як **дієслова**, на кшталт: *to draw, to colour, to match to/with, to cut (out), to glue, to circle, to fold, to bend, to stick, to stitch, to create, to present, to mark, to underline, to brush, to tear, to collect, to paint, to choose, to select, to pick up, to fill in, to tape, to pin, to sketch*; **іменники**: *shapes, a circle, a square, a brush, crayons, paints, pencils, watercolours, oils, cardboard, ribbons, stripes, lines, waves, plastic, paper, glass, beads, a card, a poster, scissors, cutters, hole punchers, stickers, washi tape, decorative tape, fabric, stripes, collage, a presentation, a costume, decoration, buttons, sequin, glitter, etc.*; так і **прикметники**: *creative, imaginative, innovative, artistic, inventive, original, expressive, shiny, sleeky, bright, smooth, light, dark, rough, bright, soft, hard, silky, bumpy, grainy, fuzzy, velvety, slippery, coarse, gritty, sticky, fluffy, waxy, flat, curved, round, sharp, jagged, pointed, uneven, solid, flexible, colourful, pale, glossy, shiny, light, thin, thick, etc.* Стосовно **елементів утіленості** при виконанні DIY-активностей на уроці іноземної мови, то вчитель може вводити і використовувати наступні англomовні одиниці і фрази: *to perform, to present, to point (at), to reach / to stretch, to bend, to lean, to twist, to turn, to rotate, to shake, to lift, to hold, to balance, to grab, to pass, to move / to move around, to mime, to gesture, to act out, to demonstrate, to embody (an idea / a character)*.

Найпоширенішими видами DIY активностей на уроці з іноземної мови є і залишаються виготовлення листівок, колажів, проєктів, прикрас, карт, декорацій до свят, тематичні малюнки та аплікації, дизайн та підготовка костюмів та реквізиту, стінні газети, моделі предметів (літаки, телефони тощо), іграшки (рис. 4.12).



Рис. 4.12. Приклади DIY активностей

Із залученням утіленого навчання можна використовувати наступні DIY - вправи:

- **виготовлення артефактів із тілесною репрезентацією (Collage / physical vocabulary board)**, коли учні створюють постер, до кожного слова додають жест/рух; презентація з одночасним виконанням:

Task 1: Create a paper collage of 15 action verbs. For each verb, invent a short gesture (2–3 seconds). Prepare a 5-minute presentation: show the collage, perform the gesture, say the verb, and use it in a sentence.

Task 2: In pairs mime different emotions (happiness, boredom, disgust, pride, anger, anxiety, etc.). Make these emotions out of clay. Share with your partner in which situation you can feel them.

- **перформативні міні-проекти**, наприклад, *mini-drama with DIY props* — студенти виготовляють прості реквізити, пишуть діалоги й виконують сценки з приділенням уваги жестам та хореографії (рис. 4.13):

Task: Design a 3-minute skit about «A Museum Heist». Make two props, assign gestures to key phrases («Freeze!», «I found it!»), rehearse and perform.



Рис. 4.13. Приклад перформативних міні-проектів

- **ритмічні й перкусійні мови (body percussion tasks)** — створення body-percussion ритму, який супроводжує граматичну структуру (e.g. present perfect vs past simple).

Task: Design a body-percussion pattern to map the structure of the Past Simple vs Present Perfect (e.g., clap = subject, stomp = auxiliary, snap = main verb). Practice in pairs; perform while producing target sentences.

- **мультимедійні DIY-проекти**, наприклад, *Video-blogs / embodied vocabulary tours*, коли учні знімають короткі відео, у яких прогулюються, торкаються об'єктів, виконують рухи при поясненні слів.

Task: Record a 90-second video tour of your room/classroom. At each stop, perform an action that shows the verb («to fold», «to hang», «to slide») and name the verb.

- **ігри з жестами і картками**, учні власноруч виготовляють картки з лексикою, ілюструють слова жестами і взаємовідгадують їх у командах (рис. 4.14).

Task: Create 20 flashcards of idioms and invent gestures. In teams, one student mimes the gesture, others guess the idiom and use it in a sentence.



Рис. 4.14. Приклад ігор з картками

• *Shape Writing* або *формописання* як спосіб розвитку просторової уяви та дрібної моторики учнів є гарним способом комбінації креативності учнів, розвитку вмінь креативного письма та утіленого навчання.

Завдання на утіленість можуть варіюватися в залежності від теми, що вивчається: наприклад, намалювати і описати улюблену тварину, а потім зобразити її, або представити колаж свого дня, та підкріплювати його презентацію рухами, зображаючи ту, чи іншу дію (рис. 4.15).

Task 1: Draw the outline of your favourite animal. Inside the shape, write words or short sentences describing its appearance, habits, or why you like it. Then, act out one or two movements that show how this animal behaves.

Task 2: Create a visual collage representing your typical day (drawings, cut-outs, or printed pictures). Label each part with short sentences (e.g., I wake up, I go to school). Present your collage to the class, using gestures or simple movements to illustrate each action.



Рис. 4.15. Приклад формописання

Ще одним прикладом, вже для старших учнів може стати створення *Emotion Silhouette* до теми «Емоції» чи опису персонажа історії чи фільму з наступним завданням: *Trace a human silhouette and fill it with words or phrases describing one emotion (e.g., joy, fear, surprise). Use colour, size, and texture of letters to express intensity. Present it by performing a short embodied expression of that feeling.*

Більш того, DIY-технологія може розглядатися як дієвий засіб реалізації принципів CLIL і STEM/STEAM у мовній освіті, що не лише розширює можливості інтегрованого навчання, а й сприяє формуванню компетентного, креативного й емоційно збалансованого учня нового покоління. Наприклад, виготовлення аплікації сніговика у молодшій школі можна пов'язати з рядом предметів, які викладаються на цьому етапі (рис. 4.16):

Англійська мова: вивчення свят і традицій, кольорів, вивчення граматичних конструкцій (Degrees of Comparison, Prepositions of Place).

Я Досліджую Світ: вивчення сезонів та погоди, процесів, пов'язаних з ними.

Математика: фігури (круг, трикутник, квадрат, ромб), дії.

Технології та дизайн: виготовлення власного креативного сніговика та його декорування.

Музика: прослуховування зимових пісень як фону для створення настрою, або засвоєння лексики та обговорення тем пісень.

Отже, DIY-завдання в навчанні іноземних мов постають як ефективний інструмент інтеграції утіленого, креативного та міждисциплінарного підходів у сучасному освітньому процесі. Їхня унікальність полягає у поєднанні когнітивної, моторної, емоційної та соціальної активності учнів, що створює природні умови для формування іншомовної комунікативної компетентності. Завдяки виконанню практично зорієнтованих і водночас творчих завдань, учні не лише засвоюють лексичні та граматичні одиниці, але й розвивають критичне мислення, навички співпраці, саморегуляції та самовираження.

Використання DIY-активностей сприяє глибшій внутрішній мотивації до навчання, оскільки процес створення власного продукту активізує емоційну залученість і забезпечує позитивний навчальний досвід. Крім того, включення утіленого компонента — рухів, жестів, тактильних відчуттів — підсилює ефект багатоканального засвоєння інформації та формує стійкі асоціації між словом, дією і образом.



Рис. 4.16. Приклад реалізації принципів CLIL і STEAM

4.5. Listening through Movement: TPR як інструмент перевірки аудіювання

Традиційні методи перевірки аудіювання, що базуються на пасивному прослуховуванні з подальшим виконанням письмових завдань, часто не враховують психофізіологічні особливості обробки усної інформації та створюють штучний розрив між процесом сприйняття і реакцією на почуте. Більше того, такі методи можуть генерувати високий рівень тривожності, особливо в ситуаціях формального оцінювання, що негативно впливає на якість виконання завдань (Horwitz et al., 1986). У відповідь на ці виклики методисти все частіше звертаються до утіленого навчання (embodied learning) – підходу, який визнає нерозривний зв'язок між фізичним досвідом і когнітивними процесами. Утілене навчання не є модною інновацією без теоретичного обґрунтування; воно спирається на потужну базу нейрокогнітивних досліджень, що демонструють пряму участь моторних систем мозку в обробці мовної інформації (Pulvermüller, 2005).

У цьому контексті метод повної фізичної реакції (Total Physical Response, TPR) та його практичні втілення, зокрема гра «Simon Says», набувають особливого значення як інструменти, що природно поєднують аудіювання з фізичною активністю, створюючи оптимальні умови для засвоєння мови через багатосенсорний досвід. Актуальність дослідження цих методик посилюється в умовах цифровізації освіти, коли здобувачі проводять все більше часу в статичному положенні перед екранами, що призводить до гіподинамії та зниження когнітивної ефективності. Інтеграція рухових активностей у процес навчання іноземної мови стає не лише методичною необхідністю, але й важливим фактором підтримання фізичного здоров'я та психологічного благополуччя здобувачів.

Метод повної фізичної реакції (Total Physical Response, TPR), розроблений Джеймсом Ашером у 1960-х роках, базується на координації мови та фізичних рухів, що відображає природний процес засвоєння першої мови дітьми (Asher, 1969). Ашер спостерігав, що діти спочатку слухають батьківські команди і реагують на них фізично, перш ніж почати говорити самостійно. Цей процес, на його думку, забезпечує природне та безстресове засвоєння мови, оскільки відбувається без примусу до негайного мовленнєвого продукування. Розвиваючи цю ідею, Ашер запропонував застосовувати аналогічний підхід у викладанні іноземних мов, де фізична реакція на усні команди стає основним механізмом перевірки розуміння та закріплення мовного матеріалу.

У своїх ранніх експериментальних роботах Ашер продемонстрував, що дорослі здобувачі, які навчалися іспанської, німецької або якоїсь іншої мови методом TPR, після 32 годин навчання досягали рівня розуміння усної мови, еквівалентного 150 годинам традиційного навчання (Asher, 1977). Ці вражаючі результати стимулювали подальші дослідження механізмів, що забезпечують високу ефективність методу. Ашер пояснював успіх TPR з позиції теорії сліду пам'яті (trace theory), згідно з якою інформація, закодована через множинні модальності (слухову, зорову, кінестетичну), формує міцніші та більш розгалужені нейронні репрезентації, які легше активізуються при згадуванні.

Одним із найефективніших втілень цього методу є гра «Simon Says», яка органічно поєднує аудіювання з кінестетичною реакцією. Ця традиційна дитяча гра набуває нового значення в контексті навчання іноземної мови, перетворюючись на потужний інструмент діагностики та розвитку навичок аудіювання. Принцип гри є простим: ведучий дає команди, які учасники повинні виконувати лише тоді, коли їм передує фраза «Simon says». Якщо команда озвучена без цієї фрази, учасники мають залишатися нерухомими. Ця додаткова вимога уважного прослуховування підвищує когнітивне навантаження та робить гру особливо цінною для тренування навичок аудіювання. Здобувачі змушені не просто розпізнавати слова, але й утримувати в робочій пам'яті метаправило гри, що вимагає розподіленої уваги та активізує виконавчі функції мозку.

Приклади інструкцій для гри «Simon Says»:

Початковий рівень (A1-A2):

- Simon says: Touch your nose
- Simon says: Jump three times
- Simon says: Clap your hands
- Simon says: Turn around slowly
- Sit down (без «Simon says» – здобувачі не повинні виконувати)

Середній рівень (B1-B2):

- Simon says: Put your right hand on your left shoulder
- Simon says: Take two steps backward and spin around
- Simon says: Pretend you're swimming in the ocean
- Simon says: Make yourself as small as possible
- Wave goodbye to your neighbor (без «Simon says»)

Просунутий рівень (C1-C2):

- Simon says: Mimic the posture of someone feeling overwhelmed
- Simon says: Demonstrate how you would carefully handle a fragile antique

- Simon says: Embody the confidence of delivering a successful presentation
- Simon says: Show the physical tension someone experiences during a disagreement

Як бачимо з наведених прикладів, складність команд може варіюватися від простих односкладових дій до складних, багатоетапних інструкцій, що вимагають розуміння абстрактних концепцій та здатності до інтерпретації. Така градація дозволяє адаптувати гру до будь-якого рівня володіння мовою та забезпечує можливість прогресивного розвитку навичок аудіювання. Важливо відзначити, що на просунутих рівнях гра виходить за межі конкретних фізичних дій і включає елементи драматизації та емоційної експресії, що робить її релевантною навіть для здобувачів з високим рівнем мовленнєвої компетенції.

Більше того, гра «Simon Says» створює природний контекст для перевірки розуміння різних типів мовленнєвих актів. Команди можуть включати не лише прямі інструкції (imperatives), але й опис бажаних станів, метафоричні вирази або навіть іронічні висловлювання на просунутих рівнях. Така різноманітність дискурсивних форм готує здобувачів до реального мовленнєвого середовища, де розуміння залежить не лише від декодування буквального значення слів, а й від інтерпретації комунікативних намірів мовця. Це співзвучно з прагматичним підходом до навчання іноземних мов, який підкреслює важливість розвитку здатності розуміти імпліцитні значення та соціокультурні конотації мовленнєвих висловлювань.

На відміну від традиційних вправ на аудіювання, де перевірка розуміння відкладається до моменту письмового опитування або обговорення, «Simon Says» надає миттєвий візуальний зворотний зв'язок. Викладач одразу бачить, хто правильно зрозумів інструкцію, а хто мав труднощі, що дозволяє оперативно коригувати темп та складність завдань. Така негайність є критично важливою з точки зору формувального оцінювання, оскільки дозволяє здобувачам одразу усвідомити власні помилки та скоригувати стратегії слухання.

Н. Шінтані у своєму дослідженні навчання молодших школярів іноземної мови підкреслювала важливість завдань, орієнтованих на вхідний матеріал (input-based tasks), які забезпечують зрозумілий зворотний зв'язок без вимоги негайного мовленнєвого продукування (Shintani, 2016). Її експериментальні дані показали, що діти, які навчалися через TPR-активності, демонстрували значно кращі результати в розумінні та засвоєнні нової лексики порівняно з

групами, які використовували традиційні методи. Особливо важливим виявився той факт, що ефект від такого навчання зберігався протягом тривалого часу Н. Шінтані проводила відстрочене тестування через три місяці після завершення експериментального навчання), що свідчить про формування міцних когнітивних зв'язків між словом та його сенсомоторною репрезентацією.

Крім того, публічний характер зворотного зв'язку в грі «Simon Says» створює додатковий мотиваційний стимул. Здобувачі прагнуть не помилитися на очах у групи, що підвищує рівень концентрації уваги та активізує механізми довільного слухання. Водночас, ігровий формат пом'якшує можливі негативні емоції від помилок, перетворюючи їх на природну частину процесу, а не на об'єкт критики. Така амбівалентність – одночасна присутність елементу змагання та психологічної безпеки – створює оптимальні умови для навчання, які психолог Лев Виготський (Lev Vygotsky) описував як зону найближчого розвитку, де завдання є достатньо складним, щоб стимулювати розвиток, але не настільки складним, щоб викликати фрустрацію.

Слід сказати, що ігрова форма знижує рівень тривожності, яка часто супроводжує перевірку навичок аудіювання в традиційному академічному контексті. Високий рівень тривожності, низька самооцінка або відсутність мотивації створюють своєрідний "фільтр", який блокує доступ вхідного мовного матеріалу до систем обробки інформації мозку. Навіть за наявності достатньої кількості зрозумілого вхідного матеріалу (comprehensible input), навчання не відбувається, якщо афективний фільтр є високим.

Гра «Simon Says» природним чином знижує цей афективний фільтр завдяки кільком факторам. По-перше, рухова активність сама по собі зменшує фізіологічні прояви стресу, оскільки м'язова робота сприяє виробленню ендорфінів та зниженню рівня кортизолу – гормону стресу. По-друге, елемент змагання та розваги переключає увагу з оцінювання власної компетентності на сам процес гри, що робить можливі помилки менш загрозливими для самооцінки. По-третє, колективний характер активності створює відчуття спільності та взаємопідтримки, коли помилки одного учасника не виглядають катастрофічними на тлі загальної динаміки гри.

Поєднання слухової інформації з фізичною дією створює міцніші нейронні зв'язки через активацію епізодичної пам'яті, що є типом довготривалої пам'яті, відповідальним за збереження особистих переживань та пов'язаного з ними контексту. На відміну від семантичної пам'яті, яка зберігає абстрактні факти та знання,

епізодична пам'ять кодує інформацію разом із просторовим, часовим та емоційним контекстом її отримання. Це робить спогади більш яскравими, легкодоступними та стійкими до забування.

М. Македонія з Університету Лінца стала однією з провідних фігур у вивченні нейронних механізмів, що лежать в основі ефективності жестів та рухів для засвоєння іноземної мови. У співпраці з К. фон Крігштайн вона довела, що жести та рухи, поєднані зі словесною інформацією, активують множинні ділянки мозку, включаючи моторну кору, премоторну кору, мозочок та базальні ганглії, що призводить до формування розподілених нейронних мереж (Macedonia & von Kriegstein, 2012). Ці мережі виявилися значно більш стійкими до інтерференції та забування порівняно з репрезентаціями, сформованими лише на основі слухової інформації. У їхньому експерименті студенти вивчали нову лексику італійської мови двома способами: одна група лише слухала слова та їхні переклади, інша група поєднувала слухання з виконанням відповідних жестів або рухів. Тестування, проведене через шість місяців після навчання, показало, що група, яка використовувала жести, зберегла в пам'яті на 73% більше слів порівняно з контрольною групою. Більше того, нейрофізіологічні вимірювання (ЕЕГ) виявили, що при згадуванні слів, вивчених з жестами, активізувалися не лише мовленнєві ділянки мозку, але й моторна кора, що свідчить про формування інтегрованих мультимодальних репрезентацій.

Ці результати мають пряме відношення до гри «Simon Says», де кожна команда супроводжується не просто жестом, а повноцінною руховою дією всього тіла. Можна припустити, що ефект запам'ятовування буде ще більш вираженим, оскільки залучається більша кількість м'язових груп, а отже, і більш обширна активація моторної кори. Крім того, багаторазове повторення команд у грі забезпечує консолідацію пам'яті через механізм розподіленого повторення (spaced repetition), коли інформація повторюється з певними інтервалами, що оптимізує процес переходу інформації з короткотривалої в довготривалу пам'ять.

П. Лайтбоун та Н. Спада також звертають увагу на важливість контекстуалізації використання TPR (Lightbown & Spada, 2013). Метод виявляється найефективнішим у середовищі з низьким рівнем стресу, коли здобувачі мають достатньо часу для обробки інформації без тиску негайного мовленнєвого продукування. Це узгоджується з періодом мовчання (silent period), який спостерігається при природному засвоєнні першої мови та який, на думку багатьох

дослідників, є необхідним етапом для формування міцної рецептивної бази перед початком активного мовлення.

З розвитком освітніх технологій з'явилася низка спеціалізованих онлайн-ресурсів, які пропонують готові варіанти гри «Simon Says» для викладачів англійської мови. Ці ресурси значно полегшують підготовку до занять та надають додаткові можливості для індивідуалізації навчального процесу. Розглянемо найбільш авторитетні та методично обґрунтовані платформи, які можуть стати цінним доповненням до традиційних форм проведення гри.

1. ESL Games Plus (<https://www.eslgamesplus.com/>)

Сайт містить інтерактивну онлайн-версію «Simon Says» з різними рівнями складності, де комп'ютерний персонаж дає команди, а здобувачі повинні реагувати, натискаючи відповідні кнопки або вибираючи правильні зображення. Ресурс включає тематичні набори команд, організовані за лексичними полями: дії в класі (classroom actions), спортивні рухи (sports movements), щоденні активності (daily routines), професійні дії (occupational tasks). Особливою перевагою цього ресурсу є наявність градуєваних вправ, які поступово збільшують складність від простих однокрокових команд до складних багатокомпонентних інструкцій. Кожна гра супроводжується аудіозаписами з різними акцентами англійської мови (американський, британський, австралійський), що дозволяє здобувачам звикати до фонетичної варіативності. Платформа також пропонує можливість створення власних наборів команд, що робить її гнучким інструментом для різних педагогічних цілей.

Важливо зазначити, що цифрова версія гри не замінює, а доповнює фізичну активність. Викладачі можуть використовувати онлайн-ресурс для домашнього закріплення матеріалу або для індивідуальної роботи, тоді як на заняттях відбувається повноцінна фізична гра з усіма її кінестетичними перевагами.

2. British Council LearnEnglish Kids (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>)

Британська Рада (British Council) також пропонує розділ з TPR-іграми, включаючи адаптовані версії «Simon Says» для різних вікових груп від дошкільного віку до ранніх підлітків. Матеріали супроводжуються професійними аудіозаписами з правильною вимовою та методичними рекомендаціями для вчителів, які пояснюють педагогічну мету кожної активності та способи її інтеграції в ширший навчальний контекст. Окрім цифрових версій гри, сайт пропонує завантажувані картки для роздрукування, інструкції для проведення фізичних версій гри в класі та варіанти адаптації для учнів з особливими освітніми потребами.

Особливої уваги заслуговує розділ з міжкультурними варіантами гри, де «Simon Says» адаптовано під культурні особливості різних країн, що робить її релевантною для глобальної аудиторії.

3. TPR World (<https://www.tpr-world.com/>)

Спеціалізований портал, присвячений методу TPR, створений послідовниками та колегами Джеймса Ашера (James Asher). Сайт містить найбільш вичерпний банк із понад 500 команд для гри «Simon Says», розподілених за граматичними структурами (present simple, present continuous, past simple, imperatives, conditional structures) та лексичними темами (house activities, outdoor activities, emotional expressions, abstract concepts). Доступні готові плани уроків для різних рівнів від A1 до C1, які детально описують процедуру проведення заняття, очікувані труднощі та способи їх подолання.

Платформа також включає відеодемонстрації проведення гри досвідченими викладачами в реальних класах, що дозволяє побачити нюанси взаємодії з різними типами здобувачів. Особливо цінним є розділ з науковими статтями та дослідженнями, присвяченими TPR, що робить цей ресурс корисним не лише для практиків, але й для дослідників у галузі методики викладання іноземних мов. TPR World також пропонує форум для викладачів, де можна обмінюватися досвідом, задавати питання та отримувати поради від більш досвідчених колег. Цей елемент професійної спільноти практиків є особливо важливим для підтримки інновацій та розповсюдження кращих практик.

4. Busy Teacher (<https://busyteacher.org/>)

Платформа для обміну матеріалами між викладачами містить величезну колекцію завантажуваних карток з командами для «Simon Says», організованих за рівнями Загальноєвропейської рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference, CEFR). Багато матеріалів розроблені практикуючими викладачами з різних країн та містять їхні детальні коментарі про ефективність конкретних варіацій гри, типові помилки здобувачів та способи адаптації під специфічні навчальні цілі.

Окрім готових матеріалів, сайт пропонує конструктор для створення власних карток, який дозволяє викладачам створювати персоналізовані набори команд, що відповідають конкретним потребам їхніх груп. Busy Teacher також має розділ з відгуками та рейтингами матеріалів, що допомагає швидко знаходити найбільш якісні та перевірені ресурси. Платформа активно підтримує спільноту викладачів, організовуючи онлайн-воркшопи та вебінари з інноваційних методик використання TPR у сучасному класі. Така

краудсорсингова модель створення та курації контенту забезпечує постійне оновлення та вдосконалення матеріалів на основі реального практичного досвіду.

5. *Teaching English (Cambridge Assessment)* (<https://www.teachingenglish.org.uk/>)

Ресурсний центр Кембриджського оцінювання англійської мови (Cambridge Assessment English) пропонує методичні статті про впровадження TPR у класі, включаючи відеоприклади проведення «Simon Says» у різних освітніх контекстах – від звичайних шкільних класів до інклюзивних середовищ з учнями з особливими потребами. Матеріали розроблені провідними методистами та базуються на найсучасніших дослідженнях у галузі засвоєння другої мови.

Особливо цінними є case studies – детальні описи реального досвіду впровадження TPR-методик у різних країнах та культурних контекстах, які демонструють як успіхи, так і виклики, з якими стикаються викладачі. Cambridge Assessment English також пропонує безкоштовні онлайн-курси для викладачів, присвячені використанню TPR та інших комунікативних методик, з можливістю отримання сертифікатів після успішного завершення. Платформа регулярно публікує огляди новітніх досліджень у галузі методики викладання, що дозволяє викладачам залишатися в курсі актуальних тенденцій та інновацій. Така інтеграція теорії та практики робить цей ресурс особливо корисним для рефлексивних практиків, які прагнуть постійно вдосконалювати свою професійну майстерність на основі наукових даних.

Варіації гри та зв'язок з утіленням навчанням

Гра «Simon Says» має безліч адаптацій, які розширюють її педагогічний потенціал та дозволяють адресувати різні аспекти мовленнєвої компетенції. Ці варіації демонструють гнучкість методу та його здатність трансформуватися відповідно до конкретних навчальних цілей, рівня здобувачів та культурного контексту.

1. «Opposite Simon»

Здобувачі виконують протилежну дію до названої (якщо Simon каже «stand up», треба сісти). Ця варіація посилює когнітивне навантаження та тренує швидке перемикавання уваги, активуючи виконавчі функції мозку. З нейропсихологічної точки зору, така гра задіює префронтальну кору – ділянку мозку, відповідальну за планування складної поведінки, прийняття рішень та гальмування автоматичних реакцій. Здобувачі повинні подавити природний імпульс виконати почуту команду і замість цього активувати протилежну моторну програму, що вимагає високого рівня когнітивного контролю.

Ця варіація особливо корисна для просунутих здобувачів, які вже автоматизували базові команди і потребують більш складних викликів. Крім того, «Opposite Simon» розвиває семантичну гнучкість, оскільки здобувачі повинні швидко оперувати антонімами та протилежними концепціями. Це сприяє поглибленню розуміння лексико-семантичних відношень у мові та формуванню більш розгалужених ментальних лексиконів.

2. «*Synonym Simon*»

Викладач дає команду, але здобувачі повинні виконати синонімічну дію (замість «walk» можна «stroll» або «march»). Це розвиває лексичну гнучкість та глибше розуміння семантичних нюансів. На відміну від традиційних вправ на синоніми, які часто обмежуються абстрактними списками слів, ця варіація дозволяє здобувачам відчути тонкі відмінності між синонімами через власний тілесний досвід.

Наприклад, різниця між «walk», «stroll», «march» та «stride» стає очевидною, коли здобувачі фізично виконують ці дії, відчуваючи різний темп, характер руху, рівень формальності. Така соматична диференціація значно перевершує за ефективністю традиційне заучування словникових дефініцій, оскільки створює багатий асоціативний контекст, пов'язаний з безпосереднім досвідом. Це особливо важливо для розвитку продуктивних навичок, коли здобувачі повинні обирати найбільш відповідне слово з ряду синонімів у реальних комунікативних ситуаціях.

3. «*Story Simon*»

Команди складають послідовну історію, яку здобувачі відтворюють рухами. Наприклад: «Simon says: wake up and stretch», «Simon says: brush your teeth», «Simon says: put on your jacket». Це тренує розуміння логічних зв'язків та послідовності подій. Така варіація інтегрує TPR з наративною педагогікою, визнаючи, що людське мислення за своєю природою є наративним – ми розуміємо світ через історії, а не через ізольовані факти.

«Story Simon» розвиває дискурсивну компетенцію, оскільки здобувачі повинні відстежувати темпоральні зв'язки між діями, розуміти причинно-наслідкові відношення та прогнозувати подальші події. Крім того, ця варіація може бути адаптована для роботи з різними жанрами та типами текстів – від щоденних рутин до казкових сюжетів або професійних сценаріїв. Наприклад, для медичних працівників можна створити послідовність дій при наданні першої допомоги, для бізнес-аудиторії – сценарій проведення ділової зустрічі. Така контекстуалізація робить навчання більш релевантним та мотивуючим для дорослих здобувачів з конкретними професійними потребами.

4. «*Emotion Simon*»

Здобувачі виконують дії з певною емоційною забарвленістю: «Simon says: walk sadly», «Simon says: jump excitedly». Така варіація інтегрує роботу з прислівниками та розвиває емоційний інтелект. З точки зору утіленого пізнання, емоції не є суто ментальними станами, а мають чіткі соматичні маркери – певні пози, міміку, характер рухів. Даніель Гоулман (Daniel Goleman), піонер у дослідженні емоційного інтелекту, підкреслював важливість розпізнавання та розуміння емоційних станів як ключової складової міжособистісної компетентності.

«Emotion Simon» дозволяє здобувачам не лише вивчити назви емоцій, але й відчувати їх через власне тіло, що створює більш глибоке та автентичне розуміння емоційних концепцій. Це особливо важливо в міжкультурній комунікації, де емоційні вирази можуть мати різні соціокультурні конотації. Крім того, ця варіація може використовуватися для розвитку емпатії – здобувачі буквально ставлять себе на місце інших людей, відчуючи через власне тіло, як можуть почуватися люди в різних емоційних станах. Такий embodied approach до емоційної освіти виявляється значно ефективнішим за традиційні когнітивні підходи, які обмежуються обговоренням емоцій на абстрактному рівні.

5. «*Silent Simon*»

Викладач лише показує картку з написаною командою без озвучування, що розвиває навички читання, але зберігає кінестетичний компонент. Ця варіація демонструє, як TPR може бути адаптований для інтеграції різних мовленнєвих навичок. «Silent Simon» особливо корисний для розвитку швидкого декодування письмового тексту та автоматизації зв'язку між графемами та значенням без проміжної фонологічної обробки.

З педагогічної точки зору, «Silent Simon» може використовуватися в багаторівневих класах, де різні здобувачі працюють з різними типами інпуту – дехто слухає усні команди, дехто читає письмові, але всі виконують однакові фізичні дії. Така диференціація дозволяє адресувати індивідуальні потреби здобувачів, не порушуючи цілісності групової активності. Крім того, ця варіація може допомогти здобувачам з фонологічними труднощами або слуховими порушеннями, надаючи альтернативний шлях доступу до мовного матеріалу.

Отже гра «Simon Says» ідеально ілюструє ключові принципи утіленого навчання (embodied learning), що базується на теорії утіленого пізнання (embodied cognition). Гра «Simon Says» є не просто розважальним доповненням до традиційних методів навчання

аудіювання, а представляє собою педагогічний інструмент, що має глибоке нейрокогнітивне обґрунтування та відповідає сучасному розумінню процесів засвоєння іноземної мови. Її систематичне використання з урахуванням принципів утіленого навчання здатне суттєво підвищити ефективність розвитку навичок аудіювання на всіх рівнях володіння англійською мовою. Більше того, інтеграція TPR-методик у навчальний процес створює фундамент для холістичного підходу до мовної освіти, де когнітивні, афективні та психомоторні аспекти навчання гармонійно поєднуються, забезпечуючи не лише ефективне засвоєння мовного матеріалу, але й підтримку загального благополуччя здобувачів.

Після гри корисно провести коротку рефлексивну сесію, де здобувачі обговорюють, які команди були найскладнішими, які стратегії слухання вони використовували, що допомагало або заважало розумінню. Така метакогнітивна рефлексія допомагає здобувачам усвідомити власні стратегії навчання та розвинути автономію у вивченні мови. Викладач може моделювати рефлексивні запитання: «Що ви робили, коли не були впевнені, що почули?», «Як вам допомагали рухи інших учасників?», «Які слова-сигнали ви помітили?».

Поряд із грою «Simon Says», ефективним інструментом розвитку навичок і вмінь аудіювання є завдання типу «Crazy Animal Dictation» та його різновиди, що поєднують слухання з малюванням або конструюванням. Ця методика розширює традиційне розуміння диктанту, перетворюючи його з суто лінгвістичної вправи на мультисенсорну активність, що задіює візуально-просторовий інтелект поряд із вербально-лінгвістичним.

Базова процедура «Crazy Animal Dictation»: здобувачі отримують аркуші паперу та кольорові олівці або фломастери. Викладач надає покрокові інструкції для створення химерного малюнка, не показуючи зразка. Ключовим аспектом є те, що здобувачі повинні уважно слухати і виконувати інструкції послідовно, не маючи змоги передбачити кінцевий результат.

Приклад інструкцій:

Рівень A2-B1:

- *Take a blue pencil and draw one big circle in the middle of your paper. This is the head.*
- *Now take a green pencil and draw three small circles inside the head. These are the eyes – yes, three eyes!*
- *With a red pencil, draw two long triangles on top of the head. These are the ears.*
- *Take a yellow pencil and draw a very big smile with six teeth.*
- *Now draw four short legs with purple circles at the end. These are the feet.*
- *Finally, take an orange pencil and draw a long wavy tail.*

Рівень B2-C1 (з більш складними структурами):

- *Using a cerulean blue marker, sketch an oval shape occupying approximately two-thirds of your canvas, slightly off-center to the left.*
- *With an emerald green pen, add three asymmetrical circular formations within the oval – position them in a triangular arrangement, with the largest at the apex.*
- *Employing a crimson shade, extend two elongated isosceles triangles from the superior margin of the oval, ensuring they diverge at approximately 45-degree angles.*
- *Incorporate a magenta arc spanning the lower third of the oval, embellishing it with seven rectangular protrusions to simulate dental structures.*
- *Append four cylindrical appendages to the inferior surface, terminating each with spherical formations rendered in violet hues.*
- *Culminate your creation with an undulating posterior extension utilizing tangerine pigmentation.*

Після завершення малювання настає ключовий момент порівняння результатів. Здобувачі демонструють свої творіння один одному, що неминуче викликає жваве обговорення відмінностей у інтерпретації однакових інструкцій. Цей етап є педагогічно цінним з кількох причин: він унаочнює варіативність розуміння, стимулює рефлексію над процесом слухання та створює природний контекст для автентичної комунікації мовою, що вивчається.

Завдання типу «Crazy Animal Dictation» має багатовимірну педагогічну цінність, що виходить за межі простої перевірки розуміння усного мовлення. По-перше, воно активізує візуально-просторовий інтелект, що згідно з теорією множинних інтелектів Говарда Гарднера (Howard Gardner), є окремою формою когнітивної здібності, часто недооціненою в традиційному мовному навчанні.

По-друге, малювання під диктовку створює когнітивний простір для «глибокої обробки» (deep processing) лінгвістичної інформації. Коли здобувач перетворює усну інструкцію на візуальну репрезентацію, відбувається складна когнітивна трансформація, що вимагає глибокого розуміння не лише окремих слів, але й просторових відношень, кольорів, форм та їхніх характеристик.

По-третє, завдання природно інтегрує лексику кольорів, форм, просторових прийменників та відносних розмірів – категорії, які, мають цікаві міжкультурні варіації та потребують спеціальної уваги при вивченні іноземної мови. Наприклад, деякі мови мають різну кількість базових кольорових термінів, що може впливати на сприйняття та категоризацію кольорів носіями цих мов.

Варіації завдання:

1. **Picture Dictation with Spatial Relations:** замість химерних істот, здобувачі малюють сцени з точними просторовими відношеннями. Наприклад: «*Draw a house in the center of the paper. To the left of the house, draw a tall tree. Under the tree, draw a small dog. Behind the house, draw three mountains*».

2. **Collaborative Mural:** здобувачі працюють у групах над спільним великим малюнком, де кожен додає елементи відповідно до інструкцій. Це вимагає координації та взаємодії, що розвиває не лише мовленнєві, але й соціальні навички.

3. **Sequential Story Drawing:** викладач розповідає коротку історію, а здобувачі створюють серію з 4-6 малюнків, що ілюструють ключові моменти. Це розвиває розуміння наративної структури та часової послідовності.

4. **Blind Sculpture Dictation:** замість малювання, здобувачі створюють тривимірні об'єкти з пластиліну або конструктора, що додає тактильний компонент до візуального та аудіального.

5. **Design a Room/Garden/Outfit:** більш прикладні варіанти для дорослих здобувачів, де вони створюють дизайн інтер'єру, саду або одягу за усними інструкціями, що робить завдання релевантним до їхніх життєвих інтересів.

На просунутіших рівнях володіння мовою ефективними є вправи з керованою візуалізацією (guided visualization), які поєднують аудіювання з ментальною образністю та м'якими фізичними діями. Ці техніки, запозичені з практик mindfulness та медитації, адаптуються для цілей мовного навчання, створюючи глибоко особистісний досвід взаємодії з мовою.

Здобувачі стають зручно (можуть стояти або сидіти, залежно від характеру візуалізації), заплющують очі та слухають історію чи опис, що розповідає викладач іноземною мовою. Критично важливо, щоб інструкції були не просто описовими, але й залучали множинні сенсорні модальності – зір, слух, нюх, дотик, смак – та передбачали м'які фізичні дії, що допомагають втілити уявні переживання.

Приклад 1: The Apple Tree (рівень B1-B2)

Close your eyes and take a deep breath. Imagine that we are standing in a beautiful garden on a warm summer day. Feel the gentle breeze on your skin. [pause] In front of us is a magnificent apple tree, its branches heavy with ripe, red apples. Can you see it ? [pause]

Slowly raise your right hand and reach for an apple. Feel your muscles stretch as you reach up higher, higher... until your fingers touch the smooth, cool skin of the apple. [pause] Carefully twist it and pull it from the branch. Feel its weight in your hand. [pause]

Bring the apple close to your face. Notice its deep red color with small specks of yellow. [pause] Now smell it – breathe in that fresh, sweet apple scent. Can you smell it ? [pause]

Take a bite. Hear the crisp «crunch» as your teeth break through the skin. [pause] Taste the juice – sweet and slightly tart – as it fills your mouth. Feel the cool juice running down your chin. [pause] Take another bite, a bigger one this time. Chew slowly and notice all the flavors and textures. [pause]

Now, slowly open your eyes and come back to the classroom.

Приклад 2: The Beach Walk (рівень B2-C1)

Gently close your eyes and allow your breathing to slow down. Picture yourself standing at the edge of a vast, empty beach. [pause] The sand beneath your feet is warm and soft. Wiggle your toes and feel the grains of sand sliding between them. [pause]

Begin walking slowly toward the water. Feel how your feet sink slightly into the sand with each step. Notice how the sand becomes cooler and more compact as you approach the waves. [pause]

The sound of the ocean grows louder – rhythmic waves rolling in and out, in and out. Lift your arms slightly and feel the salt-scented breeze flowing around them. [pause]

A wave washes over your feet. Feel the shock of cold water on your warm skin. Feel the water swirling around your ankles, pulling the sand from beneath your feet. [pause] Take a step back and bend down to pick up a shell. Run your finger along its rough, spiral surface. [pause]

Look out at the horizon where the blue ocean meets the pale sky. Breathe in deeply – smell the salt, the seaweed, the freshness of the sea air. [pause] Hold that breath for a moment, then release it slowly. [pause]

When you're ready, in your own time, open your eyes and return to this room.

Вправи з керованою візуалізацією представляють собою вершину утіленого навчання, оскільки вони активізують не лише фізичне тіло, але й «симульоване тіло» – нейронні репрезентації тілесного досвіду. Нейровізуалізаційні дослідження, проведені С. Коселіном (Kosslyn, 2001) та його колегами, продемонстрували, що ментальні образи активізують багато тих самих ділянок мозку, що й реальне сприйняття. Коли здобувач уявляє, що куштує яблуко, активізуються не лише візуальні ділянки, але й первинна смакова кора та соматосенсорні ділянки, пов'язані з відчуттями в роті.

Це має пряме відношення до засвоєння іноземної мови. Дослідження Б. Бергена (Bergen, 2012) показали, що розуміння мови залучає «перцептивну симуляцію» – ментальне відтворення сенсорного досвіду, описаного в мовленні. Чим багатшою та детальнішою є ця симуляція, тим глибшим є розуміння. Вправи з керованою візуалізацією експліцитно тренують цю здатність до

перцептивної симуляції, що робить її більш автоматичною та ефективною при самостійному читанні або слуханні.

Більше того, такі вправи мають значний терапевтичний ефект. Дослідження з галузі психосоматики показують, що керована візуалізація знижує рівень кортизолу (гормону стресу), покращує емоційну регуляцію та підвищує загальне благополуччя. Це особливо важливо в контексті вивчення іноземної мови, де тривожність часто є значною перешкодою. Створюючи розслаблене, медитативне середовище, викладач не лише сприяє кращому засвоєнню мови, але й підтримує психоемоційне здоров'я здобувачів.

Важливо відзначити, що керована візуалізація особливо ефективна для розвитку «listening for gist» (розуміння загального змісту) та «listening for pleasure» (слухання для задоволення) – аспектів аудіювання, які часто ігноруються в традиційному навчанні, зосередженому на детальному розумінні кожного слова. Здобувачі вчаться толерувати неповне розуміння, покладатися на контекст та власний досвід для інтерпретації, та отримувати естетичне задоволення від звучання мови навіть коли не розуміють кожного слова. Це відповідає реальним ситуаціям використання мови, де абсолютне розуміння рідко є необхідним або досяжним.

При проведенні вправ з керованою візуалізацією викладачам варто дотримуватися наступних принципів. По-перше, необхідно створити безпечне та комфортне середовище, де здобувачі не почуваються оцінюваними чи осудженими. Важливо пояснити, що не існує «правильного» способу візуалізувати, і що різні люди мають різну здатність до створення ментальних образів.

По-друге, голос викладача має бути спокійним, повільним та мелодійним, з достатніми паузами між реченнями для обробки інформації та формування ментальних образів. Паузи є критично важливими – вони дають час для «глибокої обробки» та створення багатих, детальних візуалізацій.

По-третє, після візуалізації важливо дати здобувачам час на «повернення» до реальності класу. Можна запропонувати їм повільно відкрити очі, потягнутися, зробити кілька глибоких вдихів. Потім корисно провести рефлексію – запитати, які образи були найяскравішими, що було легко уявити, а що складно, які емоції вони відчували.

По-четверте, для здобувачів з травматичним досвідом або тривожними розладами необхідно бути особливо обережними з вибором сценаріїв візуалізації, уникаючи потенційно тригерних тем. Завжди варто надавати опцію не закривати очі або просто спокійно сидіти, якщо хтось не почувається комфортно з візуалізацією.

Отже, аналіз педагогічного потенціалу методу повної фізичної реакції (TPR) та його численних втілень – від гри «Simon Says» до завдань типу «Crazy Animal Dictation» та вправ з керованої візуалізації – демонструє, що утілене навчання (embodied learning) далеко виходить за межі розважального доповнення до традиційних форм перевірки аудіювання. Вказані методики мають глибоке нейрокогнітивне обґрунтування, підтверджене емпіричними дослідженнями в галузях когнітивної нейронауки, психолінгвістики та психосоматики. Поєднання аудіального, візуального, кінестетичного та симуляційного компонентів створює багатомодальні нейронні репрезентації мовного матеріалу, що забезпечує його глибшу кодифікацію, тривалішу збереженість в пам'яті та більшу автоматичність при актуалізації. Крім того, систематичне використання цих методик сприяє зниженню афективного фільтру, створюючи психологічно безпечне середовище, в якому здобувачі не страхаються помилок, а натомість розглядають їх як природну та цінну частину процесу навчання.

З практичної точки зору, інтеграція TPR-методик у курикулум іноземної мови вимагає від викладачів переосмислення традиційних уявлень про аудіювання як суто пасивне слухання з наступним письмовим опитуванням. Замість цього, аудіювання розглядається як динамічна, активна та суттєво корпореалізована діяльність, де розуміння невід'ємно пов'язане з фізичною та ментальною активністю здобувача. Доступність онлайн-ресурсів (ESL Games Plus, British Council LearnEnglish Kids, TPR World, Busy Teacher, Cambridge Assessment English) та їхня постійно оновлювана база методичних матеріалів полегшують адаптацію цих інноваційних методик до різних освітніх контекстів, рівнів володіння мовою та культурних середовищ. Таким чином, утілене навчання через TPR не лише підвищує ефективність розвитку навичок аудіювання, але й сприяє формуванню холістичного підходу до мовної освіти, де когнітивні, афективні, соціальні та психомоторні аспекти розвитку здобувача гармонійно інтегруються у скоординовану педагогічну практику.

Список використаних джерел:

1. Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 53(1), 3-17. <https://doi.org/10.2307/322091>
2. Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language Through Actions* (6th ed.). Sky Oaks Productions.

3. Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
4. Bergen, B. K. (2012). *Louder Than Words: The New Science of How the Mind Makes Meaning*. Basic Books.
5. European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. European Commission, Education and Culture DG.
6. Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025). Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school. *Frontiers in Education*, 10, 1568744. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744> frontiersin.org
7. Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.
8. Flynn, R. M. (2025). Drama as embodied learning: Moving from theory into action. *ArtsPraxis*, 12(1), 1-19.
9. Gallese, V., & Cuccio, V. (2018). The neural exploitation hypothesis and its implications for an embodied approach to language and cognition: Insights from the study of action verbs processing and motor disorders in Parkinson's disease. *Cortex*, 100, 215-225. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.01.010>
10. García Mayo, M. P., & Pica, T. (2000). Interaction and Cognitive Demands in Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 557-583. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004027>
11. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
12. Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen Schnabel, J., & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, Article 100480. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
13. Kosslyn, S. M., Ganis, G., & Thompson, W. L. (2001). Neural foundations of imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(9), 635-642. <https://doi.org/10.1038/35090055>
14. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
15. Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
16. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford University Press.

17. Liu, Z., Zuo, H., Zhao, Y., & Lu, Y. (2025). The effect of embodied learning on students' learning performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1658797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1658797>
18. Macedonia M. (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in psychology*, 5, 1467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01467>
19. Macedonia, M. (2025). Your Body as a Tool to Learn Second Language Vocabulary. *Behavioral Sciences*, 15(8), 997. <https://doi.org/10.3390/bs15080997>
20. Macedonia, M., & Klimesch, W. (2014). Long-term effects of gestures on memory for foreign language words trained in the classroom. *Mind, Brain, and Education*, 8(2), 74-88. <https://doi.org/10.1111/mbe.12047>
21. Macedonia, M., & von Kriegstein, K. (2012). Gestures enhance foreign language learning. *Biolinguistics*, 6(3-4), 393-416.
22. Menzies, V., Taylor, A. G., & Bourguignon, C. (2006). Effects of guided imagery on outcomes of pain, functional status, and self-efficacy in persons diagnosed with fibromyalgia. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 12(1), 23-30. <https://doi.org/10.1089/acm.2006.12.23>
23. Olwan, S. (2025). Dance and movement activities for kids: Fun ways to keep children active. *Empowered Parents*. <https://empoweredparents.co/dance-and-movement-activities-for-kids/>
24. Prokopchuk N., Hladka O. Acting Out Emotions: Drama Techniques for Teaching English and Nurturing Students' Emotional Intelligence. *Higher education of Ukraine*. 2025. № 2 (97). P. 146-152. DOI номер: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).17](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).17)
25. Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. Little, Brown and Company.
26. Reggin, L. D., Gómez Franco, L. E., Horchak, O. V., Labrecque, D., Lana, N., Rio, L., & Vigliocco, G. (2023). *Consensus Paper: Situated and Embodied Language Acquisition*. *Journal of Cognition*, 6(1), Article 63. <https://doi.org/10.5334/joc.308>
27. Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
28. Shintani, N. (2016). *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.9>
29. Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
30. Zhang, Y., Baills, F., & Prieto, P. (2024). Embodied music training can help improve speech imitation and pronunciation skills. *Language Teaching*. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000363> cambridge.org

РОЗДІЛ 5. ЦИФРОВА ЕКОСИСТЕМА УТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ

5.1. Поняття цифрової екосистеми утіленого навчання

Сучасна лінгводидактика дедалі більше акцентує увагу на створенні навчальних середовищ, у яких інтегруються традиційні методи та цифрові технології. У цьому контексті особливого значення набуває поняття цифрової екосистеми утіленого навчання. Воно відображає ідею системного поєднання тілесних практик, сенсомоторної взаємодії та цифрових інструментів, що разом утворюють цілісне освітнє середовище. Як підкреслюють Briscoe і De Wilde (2006), цифрові екосистеми є відкритими, адаптивними та здатними до самоорганізації системами, які наслідують принципи природних екосистем. У контексті утіленого навчання ця екосистема поєднує людські тілесні практики (жести, рухи, фізичну взаємодію) із цифровими платформами, створюючи середовище, де сенсорна активність, тілесна присутність та цифрове представлення утворюють єдине цілісне навчальне поле. Важливим у цьому контексті є те, що саме тілесний компонент стає джерелом смислу, а не лише супроводжуючим елементом. Перенесення цієї логіки у сферу іншомовної освіти дозволяє вибудувати навчання таким чином, щоб воно одночасно ґрунтувалося на тілесному досвіді й було підсилене можливостями сучасних цифрових платформ.

Визначальними характеристиками цифрової екосистеми утіленого навчання є її багатовимірність, інтерактивність і динамічність. Вона поєднує різні канали взаємодії: рухи тіла, жести, маніпуляції з предметами, роботу у VR/AR-середовищах, мультимедійний контент та інтерактивні платформи. Усе це створює умови, у яких знання не просто «засвоюються», а переживаються через тіло та відтворюються у процесі сенсомоторної діяльності. Дослідження у сфері embodied cognition показують, що залучення моторики та просторової взаємодії значно посилює процес формування й утримання знань (Johnson-Glenberg et. al., 2016). Для навчання мов це означає, що слова, граматичні структури чи комунікативні патерни краще запам'ятовуються, якщо вони інтегровані у практики жестового супроводу, рухових вправ або імерсивних цифрових сценаріїв.

У традиційних підходах до вивчення мов тіло й рухи часто залишалися «поза кадром» і розглядалися радше як допоміжні елементи. Проте сучасні дослідження доводять, що вони мають принципове значення. Наприклад, використання VR-середовищ, у

яких студенти виконують жест *grasping* для позначення нового слова, показало істотне покращення продуктивності запам'ятовування порівняно з візуально-аудіальним навчанням без моторної активності (Macedonia, 2025). У мовній освіті це відкриває перспективи для формування більш міцних асоціативних зв'язків між словом, образом і тілесною дією.

Важливу роль у такій екосистемі відіграють цифрові платформи, що стають медіаторами тілесного досвіду. Наприклад, *Immersive Virtual Reality (IVR)* у мистецькій та дизайнерській освіті дозволяє об'єктно-орієнтовано використовувати простір, жести та навігацію для підтримки творчого мислення – водночас, формуючи інтерактивну та утілену репрезентацію знань (Lehrman, 2025). Це ілюструє, як цифрові платформи стають середовищем, яке посилює тілесність, а не її зводить нанівець. AR-системи, наприклад *ARbis Pictus*, дають змогу «накладати» іноземні слова на реальні об'єкти, які оточують студента. Це не лише робить навчання більш наочним, а й створює досвід «проживання» слова у природному середовищі. Результати експериментів показали, що така форма роботи забезпечує значно вищі результати тестування як одразу після заняття, так і через кілька днів (Ibrahim et al., 2017). Подібні ефекти спостерігаються і в застосуванні VR/AR у вивченні іноземних мов в українському контексті: студенти, які брали участь у VR-сценаріях, продемонстрували підвищену мотивацію та краще розуміння мовного матеріалу (Palamar, Brovko & Semerikov, 2024; Lysak, 2022).

Таким чином, цифрова екосистема утіленого навчання є не набором окремих інструментів, а інтегрованим середовищем, яке дотримується кількох базових принципів. По-перше, технології не повинні заміщувати тілесний досвід, а мають його підсилювати, створюючи багатоканальну взаємодію. По-друге, система повинна залишатися адаптивною, тобто здатною враховувати індивідуальні стилі навчання та потреби студентів (Viberg & Kukulska-Hulme, 2021). По-третє, обов'язковою є наявність сенсорного та когнітивного зворотного зв'язку, який дозволяє студентам одразу перевіряти результат своїх дій. І, нарешті, екосистема має бути відкритою й масштабованою, готовою інтегрувати нові інструменти, зокрема засновані на штучному інтелекті чи імерсивних технологіях.

Окрему увагу варто звернути на ефект присутності, що є ключовим у поєднанні тілесності й цифрових технологій. Чим сильніше студент відчуває себе «всередині» іншомовного середовища, тим більшою є ефективність навчання (Zhang et al., 2025). Саме тому VR-платформи, симуляції автентичних комунікативних ситуацій та

віртуальні обміни з носіями мови стають ефективними елементами цифрової екосистеми. Прикладом можуть слугувати міжнародні програми eTandem чи eTwinning, де учні взаємодіють у змішаному просторі реального та віртуального спілкування, розвиваючи як мовну, так і міжкультурну компетентність.

У практичному вимірі екосистема утіленого навчання може включати платформи на кшталт Lingorіe, які поєднують перегляд автентичного відеоконтенту із субтитрами, інтерактивними вправами та живими розмовними практиками, або ж VR-додатки Mondly VR/AR, що забезпечують занурення у реальні мовні сценарії без страху помилки чи тиску зовнішнього середовища. Усе це формує баланс між тілесністю та технологіями, дозволяючи мовне навчання сприймати не як відокремлену когнітивну дію, а як цілісний досвід, у якому беруть участь тіло, емоції, технології й культура.

Таким чином, цифрова екосистема утіленого навчання у сфері іншомовної освіти є багатокомпонентною та динамічною конструкцією, яка забезпечує інтеграцію тілесних практик і цифрових технологій у єдине смислове поле. Вона формує нову якість навчання – таку, де знання не тільки передаються, а й проживаються, де технологія не підмінює людину, а допомагає максимально розкрити потенціал тілесно-когнітивного досвіду.

5.2. Теоретичні засади інтеграції цифрових інструментів

Розвиток цифрових технологій та впровадження інноваційних методів навчання вимагають ґрунтового наукового обґрунтування освітніх практик. У цьому контексті нейродидактика та психолінгвістика виступають ключовими дисциплінами, які дозволяють пояснити, як мозок опрацьовує мовну інформацію, які когнітивні процеси забезпечують ефективне засвоєння іноземної мови, та яким чином сенсомоторні та емоційні аспекти навчання можуть бути інтегровані у цифрове середовище. Нейродидактика дає змогу врахувати механізми пам'яті, уваги, мотивації та емоційної регуляції, що критично важливо для формування стійких мовних навичок, тоді як психолінгвістика аналізує процеси сприйняття, обробки та продукування мовлення, дозволяючи оптимізувати комунікативні стратегії. Поєднання цих дисциплін забезпечує наукову основу для розробки цифрових інструментів, які сприяють комплексному і тілесно-орієнтованому оволодінню іншомовною компетентністю.

Сучасні підходи до викладання іноземних мов дедалі частіше ґрунтуються на нейродидактичних принципах, що враховують закономірності роботи мозку та механізми формування когнітивних і мовленнєвих навичок. Одним із ключових висновків нейроосвіти є положення про тісний зв'язок між тілесним досвідом, емоціями та процесами навчання (Tokuhami-Espinosa, 2019). Утілене навчання підкреслює, що пізнання не може бути відірваним від сенсомоторної активності: мозок опрацьовує мовний матеріал ефективніше, коли він поєднаний із рухом, жестами або взаємодією з реальними чи віртуальними об'єктами (Gallese & Lakoff, 2005; Barsalou, 2008).

У контексті нейродидактики інтеграція цифрових інструментів створює можливості для залучення багатоканального досвіду. Наприклад, платформи доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR) забезпечують умови для сенсорної і моторної залученості студента під час оволодіння іноземною мовою. Дослідження показують, що VR-симуляції стимулюють активацію тих самих ділянок мозку, що й реальні дії, завдяки чому мовні структури закріплюються у довготривалій пам'яті швидше (Repetto, 2014; Macedonia, 2019). Такі результати перегукуються з психолінгвістичними даними про embodied semantics: значення іншомовних слів активується через асоціації з тілесним досвідом, а не лише через абстрактні когнітивні схеми (Pulvermüller, 2018).

Психолінгвістичний аспект інтеграції цифрових інструментів полягає також у врахуванні механізмів подвійного кодування інформації (Paivio, 2007). Поєднання вербальних елементів з образними, моторними або аудіовізуальними стимулами посилює запам'ятовування, а використання мультимодальних ресурсів (відео з жестами, інтерактивні діалоги, віртуальні ігрові сценарії) сприяє автоматизації іншомовних навичок. Тут цифрові технології виконують роль каталізатора: додатки з розпізнаванням рухів, інтерактивні аватари чи гейміфіковані платформи створюють умови для симуляції реальних комунікативних ситуацій, у яких студенти діють, а не лише вербалізують.

З погляду нейродидактики, залучення тіла у процес навчання іноземної мови забезпечує кращий баланс між когнітивним навантаженням та емоційною залученістю. Моторна активність знижує рівень стресу та підвищує концентрацію уваги (Mavilidi et al., 2015), а це особливо важливо в умовах цифрового середовища, де ризик когнітивного перевантаження зростає. Психолінгвістичні дослідження також підтверджують, що рухові схеми, жести й маніпуляції з об'єктами покращують засвоєння лексики та

граматичних структур завдяки залученню процедурної пам'яті (Tellier, 2008; Kelly et al., 2010). Отже, цифрові інструменти, які дозволяють моделювати рух чи взаємодію (наприклад, Kinect, Leap Motion, VR-окуляри), мають значний потенціал у навчанні іноземних мов через утілене навчання.

Важливим чинником є також емоційний компонент. Нейродидактика виходить із принципу, що без емоцій неможливе стійке навчання (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Використання цифрових інструментів, які забезпечують занурення у комунікативно й культурно автентичні ситуації (наприклад, VR-тури містами, симуляції побутових діалогів), формує позитивне емоційне тло та підсилює внутрішню мотивацію студентів. Це безпосередньо пов'язано з психолінгвістичною теорією афективних фільтрів Крашена (Krashen, 1982): зниження емоційної напруги за допомогою ігрових або тілесно інтегрованих практик підвищує здатність до засвоєння мови.

Таким чином, інтеграція нейродидактичних і психолінгвістичних підходів у цифрове утілене навчання іноземних мов дозволяє створити умови для комплексного впливу на когнітивні, моторні та емоційні процеси. Це не лише відповідає сучасним тенденціям у педагогіці, але й відкриває нові можливості для формування іншомовної компетентності через гармонійне поєднання вербального, тілесного та технологічного вимірів.

Сучасне навчання іноземних мов дедалі більше відходить від класичної схеми «слово-текст-переклад» і переходить до інтегрованих підходів, де центральну роль відіграє присутність студента в навчальному середовищі та тілесне занурення у процес засвоєння мови. Саме утілене навчання через цифрові платформи дозволяє створювати ситуації, які максимально наближені до реального досвіду, навіть якщо студент фізично перебуває поза аудиторією. Присутність тут розуміється не лише як психологічне відчуття «я тут і зараз», але і як активне включення сенсорних, моторних та когнітивних каналів у процес сприйняття і продукування іншомовного матеріалу.

У реальному середовищі ефект присутності досягається завдяки активним комунікативним практикам: рольові ігри, симуляції повсякденних ситуацій, інтерактивні проекти. Наприклад, студенти можуть моделювати купівлю квитків у транспорті, відвідування музею або проведення інтерв'ю англійською, використовуючи фізичні реквізити та жести. Такий досвід поєднує вербальні й невербальні аспекти мовлення, що сприяє автоматизації комунікативних навичок

та закріпленню граматичних структур у процедурній пам'яті. При цьому тілесна активність допомагає знизити когнітивне навантаження, підвищити концентрацію уваги і підтримувати емоційний контакт між здобувачами освіти, що особливо важливо у вивченні іноземної мови, де страх помилки чи сором за неправильну вимову може гальмувати навчання.

Віртуальні середовища відкривають нові горизонти для ефекту присутності, створюючи можливість для занурення у комунікативні ситуації, які складно реалізувати в аудиторії. Наприклад, AR-додатки дозволяють інтерактивно «оживляти» тексти та об'єкти: студент може направити камеру планшета на плакат з лексикою, і слова набудуть тривимірної форми, будуть озвучені або продемонструють рухову дію. VR-платформи, у свою чергу, переносять здобувачів у повністю віртуальні світи, де вони взаємодіють з аватарами носіїв мови, розв'язують квести та виконують комунікативні завдання. У цих сценаріях ефект утілення проявляється не лише у фізичній активності, але і через когнітивне занурення в мовну практику: студент «проживає» мовну ситуацію, відчуває послідовність дій, асоціює лексичні та граматичні форми з конкретними діями.

Інноваційним підходом є поєднання реального й віртуального середовища у форматі гібридного навчання. Наприклад, студенти можуть спершу пройти інтерактивну VR-симуляцію поїздки містом англomовної країни, де вони виконують серію завдань на розпізнавання мовних конструкцій та культурних кодів, а потім у реальній аудиторії відтворюють отриманий досвід у ролі туристів або гідів, використовуючи фізичні об'єкти та співпрацю з одногрупниками. Такий підхід дозволяє закріпити мовні знання через багатоканальне сенсомоторне навчання, активізуючи різні типи пам'яті: процедурну, семантичну і епізодичну.

Особливо цікаві можливості для розвитку іншомовної компетентності відкривають соціальні VR- і AR-платформи. Вони дозволяють створювати мовні хаби, де студенти з різних країн взаємодіють між собою, обговорюють проєкти, проводять дискусії та презентації. Ефект присутності у таких середовищах посилюється завдяки відчуттю реальної соціальної взаємодії: аватари відображають жести, міміку та рухи користувача, що активізує дзеркальні нейрони та сприяє формуванню природних комунікативних моделей. Крім того, цифрові платформи дозволяють інтегрувати адаптивний фідбек: здобувач отримує миттєві підказки, позитивний відгук або корекцію вимови, що значно пришвидшує засвоєння лексики і граматичних структур.

Ці практики також мають великий потенціал для розвитку метакогнітивних навичок: студенти аналізують свої дії у віртуальному просторі, коригують стратегії взаємодії та оцінюють ефективність комунікації. Віртуальні середовища можуть навіть відтворювати наслідки мовних помилок у реальному житті, наприклад, при організації подорожі або переговорів, що підвищує мотивацію та усвідомлення мовних норм.

Важливо також наголосити на соціокультурному вимірі утіленого навчання через цифрові платформи, який виходить за рамки простої взаємодії студентів із мовним матеріалом: він створює умови для формування колективного і міжкультурного досвіду, який неможливо досягти у традиційній аудиторії. Цифрова колаборація забезпечує реалістичні контексти, де студенти можуть взаємодіяти з носіями мови, аналізувати культурні особливості комунікативних ситуацій і застосовувати мовні стратегії у практичних сценаріях (Медвідь & Дацьо, 2024). Соціальні VR- і AR-середовища, онлайн-симуляції міжнародних проєктів, а також інтерактивні мультимедійні платформи дозволяють моделювати реалії професійної та повсякденної комунікації: наприклад, студенти організовують спільні презентації культурних досліджень, проводять рольові ігри у віртуальних містах чи здійснюють міжкультурні дебати, при цьому відчуючи «присутність» у спільному просторі.

Ключовим механізмом соціокультурної інтеграції є створення спільних когнітивних і комунікативних практик. За рахунок колаборативних завдань студенти не просто обмінюються інформацією, а конструюють знання спільно, узгоджуючи значення лексичних одиниць, граматичних структур та культурних норм у контексті вирішення реальних проблем (Lamy & Hampel, 2007). Такий підхід відповідає принципам соціокультурної теорії Л. Виготського, де знання формується у процесі взаємодії, а роль наставника полягає у фасилітації, моделюванні та направленні комунікативних процесів. У цифровому утіленому навчанні це означає, що платформи повинні надавати можливості для спільного створення контенту, обговорення помилок, рефлексії і адаптації мовленнєвих стратегій у реальному часі.

Ще одним аспектом є розвиток міжкультурної чутливості та компетентності. Завдяки глобальним цифровим мережам студенти можуть не лише спостерігати за іншомовними практиками, а й активно брати участь у мультикультурних проєктах: наприклад, створювати інтерактивні культурні путівники, мультимедійні історії чи відео-есе, де відображено особливості традицій, побуту та

комунікативних моделей інших країн. У цьому процесі активується «соціальна пам'ять» групи, а студент набуває здатності переносити комунікативні навички у нові контексти, що сприяє гнучкості мислення і адаптації мовної поведінки (Belz, 2003).

Особливу роль відіграє інтеграція асинхронних та синхронних форм цифрової взаємодії. Асинхронні формати (форумні дискусії, спільні документи, блогінг) стимулюють рефлексивне мислення та критичне оцінювання власного мовного продукту, тоді як синхронні сесії (відеоконференції, VR-зустрічі, інтерактивні чати) тренують швидкісну комунікацію, емоційну гнучкість та адаптацію до непередбачуваних ситуацій. Поєднання цих форматів у рамках утіленого навчання забезпечує комплексний ефект: студент одночасно відчуває тілесну, когнітивну та соціальну присутність, що сприяє формуванню високого рівня іншомовної компетентності (Мельник, 2024).

Цифрова колаборація також стимулює розвиток метакогнітивних навичок. Студенти постійно аналізують власні дії, оцінюють комунікативні стратегії, коригують мовні моделі та інтегрують культурні знання у практичні сценарії. Наприклад, під час спільного створення мультимедійного проекту студент може змінювати лексичні конструкції або способи вираження культурних реалій відповідно до реакцій колег, що формує гнучкість мислення і здатність до адаптивного навчання. У цифровому утіленому навчанні такі практики підтримуються технологічними засобами, що дозволяють відслідковувати процеси співпраці, надавати зворотний зв'язок і стимулювати активну участь кожного учасника.

Отже, теоретичні засади інтеграції цифрових інструментів у утілене навчання іноземних мов об'єднують три взаємопов'язані виміри: нейродидактичний, психолінгвістичний та соціокультурний. Нейродидактика забезпечує оптимальне поєднання когнітивних, сенсомоторних і емоційних процесів, психолінгвістика – ефективну організацію мовленнєвих стратегій та запам'ятовування, а соціокультурна складова – розвиток міжкультурної компетентності, соціальної взаємодії та колаборативних навичок. Разом вони формують цифрову екосистему утіленого навчання, де студенти одночасно занурюються у мовну практику, виконують рольові завдання, створюють мультимедійний контент і взаємодіють у глобальному середовищі. Такий комплексний підхід забезпечує синтез вербальних, моторних і соціокультурних аспектів, сприяючи глибокому засвоєнню іншомовної компетентності та відкриваючи нові горизонти для розвитку цифрової мовної освіти у XXI столітті.

5.3. Цифрові інструменти для підтримки утіленого навчання

Утілене навчання іноземних мов, яке ґрунтується на тісному взаємозв'язку когнітивних процесів, тіла й емоцій, вимагає інструментів, здатних забезпечити занурення студентів у живий комунікативний простір. Одним із найефективніших напрямів цифрової підтримки цього підходу є використання мультимедійних ресурсів та інтерактивних платформ, які дозволяють перетворювати традиційний навчальний матеріал на багатовимірний досвід із залученням візуальних, аудіальних і моторних каналів сприйняття. Саме це дає змогу студентам не лише засвоювати лексико-граматичні одиниці, а й переживати їх у дії, що є ключовим для утіленого навчання (Mayer, 2020).

Серед інструментів, що активно використовуються у викладанні іноземних мов, варто виділити *Genially* (<https://genial.ly>) та *ThingLink* (<https://www.thinglink.com>).

Genially є одним із найпопулярніших інструментів для створення інтерактивних презентацій, інфографіки та навчальних ігор. Для вивчення іноземних мов ця платформа відкриває можливості інтегрувати анімовані візуалізації, відео, аудіо та інтерактивні завдання, що сприяє розвитку не лише рецептивних, а й продуктивних навичок. Наприклад, студенти можуть створювати інтерактивні карти культурних особливостей англomовних країн, виконувати рольові завдання чи квести, що симулюють реальні життєві ситуації. Таке занурення у віртуальні практики стимулює емоційне залучення, підвищує мотивацію і формує більш глибокий зв'язок між новою лексикою та досвідом студентів (рис. 5.1).



Рис. 5.1. Інтерактивні картки на платформі *Genially* для симуляції екскурсії до художнього музею

ThingLink дозволяє створювати інтерактивні зображення, відео та віртуальні тури. У контексті утіленого навчання іноземних мов ця платформа особливо цінна завдяки можливості моделювати «присутність» у іншомовному культурному середовищі. Наприклад, віртуальний тур по Лондону або Нью-Йорку з інтерактивними підказками, текстами, діалогами та аудіосупроводом дозволяє студентам не лише засвоювати мовний матеріал, а й проживати його в умовах наближених до автентичних. Такий підхід поєднує когнітивні, емоційні та сенсомоторні аспекти навчання, що є ключовими для концепції утіленого навчання (Pecher & Zwaan, 2006) (рис.5.2).

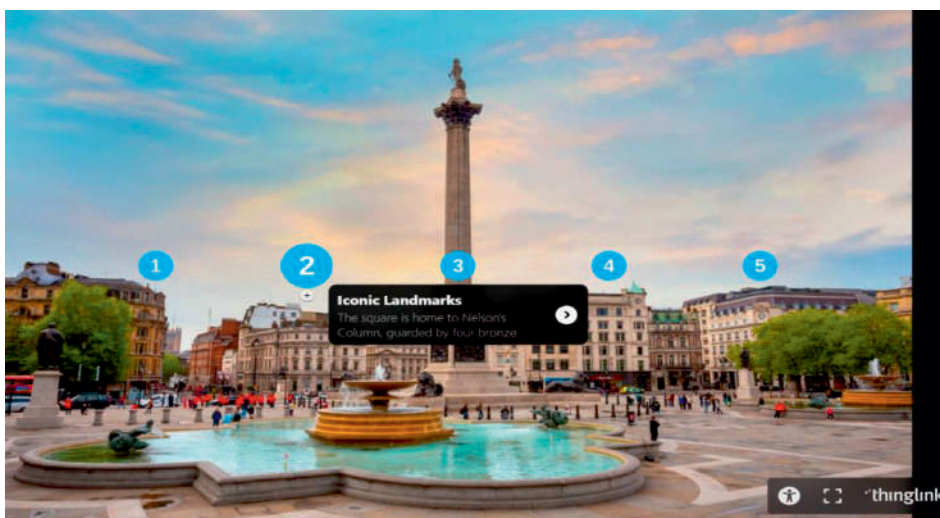


Рис. 5.2. Фрагмент віртуальної екскурсії Лондоном на платформі ThingLink

Ще одним перспективним інструментом є *H5P* (<https://h5p.org/>), що інтегрується з платформами Moodle або Canvas. Він дозволяє створювати інтерактивні відео, кросворди, вікторини та симуляції. У мовному навчанні *H5P* може стати базою для створення ситуативних діалогів, коли учень обирає варіанти відповіді та впливає на перебіг комунікативного сценарію. Таким чином, навчання набуває елементів гейміфікації, а студенти починають сприймати мовну практику як досвід, що вимагає тілесної та емоційної залученості.

Важливо відзначити й платформу *LearningApps* (<https://learningapps.org/>), яка надає прості, але ефективні інструменти для створення інтерактивних вправ: від пазлів та карток пам'яті до інтерактивних діалогів. Попри відносну простоту, ця платформа добре працює у поєднанні з концепцією утіленого навчання, адже активізує моторні та візуальні механізми пам'яті через взаємодію з об'єктами.

У сучасних дослідженнях (Жиздюк, 2025; Shadiev & Yang, 2020) наголошується, що мультимедійні ресурси у поєднанні з інтерактивними можливостями дозволяють значно посилити ефект присутності (sense of presence) в освітньому процесі. Це означає, що студент не просто виконує завдання, а відчувається залученим у реальну мовленнєву ситуацію. Такий підхід не лише формує іншомовну компетентність, але й сприяє розвитку критичного мислення, креативності та здатності взаємодіяти в мультикультурному середовищі. Наприклад, у контексті теми «Подорожі» студенти можуть взаємодіяти з інтерактивною мапою Європи, де натискаючи на певне місто, вони отримують завдання: прослухати діалог у готелі, скласти власний діалог у ресторані чи виконати вправу на читання меню. Такий підхід відтворює реальну логіку перебування у новому просторі й змушує студентів «жити» мовою. Це відповідає концепції утіленого навчання, де навчання відбувається у взаємодії з простором і дією (Skulmowski & Rey, 2018).

Ще один важливий аспект полягає у можливості створення спільного освітнього простору, де студенти виступають не пасивними отримувачами знань, а співтворцями контенту. Наприклад, групові проєкти у *Genially* або *ThingLink* можуть бути організовані як колективні віртуальні екскурсії, інтерактивні журнали чи креативні презентації культурних подій. Це створює ситуацію тілесного і соціального залучення: студенти рухаються між різними ролями (автор, редактор, модератор), використовуючи іноземну мову як інструмент міжособистісної комунікації.

Отже, мультимедійні ресурси та інтерактивні платформи відкривають простір для організації утіленого навчання іноземних мов, де цифровий простір стає ареною для занурення у комунікативні ситуації. Вони створюють «тілесно-залучений» досвід взаємодії з мовою, що дозволяє студентам не просто знати, а відчувати іншомовний контекст, інтегруючи знання в особистісний досвід.

Штучний інтелект дедалі активніше інтегрується в освітню сферу, пропонуючи викладачам іноземних мов інструменти для швидкого й креативного створення навчальних матеріалів. Утілене навчання, яке спирається на залучення сенсорного досвіду, руху, емоцій і соціальної взаємодії, отримує новий вимір завдяки AI-платформам, здатним генерувати мультимедійний контент, адаптований під конкретний контекст і навчальну мету.

Однією з найбільш доступних і гнучких платформ є *Canva AI* (<https://www.canva.com/ai/>), яка дозволяє не лише створювати візуальні матеріали, а й інтегрувати інтерактивні елементи для комунікативних

завдань. Наприклад, викладач може за допомогою функції *Magic Design* або *Text to Image* створити зображення, що відображає культурні ситуації (сцена на ринку, подорож у метро, співбесіда з потенційними роботодавцем). Студенти, отримуючи такі візуальні стимули, не просто вчаться новій лексиці, а й занурюються в контекст, що активує механізми утіленого навчання: вони «бачать» ситуацію, уявляють власні дії, емоційно співпереживають персонажам. Дослідження доводять, що така багатомодальна подача інформації суттєво підвищує рівень запам'ятовування та розвитку мовленнєвих навичок (Mayer, 2021; Dmitrenko et. al, 2024) (рис. 5.3).



Рис. 5.3. Згенероване *Stable AI* зображення за сценарієм
«Подорож у метро Нью-Йорка»

Adobe Express (<https://www.adobe.com/express/>) пропонує інший формат – створення динамічних історій, відеопрезентацій і навчальних буклетів з інтерактивними елементами. У контексті утіленого навчання викладач може створювати *storytelling*-завдання: наприклад, студенти отримують візуально-звукову історію про подорож іншомовною країною й повинні продовжити її, створивши власний епізод. Це не лише розвиває креативність, а й стимулює «втілення» в роль іншомовного комуніканта: здобувачі уявляють, як вони реагують у реальній ситуації, як звучить їхнє мовлення, які емоції вони переживають. У цьому сенсі *Adobe Express* стає своєрідним мостом між когнітивними й тілесними аспектами навчання, що особливо важливо для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Інший сценарій полягає в тому, щоб студенти самостійно створювали мультимедійні постери або лендінги для уявного культурного заходу англійською мовою (наприклад, «British Food

Festival» чи «Ukrainian Culture Week Abroad»). Вони використовують інструменти Adobe Express для підбору зображень, текстів, кольорів і шрифтів, а потім презентують проєкт перед групою. Тут поєднується утілене створення (робота руками, вибір візуальних деталей) із комунікативним компонентом (публічний виступ, дискусія, рольова гра) (рис. 5.4).



Рис. 5.4. Згенерований Adobe Express епізод рілзу в Instagram для реклами майстер-класу з виготовлення вінків

Ще один напрямок, що активно розвивається, – це генеративні візуальні інструменти, зокрема *Midjourney* (<https://www.midjourney.com/>) та *DALL E* (<https://openai.com/dall-e>). Ці платформи дозволяють створювати унікальні зображення на основі текстових підказок (prompts), що відкриває нові горизонти для утіленого навчання. У викладанні іноземних мов такі інструменти можна застосувати для:

- ситуатійного моделювання: викладач створює зображення «лікарняної палати» чи «інтерв'ю з роботодавцем», де студенти мають уявити себе учасниками комунікації;
- рольових ігор: кожен студент отримує індивідуальне AI-згенероване візуальне «оточення» (наприклад, кафе в Парижі чи вокзал у Лондоні) та вступає у діалог, відтворюючи реальний сценарій;
- емоційної візуалізації: Midjourney здатен створювати сцени, що відображають певні емоційні стани, які студенти можуть описати іноземною мовою, що сприяє поєднанню когнітивного й тілесного досвіду (Barsalou, 2020) (рис. 5.5).



Рис. 5.5. Згенероване Midjourney
візуальне оточення затишного
італійського кафе



Рис. 5.6. Фрагмент згенерованого
DALL·E відео «Harry Potter's
Cookery Vlog»

У практиці викладання ефект утілення проявляється тоді, коли студенти не просто «дивляться» на картинку, а відчують себе її частиною: вони починають «жити» в іншомовному середовищі, навіть якщо воно створене віртуально. Тут працює ефект присутності (*presence effect*), добре описаний у дослідженнях з VR/AR, але завдяки генеративним AI він доступний навіть без спеціального обладнання (Slater & Sanchez-Vives, 2016).

Midjourney та *DALL·E* дозволяють створювати високореалістичні або стилізовані візуальні сцени, які стають основою для комунікативних завдань. Замість традиційних картинок із підручника викладач може запропонувати студентам згенеровані зображення «ринку в Лондоні», «середньовічної європейської вулиці» чи навіть «уявного міста майбутнього». Завдяки цьому створюється середовище для уявної присутності, що є ключовим утіленим чинником (рис. 5.6).

Наприклад, викладач генерує серію зображень «подорожі героя» (arrival – exploration – problem – resolution), а студенти отримують ролі персонажів (мандрівник, місцевий мешканець, гід) і на основі картинок мають відтворити діалог англійською, пояснити, що відбувається, і знайти вирішення проблеми. Така діяльність активує емоційно-моторну уяву, змушує студентів «увійти в тіло героя» та використовувати іноземну мову як засіб виживання та співпраці.

Ще один приклад: створення за допомогою *DALL·E* «емоційних портретів» персонажів, які виражають різні стани (радість, страх, здивування). Студенти описують ситуації, що могли б викликати такі емоції, і моделюють відповідні діалоги. Тут утілення працює через переживання емоцій у мові, що посилює соціально-емоційний компонент іншомовної компетентності.

AI-інструменти ефективні не лише як ресурс для викладача, а й як середовище для спільного творення контенту. Наприклад, група студентів створює в *Canvas AI* «інтерактивну карту майбутнього університету», де кожен відповідає за опис однієї локації англійською мовою (бібліотека, лабораторія, студентський простір). Після об'єднання робіт у спільний продукт студенти презентують його як іноземним гостям, виконуючи комунікативне завдання.

Таким чином, використання AI-інструментів дає змогу переходити від традиційної репродуктивної практики до інтегрованих, імерсивних та утілених форматів навчання. Замість готових статичних матеріалів викладач і студенти разом створюють освітнє середовище, яке поєднує когнітивне, тілесне й емоційне залучення, що сприяє не лише розвитку мовних навичок, а й креативності, критичного мислення та соціокультурної чутливості – ключових складників сучасної іншомовної комунікативної компетентності.

Віртуальні симуляції та імерсивні середовища на основі технологій VR/AR відкривають ще ширші можливості для реалізації утіленого підходу у викладанні іноземних мов. Якщо мультимедійні платформи створюють ефект часткової присутності, то VR/AR дозволяє буквально «перемістити» студента в іншомовне середовище, де комунікація відбувається як природний досвід. Дослідження доводять, що віртуальна реальність активує сенсомоторні механізми сприйняття і пам'яті, підсилює емоційне залучення й формує ефект занурення, критичний для embodiment-навчання (Slater & Sanchez-Vives, 2016; Lan, 2020).

Одним із прикладів є VR-платформа ImmerseMe (<https://immerseme.co>), що пропонує студентам занурення у реальні життєві ситуації: від замовлення кави у паризькому кафе до покупки квитка у метро Токіо. Студенти взаємодіють з віртуальними персонажами, використовуючи голосове введення, що стимулює не лише мовленнєві, а й невербальні механізми комунікації. Подібні сценарії формують «мовленнєве тіло» студента, оскільки він не просто відтворює фрази, а переживає їх у контексті соціальної взаємодії (Berti, 2020).

Google Expeditions (<https://artsandculture.google.com/>) та інші VR-тури дозволяють організувати навчальні екскурсії до іншомовних культурних локацій. Наприклад, студенти можуть «відвідати» Британський музей чи вулиці Нью-Йорка, отримуючи завдання описати експонати, пояснити маршрут чи взаємодіяти з однокласниками, виконуючи роль гіда. У цьому випадку відбувається подвійне утілення: по-перше, через просторову орієнтацію у

віртуальному середовищі, по-друге – через комунікативні ролі, що вимагають креативності та емоційного залучення.

У контексті AR особливо перспективними є додатки *Mondly AR* (<https://www.mondly.com/vr/>) та *Assemblr EDU* (<https://edu.assemblrworld.com/>). *Mondly AR* «оживлює» віртуального викладача й навчальні сцени у просторі студента, що дозволяє тренувати діалоги в ігровій формі: наприклад, учень може «спілкуватися» з віртуальним офіціантом у власній кімнаті. *Assemblr EDU* дає змогу викладачам і студентам створювати AR-контент – від 3D-моделей культурних об'єктів до інтерактивних історій. Це активізує моторну взаємодію з цифровими об'єктами, що сприяє утіленому засвоєнню іншомовного контенту (Васца et al., 2014) (рис. 5.7).

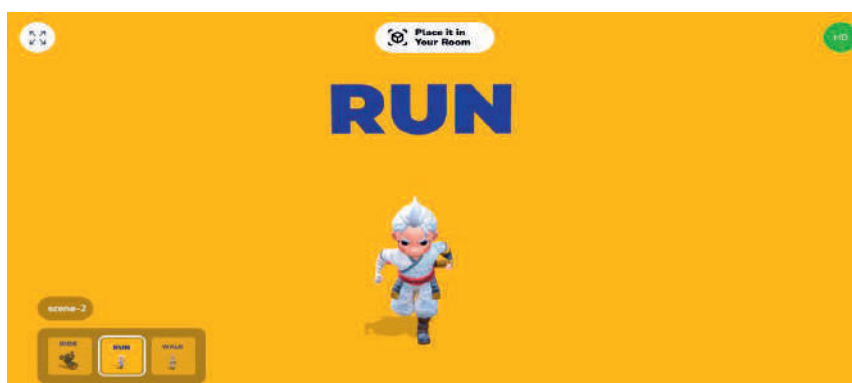


Рис. 5.7. Фрагмент відео-тренажеру *Action Verbs in Motion* у додатку *Assemblr EDU*

Наприклад, у межах теми «Подорожі» можна організувати завдання: студенти з AR-додатком «потрапляють» у віртуальний аеропорт, де вони мають пройти реєстрацію, задати уточнювальні питання працівнику стійки, знайти правильний гейт і пояснити, що робити у разі затримки рейсу. Тут навчання стає максимально близьким до реальної дії, інтегруючи когнітивні, емоційні й тілесні аспекти досвіду.

У сучасних дослідженнях (Parmaxi, 2020; Legault et al., 2019) зазначається, що VR/AR створює сприятливі умови для розвитку міжкультурної компетентності, оскільки студенти можуть «проживати» іншомовні культурні ситуації в безпечному середовищі, яке дозволяє експериментувати з мовою без страху помилки. Це особливо важливо для формування впевненості та зниження мовленнєвої тривожності, що є частиною утіленого навчання.

Отже, VR/AR-технології розширюють можливості утіленого навчання іноземних мов, створюючи імерсивні сценарії, де студент не лише сприймає інформацію, а й активно взаємодіє з простором, предметами та соціальними ролями. Завдяки цьому іншомовна

комунікація набуває рис реального життя, а освітній процес стає інтенсивним досвідом вживання мови у віртуальному середовищі, що інтегрує когнітивні, тілесні та емоційні аспекти пізнання.

Таким чином, цифрові інструменти для підтримки утіленого навчання, які охоплюють мультимедійні ресурси та інтерактивні платформи, AI-засоби для створення освітнього контенту, а також VR/AR-симуляції, відкривають нові можливості для розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Їхня унікальна цінність полягає у створенні середовища, де студенти не просто споживають інформацію, а активно переживають її, взаємодіють із матеріалом і один з одним, формуючи знання через досвід. Використання таких інструментів дозволяє зробити навчання іноземної мови більш персоналізованим, креативним і соціально значущим. У результаті освітній процес набуває інтегративного характеру, що сприяє не лише формуванню мовних навичок, а й розвитку соціокультурної обізнаності та емпатії, що відповідає сучасній парадигмі іншомовної освіти.

5.4. Соціальні мережі як освітній інструмент утіленого навчання

Соціальні мережі у сучасній іншомовній освітній парадигмі посідають дедалі більш значуще місце, адже вони поєднують автентичність комунікації з інтерактивністю цифрового простору, створюючи можливості для занурення у реальні культурні й мовні контексти, які виходять за межі традиційної аудиторії. У розрізі утіленого навчання соціальні мережі виступають середовищем, де розвиток іншомовної комунікативної компетентності відбувається через дію, взаємодію та творення контенту, що відображає життєві сценарії здобувачів. Тут мова стає не лише інструментом засвоєння інформації, а й способом участі у соціокультурних практиках, що робить навчання більш емоційно забарвленим та значущим. Соціальні мережі можна розглядати як своєрідну цифрову лабораторію утіленого навчання, де поєднуються експеримент, креативність і реальна міжособистісна комунікація.

Instagram, як одна з найбільш популярних соціальних мереж сучасності, дедалі частіше використовується не лише для особистої комунікації чи розваг, а й для освітніх цілей. Його мультимодальний характер (поєднання тексту, зображення, відео, аудіо та інтерактивних елементів) створює сприятливі умови для розвитку іншомовної комунікативної компетентності у форматі утіленого

навчання. Візуальна насиченість платформи поєднується з високим рівнем емоційної залученості користувачів, що дозволяє трансформувати традиційні вправи у практики занурення, близькі до автентичних комунікативних ситуацій (Годинець, 2021).

Однією з ключових можливостей Instagram є короткі відеоформати (*Reels, Stories*), які стимулюють створення мікронаративів. Вони є ефективним інструментом розвитку іншомовної комунікативної компетентності, адже змушують студентів концентруватися на головному, виражати думку лаконічно й емоційно виразно. Наприклад, студенти можуть виконувати завдання «One Minute Story», де потрібно за 60 секунд представити ситуацію з власного життя англійською мовою, використовуючи не лише вербальні засоби, але й жести, міміку та рух у кадрі. Таке завдання інтегрує когнітивний, емоційний і тілесний компоненти навчання.

Формат *Reels* дозволяє реалізувати принцип *task-based learning* у компактному, але емоційно насиченому вигляді. Наприклад, студенти отримують завдання зняти короткий ролик «Мoje місто англійською», у якому вони представляють вуличну їжу, культурні пам'ятки чи елементи побуту, супроводжуючи відеоряд коментарями англійською мовою. Такий сценарій передбачає не лише використання лексики у відповідному контексті, а й активну невербальну складову (жести, показ предметів), що робить мовлення більш автентичним і функціональним.

Не менш важливими є каруселі (*Carousel posts*), де на кількох слайдах можна подати граматичні структури або культурні факти. Викладач може організувати завдання на кшталт «Step-by-step guide» (наприклад, як приготувати національну страву чи пояснити інструкцію до гри), де кожен слайд ілюструє дію з коментарем англійською. У цьому випадку студенти тренують не лише мовленнєві навички, а й навички послідовного структурування думок, що наближує навчання до реальних практик комунікації.

Окрему увагу заслуговують освітні челенджі та мікронаративи, які сприяють розвитку креативності й автономії студентів. Наприклад, можна організувати челендж «7 days – 7 stories», де кожен учасник протягом тижня публікує короткі розповіді англійською про свій день, хобі чи навчання. Подібні активності сприяють формуванню звички регулярного використання іноземної мови у побутових ситуаціях і, водночас, реалізуються принципи утіленого навчання: студенти знімають відео у власному просторі, показують предмети, взаємодіють із середовищем, що підсилює автентичність мовлення.

Мікронаративи, створені в Instagram, можуть виступати інструментом розвитку міжкультурної компетентності. Наприклад, студентам пропонується створити серію коротких відео «*A day in the life of a student in Ukraine*» і порівняти їх із подібними матеріалами англомовних користувачів. Це не лише стимулює мовленнєву практику, але й створює умови для аналізу культурних відмінностей, сприяючи критичному мисленню та емпатії (Sawalmeh et. al., 2021).

Не менш важливим є використання освітніх челенджів (Instagram challenges), які забезпечують соціальну взаємодію та створюють контекст реального іншомовного спілкування. Наприклад, «*Daily Embodied Idioms Challenge*»: щодня студенти отримують завдання пояснити певний ідіоматичний вираз через міміку та рухи, записати коротке відео та викласти у Stories із хештегом курсу. Таким чином, створюється не лише автентична навчальна практика, але й відчуття залученості до спільноти, що є важливим чинником соціально-емоційного навчання.

Наведемо декілька прикладів навчальних сценаріїв, які добре зарекомендували себе у рамках викладання освітнього компонента «Практикум з англомовної комунікації» майбутнім учителям англійської мови у Харківській гуманітарно-педагогічній академії:

1. ***Story-based Role-Play***. Викладач розміщує серію Stories, які відображають комунікативну ситуацію (наприклад, подорож під час літніх канікул, прийом у лікаря, замовлення їжі в кафе). Студенти мають відреагувати у форматі відео-реплік, використовуючи невербальні засоби (жести, інтонацію), і викласти відповідь у спільний акаунт курсу. Це створює динамічний ланцюг автентичного діалогу.

2. ***Embodied Vocabulary Reels***. Кожен студент отримує слово чи вираз, який потрібно «оживити» через рух чи дію у короткому відео. Інші учасники коментують та відгадують значення. Такий формат поєднує тілесність, гру та емоційну взаємодію.

3. ***Micro-narratives with Reels***. Студенти створюють міні-історії (30–45 секунд), у яких показують реальні дії: приготування улюбленої страви, виготовлення орігамі, оформлення Інтернет-замовлення тощо, коментуючи процес іноземною мовою, що є втіленням принципу зв'язка мови з дією та досвідом.

4. ***Interactive Carousel Quests***. Викладач готує карусель із завданнями-етапами: «повтори жест», «запиши діалог», «покажи дію з дієсловом *crawl / hurdle / plunge*» тощо. Кожен студент рухається по слайдах, фіксуючи власні відеовідповіді.

5. ***Challenge Emoji in Motion***. Студенти отримують завдання відтворити емоції чи стани з емодзі через міміку та жести,

супроводжуючи їх англомовними висловлюваннями. Такий формат одночасно розвиває лексичний запас, емоційну виразність і тілесність.

Таким чином, Instagram постає не лише інструментом для поширення освітнього контенту, а й потужним середовищем утіленого навчання, що дозволяє поєднати вербальні та невербальні канали комунікації, активізувати сенсорний досвід та сприяти формуванню іншомовної комунікативної компетентності в автентичних і креативних формах.

У сучасному освітньому дискурсі *TikTok* дедалі частіше розглядається не лише як платформа для розваг, але й як потужний інструмент навчання, особливо у сфері іншомовної освіти (Нежива, 2023). Його головна особливість – формат мікровідео тривалістю від 15 до 60 секунд – ідеально відповідає сучасним тенденціям кліпового мислення та принципам утіленого навчання, де знання здобуваються через дію, рух та емоційне занурення (Lee, 2022). *TikTok* створює умови для коротких, але змістовних навчальних практик, що стимулюють креативність і соціальну взаємодію, а також дозволяють інтегрувати мовні завдання у реальні культурні контексти.

Ключовим освітнім потенціалом *TikTok* є утілений сторітелінг (embodied storytelling). Завдяки мікровідео студенти можуть передавати зміст не лише вербально, але й невербально – через міміку, жести, рухи та взаємодію з предметами. Наприклад, завдання «*Act and Tell*» передбачає, що студент обирає популярний трендовий звук чи мелодію й записує коротку сценку, супроводжуючи її англомовними репліками. У такий спосіб мова стає «вмонтованою» у дію, а навчальний процес наближається до автентичних практик спілкування.

Особливістю *TikTok* є використання трендів – музичних уривків, візуальних ефектів, популярних викликів (challenges), які можна легко адаптувати для іншомовного навчання. Викладач може запропонувати студентам «*language remix*»: взяти тренд і створити власну версію англійською мовою. Це не лише розвиває мовленнєву компетентність, але й формує навички креативної адаптації, що відповідає сучасним запитам молодіжної культури.

У практиці викладання іншомовної комунікації перспективними видаються такі методичні сценарії використання *TikTok*:

1. *Challenge «Explain with Action»*. Студенти отримують завдання пояснити значення англійського слова чи фрази через дію (наприклад, слово *to stumble* – показати, як спіткнутися, супроводжуючи дію коротким коментарем англійською). Інші користувачі коментують і відгадують значення.

2. *«My Culture in 30 Seconds»*. Учасники створюють короткі відео-презентації культурних елементів (страви, традиції, святкові ритуали) англійською мовою, використовуючи жести та предмети для наочного пояснення. Це розвиває міжкультурну компетентність та емоційне залучення.

3. *Lip-sync with a Twist*. Використовуючи трендовий аудіо-трек, студенти не лише синхронізують рухи губ, а й додають власні англійські репліки чи коментарі до ситуації. Таким чином створюється креативний двомовний простір.

4. *Embodied Grammar Skits*. Студенти готують короткі сценки, які демонструють граматичні конструкції через дію. Наприклад, для Present Continuous вони можуть показати: *I am cooking, She is running*, зображаючи відповідні дії у кадрі.

5. *Duet Learning*. Викладач викладає початок діалогу у TikTok, а студенти у форматі «дуету» доповнюють його власними репліками. Це створює інтерактивний діалоговий простір і сприяє розвитку навичок спонтанного мовлення.

6. *Trend-based Vocabulary Series*. Кожен студент адаптує популярний тренд під певну тематичну лексику (наприклад, «5 phrasal verbs with get») і презентує їх через рухи, картинки та власні приклади.

Таким чином, *TikTok* як освітній інструмент дозволяє реалізувати кілька ключових принципів утіленого навчання: 1) поєднання мови та дії; 2) інтеграція когнітивного й емоційного досвіду; 3) залучення до автентичних соціокультурних практик. Завдяки використанню мікровідео студенти не лише практикують мовні навички, але й набувають досвіду публічної комунікації, креативного самовираження та міжособистісної взаємодії у цифровому середовищі, що робить навчання більш життєво значущим.

Сучасні дослідження у сфері іншомовної освіти підтверджують, що візуальні матеріали суттєво підвищують ефективність засвоєння іноземної мови, оскільки активують механізми асоціативної пам'яті, сприяють розвитку критичного мислення та формуванню міжкультурної компетентності (Mayer, 2020). У цьому контексті Pinterest постає як унікальна соціальна платформа, що дозволяє поєднувати принципи утіленого навчання з можливостями створення візуально насичених освітніх просторів. Завдяки механізму «пінів» і «дошок» студенти можуть організовувати власні «візуальні досьє» – структуровані колекції, які відображають як індивідуальні навчальні траєкторії, так і групову взаємодію.

Pinterest дозволяє залучити студентів не просто до пасивного споглядання матеріалів, а саме до активної візуально-когнітивної діяльності: добору, категоризації, коментування та переосмислення контенту. Цей процес можна трактувати як цифрову форму тілесного та когнітивного занурення, де «рух у цифровому просторі» (створення, перетягування, впорядкування візуальних елементів) стає символічною практикою осмислення мови й культури. У такий спосіб реалізується принцип «навчання через дію» (*learning by doing*), притаманний утіленому підходу.

Освітній потенціал Pinterest у навчанні іноземних мов полягає у можливості формування як індивідуальних, так і колективних візуальних колекцій, що можуть слугувати основою для проєктної та дослідницької діяльності (Мальована & Юсюк, 2024). Серед найбільш продуктивних сценаріїв інтеграції платформи в освітній процес можна виокремити такі:

- **тематичні колекції (*topic boards*)**. Студенти створюють дошки за темами («*Food Culture in the UK*», «*Sustainable Lifestyle Vocabulary*», «*British Festivals*») і наповнюють їх зображеннями, інфографіками, рецептами чи цитатами, що дозволяє не лише засвоїти лексику, а й відчувати культурний контекст теми;

- ***Mood boards*** для розвитку креативного письма. Викладач пропонує створити візуальний настрій майбутнього твору чи діалогу, використовуючи Pinterest для добору картинок, які відображають атмосферу (наприклад, «*Victorian London*» або «*A futuristic city*»). Подальше письмове завдання базується на цьому візуальному зануренні, що сприяє емоційному залученню та глибшому осмисленню мовних структур;

- **візуальні карти ідей (*idea maps*)**. Студенти створюють дошку з асоціативними зображеннями для складної теми, наприклад «*Globalization*», і підписують пін відповідними ключовими словами англійською, що поєднує візуальне мислення з вербальною практикою;

- **культурні колекції**. Група студентів досліджує певний культурний феномен (наприклад, «*Ukrainian traditions presented in English*») і формує дошку, де поєднує матеріали англійською мовою про культурні реалії. У такий спосіб реалізується принцип діалогу культур та розвиток міжкультурної компетентності;

- ***Storytelling через дошку Pinterest***. Студенти створюють «візуальні оповідання», добираючи серію зображень, які разом складають історію. Наприклад, сюжет «*A Day in the Life of a Student*» може бути представлений серією картинок, до яких додаються підписи та аудіо записи, поєднуючи таким чином візуальне мислення, мовлення та тілесну уяву.

Отже, *Pinterest* уможливорює створення освітніх середовищ, де студенти поєднують когнітивну, емоційну та культурну активність. Платформа стає простором для самовираження та колаборації, а також інструментом формування автономії здобувача. У контексті утіленого навчання її потенціал полягає у «матеріалізації» ідей через візуальні образи, що стимулює міжканальне сприйняття інформації та сприяє стійкому розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Якщо *Pinterest* допомагає структурувати знання у формі візуальних досьє, то *YouTube*, який вже давно вийшов за межі звичайного відеохостингу, перетворившись на освітньо-комунікаційну платформу, надає можливість інтегрувати аудіо- та відеонаративи, які посилюють ефект занурення й наближають освітній досвід до реальних ситуацій іншомовної комунікації. У контексті іншомовної освіти він постає середовищем, де здобувачі можуть практикувати не лише рецептивні навички (аудіювання, сприйняття невербальних сигналів), але й продуктивні – створюючи власний відеоконтент, беручи участь у проєктах колективного сторітелінгу та інтерактивних завданнях. Утілений вимір навчання на *YouTube* проявляється через інтеграцію мови з дією: студенти не лише говорять, а й показують процес, взаємодіють з предметами, жестами та середовищем, перетворюючи мовлення на «живу практику» (Подоляк, 2024).

Одним із ключових жанрів платформи є освітні влоги (video blogs), які створюють умови для персоналізованого та тілесно залученого мовного досвіду. Наприклад, студенти можуть вести влог «*A week in my student life*», де вони знімають короткі щоденні епізоди, коментуючи власні дії англійською мовою: приготування сніданку, дорога до університету, заняття спортом тощо. Така діяльність поєднує реальне життя з практикою іншомовного мовлення, а також дозволяє відстежувати прогрес та формувати цифрове портфоліо комунікативних навичок.

Ще одним продуктивним форматом є відеоінструкції та DIY-контент. Наприклад, студенти створюють відео «*How to bake an apple pie*» чи «*How to set up a study planner*», використовуючи англійську мову для пояснення дій. Такий формат наближує навчання до реальних комунікативних практик, адже вимагає чіткого структурування висловлювання, демонстрації предметів, використання інтонацій та жестів для підтримки розуміння, що уособлює принцип утіленого навчання, оскільки мова вбудовується у дію і сприймається не як абстрактний код, а як практичний інструмент взаємодії зі світом.

Важливою складовою освітнього потенціалу *YouTube* є інтерактивні завдання з відеоконтентом, які можуть організовувати викладачі. Використання спеціальних сервісів (наприклад, *Edpuzzle* <https://edpuzzle.com>, *PlayPosit* <https://go.playposit.com>) дозволяє інтегрувати запитання, тести чи дискусійні завдання безпосередньо у відео. Студенти дивляться фрагмент відео, а потім виконують завдання: відповідають на запитання, прогнозують подальший розвиток подій, відтворюють сцену у форматі рольової гри, що сприяє активному залученню та розвитку критичного мислення.

У практиці утіленого навчання перспективними є й колективні відеопроєкти. Наприклад, група студентів створює серію відео «*Cultural Dialogues*», де учасники презентують культурні особливості своєї країни англійською, демонструючи предмети, традиційні страви чи звичаї. Потім вони завантажують ролики на спільний канал та обговорюють їх у коментарях. Така діяльність не лише розвиває мовленнєву та міжкультурну компетентності, а й формує соціально-емоційні навички, зокрема співпрацю та емпатію (Jin, 2024).

Ще одним креативним сценарієм є *YouTube mini-series*, де студенти знімають короткі серії за заданим сюжетом (наприклад, «*Adventures of an exchange student*»). У процесі вони виконують ролі, використовують мовні конструкції у контексті та комбінують вербальні й невербальні засоби вираження. Це стимулює довготривалу практику мовлення і дозволяє побудувати більш глибокий освітній досвід, ніж ізольовані вправи.

Таким чином, *YouTube* у контексті утіленого навчання є багатофункціональним освітнім простором, де інтегруються когнітивні, емоційні та тілесні виміри іншомовної практики. Його сила полягає у поєднанні автентичності, візуальної експресивності та соціальної взаємодії, що дозволяє перетворити вивчення мови на процес, занурений у реальний досвід.

У той час як *YouTube* пропонує можливості для аудіовізуального занурення та симуляції реальних мовленнєвих практик, ефективність утіленого навчання в іншомовній освіті значною мірою залежить також від інтерактивності вправ та колективної взаємодії. Саме на цьому рівні особливої ваги набувають соціальні медіа-платформи, орієнтовані на безпосередній обмін досвідом, зокрема *Facebook-групи*, *Telegram-канали* та освітні спільноти у *Discord*. Вони забезпечують динамічне середовище, де навчальна діяльність виходить за межі індивідуального споживання контенту й перетворюється на процес колективного конструювання знань, що повністю узгоджується з парадигмою утіленого навчання.

Facebook-групи відкривають широкі можливості для створення навчальних спільнот, де студенти можуть не лише засвоювати матеріал, а й активно формувати дискурсивний простір через коментарі, обговорення та власні публікації. Наприклад, викладач може організувати групу, в якій студенти публікуватимуть культурні артефакти (відео, статті, меми, пісні) англійською мовою за певною темою з подальшою дискусією щодо їхніх комунікативних особливостей. У такий спосіб навчання стає не лише пізнавальним, а й включає елементи пошуку та дослідження, а студенти емоційно й когнітивно занурюються у матеріал, пов'язуючи його з власними переживаннями.

Telegram-канали та групи, у свою чергу, надають більш мобільний та персоналізований формат. Завдяки можливості швидко поширювати тексти, аудіо, відео та інтерактивні опитування, вони забезпечують гнучке середовище для організації мікронавчання, що ідеально відповідає принципам утіленого підходу. Методично цінним є використання «мовних щоденників» у **Telegram-групах**: кожен студент щодня публікує короткий текст, аудіоповідомлення чи фото з підписом англійською мовою, демонструючи власний досвід і пов'язуючи навчання з реальними подіями свого життя. Такий формат дозволяє поєднати індивідуальний досвід з колективною рефлексією, створюючи ефект присутності та автентичності.

Discord, як платформа з розвинутими голосовими й відеочатами, а також можливістю створювати тематичні «канали», пропонує інноваційні форми інтерактивної взаємодії. На відміну від **Facebook** чи **Telegram**, **Discord** дозволяє організовувати рольові ігри, дебати, дискусійні клуби у синхронному режимі. Наприклад, у рамках курсу з академічного письма студенти можуть працювати над спільними документами, одночасно обговорюючи їх у голосовому каналі; або ж у межах заняття з англійської для професійних цілей учасники імітують онлайн-конференцію, виконуючи ролі доповідачів, модераторів і слухачів (Kruglyk et al., 2020). Такий досвід безпосередньо активізує утілене навчання, адже мова функціонує в реалістичному соціальному контексті, а навчання інтегрується з дією.

Таким чином, соціальні медіа-платформи, орієнтовані на спільну взаємодію, доповнюють освітній потенціал **YouTube** та інших відео- й візуальних сервісів, забезпечуючи повноцінне середовище для реалізації принципів утіленого навчання. Вони сприяють переходу від індивідуального сприйняття знань до колективної практики конструювання смислів, що значно підвищує ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності.

У контексті використання соціальних медіа-платформ для утіленого навчання та розвитку іншомовної комунікативної компетентності важливо не обмежуватися лише методичними й педагогічними аспектами. Ефективність таких практик значною мірою залежить від дотримання етичних норм і правил цифрової безпеки, які стають невід'ємною складовою сучасної іншомовної освітньої парадигми. Залучення студентів до навчальної взаємодії через *Facebook-групи*, *Telegram-канали*, *Discord* чи *YouTube* неминуче супроводжується створенням, поширенням та використанням цифрового контенту. У такому середовищі питання авторського права, академічної доброчесності та захисту особистих даних набувають особливої актуальності.

По-перше, дотримання авторського права передбачає відповідальне ставлення до створеного іншими користувачами контенту – фотографій, відео, інфографіки, текстів чи навчальних матеріалів. Використання ресурсів *Pinterest* для створення тематичних візуальних колекцій або залучення *YouTube*-матеріалів у якості навчальних кейсів має супроводжуватися чітким посиленням на першоджерело. Така практика формує в студентів усвідомлення права інтелектуальної власності, що є ключовою компетентністю сучасного фахівця й безпосередньо впливає на культуру академічної доброчесності.

По-друге, робота в освітніх онлайн-спільнотах вимагає дотримання принципів чесності, прозорості та відповідального використання інформації. Завдання викладача полягає у створенні правил користування спільнотою, де буде чітко окреслено, як і для чого студенти можуть поширювати матеріали, в якій формі допустимо цитування, а також як уникати плагіату в цифровому середовищі. Це особливо важливо, коли учасники створюють власний мультимедійний контент (наприклад, подкасти, освітні відео, візуальні досьє), що стає елементом завдань утіленого навчання.

Продовжуючи питання етики та цифрової безпеки у використанні соціальних медіа-платформ в освітньому процесі, слід окремо зупинитися на проблемах захисту даних і приватності студентів. Соціальні мережі, зокрема *Facebook*, *Telegram* чи *Discord*, передбачають створення профілів, поширення особистої інформації та комунікацію у відкритих або напіввідкритих середовищах, що може становити ризик для витоку даних чи їхнього несанкціонованого використання. Для освітнього контексту критично важливим є інформування студентів про налаштування приватності, вибір безпечних паролів, обмеження доступу сторонніх осіб до навчальних

груп і каналів (Lauricella et al., 2024). Викладачі, у свою чергу, мають встановлювати чіткі правила поведінки в цифровому середовищі та забезпечувати дотримання принципів конфіденційності.

Узагальнюючи, можна зазначити, що впровадження соціальних медіа у процес формування іншомовної комунікативної компетентності має супроводжуватися не лише методично продуманими рішеннями, але й усвідомленим дотриманням етичних і правових норм. Захист авторських прав, академічна доброчесність, безпека персональних даних і врахування вікових обмежень становлять необхідну основу для ефективної та відповідальної реалізації ідей утіленого навчання. Тільки за умови комплексного підходу цифрові платформи зможуть стати інструментом не лише розвитку мовних навичок, а й формування культури безпечного та критично усвідомленого використання технологій в освітньому процесі.

5.5. Узагальнення та перспективи розвитку цифрової екосистеми

Розвиток цифрових технологій радикально трансформував освітній простір, створивши нові умови для реалізації утіленого навчання у контексті іншомовної освіти. Якщо традиційно утілене навчання асоціювалося насамперед із безпосередньою фізичною взаємодією, рухом, маніпуляцією об'єктами чи просторовою орієнтацією у реальному середовищі, то сучасна цифрова екосистема розширює межі цього підходу, надаючи йому нових форм – гібридних, імерсивних, віртуально-досвідних.

У цифровому середовищі принцип утілення набуває метафоричного виміру: тіло діє не лише фізично, а й через цифрову репрезентацію, через створення мультимодального контенту, використання відео, голосу, міміки, жестів у віртуальних просторах. Таким чином, «тілесність» у цифровій екосистемі не зникає, а трансформується: вона проєктується у візуальну, аудіальну, кінетичну та навіть інтерактивну форми. Кожна публікація, запис сторіз, участь у відеочеленджі чи створення подкасту стають проявами тілесного досвіду, у якому мова функціонує як інструмент дії, самовираження та соціальної взаємодії.

Власне тому цифрову екосистему доцільно розглядати як «розширене тіло» (extended embodiment) у навчанні мови – таке, що поєднує біологічну тілесність людини з її цифровими проявами. Вона включає технологічні середовища (соціальні мережі, мультимедійні платформи, мобільні застосунки, VR/AR-додатки), педагогічні

стратегії (проектно-діяльнісний, комунікативний, емоційно-орієнтований підходи) та соціальні взаємодії (онлайн-групи, колаборативні спільноти, цифрові клеші чи марафони). У результаті формується динамічна мережа навчального досвіду, у якій поєднуються когнітивний, емоційний і тілесний аспекти, забезпечуючи глибше й автентичніше засвоєння мови.

Утілене навчання в цифровій екосистемі можна розглядати як процес «дії через медіа» – коли здобувач освіти не просто сприймає інформацію, а проживає її через активну участь: створює мікронаративи, коментує події, записує власний голос, взаємодіє з контентом інших. Ця участь не лише стимулює використання іноземної мови, а й сприяє розвитку критичного мислення, креативності, соціально-емоційних навичок і медіаграмотності.

Таким чином, цифрова екосистема не є лише сукупністю інструментів – це цілісний простір, у якому відбувається взаємодія між технологічним і людським, між тілесним і символічним, між навчанням і життям. Її потенціал у сфері іншомовної освіти полягає у створенні автентичних комунікативних контекстів, що переносять навчання за межі аудиторії, у реальний або віртуально-реальний простір діяльності.

Попри очевидні переваги цифрових рішень, ключовим викликом залишається збереження балансу між технологічним посередництвом і живим, тілесно-емоційним виміром навчання. Утілене навчання, за своєю суттю, базується на ідеї цілісності людського досвіду – тому надмірна технологізація без педагогічного осмислення може призвести до втрати сенсорності, співприсутності, емпатії.

Цифрові платформи мають використовуватися не як самоціль, а як засіб розширення освітнього досвіду. Наприклад, створення відео у форматі *TikTok* чи *Instagram Reels* набуває дидактичного сенсу лише тоді, коли завдання пов'язане з дією, рухом, емоційним переживанням ситуації, а не лише з повторенням тексту. Так само участь у *Telegram*-дискусії чи *Discord*-обговоренні має спрямовуватися на формування мовленнєвих навичок через реальну комунікативну потребу, а не просто як реакція на черговий пост.

Баланс між технологією й тілесністю в освіті означає також етичний баланс – між контролем і свободою, між алгоритмічною логікою цифрових систем і творчим самовираженням людини. Викладачеві належить роль фасилітатора цього процесу: він забезпечує педагогічне спрямування, визначає цілі, координує активність, формує безпечний і підтримувальний цифровий простір.

Важливим аспектом балансу є також формування цифрової емпатії – здатності відчувати інших у віртуальному середовищі. Через спільне створення контенту, колаборації, реакції, коментарі виникає нова форма соціальної присутності, у якій навчання мови стає способом емоційної взаємодії та соціального зв'язку. У такому середовищі навіть короткий відеофрагмент, аудіоповідомлення або цифрова замітка набувають значення досвіду – пережитого, осмисленого, втіленого. Тому основним методологічним орієнтиром сучасного педагога має стати не кількість використаних технологій, а їхня якість і глибина інтеграції у реальні освітні процеси. Цифрова тілесність має бути не заміником, а продовженням реальної тілесності – інструментом для глибшого пізнання себе й світу через мову.

Розвиток цифрової екосистеми утіленого навчання в іншомовній освіті має широкі перспективи, які можна розглядати у трьох взаємопов'язаних площинах: технологічній, педагогічній та культурно-ціннісній. Подальше розширення цифрових екосистем у навчанні мови передбачає активне використання технологій віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), які дозволяють створювати імерсивні сценарії занурення в іншомовне середовище. Наприклад, здобувач може «відвідати» віртуальний ринок у Лондоні або взяти участь у симульованій конференції з міжнародними партнерами, що забезпечує досвід дії, близький до реального спілкування.

Штучний інтелект також стає важливою частиною цифрової екосистеми. Інтелектуальні асистенти, чат-боти чи генеративні системи мовлення можуть слугувати партнерами у діалозі, забезпечуючи адаптивний зворотний зв'язок, корекцію помилок і навіть емоційно чутливу підтримку. Такі інструменти не замінюють викладача, але підсилюють процес індивідуалізації навчання, що є важливим для утіленого навчання, орієнтованого на особистісний досвід.

Педагогічна перспектива полягає у подальшій інтеграції міждисциплінарних підходів. Зокрема, поєднання утіленого навчання з соціально-емоційним, конструктивістським та трансмедійним. У практиці викладання іноземних мов це може означати:

- використання цифрових історій (digital storytelling) для розвитку усного мовлення та емоційної виразності;
- застосування методики тілесної драматизації у VR-просторі;
- організацію міжуніверситетських колаборацій у соціальних мережах;
- поєднання рефлексивних щоденників з мультимодальними артефактами (аудіо, фото, відео).

Такі підходи сприятимуть формуванню цілісної компетентності – не лише мовної, а й культурної, емоційної, етичної.

Цифрова екосистема утіленого навчання створює умови для формування нової цифрової культури навчання – відкритої, співтворчої, інтеркультурної. Соціальні мережі, які спочатку сприймалися як розважальні або побутові платформи, поступово перетворюються на простори культурного обміну, міжособистісного діалогу та критичного осмислення світових процесів. У цьому контексті формування іншомовної комунікативної компетентності виходить за межі лінгвістичних умінь і включає здатність до міжкультурної емпатії, усвідомлення глобальних цінностей, повагу до різноманіття. Використання цифрових платформ як середовищ утіленого навчання дозволяє інтегрувати ці аспекти у щоденну освітню практику.

Окремим важливим напрямом розвитку є усвідомлення етичних викликів, пов'язаних із цифровою освітою. Формування іншомовної комунікативної компетентності в онлайн середовищі неможливе без розуміння питань авторського права, академічної доброчесності, захисту персональних даних і дотримання цифрової етики.

Цифрова екосистема утіленого навчання має ґрунтуватися на принципах довіри, поваги та відповідальності. Використання відео, фото, аудіо – це не лише технічні дії, а й прояв особистісної відкритості, отже, важливо створювати безпечне середовище для здобувачів освіти, особливо неповнолітніх. Викладач має виступати медіатором етичної культури: пояснювати значення приватності, навичок безпечної поведінки онлайн, відповідального використання контенту, формування цифрової ідентичності.

Гуманістичний потенціал утіленого навчання в цифровому просторі полягає у відновленні людського виміру технологій. У центрі цього підходу стоїть не пристрій, а людина – з її тілесністю, емоційністю, унікальним досвідом. Технологія лише розширює межі самовираження, створюючи умови для особистісного зростання, співдії й комунікації, у яких мова стає не лише предметом, а способом існування у світі.

Узагальнюючи результати аналізу, можна виокремити кілька стратегічних орієнтирів розвитку цифрової екосистеми утіленого навчання в іншомовній освіті:

1. **Інтеграційність.** Розвиток комплексних освітніх середовищ, у яких взаємодіють платформи, формати, типи діяльності, – від соціальних мереж до VR-просторів.

2. *Гуманізація цифрового навчання.* Збереження особистісного виміру освіти через тілесність, емоційність, соціальну взаємодію.

3. *Етична грамотність.* Формування цифрової культури, що базується на академічній доброчесності, повазі до приватності та відповідальному використанні даних.

4. *Креативність і творення спільного продукту.* Використання цифрових платформ як простору творчої взаємодії, а не лише споживання інформації.

5. *Соціально-емоційна орієнтація.* Підтримка емпатії, взаємоповаги й емоційної стійкості через колаборативні цифрові практики.

6. *Інтеркультурність.* Використання цифрових інструментів для формування здатності до глобального мислення, міжкультурного діалогу та толерантності.

Майбутнє цифрової екосистеми утіленого навчання полягає у синтезі технологій і людяності. Освітні інновації мають не замінювати традиційне навчання, а переосмислювати його, зберігаючи тілесно-емоційний контакт і розширюючи можливості досвіду. В іншомовній освіті це означає перехід від «вивчення мови» до «життя мовою» – через дію, емоцію, спільноту та креативне самовираження.

Утілене навчання в цифровому світі – це не компроміс між тілом і технологією, а нова педагогічна парадигма, у якій мова стає каналом живої присутності в глобальному, взаємопов'язаному просторі. І саме від педагогічної зрілості, творчості й етичної відповідальності сучасних викладачів залежить, чи стане цифрова екосистема інструментом технократичної стандартизації – чи простором гуманістичного розвитку, здатним зберегти людське в добу цифрових інновацій.

Список використаних джерел::

1. Годинець, І. (2021). Соціальні мережі як додатковий інструмент формування іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів. *Молодь і ринок*, 4(190), 80–86. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.236349>

2. Жиздюк, Г. (2025). Використання інтерактивних навчальних платформ для персоналізованого підходу у викладанні іноземних мов. *Суспільство та національні інтереси*, 3(11), 162–177. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3\(11\)-162-177](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-162-177)

3. Мальована, Н. В., Юсюк, А. М. (2024). Інтерактивне навчання: методи та практики онлайн-роботи під час вивчення іноземної мови.

Академічні студії. Серія «Педагогіка», 4, 67–75.
<https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.10>

4. Медвідь, Н. С., Дацьо, О. Г. (2024). Роль цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутніх філологів. *Інноваційна педагогіка*, 69(1), 251–256. [10.32782/2663-6085/2024/69.1.49](https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.49)

5. Мельник, А. (2024). Удосконалення перевернутого навчання: Комплексна методологія інтеграції асинхронної та синхронної взаємодії. *Іноземні мови*, 1, 22–33. <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.1.298900>

6. Нежива, О. (2023). Використання соціальних мереж в освітньому середовищі (на прикладі вивчення іноземної мови). *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 50–57. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-3-50-57>

7. Подоляк, М. (2024). Використання відеохостингу Ютуб при вивченні іноземної мови. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(7), 85–89. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-012>

8. Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.133>

9. Barsalou L. W. (2020). Challenges and Opportunities for Grounding Cognition. *Journal of cognition*, 3(1), 31. <https://doi.org/10.5334/joc.116>

10. Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. [10.1146/annurev.psych.59.103006.093639](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639)

11. Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99.

12. Berti, M. (2020). ImmerseMe. *CALICO Journal*, 37(3), 321–329. <https://doi.org/10.1558/cj.39714>

13. Briscoe, G., & De Wilde, P. (2006). *Digital Ecosystems: Evolving service-oriented architectures*. In Conference on Bio Inspired Models of Network, Information and Computing Systems. IEEE Press. <http://dx.doi.org/10.1109/BIMNICS.2006.361817>

14. Dmitrenko, N., Shkola, I., Saliuk, B., Panchenko, V., & Neshko, S. (2024). Canva platform: visual content for developing writing skills of prospective engineers in ESP classes. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 2, 358–363. <https://doi.org/10.17770/etr2024vol2.8075>

15. Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 455–479. <https://doi.org/10.1080/02643290442000310>

16. Ibrahim, A., Huynh, B., Downey, J., Höllerer, T., Chun, D., & O'Donovan, J. (2017). ARbis Pictus: A Study of Language Learning with Augmented Reality. *arXiv preprint* <http://dx.doi.org/10.48550/arXiv.1711.11243>
17. Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
18. Jin, S. (2024). Tapping into social media: transforming EFL learners' writing skills and alleviating anxiety through YouTube. *Education and Information Technologies*, 29, 10707–10728. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12252-z>
19. Johnson-Glenberg, M., Megowan-Romanowicz, C., Birchfield, D. & Savio-Ramos, C. (2016). Effects of Embodied Learning and Digital Platform on the Retention of Physics Content: Centripetal Force. *Frontiers in Psychology*. 7:1819. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01819>
20. Kelly, S. D., McDevitt, T., & Esch, M. (2010). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 313–334. <http://dx.doi.org/10.1080/01690960802365567>
21. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
22. Kruglyk, V., Bukreiev, D., Chorny, P., Kupchak, E., & Sender, A. (2020). Discord platform as an online learning environment for emergencies. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 8(2), 13–28. <https://doi.org/10.32919/uesit.2020.02.02>
23. Lamy, M. N., Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan
24. Lan, Y.-J. (2020). Immersion, interaction, and experience-oriented learning: Bringing virtual reality into FL learning. *Language Learning & Technology*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.64152/10125/44704>
25. Lauricella, S., Kay, R. & Craig, C. (2024). Examining the Benefits and Challenges of Using Discord in Online Higher Education Classrooms. *Journal of Educational Informatics*, 4, 20–31. <http://dx.doi.org/10.51357/jei.v4i2.225>
26. Lee, Y. J. (2022). Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 408–423. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>

27. Legault, J., Zhao, J., Chi, Y. A., Chen, W., Klippel, A., & Li, P. (2019). Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning. *Languages*, 4(1), 13. <https://doi.org/10.3390/languages4010013>
28. Lehrman, A. L. (2025). Embodied Learning Through Immersive Virtual Reality: Theoretical Perspectives for Art and Design Education. *Behavioral Sciences*, 15(7), 917. <https://doi.org/10.3390/bs15070917>
29. Lysak, H. (2022). Implementation of immersive technologies in foreign language learning: analysis of foreign and domestic (Ukrainian) experience. *Порівняльна професійна педагогіка*. 12(1). С. 78-85 [https://doi.org/10.3189/2308-4081/2022-12\(1\)-8](https://doi.org/10.3189/2308-4081/2022-12(1)-8)
30. Macedonia, M. (2019). Embodied learning: Why at school the mind needs the body. *Frontiers in Psychology*, 10, 2098 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098>
31. Macedonia, M. (2025). Your Body as a Tool to Learn Second Language Vocabulary. *Behavioral Sciences*, 15(8), 997. <https://doi.org/10.3390/bs15080997>
32. Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., Cliff, D. P., & Paas, F. (2015). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 27(3), 413–426. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9337-z>
33. Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
34. Paivio, A. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Lawrence Erlbaum
35. Palamar, S. P., Brovko, K., & Semerikov, S. O. (2024). Enhancing Foreign Language Learning in Ukraine: Immersive Technologies as Catalysts for Cognitive Interest and Achievement. *Selected Papers of the X International Scientific Conference "Information Technology and Implementation" (IT&I-2023) Conference Proceedings*. Kyiv, Ukraine, November 20 - 21, 2023 (3624). pp. 69-81. ISSN 1613-0073. https://ceur-ws.org/Vol-3624/Paper_7.pdf
36. Parmaxi, A. (2020). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 172–184. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392>
37. Pecher, D., Zwaan, R. A. (2006). *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. Cambridge University Press.

38. Pulvermüller, F. (2018). Neural reuse of action perception circuits for language, concepts and communication. *Progress in Neurobiology*, 160, 1–44. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2017.07.001>.
39. Repetto, C. (2014). The use of virtual reality for language investigation and learning. *Frontiers in Psychology*, 5, 1280 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01280>.
40. Sawalmeh, M., Sawalmeh, H., Tarigan, K. & Stevani, M. (2021). Storytelling in Instagram: Exploring a Creative Learning in Digital Era. *International Journal of English Language Teaching*, 3, 1–9. <http://dx.doi.org/10.32996/ijels.2021.3.12.1>.
41. Shadiey, R., & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12(2), 524. <https://doi.org/10.3390/su12020524>.
42. Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive research: principles and implications*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>.
43. Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, 74. <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074>.
44. Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219–235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1075/gest.8.2.06tel>.
45. Tokuhamma-Espinosa, T. (2019). *Neuromyths: Debunking false ideas about the brain*. W. W. Norton & Company.
46. Viberg, O., Kukulska-Hulme, A. (2021). Fostering learners' self-regulation and collaboration skills and strategies for mobile language learning beyond the classroom. In H. Reinders, C. Lai, & P. Sundqvist (Eds.) *Routledge Handbook of Language Teaching and Learning beyond the classroom*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.48550/arXiv.2104.12486>.
47. Zhang, R. L., Yu, S. yu, GAO, R. feng, Wang, L. fei, & He, X. chun. (2025). How does technology-based embodied learning affect learning effectiveness? – Based on a systematic literature review and meta-analytic approach. *Interactive Learning Environments*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2479176>.

РОЗДІЛ. 6. КОЛАБОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ТА СТВОРЕННЯ ОСВІТНІХ ХАБІВ

6.1. Колективна освітня діяльність та формування мережевих освітніх платформ

Сучасний світ стає дедалі інтегрованішим, динамічнішим і взаємопов'язаним. Відтак з'являються нові осередки, які стають динамічними центрами навчання, досліджень та інновацій, тож не дивно, що поняття «освітній хаб» набуває все більшої популярності. Країни по всьому світу інвестують у ці центри, щоб залучити студентів з інших країн, сприяти світовому обміну знаннями та стимулювати економічне зростання через розвиток освіти. Освітні хаби пропонують країнам стратегічний спосіб позиціювати себе як лідерів економіки знань і впливати на регіональний і міжнародний освітній ландшафт у сучасному світі, де точиться гостра конкуренція за таланти.

На початку 2010-х років з'явилися перші прямі згадки терміну «освітній хаб» у значенні фізичного чи цифрового простору для навчання. Вони стали популярними завдяки розвитку технологій, які дозволили поєднати цифрові інструменти, спільноти та навчальні ресурси в єдиній екосистемі. Перші кроки включають підтримку цифрових навичок через освітні хаби в державних і університетських програмах. Тож термін «освітній хаб» почав широко використовуватися університетами та освітніми закладами для опису цифрових і фізичних просторів, орієнтованих на гнучке, співпрактичне навчання. Масачусетський технологічний інститут і Стенфорд були першими, хто створив мультимедійні центри з акцентом на цифрове навчання та співпрацю.

Першою дослідницею освітніх хабів за кордоном стала Д. Кнайт, відома канадська науковиця та спеціалістка у галузі міжнародної освіти, яка зробила значний внесок у дослідження та розвиток ідеї освіти, орієнтованої на світ. Згідно з її дослідженням, навчальні заклади, університети та системи вищої освіти створюють глобальні зв'язки, сприяють академічній мобільності та інтегрують міжнародний досвід у свої програми. Саме вона запропонувала класифікацію освітніх хабів відповідно до їх мети:

- транскордонні освітні хаби (функціонують між різними державами, мають спільні освітні програми та сприяють академічному обміну);
- дослідницькі освітні хаби (об'єднують науковців з усього світу та мають солідну дослідницьку базу);

- комерційні освітні хаби (зорієнтовані на комерціалізацію освітніх послуг та мають яскраво виражену економічну складову);
- віртуальні освітні хаби (онлайн функціонування забезпечує дистанційне навчання без фізичної локації);
- регіональні освітні хаби (сприяючи регіональній інтеграції, мають спільну освітню мету та охоплюють освітній простір певного регіону) (Knight, 2004; 2005; 2008; 2011).

Дослідження та концепції Д. Кнайта були активно сприйняті і підхоплені багатьма іншими зарубіжними вченими, які продовжили активно досліджувати ідею освітніх хабів, зосереджуючись на тому, як вони впливають на цифрову трансформацію, спільне навчання та інноваційні освітні простори.

Так, Е. Венгер відомий тим, що працює над спільнотами практики. Він вивчає, як освітні хаби та навчальні спільноти можуть сприяти розвитку кар'єри та обміну знаннями. Його ідеї про соціальне навчання підходять для загальних характеристик освітніх хабів. У своїй відомій праці «Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge» (Trompenaars, 2000), Е. Венгер визначає спільноти практики як групи людей, які об'єднуються для обміну знаннями, підтримки один одного та розвитку своєї кар'єри. Він стверджує, що ці групи є «місцем колективного навчання, де учасники спільно формують і розвивають знання», отже освітній хаб – це місце, де люди працюють разом і вчаться один у одного.

Д. Лорілланд, професорка Університетського коледжу Лондона, досліджує цифрові навчальні середовища та можливості навчання в освітніх хабах. Її роботи («Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology», «The pedagogical challenges to collaborative online learning in higher education») (Laurillard, 2012) наголошують на інтеграції технологій, щоб покращити взаємодію та спільне навчання в освітніх хабах.

Ч. Лідбітер є письменником і дослідником освіти, який вивчає нові освітні моделі. Його праці «Learning from the Extremes» та «We-Think: Mass Innovation, Not Mass Production» (Leadbeater, 2008) присвячені дослідженню навчальних хабів, місць для роботи в групах і місць для навчання цифрових навичок. Він аналізує та вивчає, як ці хаби можуть сприяти творчому навчанню та подоланню освітньої нерівності.

Дж. Сіменс відомий як теоретик коннективізму, теорії навчання для цифрової епохи. Дж. Сіменс розглядає, як цифрові мережі та хаби підтримують навчання протягом усього життя. Його роботи («Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age», «The MOOC

Model for Digital Practice» (McAuley , 2011)) є актуальними для розвитку освітніх хабів, оскільки він досліджує, як цифрові інструменти можуть допомогти пов'язати знання в різних навчальних середовищах.

Дослідження С. Мітри («Beyond the Hole in the Wall: Discover the Power of Self-Organized Learning», «Minimally invasive education: A progress report on the “Hole-in-the-wall” experiments» в контексті самоорганізованих навчальних середовищ (SOLE – Self-Organized Learning Environments) дуже схожі на освітні хаби. С. Мітра проводить експерименти з хмарними навчальними хабами для самокерованого навчання, особливо в районах із обмеженими ресурсами та сільській місцевості. Ці дослідження показали, як хмарні навчальні хаби можуть підтримувати критичне мислення та самостійне навчання (Mitra, 2012; 2023).

К. ДіСербо є науковицею, яка вивчає цифрові платформи для навчання та віртуальні хаби. Щоб покращити результати навчання в цифровому навчальному просторі, її дослідження («Impacts of the Digital Ocean on Education» (DiCerbo & Behrens, 2014)) зосереджені на методах, заснованих на даних. Це відповідає цілям освітніх хабів, щоб навчати студентів у адаптивному середовищі, заснованому на даних.

У сучасному українському просторі освітні хаби також стали інноваційною моделлю цифрової трансформації освіти, які змінюють традиційні підходи до навчання й сучасний освітній ландшафт України. У наш час відомі українські науковці активно досліджують можливості освітніх хабів. Так, професорка Н. Морзе особливо підкреслює їхню роль у цифровій трансформації освіти. Дослідниця зазначає, що освітні хаби є інноваційною моделлю розвитку сучасного освітнього середовища, «що об'єднує різноманітні освітні ресурси, послуги, інструменти та експертів з метою забезпечення ефективного навчання та підвищення цифрової компетентності учасників. Хаб сприяє формуванню професійних спільнот, де кожен має змогу долучитися до процесу спільного навчання та обміну знаннями» (Морзе та ін., 2021). У свою чергу В. Биков підкреслює, наскільки важлива складова технологій. Його дослідження вказують на те, що освітні хаби створюють принципово нове цифрове освітнє середовище, яке дозволяє інтегрувати різні технології та ресурси для навчання. Автор наукової роботи «Основні концептуальні засади стратегії інформатизації освіти і головна парадигма майбутнього суспільства знань» наголошує, що «освітні хаби виступають як центри концентрації цифрових ресурсів, інноваційних технологій та педагогічних практик, які сприяють підвищенню доступності та

якості освіти, надаючи можливість для спільного навчання, співпраці та обміну досвідом серед освітян, студентів та інших учасників освітнього процесу» (Биков, 2014). О. Спірін – експерт з освітніх інформаційних технологій, який вивчає методологічні основи таких просторів. Науковець вважає, що освітні хаби є важливою частиною сучасних освітніх інформаційних систем: «освітні хаби є структурними елементами сучасних освітніх інформаційних систем, які об'єднують цифрові ресурси, інструменти та сервіси для забезпечення доступу до знань, підтримки процесів навчання та створення умов для співпраці учасників освітнього процесу» (Spirin, Oleksiuk, Balyk, Lytvynova, & Sydorenko, 2019). В. Гужва вивчає поточні тенденції розвитку освітніх просторів. Він підкреслює, наскільки важливо створювати середовища, які є адаптивними та здатними виконувати різні завдання, щоб сприяти як індивідуальному, так і груповому навчанню. Науковець зазначає, що «освітні хаби – це сучасні освітні простори, орієнтовані на інтеграцію технологій, гнучке середовище навчання та забезпечення умов для співпраці й особистісного розвитку. Вони сприяють розвитку навичок 21-го століття, таких як критичне мислення, комунікація, креативність і командна робота» (Гужва, 2019). Таким чином, створення сучасного, технологічного та адаптивного навчального середовища є життєво важливим для модернізації освіти в Україні.

Отже, ці концепції узагальнюють і підкреслюють ідею того, що освітні хаби є інтерактивними середовищами, де співпраця, доступ до ресурсів і технології підтримують навчання, сприяють розвитку професійних спільнот і створюють умови для індивідуального навчання.

6.2. Організація мовних хабів

Мовні хаби як центри мови, що поєднують різні мови у глобалізованому світі, стали трансформаційними платформами, які виходять за межі традиційних кордонів комунікації, навчання та культурного обміну у все більш взаємопов'язаному глобальному ландшафті. Ці складні екосистеми – більше, ніж просто центри перекладу чи вивчення мов; це динамічні, комплексні місця, що поєднують технології, людський досвід і культурне розуміння. Вони засновані на базовій потребі людства у спілкуванні та розумінні один одного. Від доісторичних багатомовних торгових центрів до сучасних цифрових комунікаційних платформ люди завжди шукали рішення

для подолання мовних бар'єрів. З іншого боку, підхід до мовної взаємодії значно просунувся з появою сучасного мовного хабу.

Теоретики та лінгвісти вже давно визнали надзвичайну складність мови як системи комунікації. Фундаментальна праця Н. Хомського про універсальну граматику пропонує теоретичне підґрунтя для розуміння мови як вікна в людські когнітивні процеси, а не просто як засобу комунікації. Він стверджував, що мова – це процес вільного творення; з одного боку, її закони і принципи фіксовані, але спосіб використання принципів породження є вільним і нескінченно різноманітним. Ця точка зору дуже важлива для розуміння складної природи сучасних мовних хабів, адже широкий діапазон мовних хабів дозволяє використовувати передові технічні рішення для підтримки вивчення та збереження мови; сприяє міжкультурним контактам; інтегрує мовні ресурси; заохочує та підтримує міжкультурне взаєморозуміння.

Останнім часом технологічне підґрунтя мовних хабів зазнало значних змін. Революційний потенціал новітніх технологій підкреслює відомий лінгвіст Д. Кристал, який стверджує, що «цифрові технології не просто змінюють те, як ми спілкуємося, але й докорінно змінюють наше розуміння самої мови». Отже, сучасні платформи включають алгоритми машинного навчання та штучний інтелект, системи для перекладу нейронних мереж, технології обробки мови в режимі реального часу та складні системи розпізнавання мови тощо.

Дослідницькі центри, які вивчають когнітивну лінгвістику, нейролінгвістичну обробку, механізми засвоєння мови, міжмовні когнітивні моделі та обчислювальні лінгвістичні моделі, все частіше з'являються на базі мовних хабів. Сучасні мовні хаби надають перевагу глибокому культурному розумінню, а не простому перекладу. О. Гарсія стверджує, що «мова – це не просто слова, а цілий світогляд, життєвий досвід і складні соціальні взаємодії» (Garcia, 2013).

Для різноманітних дослідницьких та академічних установ, університетів, дослідницьких центрів та лінгвістичних факультетів стало вкрай важливим створення та організація мовних хабів. Ці заклади зосереджуються на дослідженнях лінгвістики, вивченні мовних структур, захисті мов, що зникають, і створенні методів викладання мов.

Організація та імплементація таких мовних хабів має велике значення для розвитку культури, адже популяризація мовного розмаїття, сприяння міжкультурному взаєморозумінню, фіксація та збереження мовних відмінностей, а також допомога в ініціативах з відродження мов – усе це стає можливим завдяки мовним хабам.

Існує декілька найпоширеніших типів мовних хабів:

- *академічні дослідницькі установи* (ці центри працюють над збагаченням передових наукових знань, розширенням наукового потенціалу та вирішенням складних глобальних проблем, включаючи проведення фундаментальних і прикладних досліджень, розробку нових технологій, залучення міжнародної наукової співпраці та підготовку висококваліфікованих фахівців);

- *інститути вивчення мов* (спеціалізовані заклади навчання іноземних мов, що використовують сучасні методи, мультимедійні технології та комунікативні стратегії, пропонуючи різноманітні програми для студентів, професіоналів і приватних осіб. Такі установи не лише навчають мові, але й допомагають зануритися в культуру, пропонуючи стажування, обміни з іншими країнами та професійну підготовку);

- *центри письмового та усного перекладу* (спеціалізовані професійні інституції, які допомагають спілкуватися на високому рівні, перекладаючи перекладають тексти з різних галузей, від технічної документації до юридичних і медичних документів, долаючи мовні бар'єри за допомогою сучасних технологій, ШІ та професійної експертизи перекладачів. Ці центри забезпечують супровід перекладачів під час конференцій, переговорів і міжнародних зустрічей, перекладають письмові документи, локалізують контент тощо);

- *цифрові мовні платформи* (мовні хаби, такі як *Duolingo*, *Memrise* та *Babbel*, надають структуровані інтерактивні ресурси для вивчення широкого спектру мов. Вони об'єднують тих, хто вивчає мову, у спільноти, де вони можуть спільно практикувати, ділитися ресурсами та мотивувати один одного);

- *університетські мовні центри* (багато університетів мають спеціальні мовні центри, які надають такі ресурси, як мовні лабораторії, репетиторство та занурення у мовне середовище. Ці центри часто пропонують технології, культурні матеріали та доступ до носіїв мови);

- *місцеві центри мовного обміну* (фізичні громадські центри або зустрічі для мовного обміну можуть слугувати осередками, де люди можуть спільно практикувати мови. Такі організації, як *Meetup* і *Tandem*, об'єднують носіїв мови і тих, хто навчається, щоб сприяти практичному вивченню мови і культурному обміну).

Для створення та організації успішних мовних хабів варто використовувати комплексні, багаторівневі стратегії:

Спільні екосистеми (простори):

- залучення урядових і міжнародних організацій;
- академічні партнерства;
- співпраця з технологічними компаніями;
- платформи знань, керовані громадою.

Технології для адаптивної освіти та впровадження інтелектуальних систем, які:

- надають контекстуальну мовну підтримку;
- розпізнають індивідуальні мовні патерни;
- персоналізують навчальний досвід;
- надають адаптивний зворотний зв'язок у режимі реального часу.

Дотримання принципів інклюзивного дизайну:

- підтримують мови меншин і мови, що зникають;
- забезпечують доступність для різних груп користувачів;
- забезпечують культурно-чутливі комунікаційні рамки.

Отже, мовні хаби трансформувалися завдяки вдосконаленню технологій, але все ще існує багато перешкод, які потрібно подолати. «Кожна мова являє собою унікальну когнітивну екосистему, що робить комплексний переклад складним інтелектуальним завданням» – стверджує Ф. Гросжан (Grosjean, 2012), підкреслюючи складність проблеми. Інноваційні вирішення таких проблем включають:

- міждіалектні комунікаційні платформи;
- системи розпізнавання емоцій та інтонацій;
- контекстний машинний переклад;
- алгоритми семантичного розуміння.

Провідні мовні центри зосереджуються на важливих галузях досліджень: моделі багатомовної освіти, комп'ютерна лінгвістика, методи збереження мови, когнітивні моделі комунікації та технології міжкультурної комунікації, що, у свою чергу, робить мовні хаби критично важливими у підтримці мовного розмаїття, сприянні міжнародному співробітництву, допомозі громадам мовних меншин, зміцненні міжкультурного взаєморозуміння та заохоченні когнітивної гнучкості. За словами М. Клайна, «Мовні хаби – це не просто технологічні платформи, а життєво важливі соціальні інститути, які сприяють взаємній повазі та розумінню, незважаючи на культурні кордони». Це підкреслює їхню ширшу суспільну функцію.

Проте з розвитком мовних хабів також почали виникати важливі етичні питання, які повинні бути обов'язково враховані під час їх організації: запобігання культурній гомогенізації, збереження мовного розмаїття, забезпечення рівного доступу, підтримка мовної цілісності та подолання потенційних технологічних упереджень.

Ключовими компонентами організації ефективних мовних хабів є:

- **Фізична та віртуальна інфраструктура**

- *організація простору*: створення теплої, адаптивної обстановки, що сприяє спілкуванню, що передбачає кілька навчальних зон (тихі місця для самостійного навчання; куточки для неформальних дискусій; навчальні зони, обладнані технологіями та ресурсами; мультимедійні кімнати для використання мовних медіа);

- *інтеграція технологій*: створення потужної онлайн-платформи для учасників, які беруть участь віртуально; забезпечення високошвидкісного доступу до Інтернету; встановлення інтерактивних екранів та цифрових матеріалів; забезпечення комп'ютерних станцій програмним забезпеченням для вивчення мови; встановлення додатків для перекладу та вивчення мови.

- **Різноманітні програми та види діяльності**

- *постійні заходи для мовного обміну* (організація тематичних вечорів-розмов, присвячених певним темам чи культурним аспектам; спілкування носіїв мови з тими, хто вивчає мову; ротація учасників для оптимізації можливостей та контактів; організація структурованих сесій мовного обміну);

- *семінари та тренінги для розвитку мовленнєвих навичок* (організація семінарів на різні граматичні, фонетичні, країнознавчі теми; розвиток експертних комунікативних навичок; організація виступів спікерів з різним лінгвістичним досвідом в якості гостей лекторів; запровадження сертифікованих міні-курсів);

- *програми для культурного занурення* (організація кулінарних уроків з поясненням рецептів мовою, що вивчається; покази іноземних фільмів; поетичні та музичні вечори, присвячені різним мовам; організація культурних заходів, що демонструють розмаїття мов).

- **Менеджмент ресурсів**

- *багатомовна бібліотека ресурсів* (забезпечення широким спектром матеріалів, включаючи підручники, періодичні видання, оригінальні твори, мультимедійні засоби для вивчення мови, міжнародні газети; створення цифрового каталогу і системи запозичень; заохочення членів громади для передачі ресурсів в громадське користування);

- *інтеграція онлайн і офлайн ресурсів* (створення освітніх ресурсів, які можна завантажувати; підтримка бібліотеки фізичними і цифровими ресурсами; створення цифрових платформ).

- **Стратегії розбудови спільнот**

- *моделі участі* (створення різних умов та варіантів членства та застосування знижок для студентів; розробка корпоративних та групових планів членства, можливість відвідування пробних занять);
- *можливості для нетворкінгу* (організація заходів для професійного нетворкінгу, налагодження зв'язків між тими, хто вивчає мову, та іноземними фахівцями, створення програм наставництва та розвиток мережі випускників).

- **Адаптивні та інклюзивні методи навчання**

- *приспосованість до різних рівнів кваліфікації* (програми для студентів-початківців та студентів-експертів повинні бути розроблені з урахуванням різних рівнів володіння мовою, передбачати діагностичні мовні тести, розробку індивідуальних навчальних траєкторій та надання адаптивних навчальних інструментів);
- *особливості доступу до послуг* (забезпечення доступу до приміщення для людей з інвалідністю; надання перекладацьких послуг; організація різноманітних навчальних середовищ (онлайн, гібридні та очні) та допомога студентам з різними порушеннями у навчанні).

- **Технологічні інновації**

- *інтеграція штучного інтелекту та машинного навчання* (використання ресурсів для вивчення мов на основі ШІ та машинного перекладу для базового розуміння мови; створення алгоритмів для індивідуального навчання; розробка цікавих чат-ботів, щоб допомогти з мовною практикою);
- *досвід віртуальної реальності* (використання реалістичних симуляторів розмов; створення середовища для вивчення мови з ефектом занурення та використання віртуальних платформ для міжкультурної комунікації).

Таким чином, майбутнє мовних хабів залежить від їхньої правильної організації і спроможності: зберігати культурні особливості; заохочувати інклюзивну комунікацію; підтримувати мовне розмаїття; сприяти глобальному взаєморозумінню; і залишатися технологічно гнучкими. З іншого боку, мовні хаби стали революційним методом мовної комунікації у двадцять першому столітті, що надають нечувані раніше можливості для міжнародного спілкування та взаєморозуміння, вміло поєднуючи технології, людські знання та культурну обізнаність, адже майбутнє, в якому розуміння виходить за межі мовних бар'єрів, комунікація є необмеженою, а людські зв'язки – справді глобальними, обіцяє постійний розвиток мовних хабів.

6.3. Інтеграція онлайн та офлайн активностей

Стрімкий розвиток цифрових технологій і глобалізація глибоко вплинули на підходи до вивчення мов. Спробуємо проаналізувати творче поєднання онлайн та офлайн навчальних заходів у навчальних центрах, пропонуючи сучасну основу для успішного вивчення англійської мови.

Щоб відобразити динамічну природу глобальної комунікації, вивчення мови вийшло за межі традиційного класу і перейшло на більш взаємопов'язаний, технологічно опосередкований підхід. Навчальні центри, як було зазначено вище, стали передовим методом викладання англійської мови, який відповідає складним вимогам сучасного лінгвістичного розвитку, поєднуючи цифровий та фізичний навчальні простори.

Теоретичне підґрунтя цього методу ґрунтується на концепції коннективізму Дж. Сіменса, який розглядає освіту в цифрову епоху, визнаючи важливість інформаційного різноманіття та мережевого навчання. Поєднуючи особисте та віртуальне навчання, педагогіка змішаного навчання заохочує адаптивні, індивідуалізовані стратегії викладання, які відповідають потребам широкого кола учасників (Siemens, 2005).

Ретельно сплановане цифрове та фізичне навчальне середовище є основою інтегрованих навчальних хабів. Щоб покращити навчання та залучення, фізичні простори мають бути ретельно продумані. Дослідження Дж. Осборна та його колег демонструють значний вплив навчального середовища на успішність учнів (Osborne & Jones, 2011). Модульні меблі, інтегрована технологічна інфраструктура, природне освітлення, ідеальний акустичний дизайн і місця, які сприяють як індивідуальній, так і груповій роботі – все це повинно бути включено в ці зони.

Технологічною основою цих навчальних центрів є цифрові платформи. Злагоджена навчальна екосистема створюється завдяки розвиненим системам управління навчанням, сучасному обладнанню для відеоконференцій, інтерактивним мовним додаткам та хмарним платформам для спільної роботи. Персоналізовані навчальні траєкторії, інтерактивний контент, механізми зворотного зв'язку в режимі реального часу, ретельне відстеження прогресу та адаптивні алгоритми навчання, що підлаштовуються під потреби кожного студента, – все це характерні риси найуспішніших цифрових платформ.

Поєднання синхронної онлайн і офлайн спільної діяльності – це те, де знаходяться справжні інновації. Розробка мультимедійного контенту, ініціативи з міжкультурної комунікації та програми міжнародного співробітництва пропонують реальні можливості для вивчення мови. Створюючи відповідне, багате на контекст навчальне середовище, ці програми одночасно підвищують мотивацію учнів, їхні мовні навички та вміння міжкультурної комунікації.

Семінари з гібридної комунікації є ще однією важливою частиною цієї скоординованої стратегії. Існує багато інших способів вивчати мову, зокрема симуляції професійного спілкування, дискусійні клуби онлайн і офлайн, змішані розмовні кола та багатомовні сесії обміну. Завдяки ретельно спланованій взаємодії ці заходи успішно знижують страх перед вивченням мови, підвищують впевненість у спілкуванні та сприяють розвитку корисних комунікативних навичок.

Успіх цих навчальних центрів значною мірою залежить від їхньої технологічної інфраструктури. Ціле технологічне середовище складається з ресурсів хмарних обчислень, інтерактивних цифрових дощок, інструментів мовного занурення у віртуальній реальності, високошвидкісного інтернет-зв'язку та асистентів для вивчення мов на основі штучного інтелекту. Не менш важливими є надійні процедури конфіденційності та безпеки даних, які захищають інформацію про учнів і сприяють творчому навчанню.

Одним з найважливіших педагогічних підходів є персоналізовані навчальні траєкторії. Навчальні центри можуть розробляти спеціально адаптовані освітні програми за допомогою діагностичних тестів, персоналізованих навчальних профілів, адаптивного розподілу матеріалів і постійного відстеження прогресу. Кожен студент робить свій внесок у навчальний процес з огляду на свої сильні сторони, труднощі та стилі навчання, і цей метод визнає індивідуальний аспект вивчення мови.

Ці інтегровані навчальні середовища стають ще ефективнішими, коли використовуються методи спільного навчання. Багатий інтерактивний навчальний досвід, який виходить за межі традиційних освітніх кордонів, створюється завдяки мережам взаємного навчання, груповим вправам на вирішення проблем, спільному виробництву контенту та програмам наставництва.

Створення таких масштабних навчальних центрів пов'язане з певними труднощами. Потрібні інноваційні рішення для подолання технологічних перешкод, таких як нерівний доступ до технологій і нерівність у цифровій грамотності. Ці проблеми можна зменшити і

створити більш доступне навчальне середовище за допомогою громадських технологічних центрів, програм кредитування пристроїв, субсидованого доступу до інтернету та навчання цифровим навичкам.

Не менш творчих підходів та рішень потребують і педагогічні питання. Міждисциплінарна співпраця, адаптивні педагогічні рамки та постійний професійний розвиток вчителів гарантують, що підходи до викладання продовжують адаптуватися до мінливих потреб учнів та технологічних проривів.

Потенціал цих інтегрованих стратегій навчання ілюструють тематичні дослідження з Європейського Союзу та Сінгапуру. Успішне застосування всеохоплюючих, технологічно підтримуваних методик вивчення мов, які виходять за рамки традиційних освітніх обмежень, можна побачити в мережевому навчальному середовищі Сінгапуру та багатомовних навчальних центрах ЄС.

Майбутній розвиток технологій має потенціал для подальшої трансформації викладання мов. В авангарді освітніх інновацій – штучний інтелект, складна обробка природної мови, віртуальна реальність із ефектом занурення та технології нейрологічної адаптації навчання.

Інноваційним методом викладання англійської мови є інтегровані навчальні хаби. Ці ультрасучасні заклади надають нечувані раніше можливості для індивідуального, цікавого та успішного вивчення мови завдяки вмілому поєднанню онлайн та офлайн активностей. Розвиток адаптивних, технологічних і орієнтованих на людину освітніх середовищ, які підтримують навички глобальної комунікації та індивідуальні навчальні потреби, є ключем до майбутнього вивчення мов. Визнаючи, що вивчення мови є складним, багатогранним процесом, який вимагає передових, всеохоплюючих освітніх тактик, цей підхід виходить за рамки традиційних методик вивчення мови. Це фундаментальне переосмислення того, як може відбуватися вивчення мови у світі, що стає все більш мережевим, а не просто технологічним рішенням.

Отже, такі інтегровані навчальні центри – життєздатний шлях до мовної компетентності, культурної обізнаності та навичок глобальної комунікації, оскільки значення глобальної комунікації зростає. Вони представляють прогресивний метод, який визнає вивчення мови як захоплюючий, динамічний та інтенсивно індивідуалізований процес самопізнання та міжособистісних зв'язків.

6.4. Collaborative Learning Projects: визначення, методи організації та механізми реалізації

Основою для *Collaborative Learning Projects* стала теорія соціокультурного навчання, що розвивали у своїх працях Ж. Піаже, Є. Венгер, Б. Рогофф та інші. Вона підкреслює соціальний аспект формування знань. Через розмови, соціальну взаємодію та обмін досвідом знання активно створюються, а не пасивно передаються. Згідно з когнітивістами, такими як Е. Хатчінс, пізнання існує у взаємодії між людьми, об'єктами та навколишнім середовищем і виходить за межі індивідуального розуму. Ця ідея втілена в ініціативах спільного навчання, які створюють складні когнітивні екосистеми (Hutchins, 1995).

Співпраця є невід'ємною складовою у всіх сферах життя, тому не дивно, що вона стала важливим компонентом освітньої галузі. *Collaborative Learning Projects* долають бар'єр між індивідуальним досвідом і колективним інтелектом, пропонуючи революційний метод розвитку і поширення знань. Ці ініціативи стали потужним інструментом для розширення знань, творчості та досліджень у багатьох галузях у світі, який з кожним днем стає все більш взаємопов'язаним. Наприклад, К. Саган стверджує, що наука – це спільні зусилля, тому знання, які жодна людина не змогла б отримати самотужки, з'являються завдяки спільним ідеям та зусиллям багатьох науковців (Sagan, 1980). У свою чергу Д. Гудолл наголошує, що у «сфері наукових відкриттів співпраця не просто корисна – вона необхідна» (Goodall, 2021). Доктор Ф. Дайсон акцентує на тому, що «найважливіші прориви відбуваються на перетині дисциплін, де сходяться різні точки зору» (Dyson, 1979).

У навчанні спільна робота має важливе значення для вдосконалення навичок вирішення проблем, розвитку важливих навичок міжособистісного спілкування та підготовки учнів до проблем, з якими вони можуть зіткнутися в реальному світі. Співпраця сприяє розвитку різноманітних точок зору, покращує комунікацію та вчить учнів цінувати свої індивідуальні здібності. Цей метод заохочує співпрацю, інновації та взаєморозуміння між різними галузями. Отже, *Collaborative Learning Projects* – це організовані міждисциплінарні зусилля, в яких кілька людей або груп співпрацюють для досягнення спільної навчальної чи дослідницької мети. Відомий фахівець з динаміки співпраці доктор Б. Грей характеризує ці ініціативи як «навмисну, цілеспрямовану взаємодію, яка дозволяє різним зацікавленим сторонам вирішувати проблеми, які

не можуть бути вирішені окремими учасниками, що діють поодиночки» (Gray, 1989).

Ключові характеристики Collaborative Learning Projects:

1. *Спільна мета*: чітко визначена, взаємоприйнята мета, яка виходить за межі особистих інтересів, є основним компонентом ініціатив спільного навчання.

2. *Взаємозалежність*: Для досягнення комплексних результатів учасники покладаються на різні здібності, досвід і точки зору один одного.

3. *Взаємна підзвітність*: Кожен учасник несе відповідальність за загальний успіх проекту в доповнення до свого індивідуального внеску.

Успішні проекти спільного навчання зазвичай включають кілька важливих організаційних механізмів. У своїй роботі, відштовхуючись від власного досвіду, ми спробували структурувати їх наступним чином:

1. Організація комунікації

- створення чітких зв'язків для комунікації;
- визначення процедури обміну інформацією;
- організація зустрічей для синхронізації інформації;
- використання спільних онлайн-ресурсів.

2. Визначення ролей

- чітке визначення завдання кожної людини;
- встановлення гнучких рольових меж;
- запровадження процедур для підвищення кваліфікації та ротації ролей;
- створення можливостей для міжфункціонального навчання.

3. Системи управління знаннями

- створення платформ для асинхронної співпраці;
- створення спільних сховищ документації;
- запровадження системи контролю версій;
- гарантія чіткої передачі знань.

Сучасні ініціативи спільного навчання використовують найсучасніші технологічні інфраструктури:

- системи зв'язку в режимі реального часу;
- хмарні інструменти співпраці;
- інтегроване програмне забезпечення для управління проектами;
- безпечні налаштування обміну даними.

У контексті такого типу навчання існує також багато викликів та стратегій їх подолання. До *типових перешкод* можна віднести:

1. Комунікаційні та культурні труднощі.

2. *Несправедливе залучення.*
3. *Різні особистісні цілі.*
4. *Труднощі з інтеграцією та використанням технологій.*

Проте існують певні **поради та методи пом'якшення** таких наслідків, як-от:

1. *Проведення тренінгів з міжкультурної комунікації.*
2. *Запровадження відкритих процедур оцінювання.*
3. *Запровадження інклюзивних процедур прийняття рішень.*
4. *Інвестиції в інфраструктуру для технологій спільної роботи.*

Практичні кейси використання таких проектів можуть бути різними.

1. Організація проекту «International Diary», який вимагає формування міжнародних мікрогруп (4-5 студентів), створення спільного онлайн-простору (наприклад, Google Docs або Notion), щотижневі теми для спільного написання. Для організації такого проекту варто дотримуватися певних рекомендацій: створення системи взаємного оцінювання, чітке визначення щотижневих завдань та заохочення оригінальності у форматах письма, використання різноманітних жанрів, таких як есе, оповідання та щоденникові записи, надання лексичної та мовної допомоги.

2. Організація відео проекту «Cultural Bridge». Це може бути групове або парне виробництво відео контенту, запропонування тем, що досліджують культурні особливості, культуру та традиції країни, мова якої вивчається, використання таких платформ як *Instagram, TikTok, YouTube*. Для такого проекту рекомендовано постійно надавати технічну допомогу; встановити прозорий процес співпраці; запровадити процедури експертного оцінювання; використовувати різноманітні відеоформати; гарантувати етичне ставлення і повагу до кожного.

3. Організація лабораторії подкастів «Global Voices», що передбачає створення міжнародних команд з 3-4 осіб, створення щомісячних тематичних подкастів з використанням відповідних платформ для подкастерів – *Anchor, Spotify* тощо. У межах такого проекту рекомендується створити чіткі вимоги та структуру подкастів; навчити учасників створювати аудіо, планувати репетиції та записи, а також надавати постійну технічну допомогу, акцентувати на розвиткові розмовних навичок та навичках проведення інтерв'ю.

4. Організація дослідницького проекту «Language Detective». Це знову ж таки можуть бути групи 4-5 учасників, які будуть займатися дослідженням певних лінгвістичних явищ, компаративним аналізом лінгвістичних феноменів рідної мови і тієї, що вивчається, спільне

представлення результатів. У цьому проекті рекомендовано створити чітко визначену дослідницьку стратегію; викладач має займати чітку академічну позицію; використовувати різноманітні методи збору даних; розвивати критичне мислення; проводити семінари з методів дослідження.

5. Організація театральної студії «Living Dialogues», що має на меті організацію та постановку групових п'єс, репетиції як онлайн, так і офлайн, демонстрація відео як кінцевого результату проекту. Тут варто, якщо є можливість, запропонувати експертну режисерську допомогу, встановити регулярний графік репетицій; гарантувати технічну допомогу; заохочувати імпровізацію та оригінальність; зосередитися на виконанні та правильній вимові.

Проаналізувавши запропоновані проекти, ми дійшли висновку, що вони мають загальні спільні принципи співпраці: чітка комунікація, повага один до одного, технологічна допомога, адаптивність, мотивація учасників та інклюзивна атмосфера. Актуальними технологічними рішеннями таких проектів можуть бути платформи *Zoom/Google Meet* для зустрічей, *Slack/Discord* для комунікації, різноманітні інструменти для відстеження прогресу, чітка та справедлива система оцінювання, хмарне сховище для спільних ресурсів. Варто також враховувати різницю в часових поясах, технологічні обмеження, мовні бар'єри, культурні відмінності та нестабільний доступ до технологій. Необхідно також забезпечити постійний аналіз прогресу, щотижневі звіти про прогрес, експертна та самооцінка, гнучка система зворотного зв'язку та регульовані критерії оцінювання – все це є частиною моніторингу та оцінювання.

Стратегії реалізації цих проектів мають включати:

- підготовку до проекту;
- оцінку навичок;
- визначення інтересів;
- перевірку технологічної готовності.

Варто також правильно підібрати учасників проекту, враховуючи рівень володіння мовою, культурне розмаїття та узгодженість цілей навчання та забезпечити безперервний механізм підтримки, що передбачає створення команд з технічної підтримки, наявність мовних наставників, часті реєстраційні зустрічі, а також створення бібліотеки ресурсів. Мотиваційні стратегії є важливими для організації будь-яких проектів, тому варто потурбуватися про значки досягнень, наприклад; це може бути публічна демонстрація проектів, сертифікати про завершення проекту, можливі академічні кредити тощо.

Важливим компонентами проектних технологій є також постійне вдосконалення у формі опитування, що проводяться на середині проекту; адаптивний дизайн проекту; врахування зворотного зв'язку від учасників; регулярне вдосконалення методології та сучасні технологічні інструменти: платформи для спільної роботи, помічники перекладача, інструменти для перевірки граматики, програми для обміну мовами, програмне забезпечення для відео конференцій. По завершенню проекту учасники повинні мати певні показники результатів навчання: покращення комунікативних навичок і вмінь, підвищення культурної обізнаності, покращення мовної впевненості, розвиток технологічної грамотності та здатності до спільного вирішення проблем.

Отже, ключовими принципами організації освітніх проектів для вивчення іноземної мови повинні бути створення динамічного, цікавого середовища для вивчення іноземної мови; спілкування має бути мотиваційним і природним; дотримання балансу між запланованим навчанням і неструктурованими дослідженнями; пріоритет автономії та інтересам учасників; технологічний прогрес.

Проте кожен проект потребує індивідуальної стратегії, яка враховує рівень підготовки, інтереси та технологічні навички учасників. Кінцева мета полягає в тому, щоб перетворити вивчення мови зі звичайної аудиторної роботи на захопливий, спільний і радісний процес дослідження. Адже динамічний і взаємопов'язаний характер сучасного набуття знань відображається в ініціативах спільного навчання, які є трансформаційними парадигмами, а не просто методологічними прийомами. Ці проекти втілюють майбутнє наукових і освітніх починань, приймаючи різноманітність, використовуючи технологічні досягнення і культивуючи справжню взаємозалежність.

6.5. Cross-Cultural Communication Projects

Міжкультурна комунікація перетворилася з простого вміння на життєво важливу здатність, необхідну для досягнення успіху на роботі, у навчанні та в особистому житті у світі, який стає дедалі більш взаємопов'язаним. Розуміння, орієнтація та процвітання в різноманітних культурних ситуаціях вимагають витончених підходів через складну природу глобальних зв'язків. Проекти, що передбачають міжкультурну комунікацію, стали ефективним засобом сприяння справжньому глобальному взаєморозумінню, розвіюванню стереотипів та розвитку міжкультурної компетентності.

Міждисциплінарні дослідження з галузей антропології, соціології, психології та комунікативних студій формують основу концептуальної бази міжкультурної комунікації. Моделі, що пояснюють культурні відмінності у стилях спілкування, системах цінностей та поведінкових моделях, були розроблені та проаналізовані такими вченими, як Е. Холл, Г. Хофстеде та Ф. Тромпенаарс (Hall, 1959; 1966; Hofstede, 1980; Hofstede, 1991; Trompenaars, 1993; 2000). Це теоретичне підґрунтя стало поштовхом до розвитку та розуміння особливостей міжкультурної комунікації.

Cross-Cultural Communication Projects набувають все більшої популярності в освітньому середовищі. Застосовуючи різні комплексні проектні методики, вони дають змогу створювати програми для віртуального обміну. У світовій практиці існує досвід створення таких віртуальних обмінів, які були доволі успішними. Наприклад, заснована Державним департаментом США у 1946 році, програма імені Фулбрайта є новаторською програмою міжнародної професійної та академічної співпраці. З метою сприяння глибокому міжкультурному розумінню, ця ініціатива пропонує кошти професіоналам, науковцям та студентам для обміну інформацією через національні кордони. Потужною неприбутковою організацією, що займається просуванням міжкультурної комунікації, є Global Nomads Group. Вони сприяють змістовній взаємодії, яка розвіює стереотипи та сприяє взаєморозумінню між студентами різного географічного та культурного походження, використовуючи цифрові платформи. Їхня стратегія наголошує на залученні молоді та глобальній свідомості, визнаючи вирішальну роль, яку молоді покоління відіграють у подоланні культурних бар'єрів. Ще одну передову стратегію міжкультурної комунікації пропонує програма глобальних обмінів AIESEC. Ця глобальна студентська організація пропонує можливості для волонтерства та стажування у понад 120 країнах світу. На додаток до сприяння глобальному досвіду, їхня особлива методологія робить сильний акцент на розвитку лідерства, гарантуючи, що учасники отримують як професійні, так і культурні знання.

Підхід до міжкультурної комунікації, який є більш інституційним, представлений проектами UNESCO з міжкультурного діалогу. UNESCO прагне сприяти міжкультурному взаєморозумінню, фінансуючи проекти в галузі соціальних наук, мистецтва та освіти. Їхні ініціативи, які включають в себе все – від творчих партнерств до наукових обмінів, відкривають численні шляхи для значної міжкультурної комунікації. Доповнює це середовище Міжнародна асоціація досліджень міжкультурної комунікації (IAICS) завдяки своїм

науковим зусиллям та академічним дослідженням. Вони пропонують більш глибоке теоретичне і практичне розуміння того, як працює комунікація через культурні бар'єри, проводячи конференції та поширюючи дослідження.

Одним з найвдалиших проектів такого типу, який був запроваджений у середній школі, був міжнародний проект, що об'єднав середні школи в Південній Африці, Японії та Бразилії (Detloff, 2020). Учні брали участь у ретельно спланованій програмі, яка виходила за межі поверхневої взаємодії. Проект включав в себе структуровані сесії відео конференцій, спільні цифрові дослідницькі платформи, семінари з керованою рефлексією, завдання з порівняльного культурного аналізу. Досліджуючи регіональні екологічні проблеми, учасники покращили своє критичне мислення та навички вирішення глобальних проблем, а також розвинули здатність до міжкультурної комунікації. Експеримент показав, що цілеспрямована, структурована взаємодія, яка сприяє поглибленому спогляданню та розумінню між людьми, є ключем до успішного міжкультурного навчання.

Проте ідей щодо організації та запровадження може бути багато. Одним з симуляторів може бути, наприклад, наступний кейс: *багатомовний цифровий сторітелінг*: студенти різного культурного та географічного походження можуть об'єднатися у проекті «*Narrative Bridges*», під час якого вони матимуть змогу розробити платформу цифрового сторітелінгу. Ця творча ініціатива може включати в себе семінари з розробки особистих наративів, навчання мультимедійним технікам сторітелінгу та лекції з міжкультурної інтерпретації, онлайн-форуми для обговорення та виставки наративів. Завдяки використанню мультимедійних компонентів, пояснень культурного контексту та перекладів, учасники будуть створювати особисті наративи, які долають мовні бар'єри. Ініціатива продемонструє потенціал людських наративів як засобу подолання культурних розбіжностей.

Це також може бути проект під назвою «*Virtual Cultural Exchange*». Основними елементами такого проекту є організація онлайн-форуму, який об'єднає користувачів з різних країн; модулі для структурованого спілкування; можливості перекладу в режимі реального часу; тренінг з культурної чутливості. У свою чергу головним завданням організаторів також є створення безпечних, регульованих зон спілкування та інтерактивні сценарії, що відтворюють реальні труднощі, використання мультимедійних ресурсів (текст, аудіо та відео), щоб пристосувати їх до різних стилів

навчання; використання елементів рефлексії та самооцінки; проведення передпроектного тренінгу з підвищення культурної обізнаності.

«*Global English Connect*» – це може бути ще одним проектом для вивчення мови, що використовує сучасні технології для вивчення та розвитку мови, вдосконалення досвіду міжкультурного спілкування, завдяки зануренню у процес вивчення англійської мови. Завдяки міжкультурній комунікації та взаємодії проект створює динамічне середовище, де учасники можуть відточувати свої справжні комунікативні здібності. Для того, щоб учасники мали змогу познайомитися з різноманітними англійськими діалектами та нюансами спілкування, їх об'єднують у пари з мовними партнерами з інших країн (якщо є така можливість). Індивідуальні мовні сильні та слабкі сторони визначаються за допомогою індивідуальних навчальних траєкторій, створених за допомогою систем оцінювання на основі штучного інтелекту та складних інструментів перекладу в режимі реального часу. Модулі з комунікації імітують реальні ситуації, такі як ділові стосунки, міжкультурні розмови та групові проекти.

Ще одним з варіантів *Cross-Cultural Communication Project* може бути «*Digital Language Bridges*», міжнародна комунікаційна лабораторія, яка обіцяє захоплюючу міжкультурну взаємодію завдяки об'єднанню учасників з різних країн. Проект може сприяти створенню середовища співпраці, де англійська мова використовується як засіб для змістовної міжнародної комунікації. Сучасні технології дозволяють індивідуалізованим комунікативним модулям, адаптивним алгоритмам навчання та перекладу в режимі реального часу перевершити традиційні мовні тренінги. Щоб набутися практичних мовних навичок, комунікативних умінь та культурної обізнаності, учасники беруть участь у запланованих сценаріях, які імітують професійні, академічні та творчі комунікативні перешкоди. Платформа забезпечує цілеспрямоване вивчення мови та взаємодію, підбираючи учням сумісних співрозмовників за допомогою систем підбору на основі штучного інтелекту. Взаємодія «рівний-рівному», інтерактивні воркшопи та створення мультимедійного контенту дають змогу учасникам вивчати мову в реальних умовах. *Digital Language Bridges* перетворює вивчення мови на динамічний, інтерактивний всесвітній досвід, який розвиває міжкультурну компетентність, впевненість у спілкуванні та міцні глобальні відносини, поєднуючи технологічні інновації з людиноцентричними методологіями навчання.

Такі практичні ініціативи та стимулятори проектів показують, що міжкультурна комунікація є корисною стратегією для сприяння міжнародному порозумінню, усунення перешкод і створення більш згуртованих і співчутливих глобальних спільнот, а не просто академічною ідеєю, тому дуже важливо під організації такі проектів дотримуватися певних вимог:

- використовувати інструменти управління проектами;
- встановити чіткі комунікаційні протоколи;
- створити програми крос-культурного наставництва;
- надавати мовну допомогу та пояснення культурного контексту;
- створити структуровані шаблони дослідницької співпраці.

Важливо також дотримуватися принципів проектування:

- створювати реалістичні, життєві сценарії;
- враховувати різні погляди, надавати та пояснювати історичний та культурний бекграунд;
- створювати види діяльності, які сприяють емпатії;
- застосовувати певні фрейми для прийняття рішень.

Усі проекти повинні відповідати технічним рекомендаціям, як-от: забезпечувати надійну конфіденційність даних; створювати зручні, доступні інтерфейси; розробляти сумісність з настільними та мобільними пристроями; використовувати штучний інтелект для персоналізації навчальних траєкторій; включати мовний переклад у реальному часі; надавати ретельну підтримку учасникам.

Оскільки мова йде про міжкультурні та міжнаціональні проекти, етичні компоненти є їх важливою складовою:

- збереження культурного розмаїття;
- уникання стереотипів;
- заохочення щирого розуміння;
- сприяння інклюзивному середовищу;
- гарантування психологічної безпеки учасників.

Важливою компонентою також мають бути показники оцінювання роботи, що включають рівень залучення учасників; розвиток комунікативних навичок і вмінь; покращення культурної компетентності; побудову довгострокових відносин; показники особистого та професійного розвитку.

Варто також використовувати хмарні системи для зберігання даних; безпечні шляхи комунікації; машинне навчання для створення сценаріїв; адаптивні алгоритми навчання; ретельну аналітику користувачів, що є важливим компонентом технічної інфраструктури.

Також рекомендується постійно змінювати навчальну програму; регулярно збирати інформацію від учасників; бути в курсі глобальних комунікаційних тенденцій; розвивати стійкі міжнародні мережі; заохочувати міжкультурне навчання як процес, що триває протягом усього життя для ефективного навчання.

Застосовуючи ці всеосяжні методи на практиці, організації можуть розвивати динамічний, захоплюючий і трансформуючий досвід міжкультурної комунікації, який справді сприяє глобальному розумінню та співпраці, адже такі проекти мають потенціал для створення досвіду міжкультурного навчання, який є більш складним, витонченим і легкодоступним.

Отже, проекти з міжкультурної комунікації – це більше, ніж просто освітні проекти; це досвід, що змінює життя, який допомагає людям виживати і процвітати у складному, взаємопов'язаному світі. Ці ініціативи створюють мости взаєморозуміння, які долають національні та культурні кордони, цінуючи різноманітність, розвіюючи міфи та сприяючи налагодженню глибоких зв'язків.

Кінцева мета таких проектів виходить за межі простого розвитку комунікативних здібностей. Ці програми спрямовані на розвиток глобально мислячих людей з емоційним інтелектом, гнучкістю та глибоким розумінням культурного розмаїття. Здатність ефективно спілкуватися, незважаючи на культурні кордони, стає все більш важливою, оскільки наш світ стає все більш взаємопов'язаним.

6.6. International Language Exchange Programs: всебічна глобальна перспектива

Програми мовних обмінів, які трансформують освітню діяльність, що виходить за межі традиційного навчання, є важливим інструментом міжкультурної комунікації та мовного розвитку. Завдяки організованим зустрічам з іноземцями ці програми насамперед прагнуть сприяти глибокому культурному зануренню, вивченню мови та глобальному взаєморозумінню.

Програми мовних обмінів сягають своїм корінням початку 1900-х років, особливо в роки після Першої та Другої світових воєн. Ці програми розвинулися від простої академічної мобільності до складних міжкультурних навчальних платформ, які колись були задумані як дипломатичні інструменти для сприяння міжнародному примиренню. Важливий поворотний момент був досягнутий у 1923 році, коли Фонд Карнегі заснував першу організовану стратегію міжнародних студентських обмінів.

Теоретичне підґрунтя програм мовних обмінів включає ідеї вивчення досвіду, вивчення другої мови та міжкультурної комунікації. Сучасні наукові дослідження у цій площині довели комплексний вплив програм мовних обмінів. Відомі науковці, такі як М. Байрам з Даремського університету, створили ґрунтовні теорії, які описують, як мовне занурення сприяє глибшому розумінню культури. Згідно з його дослідженнями, ефективно вивчення мови передбачає не лише оволодіння граматиною, але й розвиток суспільної свідомості та гнучких комунікативних технік (Byram, 2008a; 2008b).

У своєму дослідженні про міжнародну комунікативну здатність М. Байрам продемонстрував, як вивчення мови виходить за рамки лінгвістичного володіння і включає глибоке розуміння культури. Його дослідження довело складний зв'язок між вивченням мови та формуванням глобального громадянства. Новаторська робота Байрама трансформувала знання про викладання мов і зробила його життєво важливим інструментом для формування громадян світу з глибокою міжкультурною емпатією та комунікативними навичками. Його дослідження забезпечили глибоке розуміння процесів міжкультурного навчання, поєднавши лінгвістичні, педагогічні та соціологічні точки зору.

Вивчаючи складну динаміку засвоєння мови, Д. Ларсен-Фріман (Larsen-Freeman, 2000; 2008) з Мічиганського університету показала, як нелінійні системи впливають на лінгвістичну компетентність. Її дослідження виявило складний зв'язок між ефективним розвитком мови та адаптивними стратегіями навчання. Її новаторські дослідження змусили науковців та педагогів розглянути процес вивчення другої мови як іноземної під зовсім іншим кутом зору, сприймаючи його як динамічну, мережеву систему на противагу лінійному, передбачуваному процесу. Поєднуючи психологічну, лінгвістичну та педагогічну точки зору, дослідження Д. Ларсен-Фріман запропонувало глибоке розуміння складної природи процесу вивчення мови.

Вивчаючи когнітивні процеси при вивченні другої мови, П. Скехан (Skehan, 1998; 2003) (Лондонський університет) продемонстрував, як індивідуальні відмінності впливають на ефективність вивчення мови. Його дослідження виявило складний взаємозв'язок між методами вивчення мови та когнітивними процесами. Важливими результатами його досліджень є те, що він створив когнітивну теорію вивчення другої мови, дослідив індивідуальні варіації у вивченні мови, запропонував методи вивчення мови на основі завдань, проаналізував функцію робочої пам'яті у вивченні мови.

Д. Дірдорф (Deardorff, 2009) з Університету Дьюка дослідила механізми глобального навчання та міжнародну компетентність, продемонструвавши, як методичні підходи змінюють міжкультурне розуміння. Її дослідження висвітлює складний зв'язок між мультикультурним розвитком та навчальними практиками. До списку її важливих результатів досліджень можна віднести створення ґрунтовної моделі міжкультурної компетентності, дослідження процесів культурної адаптації та глобального навчання, інституційних стратегій викладання між культурності та методів оцінювання міжкультурної компетентності.

Важливими міжнародними ініціативами, що вплинули на сферу міжнародних мовних обмінів, можна назвати наступні:

- **Erasmus+ (Європейський Союз).** З моменту запуску у 2014 році ця ініціатива допомогла понад 4 мільйонам людей з 33 країн обмінятися ідеями. Це найбільша програма регіональних обмінів у світі, яка сприяє мобільності в молодіжних програмах, професійно-технічній та вищій освіті;

- **Програма імені Фулбрайта в США.** З часу свого заснування у 1946 році, програма імені Фулбрайта надала фінансову допомогу близько 390 000 учасників з понад 160 країн світу. Пропонуючи широкі стипендії для професійного зростання, викладання та наукових досліджень, вона є прикладом дипломатичної «м'якої сили» через освітню мобільність;

- **Німецька організація академічних обмінів, або DAAD,** є прикладом відданості Німеччини світовому освітньому співробітництву, яка щороку підтримує близько 136 000 іноземних студентів та дослідників. Програма надає можливості для вивчення мов у різних галузях, фінансування досліджень та стипендії;

- **Японська організація студентських служб (JASSO).** Понад 300 000 іноземних студентів щороку приймає JASSO, яка сприяє вивченню японської мови та міжкультурному взаєморозумінню з акцентом на японському культурному та мовному обміні.

Такі програми мовних обмінів використовують різноманітні методологічні прийоми, що включають програми професійного стажування; короткострокові інтенсивні мовні курси; ініціативи дослідницької та викладацької мобільності; віртуальні та гібридні платформи обміну; академічні семестрові та річні обміни.

Проте перед сучасними програмами мовних обмінів стоять складні питання, які вимагають цифрової трансформації. Перешкодою також можуть бути адміністративні та бюрократичні перешкоди та обмеження фінансової доступності. Однак з розвитком

сучасних технологій, традиційні механізми обміну також зазнають революційних змін завдяки новим технологічним платформам. Використовуючи гібридні і віртуальні програми обміну, учасники можуть брати участь у міжкультурному навчанні, не потребуючи значної фізичної мобільності, тому такі програми мають прекрасні перспективи розвитку на майбутнє завдяки удосконаленій цифровій інтеграції, більшій географічній різноманітності, інклюзивним моделям участі, індивідуалізованим можливостям навчання та акценті на сталому глобальному громадянстві.

Ці ініціативи приносять значні дипломатичні та економічні вигоди на додаток до особистої освіти. Вони сприяють міжнародному взаєморозумінню, налагодженню міжнародних зв'язків і довгостроковому міжнародному співробітництву, що є складовими «м'якої дипломатії». Покращення лінгвістичних навичок, підвищення культурного інтелекту, покращення адаптивності, розширення професійних зв'язків та підвищення впевненості в собі – це лише деякі з тих змін, які чекають учасників таких програм у майбутньому.

Отже, міжнародні програми мовних обмінів – це не лише наукова діяльність, вони є важливим інструментом сприяння міжкультурному взаєморозумінню, формуванню глобального світогляду та глобальному розумінню. Ці ініціативи будуть продовжувати розвиватися в міру того, як глобалізація набирає обертів, створюючи форуми для взаємної освіти та взаємопов'язаного глобального громадянства. Їхнє значення виходить далеко за межі вивчення мови; у світі, який стає дедалі більш взаємопов'язаним і складним, вони є потужним інструментом для людського взаєморозуміння, дипломатичної взаємодії та особистісного розвитку

Список літератури:

1. Биков, В. (2014). Основні концептуальні засади стратегії інформатизації освіти і головна парадигма прийдешнього суспільства знань. НАПН України; *Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих*, С.32-42.
2. Гужва, В. (2019). Цифрова трансформація університетів. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. http://www.easterneurope-bm.in.ua/journal/21_2019/92.pdf.
3. Морзе, Н. та ін. (2021). Інноваційні педагогічні методи в цифрову епоху. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35888/1/MorzeN_Vasylenko_Varchenko_Vember_Boyko_Vorotnikova_Smirnova_Innovative%20Teaching%20Instruments.pdf

4. Spirin, O., Oleksiuk, V., Balyk, N., Lytvynova, S., & Sydorenko, S. (2019). The blended methodology of learning computer networks: cloud-based approach. http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_231.pdf.
5. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*.
https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram
6. Byram, M. (2008a). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. <https://dokumen.pub/from-foreign-language-education-to-education-for-intercultural-citizenship-essays-and-reflections-9781847690807.html>.
7. Byram, M. (2008b). *Intercultural competence*.
<https://bookpremiumfree.com/downloads/developing-intercultural-communicative-competence-in/>
8. Chomsky, N. (1968). *Language and mind*.
<https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>.
9. Clyne, M. Cultural differences in the organization of academic texts. <https://polonistyka.uj.edu.pl/documents/41623/a7f8fe2a-4f75-4e37-8f95-60ae51d289f1>.
10. Crystal, D. *Language and the internet*.
<https://journals.openedition.org/lexis/1831>.
11. Deardorff, D. D. (2009). *Interkulturelle Kompetenz*.
https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2010_1-64.pdf.
12. Detloff, C. (2020). Virtual exchange, an essential global pedagogy with timely appeal. <https://gebg.org/virtual-exchange-an-essential-global-pedagogy-with-timely-appeal/>
13. DiCerbo, K. E., & Behrens, J. T. (2014). Impacts of the digital ocean on education. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/us/en/pearson-ed/downloads/DigitalOcean.pdf>.
14. Dyson, F. (1979). *Disturbing the universe*.
<https://archive.org/details/disturbinguniver0000dyso/page/n307/mode/2up>
15. Garcia, O. *Handbook of language and literacy: Development and disorders*.
<https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/handbooklanguageliteracy.pdf>.
16. Goodall, J. (2021). *The book of hope*. <https://imp.dayawisesa.com/wp-content/uploads/2023/09/The-Book-of-Hope-A-...-by-Jane-Goodall-Dougla.pdf>.
17. Gray, B. (1989). Collaborating: Finding common ground for multiparty problems. <https://www.jstor.org/stable/258026>.
18. Grosjean, F. (2012). *Bilingualism: A short introduction*.
<https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p9781444332797>.
19. Hall, E. T. (1959). *The silent language*.
https://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf.

20. Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*.
https://kulturiskolevebi.weebly.com/uploads/1/8/3/7/18376403/hidden_dimension_1.pdf
21. Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. <https://ru.scribd.com/document/650030077/Geert-Hofstede-Culture-s-Consequences-Comparing-z-lib-org-epub>.
22. Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*.
<https://archive.org/details/g.-hofstede-g.-j.-hofstede-m.-minkov-cultures-and-organizations-software-of-the-/page/11/mode/2up>.
23. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*.
<https://direct.mit.edu/books/monograph/4892/Cognition-in-the-Wild>.
24. Knight, J. (2004). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education.
https://www.researchgate.net/publication/290363707_Concepts_rationales_and_in_terpretive_frameworks_in_the_internationalization_of_higher_education
<https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>.
25. Knight, J. (2005). Borderless, offshore, transnational and cross-border education: Definition and data dilemmas.
https://www.researchgate.net/publication/336075071_Borderless_Offshore_Transnational_and_Crossborder_Education_Are_They_Different
https://doi.org/10.1163/9789087905224_006.
26. Knight, J. (2008). Internationalization of higher education: New directions, new challenges?
https://www.researchgate.net/publication/350671892_Internationalization_of_higher_education_new_directions_new_challenges_2005_IAU_global_survey_report
27. Knight, J. (2011). Education hubs: A global city perspective.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-014-9840-z>
<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9840-z>.
28. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*.
<https://acasearch.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf>.
29. Larsen-Freeman, D. (2008). Complex systems and applied linguistics.
https://www.academia.edu/81999956/Complex_Systems_and_Applied_Linguistics
30. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*.
https://books.google.pl/books/about/Teaching_as_a_Design_Science.html?id=YNojRK6AEagC&redir_esc=y.
31. Laurillard, D. The pedagogical challenges to collaborative online learning in higher education.
https://www.researchgate.net/publication/226894212_The_Pedagogical_Challenges_to_Collaborative_Technologies <https://doi.org/10.1007/s11412-008-9056-2>.

32. Leadbeater, C. (2008). *We-think: Mass innovation, not mass production.* https://www.researchgate.net/publication/281562555_We_Think_Mass_Innovation_Not_Mass_Production.
33. Leadbeater, C., & Wong, A. (2010). *Learning from the extremes.* https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/LearningfromExtremes_WhitePaper.pdf.
34. McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2011). *The MOOC model for digital practice.* https://www.oerknowledgecloud.org/archive/MOOC_Final.pdf.
35. Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall: Discover the power of self-organized learning.* <https://humanjourney.us/health/beyond-hole-in-the-wall-discover-the-power-of-self-organized-learning/>
36. Mitra, S. (2023). *Minimally invasive education: A progress report on the «Hole-in-the-wall» experiments.* https://www.academia.edu/116306353/Minimally_invasive_education_a_progress_report_on_the_hole_in_the_wall_experiments.
37. Mitra, S., Leat, D., Dolan, P., & Crawley, E. (2010). *Self-organized learning environments – SOLE.* https://www.researchgate.net/publication/277257883_The_Self_Organised_Learning_Environment_SOLE_School_Support_Pack.
38. Osborne, J. W., & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to engage in learning: A developmental interdisciplinary perspective. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 804-861.
39. Sagan, C. (1980). *Cosmos.* https://archive.org/details/cosmos_201910/page/n11/mode/2up.
40. Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age.* https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf.
41. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning.* https://escholarship.org/content/qt3s25j29j/qt3s25j29j_noSplash_8a295ddfa4cde27dd721fb93ba9c7d0.pdf?t=le405p.
42. Skehan, P. (2003). *Task-based instruction.* https://www.researchgate.net/publication/231787670_Task_Based_Instruction.
43. Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business.* https://www.academia.edu/6693076/Riding_The_Waves_Of_Culture_by_Trompenaars
44. Trompenaars, F. (2000). *Building cross-cultural competence: How to create wealth from conflicting values.* <https://thuvienso.hoasen.edu.vn/bitstream/handle/123456789/9456/Contents.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
45. Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge.* https://books.google.pl/books/about/Cultivating_Communities_of_Practice.html?id=m1xZuNq9RygC&redir_esc=y.

Наукове видання

**Утілене навчання в іншомовній освіті:
мультимодальність, візуальність,
цифрові практики**

Колективна монографія

Колектив авторів:

І. Школа, Б. Салюк, Н. Прокопчук, Н. Дмітренко,
В. Панченко, О. Дуброва, Д. Побережний

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку:

Формат А4 60х84/8 Папір офсетний.

Гарнітура «Book Antiqua». Друк – різнографія.

Ум. друк. арк. 30,69.

Наклад 100 прим. Зам. 0110

Віддруковано з готового оригінал-макета автора

Видавець та виготівник ПП «Євро-Волинь»

м. Житомир, вул. Крошенська буд. 45, кв. 34

Свідоцтво серія ДК No7208 від 07.12.2020