

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Житомирський державний університет імені Івана Франка

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю

2 лютого – 8 лютого 2026 року

Житомир-2026

УДК 81'243'42:82:378.147
А 43

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 27 лютого 2026 року)

Рецензенти:

Калінін Вадим, кандидат педагогічних наук, доцент, В.о. директора комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради, професор кафедри психології.

Кубрак Сніжана, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

Черниш Оксана, кандидат філологічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи, розвитку людського капіталу та соціального лідерства Державного університету «Житомирська політехніка».

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: Збірник матеріалів науково-практичної Інтернет-конференції з міжн. участю / За заг. ред. Папіжук В. О., Григор'євої Т. Ю., Прокопчук Н. Р., Савчук І. І. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2026. 189 с.

Збірник матеріалів науково-практичної Інтернет-конференції містить результати досліджень науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, аспірантів, здобувачів вищої освіти та молодих учених із сучасних напрямків досліджень лінгвістики, міжкультурної комунікації, методики навчання іноземних мов та літературознавства.

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

ISBN

УДК 81'243'42:82:378.147

© Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗМІСТ СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
Бабенко Катерина АКТИВНІ ФОРМИ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	6
Бодик Остап RETHINKING TEACHING AND ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: DIGITAL PEDAGOGY, STUDENT AGENCY, AND AI- SUPPORTED FEEDBACK	11
Григор'єва Тетяна, Колеснікова Іванна ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТАРШОКЛАСНИКІВ	18
Григор'єва Тетяна, Харчишина Юлія МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	23
Дуброва Оксана, Гердова Марина CURRENT TRENDS IN THE USE OF GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	29
Дуброва Оксана, Мусієнко Юлія THEORETICAL AND SCIENTIFIC-METHODICAL BASIS OF USING PODCASTS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH	32
Калініна Лариса, Рибчинська Даша ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗЗСО В КОНТЕКСТІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ	37
Климович Юлія, Талько Євгенія РОЛЬ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО	45
Кузьменко Олена, Смоляр Аліна РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ВОСЬМИКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ДОВІДКОВИХ РЕСУРСІВ	50
Курбатова Тетяна, Мосієвич Лариса РОЗБУДОВА АСИНХРОННОЇ СТІЙКОСТІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ БЛЕКАУТІВ	56
Лісова Юлія, Кравчук Дарина ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ GOOGLE У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	60
Нагорнюк Назарій ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ І ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЗМІСТОВА ЛІНІЯ В КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФІЛЬНО-АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ	66

Панченко Віолетта РОЗВИТОК НАВИЧОК МОВЛЕННЄВОЇ ВВІЧЛИВОСТІ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	71
Папіжук Валентина, Орел Тетяна ЗМІСТ ТА ЗНАЧЕННЯ МЕДІАЦІЇ ЯК КЛЮЧОВОЇ СКЛАДОВОЇ СУЧАСНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	76
Прокопчук Наталія РОЛЬ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	85
Прокопчук Наталія, Сдободенюк Настя РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО КЛАСТЕРУ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ	92
Прокопчук Наталія, Хмель Вікторія ВИКОРИСТАННЯ STEM-АКТИВНОСТЕЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	97
Школа Ірина, Созанський Ростислав НІМІ МУЛЬТФІЛЬМИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО МОВЛЕННЯ	102
Школа Ірина, Терещенко Олександра СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	106
Шрадек Борис МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	112
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
Бахмутова Лариса КОНЦЕПЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ	118
Коробова Ольга ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ	124
Кузьменко Олена, Іщук Володимир МЕМУАРНІ ТЕКСТИ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИКІВ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ МОВНОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	130

Перова Світлана ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СПЕЦИФІКА ТВОРІВ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДАХ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ С. КОЛЛІНЗ «ГОЛОДНІ ІГРИ»).....	137
ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ	
Дуброва Оксана, Бобошко Марія FUNCTIONAL CLASSIFICATION OF SLANG IN THE ENGLISH-SPEAKING QUEER COMMUNITY	141
Дуброва Оксана, Величко Ірина STRATEGIES FOR TRANSLATING CULTURALLY MARKED VOCABULARY	146
Калініна Лариса, Забродська Лариса ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МІЖЛІНГВІСТИЧНОГО ПОСЕРЕДНИЦТВА УЧНІВ ПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК СКЛАДНИК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	149
Калініна Лариса, Леднік Софія ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ПОШУКОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ	155
Козирь Єлизавета ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ	163
Савчук Інна, Мудрієвський Богдан СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ	167
СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ: СИНХРОНІЯ І ДІАХРОНІЯ	
Грищенко Олена MANIFESTATIONS AND FUNCTIONS OF UNCERTAINTY IN MODERN FICTIONAL DISCOURSE	172
Залізняк Ангеліна ГЕНДЕРНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ У ДИСКУРСІ АНІМАЦІЙНОГО СЕРІАЛУ «'С' ЗНАЧИТЬ СІМ'Я».....	176
Туршукова Наталя D.TRUMP'S DISCOURSE OF "PEACEMAKER AND UNIFIER".....	181
Цапро Галина НАРАТИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ЧИК-ЛІТ	184

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.016(091.27):811.111

Катерина БАБЕНКО

канд. пед. наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу

Класичний приватний університет

АКТИВНІ ФОРМИ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вступ. В сучасних умовах дистанційного навчання виникають проблеми контролю англомовних знань студентів. Актуальність: контроль знань відбувається переважно онлайн, у письмовій формі. Тому важко оцінити ступінь сформованості іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів. Новизна дослідження: використання активних форм контролю знань студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні контроль знань усіх видів мовленнєвої діяльності студентів здійснюється переважно за допомогою тестів [1: 110; 3: 68; 6: 358; 7: 163]. При тестуванні необхідно контролювати загальні та професійні іншомовні навички, враховувати психологічні особливості студентів [4: 129, 131], ознайомлювати їх із цілями контролю [3: 67; 9: 166], оцінювати знання за усні і письмові відповіді [2: 64; 5: 141; 6: 359].

Студенти готуються до контролю знань самостійно. Варто зосередити майбутніх спеціалістів на закріпленні лінгвістичних навичок при виконанні самостійної аудиторної та позааудиторної роботи [7: 164; 10: 154]. Пошук в Інтернеті довідкових матеріалів знімає напруження в процесі підготовки до контролю [3: 67], мотивує студентів до активного засвоєння знань [6: 357; 9: 163],

розвиває здатність до самооцінки і самовдосконалення [6: 357]. Головний недолік тестування – відповідачі не завжди дотримуються норм академічної доброчесності [11: 144].

Систематичне застосування автентичних матеріалів позитивно впливає на когнітивні функції студентів, стимулює до вивчення іноземної мови [2: 163; 3: 66; 11: 47], розвиває критичне мислення [5: 141]. Обговорення ситуацій, аналіз текстів, дискусії, презентації, написання есе навчають взаємоконтролю та самоконтролю [2: 180; 3: 68], допомагають вдосконалювати навички спілкування англійською мовою та ділової комунікації [11: 48, 158].

З метою розвитку іншомовних професійних навичок студенти навчаються технічному письму, аналізують реальні документи [2: 57; 11: 59-60], програють навчальні ситуації [6: 358], пишуть тексти за тематикою обраної спеціальності, обговорюють професійні проблеми різних країн [5: 142]. Контроль професійних навичок здійснюється у формі письмового перекладу, тестового завдання, виступу на студентській конференції, дискусії [10: 151], вікторини, інтерв'ю, взаємоперевірки [5: 141; 7: 165]. Актуальні також ділова гра, проєкт, презентація, портфоліо [3: 68; 5: 142; 7: 164]. Їх використання значно підвищує рівень знань студентів із англійської мови, полегшує контактування. В процесі оцінювання студенти усвідомлюють допущені помилки, знаходять шляхи їх подолання [11: 59-60].

Дуже цікаве застосування хмарних технологій, квесту та штучного інтелекту. Хмарні технології забезпечують постійний зворотній зв'язок викладача зі студентом. Вони ефективні для оцінювання та корекції знань, створювання варіативних завдань [6: 357]. Квести поділяються на тематичні і спрямовані на засвоєння професійної лексики [1: 107; 9: 164]. Вони розвивають всі види іншомовної компетентності, привчають студентів працювати самостійно та в групі. Квести використовують онлайн та офлайн у залежності від технічних можливостей навчання [1: 105]. Результати квесту представляються у вигляді

презентації, есе, дискусії, тесту [1: 106; 9: 165]. Застосування штучного інтелекту пришвидшує процес перевірки, допомагає студентам вдосконалювати навички ділової комунікації. Недоліки штучного інтелекту – відсутність або неможливість проконтролювати правильність граматичних або фонетичних навичок, невміння студентів критично оцінювати отриману інформацію і власні досягнення [2: 141; 6: 357; 11: 141].

Інші активні форми контролю – анкети, інтерактивні завдання, віртуальні дошки, хмари слів, інформаційні карти, інфографіка, засоби створення наочності – можна знайти на цифрових платформах. Вони доступні, адаптивні, дають можливість швидко та об'єктивно оцінювати знання студентів [3: 67; 5: 140; 7: 162; 11: 143, 154]. Цифрові платформи мотивують до вивчення іноземної мови [6: 357; 9: 163], навчають самостійно виправляти помилки [2: 58; 11: 160], сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчання [9: 163].

Мета дослідження – схарактеризувати продуктивні форми контролю знань студентів із англійської мови.

Короткий опис методів виконання дослідження. Проміжний та поточний контроль знань здійснюється за допомогою тестів, запропонованих Британською Радою для вивчення англійської мови [8]. Майбутні спеціалісти виконують диференційовані завдання, розташовані за принципом поступового ускладнення. Студентів приваблює можливість швидкої перевірки власних відповідей. Помилки аналізуються в групі. Для закріплення матеріалу студенти складають власні речення, діалоги та розповіді із новою лексикою.

Професійні завдання пропонуються студентам старших курсів та магістрам для вдосконалення навичок ділової комунікації. Майбутні спеціалісти прослуховують діалог або дивляться відеосюжет, обговорюють зміст текстів, виконують тестові контрольні завдання за вивченою темою. Студенти самостійно перевіряють правильність відповідей. Варіанти відповідей обговорюються в групі.

Для підготовки розповіді, опрацювання ділової документації студенти використовують довідкові матеріали Інтернету, друкованих видань України та закордоння. Презентуючи знайдену інформацію, студенти вказують джерела. Враховується зв'язна, логічна, граматично правильна відповідь.

При опрацюванні автентичних матеріалів майбутнім спеціалістам пропонуються тексти обсягом 1-2 сторінки, аудіозаписи та відеосюжети довжиною 10-15 хвилин. Для контролю розуміння завдання студенти представляють усний або письмовий переклад чи переказ. Схвалюється бажання студентів поширити інформацію, висловити власну думку. Використання цифрових платформ допомагає майбутнім спеціалістам створювати власні кросворди, тести, презентації. Подібні роботи представляються в групі та оцінюються колективно.

Результати дослідження. Контроль англомовних знань студентів здійснюється онлайн та офлайн у залежності від технічних умов навчання. Регулярна диференційована перевірка знань привчає студентів до систематичної роботи над завданнями. Переважно самостійне виконання завдань сприяє формуванню навичок самоконтролю.

Висновки. Різні види і форми контролю поживляють навчальний процес. Студентам подобається виконувати цікаві завдання. Можливість швидкого оцінювання допомагає одразу виправляти помилки, мотивує до активного засвоєння нової інформації, вдосконалення іншомовних навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Драгомирецька О. Квест як форма навчання та контролю знань англійської мови для іноземних студентів у будівельних університетах. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія: педагогічні науки. Вип. 56. С. 103 – 112. DOI 10.31909/26168812.2021-(56)-

2. Інноваційна педагогіка: наукове видання. *Науковий журнал* Вип. 71, Т. 1. Одеса, Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2024. 190 с.
3. Кальнік О. П. Особливості контролю навчальних досягнень студентів з іноземної мови в умовах дистанційного навчання. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: філологія. 2021. № 48. Т. 4. С. 66 – 69. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.48-4.16>
4. Кміть О. В. Особливості тестового контролю іншомовних умінь студентів немовних спеціальностей з позиції інтеракціонального підходу. *Наука і техніка сьогодні*. Серії: право, економіка, педагогіка, техніка, фізико-математичні науки. 2022, № 11 (11). С. 121 – 137. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-11\(11\)-121-137](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-11(11)-121-137)
5. Лащенко М. А., Коваль О. Ю. Новітня методика викладання англійської мови студентам економічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 79, Т. 1. С. 140 – 143. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.28>
6. Лисенко Л. Оцінювання навчальних досягнень студентів з англійської мови засобами інформаційних технологій. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. 219. С. 355 – 360. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-219-355-360
7. Холмакова Ю. В., Панич Г. А., Коваленко А. Є., Рибінська Ю. А. Особливості оцінювання студентів на заняттях з англійської мови в умовах онлайн-навчання. *Педагогічні науки*. Зб. наук. праць. 2021. Вип. 150. С. 161 – 168. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.16>
8. British Council. Learn English. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/> (дата звернення: 26.01.2026).
9. Mozharovska O. Application of webquest technology in foreign language training of future specialists in higher educational establishment. *Вісник*

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
науковий журнал. Серія: педагогічні науки. 2024. № 1. С. 162 – 169.
<https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-162-169>

10. Palekha O. The use of monitoring and assessment resources of students' independent learning while teaching English. *Інновації у мистецькій і педагогічній освіті: естетика і етика педагогічної дії*. 2020. Вип. 21. С. 148 – 156. DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218110
11. Strategic Innovations of Social Communications and Foreign Philology in Crisis Times: collection of scientific proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (May 28, 2025). Sumy: Sumy State University, 2025. 386 p.

UDC 378.147:81'243:004.8

Ostap BODYK,
PhD in Philology, Associate Professor,
Ukrainian Catholic University

**RETHINKING TEACHING AND ASSESSMENT
IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: DIGITAL PEDAGOGY, STUDENT
AGENCY, AND AI-SUPPORTED FEEDBACK**

The rapid digitalization of higher education has fundamentally transformed teaching, learning, and assessment practices worldwide. The shift toward online and hybrid educational models, intensified by the COVID-19 pandemic, has exposed both the limitations of traditional instructional approaches and the urgent need for pedagogically grounded innovation. This paper explores contemporary teaching and

assessment strategies in the digital university, with particular attention to student-centered learning, formative assessment, feedback literacy, and the responsible integration of artificial intelligence (AI) in educational contexts. Drawing on international policy frameworks and recent academic research, the study argues that effective digital education requires not merely the adoption of technological tools but a systemic rethinking of pedagogical design, assessment culture, and learner agency. The paper also highlights the role of digital cultural resources in fostering intercultural competence and critical thinking, especially in language and humanities education. The findings suggest that sustainable innovation in higher education depends on the balanced integration of technology, pedagogy, and assessment, aligned with global educational trends and responsive to local institutional contexts.

The digital transformation of higher education has become one of the defining characteristics of contemporary educational systems. Universities across the world are increasingly adopting digital platforms, online learning environments, and data-driven tools to support teaching and assessment. However, this transformation has revealed a critical challenge: technological innovation often outpaces pedagogical reflection. As a result, digital tools are frequently used to replicate traditional teaching practices rather than to reimagine learning processes in meaningful ways.

International organizations emphasize that digitalization should not be understood as a purely technical process. Instead, it must be embedded within broader educational goals, including equity, inclusion, learner autonomy, and lifelong learning [4]. Similarly, global educational trends indicate a growing emphasis on competence-based learning, formative assessment, and the development of transversal skills that prepare students for uncertain and rapidly changing professional environments [6].

Within this context, the digital university faces a dual task: to integrate innovative technologies while simultaneously transforming pedagogical and assessment practices. This paper addresses this challenge by examining contemporary trends in teaching and

assessment, with particular focus on feedback culture, student-centered learning, and the emerging role of artificial intelligence in higher education.

The transition to online education during the COVID-19 pandemic provided a large-scale experiment in digital teaching. Research on emergency remote teaching demonstrates that the effectiveness of online education is determined not by the availability of digital platforms but by the quality of pedagogical design and interaction [1]. Many institutions initially approached digitalization as a matter of content transfer, moving lectures and examinations into virtual environments without reconsidering underlying instructional assumptions.

This approach exposed significant limitations. Passive content delivery models proved insufficient for sustaining student engagement, fostering deep learning, or supporting meaningful assessment. Consequently, contemporary digital pedagogy increasingly emphasizes active learning, collaboration, and learner agency. Student-centered approaches, supported by digital tools, enable learners to engage with content at their own pace, participate in interactive tasks, and reflect on their learning processes.

In this sense, digital teaching requires a shift from teacher-centered transmission to facilitation and learning design. The role of the educator evolves into that of a guide who structures learning environments, supports inquiry, and fosters reflective practice. Such a shift is particularly relevant in language and humanities education, where interaction, interpretation, and critical discussion are central to learning outcomes.

Assessment remains one of the most conservative elements of higher education. Despite innovations in teaching methods, assessment practices often rely on summative, high-stakes examinations that prioritize reproduction of knowledge over understanding and application. Digital environments, however, offer new opportunities to reconceptualize assessment as an integral part of learning rather than a final measurement of achievement.

Recent research highlights the importance of formative assessment and feedback as key drivers of learning [5]. Formative assessment supports students in monitoring

their progress, identifying areas for improvement, and developing evaluative judgement. In digital contexts, tools such as online quizzes, peer review platforms, and reflective journals can facilitate continuous feedback and self-regulated learning.

Moreover, digital assessment practices encourage transparency and dialogue. Students gain access to clear criteria, exemplars, and opportunities for peer interaction, which contribute to the development of assessment literacy. Rather than perceiving assessment as an external judgement imposed by the instructor, learners become active participants in evaluating quality and standards.

This shift aligns with global educational priorities that emphasize learner autonomy and lifelong learning competencies [6]. In this framework, assessment is not merely a mechanism of control but a pedagogical tool that supports learning, reflection, and professional development.

Feedback plays a central role in effective learning, yet it is often underutilized or misunderstood in higher education. Traditional feedback practices tend to focus on written comments provided after task completion, with limited opportunities for dialogue or application. Digital learning environments, however, enable more dynamic and interactive feedback processes.

According to Nicol, effective feedback is not simply information delivered to students but a process that involves interpretation, comparison, and action [5]. Internal feedback mechanisms, such as self-assessment and peer review, are particularly powerful in developing students' capacity to judge the quality of their own work. Digital tools facilitate these processes by enabling collaborative evaluation, shared rubrics, and iterative revision.

By engaging students as active agents in feedback processes, higher education institutions can foster responsibility, critical thinking, and reflective practice. This approach is especially relevant in teacher education and language studies, where future professionals must develop the ability to evaluate communicative effectiveness and pedagogical strategies.

The integration of artificial intelligence in education has generated both enthusiasm and concern. AI-powered tools, including automated feedback systems, plagiarism detection software, and adaptive learning platforms, are increasingly present in higher education. However, their pedagogical value depends on how they are implemented and contextualized.

Holmes et al. argue that AI should be understood as a supportive technology rather than a substitute for human judgement and interaction [3]. When used responsibly, AI can enhance feedback efficiency, support personalization, and provide insights into learning patterns. At the same time, ethical considerations related to transparency, data privacy, and academic integrity remain critical.

In the context of assessment, AI tools can assist instructors by automating routine tasks and freeing time for meaningful pedagogical engagement. However, reliance on automated evaluation without pedagogical oversight risks reinforcing superficial learning and instrumental approaches to education. Therefore, AI integration must be guided by clear educational objectives and aligned with human-centered pedagogical values.

Digitalization has also transformed access to cultural and educational resources. Digital cultural heritage platforms provide learners with opportunities to engage with multilingual, multimodal, and context-rich materials that support intercultural competence and critical literacy. Such resources are particularly valuable in language and literature education, where cultural context and interpretation are central.

The Europeana digital platform exemplifies how cultural heritage can be integrated into educational practices to foster intercultural awareness and critical engagement [2]. By working with authentic materials, students develop not only linguistic competence but also cultural sensitivity and analytical skills.

In a multicultural educational environment, digital cultural resources contribute to inclusive pedagogy by representing diverse voices and perspectives. They also

support project-based and inquiry-based learning, encouraging students to explore cultural narratives and historical contexts collaboratively.

The analysis presented in this paper suggests that innovative teaching and assessment strategies in the digital university require systemic change rather than isolated technological interventions. Effective digital education depends on the alignment of pedagogy, assessment, and technology within a coherent educational framework.

Universities must invest not only in digital infrastructure but also in professional development that supports pedagogical innovation. Educators require opportunities to reflect on teaching practices, experiment with new assessment models, and engage with research-informed approaches to digital learning.

Furthermore, institutional policies should promote assessment cultures that value formative feedback, learner agency, and academic integrity. In this context, global policy frameworks provide valuable guidance, emphasizing education as a public good and a collaborative social endeavour [4].

The digital transformation of higher education presents both challenges and opportunities. While technological tools offer unprecedented possibilities for innovation, their educational impact depends on thoughtful pedagogical integration. This paper has argued that sustainable innovation in teaching and assessment requires a shift toward student-centered learning, formative assessment, and reflective feedback practices.

By integrating digital technologies, AI-supported tools, and cultural resources within a pedagogically grounded framework, higher education institutions can create learning environments that support autonomy, critical thinking, and intercultural competence. Such an approach aligns with contemporary global educational trends and contributes to the development of resilient, adaptive learners prepared for complex professional and social contexts [4; 6].

Ultimately, the digital university must move beyond technological adoption toward pedagogical transformation, ensuring that innovation serves meaningful educational goals rather than merely replicating traditional practices in digital form.

REFERENCES

1. Bond M., Bedenlier S., Marín V. I., Händel M. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. № 18(50). 24 p. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>.
2. Europeana Foundation. *Europeana strategy 2020-2025: Empowering digital change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 48 p. URL: https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Publications/Europeana%20Strategy%202020%20-%202025.pdf.
3. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial intelligence in education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, 2019. 228 p. URL: <http://bit.ly/AIED-BOOK>.
4. International Commission on the Futures of Education. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO, 2021. 188 p. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.
5. Nicol D. The power of internal feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. № 46(5). P. 756–778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>.
6. OECD. *Trends shaping education 2025*. OECD Publishing, 2025. 101 p. URL: https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en.html.

Тетяна ГРИГОР'ЄВА

канд. пед. наук, доцент

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Іванна КОЛЕСНИКОВА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі України особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності учнів, зокрема розвиток умінь академічного письма. Це зумовлено потребами інтеграції української освіти до європейського освітнього простору та вимогами до випускників закладів загальної середньої освіти щодо володіння різними формами писемної комунікації. Академічне письмо є необхідною умовою успішного навчання в школі, університеті, здійснення наукової діяльності та професійної реалізації в багатьох сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика навчання писемного мовлення досліджувалась у працях багатьох вітчизняних учених. Зокрема, теоретичні засади розвитку писемного мовлення розроблені в дослідженнях І. Шендерука, П. Селігея та О. Царик. Особливості навчання академічного письма в закладах вищої освіти вивчали М. Козолуп, О. Рубчак та О. Фенцик. Проте питання формування умінь академічного письма на рівні старшої школи потребує додаткового методичного дослідження.

Визначення мети та завдань дослідження. Мета статті полягає у визначенні теоретичних засад навчання академічного письма старшокласників. У цьому контексті важливими завданнями дослідження є: розглянути сутність

писемного мовлення як складного когнітивного процесу; визначити поняття академічного письма, його види та характерні риси; проаналізувати зміст чинної програми з англійської мови для 10 класу в контексті формування умінь академічного письма.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних науково-методичних джерелах використовують поняття «письмо», «писемна діяльність» та «писемне мовлення», однак не всі дослідники чітко розмежують ці терміни. Поняття писемна діяльність у цій роботі розглядається через призму писемного мовлення як її результату. Писемне мовлення є складним психолінгвістичним процесом, що передбачає створення письмових текстів різних жанрів і стилів для реалізації комунікативних намірів мовця.

За визначенням І. Шендерука, писемне мовлення – це «реалізація і вияв мови писемної» [7]. Іншими словами, це процес і результат втілення мови у письмовій формі, через який мова набуває видимої і структурованої форми для комунікації. Автор додає, що воно втілюється через графічні знаки – літери, розділові знаки, що сприймаються зором і становлять зримі мовні одиниці. Писемне мовлення, на думку дослідника, здебільшого є формою комунікації між особами, які розділені простором і часом.

О. Царик визначає писемне мовлення як процес, що ґрунтується на внутрішньому мовленні та передбачає його текстову реалізацію. Дослідниця розрізняє кілька сфер писемного мовлення, серед яких спонтанне, епічне, концептуальне, журналістське, наукове мовлення та літературний письмовий переклад [6: 140].

П. Селігей розглядає писемне мовлення як «процес, що розрахований на читацьке сприйняття, має строго відповідати стильовим нормам і комунікативним якостям» [5: 82]. Автор зауважує, що важливою особливістю писемної діяльності є її монологічний характер, необхідність чіткої структурованості викладу, дотримання норм літературної мови.

Писемне мовлення виконує декілька важливих функцій у навчальному процесі: комунікативну (засіб спілкування), когнітивну (засіб пізнання та систематизації знань), рефлексивну (засіб усвідомлення власних думок), креативну (засіб створення нових текстів). У старшій школі воно набуває особливої значущості як інструмент навчання та форма контролю навчальних досягнень учнів.

Аналіз літератури з теми дослідження надав можливість з'ясувати, що академічне письмо становить самостійний вид писемної діяльності, спрямований на реалізацію навчальних і науково-дослідницьких цілей. Так, Ж. Колоїз визначає його як результат самостійної науково-дослідної діяльності, оформленої письмово за допомогою системи графічних знаків мови, що відображає підхід до пізнання й розв'язання проблеми [1: 14]. В свою чергу С. Ревуцька підкреслює, що академічне письмо передбачає металінгвістичні вміння: читати й аналізувати текст, критично оцінювати його, формулювати авторську позицію [4: 7]. Воно відрізняється такими рисами: формальний стиль, логічна структура викладу, концентрація на конкретному дослідницькому питанні та правильне використання джерел.

Формування і розвиток умінь академічного письма закладено в програмі з англійської мови для 10 класу академічного рівня, яка спрямована на розвиток ключових компетентностей, зокрема лінгвістичної, соціокультурної та загальнонавчальної. Вона передбачає формування умінь сприймати та продукувати усні й письмові тексти різних жанрів і стилів, роботи з автентичними матеріалами та використання англійської мови як інструменту міжкультурної комунікації. Програма охоплює створення різножанрових висловлювань (есе, листи, презентації, повідомлення), уміння аргументувати власну позицію, вести дискусії та презентувати результати проектної діяльності англійською мовою [3: 2]. Основними видами академічного письма в старшій школі є анотації, конспекти, тези, есе, рецензії, доповіді, реферати [3: 8]. Кожен

із цих жанрів має специфічні композиційні, змістові та мовні особливості.

Навчання академічного письма в старшій школі сприяє підвищенню ефективності навчання завдяки залученню учнів до сприйняття текстів, що активізує їх критичне мислення, творчий потенціал і удосконалення вмінь продуктивного письма. Процес задіює рухомоторний, зоровий, слуховий та мовленнєво-моторний аналізатори, закріплює знання та формує мовленнєву компетентність. Систематична практика академічного письма стимулює мотивацію до навчання та має значно більший вплив на розвиток мовленнєвої діяльності, ніж інші види письма [2: 32].

Процес навчання академічного письма пов'язаний із низкою труднощів, зокрема з оволодінням жанровими особливостями текстів, умінням виокремлювати ключову інформацію, логічно вибудовувати аргументацію та дотримуватися стилістичних норм. Додатковими чинниками, що ускладнюють створення власних письмових висловлювань, є обмежені часові ресурси та недостатній рівень практичного досвіду здобувачів освіти. Подоланню зазначених труднощів сприяє систематична педагогічна підтримка, реалізація індивідуального підходу та застосування різноманітних методів навчання.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, навчання академічного письма в старшій школі відіграє важливу роль в удосконаленні вмінь писемного мовлення учнів та формуванні їхньої академічної компетентності. Воно сприяє розвитку вмінь критично опрацьовувати інформацію, логічно структурувати думки й аргументовано висловлювати власну позицію, що є необхідним як для подальшого навчання у закладах вищої освіти, так і для майбутньої професійної діяльності. Ефективність цього процесу забезпечується систематичною організацією навчання, залученням учнів до роботи з різножанровими академічними текстами, використанням проєктних форм діяльності та цілеспрямованою педагогічною підтримкою. Подальші наукові пошуки вважаємо доцільно спрямувати на можливості використання

інформаційно-комунікаційних технологій та інструментів штучного інтелекту для розвитку вмінь академічного письма.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Колоїз Ж. В. Основи академічного письма : навч. посіб. 2-ге вид., доповн. і перероб. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2024. 143 с. URL: <https://doi.org/10.31812/123456789/3236> .
2. Кропива Т. Б. Теоретичні передумови дослідження формування англомовної академічної письмової компетентності в старших класах. *Studia Philologica* : зб. студ. наук. пр. 2019. Вип. 1. С. 30–35. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/nauka/kaf_rom_germ_zbir_010.pdf#page=31 .
3. Навчальні програми для 10-11 класів шкіл з українською мовою навчання. Освіта.UA. URL: https://osvita.ua/school/program/30993/#google_vignette .
4. Ревуцька С. К., Зінченко В. М. Академічне письмо : навч. посібник. Кривий Ріг, 2019. 130 с. URL: <http://elibrary.donnuet.edu.ua/id/eprint/1644> .
5. Селігей П. О. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості : дис.... д-ра філол. наук : 10.02.01. Київ, 2016. 427 с. URL: https://www.inmo.org.ua/assets/files/disser/Selihey_dys.pdf .
6. Царик О.М. Теоретичні аспекти писемного мовлення (зарубіжний досвід). Український педагогічний журнал. №.4. 2015. С.137–144. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/126> .
7. Шендерук І. Усне і писемне мовлення як форми мови. Науково-методична робота. 2019. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/94-vseukrainska-studentska-internet-konferentsiia-dlia-mahistrantiv-problemy-i-perspektyvy-rozvytku-osvity-khkh-stolittia-11-12-lystopada-2019/403-usne-i-pisemne-movlennya-yak-formi-movi> .

Тетяна ГРИГОР'ЄВА

канд. пед. наук, доцент

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Юлія ХАРЧИШИНА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В умовах сучасного навчального процесу, що формується під впливом активного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та постійного зростання інформаційних потоків, традиційні способи представлення інформації дедалі частіше поступаються місцем новітнім освітнім ідеям. Одним із таких підходів є мультимодальність, що вирізняється високим потенціалом впливу на процеси сприйняття і засвоєння навчального матеріалу.

Використання мультимодальності у процесі навчання англійської мови досліджується закордонними (Д. Ньюман, С. Ворд, К. Ходнетт) та вітчизняними дослідниками (Г. Твердохліб, Л. Макарук, Т. Білецька та О. Гаврилук).

Мета статті – розглянути теоретичні аспекти використання мультимодальних презентацій як інноваційного засобу навчання англійської мови.

У межах означеного підходу мультимодальні презентації доцільно розглядати як форму комунікативної репрезентації, що ґрунтується на інтегрованому використанні різних модусів з метою передавання, структурування та інтерпретації інформації [2]. Такі презентації поєднують лінгвістичні (усний і писемний текст), візуальні (зображення, інфографіка, колір,

типографіка), аудіальні (мовлення, музика, звукові ефекти), а також просторові й динамічні ресурси, забезпечуючи багатовимірний характер комунікації. Мультимодальні презентації не обмежуються простим використанням окремих модусів, а передбачають їх цілеспрямовану взаємодію, що сприяє посиленню смислового навантаження, підвищенню когнітивної залученості учня та ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу [2].

У процесі навчання англійської мови мультимодальність, на нашу думку, варто реалізовувати в різних формах залежно від поєднання використаних модусів і навчальної мети. Беручи до уваги різноманітність цифрових технологій та медіа ресурсів у навчанні англійської мови та ключові компоненти мультимодальності, нами було розроблено види мультимодальних презентацій відповідно до можливостей поєднання різних модусів.



Рис 1. Види мультимодальних презентацій

До візуально-аудіальних мультимодальних презентацій належать матеріали, що поєднують відео, анімацію, зображення, інфографіку та звуковий супровід і використовуються для наочного пояснення складних понять або процесів. Інтерактивні мультимодальні презентації передбачають активну

взаємодію учнів із навчальним матеріалом через інтерактивні слайди, онлайн-вікторини, ігрові елементи, цифрові дошки та платформи для анотації текстів, що сприяє підвищенню мотивації та залученості учнів [3].

Окрему групу становлять *проектно-орієнтовані мультимодальні презентації*, у межах яких учні створюють власні мультимедійні продукти – відео, подкасти, цифрові портфоліо, блоги або мультимедійні доповіді. Такі презентації поєднують лінгвістичний, візуальний та аудіальний модули й сприяють розвитку мовленнєвої компетентності та творчого мислення [3]. *Імерсивні мультимодальні презентації*, що використовують технології віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), віртуальні екскурсії або симуляції, забезпечують глибше занурення в навчальний контекст і створюють умови для автентичного мовного досвіду [3].

Крім того, поширеними є *нарративні мультимодальні презентації*, побудовані на цифровому сторітелінгу, які поєднують текст, зображення, аудіо та відео для представлення історичних подій, літературних творів або особистих навчальних рефлексій. У сукупності ці види мультимодальних презентацій демонструють широкий дидактичний потенціал мультимодальності та її ефективність у навчанні англійської мови, оскільки вони активізують різні канали сприйняття й відповідають потребам учнів з різними стилями навчання [3].

Мультимодальне навчання передбачає цілісне використання різних семіотичних модусів у процесі опанування мови, що дозволяє враховувати когнітивні особливості учнів та різні стилі навчання. Оскільки головною метою навчання англійської мови є формування іншомовної комунікативної компетентності, яка включає в себе мовну, мовленнєву та лінгвосоціокультурну, ми вважаємо, що мультимодальні презентації можуть слугувати ефективним засобом інтегрованого навчання іноземної мови. У нижче наведеній схемі

представлено як мультимодальність у контексті навчання англійської мови реалізується через взаємопов'язані аспекти.

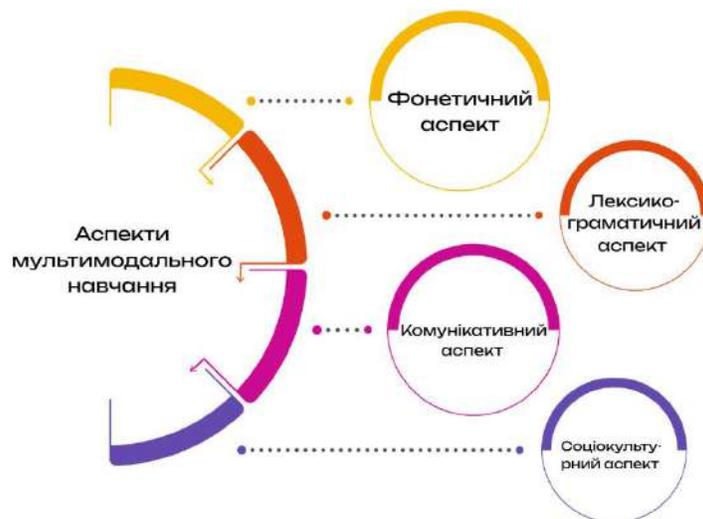


Рис 2. Аспекти мультимодального навчання англійської мови

Фонетичний аспект мультимодального навчання полягає у поєднанні аудіального, візуального та жестового модусів під час формування правильної вимови. Відеоматеріали з автентичним мовленням, візуалізація артикуляції звуків, субтитри, графічні схеми інтонації та ритму сприяють кращому розумінню фонетичних особливостей англійської мови.

Лексико-граматичний аспект реалізується через візуалізацію мовних одиниць та структур. Інфографіка, схеми, таблиці, анімації та контекстуальні зображення допомагають учням усвідомити значення слів і граматичних форм у конкретних мовленнєвих ситуаціях. Крім того, мультимодальні презентації сприяють формуванню стійких асоціативних зв'язків між формою та значенням мовних одиниць, що полегшує їх запам'ятовування та використання в мовленні.

Комунікативний аспект мультимодального навчання полягає у створенні умов для автентичної взаємодії. Рольові ігри, відеодіалоги, симуляції реальних ситуацій спілкування, цифрові сторітелінги та проєктні завдання активізують не лише мовні, а й невербальні засоби комунікації – міміку, жести, просторову

організацію спілкування. Такий підхід сприяє розвитку комунікативної компетентності та формує вміння інтерпретувати мовлення в соціокультурному контексті.

Соціокультурний аспект мультимодального навчання проявляється у залученні автентичних матеріалів, які відображають культурні особливості англomовного середовища. Відео, фотографії, музика, віртуальні екскурсії та цифрові наративи дозволяють учням ознайомитися з культурними реаліями, нормами, моделями поведінки та особливостями міжкультурної комунікації. Це сприяє формуванню культурної обізнаності та розвитку міжкультурної компетентності.

Окрім можливості інтегрувати різні аспекти мови, у процесі підготовки мультимодальних презентацій важливо враховувати і різноманіття модусів, їхню функціональну взаємодію, відповідність навчальній меті та віковим особливостям учнів. В цьому контексті ефективність мультимодальних презентацій значною мірою залежить від якості та доцільності відібраного навчального матеріалу. З метою полегшення роботи вчителя при створенні мультимодальних презентацій на урок англійської мови, нами були розроблені критерії відбору навчального матеріалу, а саме:

- відповідність навчальним цілям і завданням;
- відповідність віковим характеристикам та інтересам учнів;
- тематичність, чіткість і логічність зображень і графіки;
- автентичність та спонукання до подальшої взаємодії;
- наявність соціокультурного компоненту.

Таким чином, правильний добір матеріалу для мультимодальних презентацій передбачає системний підхід, який поєднує педагогічну доцільність, вікову й мовну відповідність, якість мультимедійних компонентів та дотримання

академічної доброчесності, забезпечуючи ефективне навчання англійської мови [1].

Отже, мультимодальні презентації виступають ефективним засобом навчання англійської мови, оскільки забезпечують інтегроване використання різних семіотичних модусів та сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Поєднання візуальних, аудіальних, лінгвістичних, жестових і просторових компонентів дозволяє задіяти різні канали сприйняття інформації, підвищує рівень залученості учнів та створює сприятливі умови для формування іншомовної комунікативної компетентності. Водночас ефективність мультимодальних презентацій значною мірою залежить від добору навчального матеріалу, функціонального використання цифрових платформ, відповідності змісту, навчальним цілям та рівню мовної підготовки учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Калиновська, І. М., Коляда, Е. К. Вплив мультимодальних презентацій на сприйняття й засвоєння інформації у курсі з академічного письма та риторики. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Вип. 74. С. 310 – 313.
2. Diamantopoulou, S., & Ørevik, S. (Eds.). *Multimodality in English language learning*. Routledge, Taylor & Francis Group. 2022.
3. 25 Examples of Multimodal Learning to Use in Your Classroom Today. URL: <https://classwork.com/25-examples-of-multimodal-learning/> (дата звернення: 05.01.2026).

Оксана ДУБРОВА

канд. філол. наук, доцент

Марина ГЕРДОВА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу

Бердянський державний педагогічний університет

CURRENT TRENDS IN THE USE OF GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The active introduction of cutting-edge pedagogical technology to raise the standard of instruction, inspire students, and boost learning efficacy characterizes the current stage of educational development. It is crucial to develop strategies and tactics that meet the demands of contemporary students, encourage their active participation, and foster a lifelong interest in learning amid digitalization and the expansion of distance and blended learning. Gamification is a cutting-edge pedagogical tool increasingly used in education, especially in teaching foreign languages.

Therefore, the current stage of foreign language education development is characterized by an active search for practical pedagogical approaches to increase students' motivation, their involvement in the learning process, and the efficiency of language material assimilation. In this context, gamification is gradually moving from an experimental tool to a systemic component of foreign language teaching methodology. Current trends in its use are shaped by the digitalization of education, the development of information and communication technologies, and changes in the educational needs and cognitive characteristics of today's pupils and students.

Scientific research by foreign scholars (K. Kapp, K. Werbach, D. Hunter, S. Deterding, R. Ryan, etc.) shows that the use of game mechanics in non-game contexts can positively affect motivation, engagement, concentration, and learning effectiveness.

One of the leading trends is the integration of gamification into the digital educational environment. Online platforms, mobile applications, and learning management systems are increasingly using game mechanics as an integral part of the learning process. In foreign language education, this manifests itself in the creation of interactive courses that combine grammatical, lexical, and communicative tasks with elements of competition, point accumulation, achievements, and gradually increasing levels of difficulty. Researchers note that this form of learning promotes regular language practice and sustained motivation for learning, especially in the context of distance and blended learning.

Another important trend in gamification is the focus on student-centered learning. The teacher-centered approach to teaching foreign languages is gradually being replaced by approaches that consider each student's individual requirements, learning preferences, and preparation level. Because it enables exercises to be tailored to varying levels of language skill, offers immediate feedback, and generates unique learning trajectories, gamification is viewed in this context as a method for personalizing learning. This is especially important while learning grammar, since pupils frequently have varying proficiency levels.

Combining gamification with a communicative approach to teaching foreign languages is a noteworthy trend. Modern gamification, in contrast to traditional game exercises, emphasizes the development of communicative ability in addition to mechanical task completion. More and more game scenarios mimic real-world speech situations in which grammatical structures are used to achieve communicative objectives. This method encourages the deliberate learning of grammar and its application to spoken communication in everyday situations.

The combination of formative evaluation and gamification is another distinctive trend. Alternative modes of assessment that support the learning process, in addition to recording results, are becoming increasingly popular in contemporary foreign language instruction. Gamified assessment systems provide ongoing tracking of students'

development, visualization of achievement, and stimulation of self-control. This is particularly crucial while learning grammar, as consistent practice and prompt feedback are essential.

Recent studies also indicate a trend toward conscious and critical use of gamification in foreign language education. While the initial stage of its implementation focused primarily on external motivational incentives, today there is an increasing emphasis on the need for pedagogically sound design of gamified elements. An excessive number of game mechanics, or their formal use, can lead to a decrease in educational value and to superficial assimilation of material. Therefore, the current trend is to combine gamification with clearly defined learning objectives and meaningful content.

Thus, current trends in the use of gamification in foreign language education indicate its transformation from an auxiliary motivational tool into a full-fledged pedagogical technology. Its methodologically solid integration into the learning process, awareness of the psychological and pedagogical qualities of learners, and emphasis on the development of practical language skills – particularly grammatical competence – are key factors in its effectiveness.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco : Pfeiffer, 2012. 336 p.
2. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.
3. Sailer, M., Homner, L. The gamification of learning: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32. P. 77–112. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09498-w> (дата звернення: 20.01.2026).

4. Seaborn, K., Fels, D. I. Gamification in theory and action: a survey. *International Journal of Human-Computer Studies*. 2015. Vol. 74. P. 14–31. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S107158191400108X> (дата звернення: 20.01.2026).

УДК 378.147:811.111:004.738.5

Оксана ДУБРОВА

канд. філол. наук, доцент

Юлія МУСІЄНКО

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти I курсу

Бердянський державний педагогічний університет

THEORETICAL AND SCIENTIFIC-METHODICAL BASIS OF USING PODCASTS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

In particular, the use of digital tools that facilitate flexible learning, student involvement, and access to real-world language input has grown. Among these resources, podcasts have attracted interest as a practical and efficient way to improve listening comprehension, expand vocabulary, and introduce students to language use in everyday situations.

The study of the theoretical and scientific-methodical foundations of podcast use in the process of learning English is therefore essential for understanding their pedagogical potential and for ensuring their purposeful and systematic integration into modern language education.

Instruction is no longer limited to traditional classroom formats, as educators increasingly rely on digital environments that offer diverse and flexible learning tools.

Among these tools, podcasts have emerged as an effective medium that supports modern educational needs and enhances learner engagement [1, p. 9].

The transition toward digitally oriented education has resulted in profound changes in pedagogical theory and practice. Modern educational technologies, the development of communicative methods of interaction and the expansion of online educational spaces. These processes lead to noticeable changes in the structure, and models of educational organization. As a result, new possibilities emerge for incorporating real, up-to-date digital materials into the teaching of English, allowing learning content to better reflect authentic language use and current communicative realities [4, p. 44–45].

In current academic discussions, podcasting is viewed not merely as a supplementary resource but as an integral element of digital learning systems. Scholarly sources describe podcasts as a form of audio or multimedia delivery that originates in radio broadcasting traditions but differs in its adaptability, accessibility, and learner autonomy [5]. Because podcasts are distributed in digital formats, they have temporal or spatial limitations when used on computers, mobile phones, or other portable devices.

From a didactic standpoint, the use of podcasts varies according to instructional objectives and target audiences. Researchers frequently distinguish between podcasts made by native speakers for general audiences and those made specifically for educational purposes. Authentic podcast exposure fosters vocabulary development, introduces learners to spontaneous speech patterns, and offers structured language input tailored to varying competence levels.

In accordance with UNESCO's educational vision, podcasting can also be interpreted as a type of open educational resource. Such resources are intended for instructional, professional, or research use and are characterized by open access, adaptability, and legal distribution under appropriate licensing conditions [6].

Digital learning environments that integrate podcast-based resources together with instructional guidance have considerable value for the teaching of English. Audio materials drawn from authentic media contexts—including current affairs broadcasts, interviews, and topic-focused narratives—are typically supplemented with structured learning activities designed to support language development. These materials strengthen listening abilities, deepen learners’ understanding of cultural and social contexts in English-speaking societies [2, p. 363].

The pedagogical effectiveness of podcasts depends on their thoughtful integration into instructional planning. Their use should correspond to clearly defined learning objectives, learners’ linguistic abilities, skill development. Podcasts may serve different instructional functions, including introducing new material, reinforcing previously learned content, and supporting assessment, which allows for methodological flexibility and improved learning results.

Podcast-based instruction is also consistent with communicative language teaching principles. By engaging learners with real spoken language, podcasts simulate authentic communicative situations and reduce the gap between instructional. Variations in accent, tempo, and intonation found in podcast recordings support listening development and positively influence oral language performance [3].

An additional pedagogical benefit of podcast use lies in its compatibility with integrated skill development. Listening activities based on podcasts can be combined with reading, writing, and speaking tasks, as well as with vocabulary and grammar practice, analytical exercises, and collaborative discussions. This integration promotes comprehensive language development and increases learners’ cognitive involvement.

These features are especially valuable in blended and distance learning environments, where direct interaction with the teacher is often reduced. In such contexts, digital tools serve as a key means of maintaining instructional continuity, and podcasts function as a stable and accessible learning resource that supports ongoing engagement with educational content regardless of time and place [3].

Also, podcasts offer notable educational benefits. Control over playback functions allows learners to manage information flow, which supports personalized learning and accommodates differences in language proficiency.

It should be noted that under this approach the initial engagement with the material takes place outside the classroom, as learners prepare independently by listening to podcasts. This makes it possible to dedicate classroom time to discussion, analysis of the content, and the practical use of language resources, which contributes to greater instructional effectiveness [1, p. 10–11].

Continued engagement with podcast materials helps learners become accustomed to authentic English speech, including pronunciation variation, stress patterns, rhythm, and informal language use. Podcasts also reflect contemporary linguistic trends, enabling learners to acquire expressions relevant to everyday communication. Exposure to multiple accents additionally contributes to awareness.

Since learners process information primarily through auditory input without visual support, they develop focused listening strategies and deeper comprehension of spoken discourse.

Educational studies identify several instructional roles fulfilled by podcasts. They support communicative development by encouraging expression and interaction, informational processing through analysis and synthesis of content, and instructional organization by enabling structured learning activities, including asynchronous formats [6].

Effective podcast integration requires careful selection of materials that align with learners' age, proficiency, and cognitive abilities. Authentic audio content often needs pedagogical adaptation, such as simplifying vocabulary, adjusting speech rate, or modifying task complexity, to ensure instructional relevance and gradual skill development.

Equally important is teachers' professional competence in using digital audio tools. Successful podcast-based instruction depends on educators' ability to incorporate

audio resources into lesson design, create differentiated learning tasks, and integrate podcast activities with other instructional methods.

Therefore, as part of a digital learning environment, podcasting increases the adaptability of learning, expands methodological possibilities, and supports the long-term development of communicative competence in foreign languages among students.

LIST OF USED SOURCES AND LITERATURE

1. Andreyko L. V. Using podcasts in teaching English in higher education. Quality language education in the modern globalized world: trends, challenges, prospects: materials of the 1st All-Ukrainian scientific and practical conference. Sumy, 2017. P. 9–12. URL: <https://scispace.com/pdf/vikoristannia-podkativ-pri-vikladanni-angliiskoyi-movi-u-52y938dqj2.pdf> (accessed: 26. 01.20226).
2. Babenko O. Using podcasts in the process of teaching English using the example of CBC Edmonton resources. Young Scientist. 2020. No. 11 (87). P. 362–364. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/225> (accessed: 26. 01.20226).
3. Close your textbooks. 'Podcasts In Class' switches up the lesson plan. Retrieved from: <https://www.cbc.ca/radio/podcast-news/close-your-textbooks-podcasts-in-class-switches-up-the-lesson-plan-1.5264767> (accessed: 26. 01.20226).
4. Digital transformation of education and science: theory and practice: collection of scientific works / edited by V.Yu. Bykova, A.V. Yatsyshin. K: FOP Yamchinsky O.V., 2019. 123 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718758/2/19%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C%2020%20%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%96%D0%B2%20%D0%86%D0%86%D0%A2%D0%97%D0%9D.pdf> (accessed: 26. 01.20226).

5. Millin S. Using podcasts to develop listening skills. Sandy Millin. 2016. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/sandymillin/using-podcasts-develop-listening-skills> (accessed: 26. 01.20226).

6. UNESCO. *Open Educational Resources (OER)* – teaching, learning and research materials in any format or medium that are released under an open licence permitting free access, re-use, adaptation and redistribution by others. URL: <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> (accessed: 26. 01.20226).

УДК 373.5:81'24'27:8111.111

Лариса КАЛІНІНА

кандидат педагогічних наук, професор

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Даша РИБЧИНСЬКА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Житомирський державний університет імені Івана

Франка

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗЗСО В КОНТЕКСТІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Постановка проблеми: Уміння ефективно спілкуватися з людьми різних культур є однією з важливих конкурентних переваг сучасної людини в сучасному глобалізованому світі, де контакти між людьми різних культур постійно розширюються завдяки розвитку інформаційних технологій, медіапростору та активним міграційним процесам. Учні, які отримують освіту в таких умовах, не

лише отримують знання та мовленнєві вміння, але й готуються до життя в полікультурному середовищі, де важливими є взаєморозуміння, толерантність і відкритість до інших культур [2].

Проблема навчання діалогу культур під час вивчення іноземної мови стає особливо важливою в цьому контексті. Мова є не лише засобом спілкування, але й символом культури, системи цінностей, звичаїв і світоглядних орієнтацій певного народу. Таким чином, навчання іноземної мови неможливе без включення культурного елемента, який дає учням краще розуміння світу в іншомовному вигляді та сприяє розвитку міжкультурних здібностей [5].

У школах розвиток вміння міжкультурного діалогу допомагає учням розвивати толерантність, співчуття, здатність до критичного мислення та усвідомлення своєї культурної ідентичності. Це особливо важливо для учнів старшого етапу навчання, оскільки саме в цей період розвиваються складні мовно-мисленнєві процеси, соціальні навички, рефлексивні здібності та ціннісні орієнтації [5]. Старшокласники мають здатність аналізувати, порівнювати та осмислювати культурні явища. Це створює сприятливі умови для впровадження концепцій діалогу культур у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Українські та західні науковці писали про ідею культурного обміну в контексті викладання іноземних мов. Культурний діалог розглядається, зокрема, у дослідженнях О. Г. Церковняк-Городецької, С. Ю. Ніколаєвої, О. М. Біляєва як важлива складова мовної освіти, покликана підвищити міжкультурну компетентність студентів. Культурний дискурс розглядається як необхідна умова успішної міжкультурної комунікації та знання культурних аспектів спілкування іноземною мовою у працях західних дослідників, зокрема М. Вурам та С. Kramsch [8,10].

Лінгводидактика За визначенням С. Ю. Ніколаєвої, постає як теоретична основа методики навчання мов, спрямована на наукове обґрунтування цілей, змісту та принципів мовної освіти [6].

О. М. Біляєв розглядає лінгводидактику як науку, що досліджує процес формування мовної та комунікативної компетентності учнів у межах освітнього середовища [1].

Мета - визначити лінгводидактичні засади формування вмінь діалогу культур учнів старшого етапу навчання та окреслити методичні шляхи їх реалізації у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу: питання міжкультурної взаємодії є важливим компонентом методології навчання іноземних мов. Цей підхід включає навчання учнів ефективно використовувати свої мовні навички в реальних ситуаціях спілкування. У сучасних програмах навчання іноземної мови велика увага приділяється не лише засвоєнню граматичних правил і лексичних одиниць, але й розвитку здатності спілкуватися та взаємодіяти з іншими культурами, а також правильно поводитися в іншомовному середовищі. Термін «лінгводидактика» не має єдиного визначення в науковій літературі, оскільки різні вчені по-різному його тлумачать залежно від своїх теоретичних позицій та сфер інтересів.

Як міждисциплінарна галузь наукового знання, лінгводидактика створює теоретичне підґрунтя для реалізації цих завдань. Вона досліджує лінгвістичні, психологічні, педагогічні та соціокультурні фактори, а також закономірності, зміст, методи та методи навчання мов. О. Г. Церковняк-Городецька стверджує, що лінгводидактика вивчає когнітивні, соціальні та психологічні фактори, які впливають на навчання мови [7]. Отже, навчання іноземної мови розглядається як процес формування мовної особистості, здатної до ефективної міжкультурної комунікації, згідно з лінгводидактичним підходом.

Завдяки аналізу та узагальненню підходів сучасних дослідників, наукових праць, підручників та фахових джерел з лінгвістики, педагогіки та методики викладання мов, нам вдалось сформуванати поняття лінгводидактики.

Лінгводидактика - це міждисциплінарна наука, що вивчає закономірності, принципи, зміст, методи та засоби навчання мов у різних умовах освіти. Вона інтегрує досягнення лінгвістики, педагогіки, психології та методики викладання, орієнтуючись на формування мовної особистості та розвиток комунікативної компетентності.

Діалог культур у **педагогічному** дискурсі розглядається як взаємодія між культурами на засадах рівності, поваги та відкритості, що передбачає осмислення іншої культури та порівняння її з власною [6]. У навчанні іноземних мов він реалізується через вправи, дискусії, рольові ігри та роботу з автентичними матеріалами, сприяючи розвитку критичного мислення, міжкультурної компетентності та поваги до думок інших. Старшокласники здатні аналізувати культурні відмінності та усвідомлювати власну ідентичність, що робить цей підхід перспективним для модернізації мовної освіти [2, 5]. Крім того діалог культур визначається як спосіб взаємодії між культурами, який базується на принципах рівності, поваги та відкритості. Це не просто механічне засвоєння інформації про іншу культуру; це стосується осмислення цієї культури, порівняння з власною культурою та розвитку здатності до позитивного культурного обміну. Наукові дослідження підкреслюють, що справжній культурний діалог сприяє взаємному духовному збагаченню учасників комунікації та базується на загальнолюдських морально-етичних цінностях [8].

У **методиці навчання** іноземних мов технологія діалогу культур реалізується через систему вправ, завдань і навчальних ситуацій, які заохочують учнів активно використовувати мову, обговорюючи культурні події, традиції, звичаї та способи життя різних народів. Порівняльний аналіз культурних реалій, рольові ігри, дискусії, проєктна діяльність, робота з автентичними текстами та медіаматеріалами - це лише деякі з можливих варіантів. Розвиток критичного мислення, здатності аргументувати власну позицію та поваги до думок інших - усе це є результатом використання таких методів [7].

З точки зору психології вік учнів і психолого-педагогічні характеристики визначають їхні можливості навчатися діалогу культур на старшому етапі. Старшокласники добре володіють мовою, щоб обговорювати складні теми, пов'язані з культурою, соціальними проблемами та глобальними викликами сучасності. Вони вміють аналізувати культурні відмінності та подібності. Це дозволяє їм краще зрозуміти іншомовну культуру та свою національну ідентичність. Українські освітні системи не мають системних методичних розробок, орієнтованих на старший шкільний вік, незважаючи на зростаючий інтерес науковців до проблем міжкультурної освіти. Дослідження Церковняк-Городецької та інших учених свідчать про те, що поєднання лінгводидактичного підходу з концепціями діалогу культур може бути перспективним у навчанні іноземних мов [1]. Однак вони також наголошують на тому, що необхідно продовжити теоретичне вивчення та практичне впровадження відповідних підходів.

Отже підсумовуючи точки зору різних наук отже **діалог культур** - це форма взаємодії між представниками різних культур, що ґрунтується на взаємоповазі, відкритості, готовності до сприйняття іншого та обміну культурними цінностями.

У межах дослідження було проведено аналіз чотирьох підручників з англійської мови для старшокласників рекомендованих МОН - трьох українських авторів (Англійська мова (Карп'юк О.Д.) 11 клас, Англійська мова (Кучма М.О., Задорожна І.П) 11 клас,) та двох закордонних (Speakout B1: Student's Book, Antonia Clare, J.J. Wilson, 3rd Edition, New English File Intermediate. Student's Book Paul Seligson, Clive Oxenden). Основною метою аналізу було визначити загальну кількість мовленнєвих вправ, а також вправи, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення та формування вмінь діалогу культур. Отримані результати дозволили систематизувати підходи до інтеграції міжкультурного компонента у навчальний процес та окреслити ефективні методичні стратегії для старшокласників. Результати порівняння вправ на формування вміння діалогу

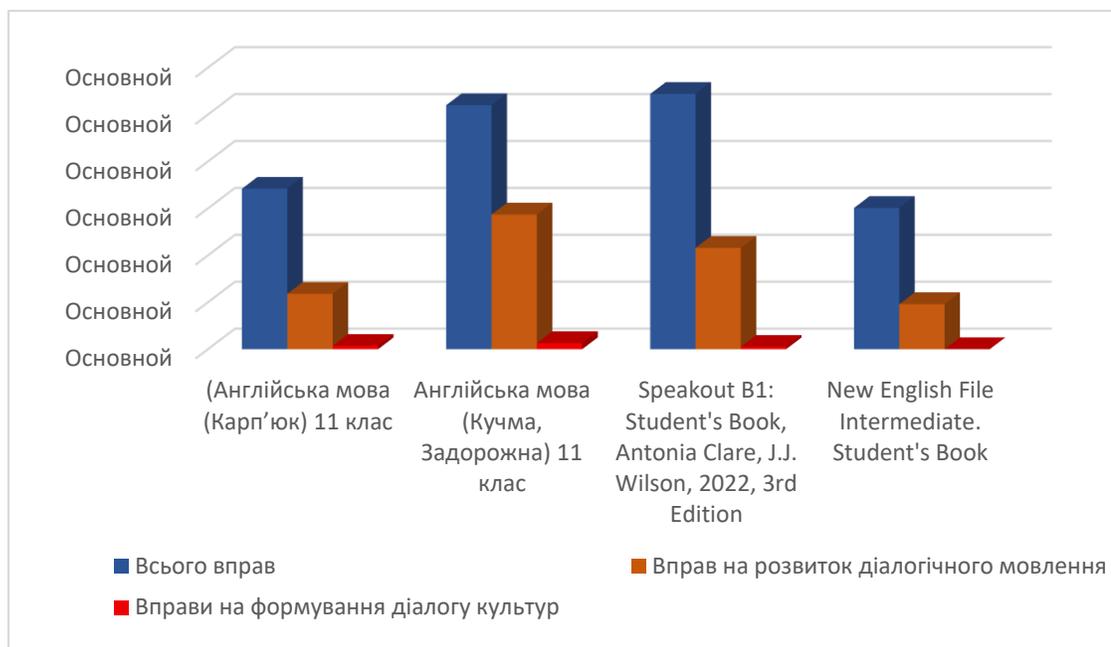
культур в підручниках англійської мови рекомендованих МОН показані в Таблиці 1 демонструють, що, хоча існує достатньо вправ на розвиток діалогічного мовлення, кількість вправ, спрямованих на формування вмінь діалогу культур, є недостатньою.

Таблиця 1

Аналіз підручників з англійської мови

Автор	Підручник	Загальна к-сть вправ	К-сть вправ на розвиток діалогічного мовлення	К-сть вправ на формування діалогу культур
Карп'юк О.Д.	Англійська мова 11 клас	342	118	7
Кучма М.О., Задорожна І.П	Англійська мова 11 клас	520	287	13
Antonia Clare, J.J. Wilson	Speakout B1: Student's Book, 3rd Edition	544	216	5
Paul Seligson, Clive Oxenden	New English File Intermediate. Student's Book	301	96	0

Графічно результати аналізу підручників з англійської мови рекомендованих МОН, представимо в діаграмі аналізу підручників Рис. 1



Діаграма аналізу підручників

В діаграмі подано порівняльний кількісний аналіз вправ в підручниках з англійської мови українських та закордонних авторів за трьома показниками: загальна кількість вправ, вправи на розвиток діалогічного мовлення та вправи, спрямовані на формування діалогу культур. Аналіз результатів свідчить, що, попри значну частину завдань, орієнтованих на розвиток діалогічного мовлення, міжкультурний компонент представлений фрагментарно, а в окремих виданнях повністю відсутній, що вказує на недостатню інтеграцію діалогу культур у зміст навчальних матеріалів.

Висновки: Таким чином, хоча у старших класах навчання діалогу культур у контексті іноземної мови є важливим напрямом модернізації сучасної освіти, наш аналіз показує, що вправ в підручниках англійської мови рекомендованих МОН - недостатня. Наші спостереження доводять, що розвиток міжкультурної компетентності, розвиток мовної особистості та формування толерантного, культурно свідомого громадянина сприяють поєднанню мовних і

культурних елементів, що досягається значною мірою, формуванням вмінь старшокласників діалогу культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. – Київ : Генеза, 2005. – 180 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ : Ленвіт, 2018. – 273 с.
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. – Київ : Генеза, 2019.
4. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. – Київ : Генеза, 2019.
5. Навчальна програма з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти (профільний рівень). – Київ : Міністерство освіти і науки України, 2020.
6. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : навч. посіб. – Київ : Ленвіт, 2013.
7. Церковняк-Городецька О. Г. Лінгводидактика як наукова галузь // Педагогічні науки. – 2020.
8. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
9. Clare A., Wilson J. J. *Speakout B1: Student's Book*. – 3rd ed. – London : Pearson Education, 2022.
10. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 295 p.
11. Seligson P., Oxenden C. *New English File Intermediate: Student's Book*. – Oxford : Oxford University Press.

Юлія КЛИМОВИЧ

доктор філософії

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Євгенія ТАЛЬКО

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЛЬ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО

Сучасна освіта покликана готувати учнів до життя в глобалізованому світі, де вміння спілкуватися з представниками різних культур є не менш важливим, ніж знання предметів. Основою цього процесу є сформована **міжкультурна комунікативна компетентність (МКК)** – *здатність ефективно взаємодіяти з людьми іншого культурного середовища, розуміти їхні цінності, звички та норми поведінки*. Для громадян України розвиток цієї компетентності має особливе значення: держава інтегрується у європейський простір, активно бере участь у міжнародних проектах та освітніх програмах. Таким чином, формування МКК у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) створює підґрунтя для виховання молодого покоління, здатного до відкритого, толерантного й відповідального спілкування у глобальному світі.

Водночас, сучасні школярі живуть у світі, де більшість міжкультурних контактів відбувається в медіапросторі: соціальні мережі, YouTube, освітні платформи, подкасти та відеоігри стають головними джерелами культурних уявлень. Проте без сформованої медіаграмотності ці уявлення часто залишаються фрагментарними або спотвореними [1: 52].

Науковці підкреслюють, що розвиток міжкультурної комунікативної компетентності є однією з ключових цілей освіти XXI століття. Ігнатова О. наголошує, що міжкультурна комунікація базується не лише на знанні мови, а й на розумінні культурних кодів, норм поведінки й системи цінностей різних народів [2: 10]. Штих І. та Дудаш К. розглядають міжкультурну компетентність як здатність людини адекватно діяти в умовах культурного розмаїття, уникаючи конфліктів і стереотипів [4: 135]. Водночас Андрієвська В. та Шинкарьова Д. зазначають, що сучасне покоління зростає в умовах *«медіазалежної соціалізації»*, де навички критичного мислення й цифрової грамотності є невід'ємними складовими соціальної зрілості [1: 52]. Падалко Я. й Слаба О. підкреслюють, що медіаграмотність є не лише способом захисту від маніпуляцій, а й потужним інструментом розвитку інформаційної культури, етичної рефлексії та розуміння культурних відмінностей [3: 296]. Саме поєднання цих підходів дозволяє розглядати медіаосвіту як засіб формування міжкультурної компетентності.

Учні сьогодні отримують основну частину міжкультурних знань не з підручників, а з онлайн-простору: YouTube, TikTok, Instagram, відеоігор, міжнародних платформ спілкування чи онлайн-навчання. Саме там вони бачать, як живуть однолітки в інших країнах, які в них традиції, як вони спілкуються й мислять. Однак без уміння критично осмислювати цей контент діти часто сприймають образи інших культур поверхово або стереотипно. Тому формування культурної обізнаності через розвиток медіаграмотності є необхідним завданням педагога, адже це дозволяє не лише розширювати знання про інші країни, а й навчати учнів осмислювати, як медіа формують ці уявлення, як впізнати маніпуляції чи упередження, та як створювати власний культурний наратив у безпечний спосіб. Отже, **метою статті** є обґрунтування ролі медіаграмотності у процесі розвитку міжкультурної комунікативної компетентності учнів середньої школи.

Формування міжкультурної комунікативної компетентності у школярів є невід'ємною складовою якісної європейсько орієнтованої освіти. У середній школі ця компетентність означає здатність учня усвідомлювати культурні відмінності, порівнювати їх із власними цінностями та застосовувати набуті знання у процесі спілкування. Саме тому розвиток міжкультурної компетентності доцільно здійснювати в контексті навчання медіаграмотності.

Європейський досвід доводить, що медіаосвіта стає ефективним засобом виховання свідомого громадянина. У школах Німеччини, Фінляндії, Великої Британії чи Франції інтеграція медіаосвітніх завдань у гуманітарні дисципліни формує у дітей здатність критично оцінювати культурні повідомлення та бачити за ними глибинні цінності [3: 295]. Аналогічний підхід поступово впроваджується і в українській освіті. Для учнів основної школи це особливо важливо, адже саме в підлітковому віці формується культурна ідентичність і система цінностей.

Розвиток культурної обізнаності у школярів доцільно здійснювати через медіаосвітній підхід, який поєднує навчання іноземної мови з осмисленням культурних відмінностей. Для цього використовують вправи, що активізують пізнавальну, мовну й аналітичну діяльність. Важливо, щоб завдання спонукали учнів не лише спостерігати, а й аналізувати, як культура виявляється у звичаях, мові, поведінці та медіаконтенті [2: 10]. Варто зауважити, що основою завдань мають бути автентичні матеріали, як от *новини, дописи в соціальних мережах, мему, реклами, пости* тощо. Одним із таких ресурсів є сайт **English News in Levels**, який пропонує адаптовані новини для різних рівнів володіння англійською мовою (*див. рис. 1*).

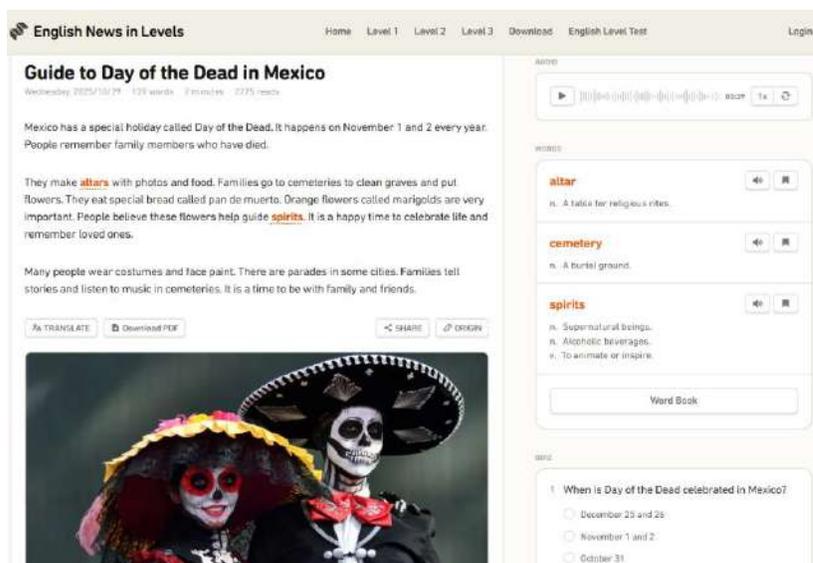


Рисунок 1. Приклад автентичної новини на сайті English News in Levels

Учні можуть працювати з текстами, аудіо та інтерактивними завданнями, що сприяє розвитку читацьких умінь, аудіювання та розуміння реальної мови носіїв, а також знайомить із культурним та соціальним контекстом представлених подій.

Соціальна мережа **Instagram**, зокрема формат коротких відео (**reels**), набуває особливої дидактичної цінності у процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності учнів у межах навчання англійської мови, оскільки такий контент є цілком природним та звичним для них. Reels, що створені користувачами з різних країн, відображають елементи повсякденного життя, культурні реалії, соціальні практики, цінності та мовленнєві особливості представників інших культур. Завдяки своїй лаконічності та візуальній насиченості такі відео є доступними та мотиваційно привабливими для підлітків. Перегляд та аналіз такого контенту сприяє розвитку розумінню культурного контексту висловлювань, а також формуванню здатності порівнювати побачене з власним соціокультурним досвідом та реаліями українського суспільства. Важливим компонентом такого аналізу є критичне осмислення того, чи не містить

контент стереотипних узагальнень та чи не подає індивідуальний досвід окремих осіб як репрезентативний для всієї нації або культури (див. рис. 2).

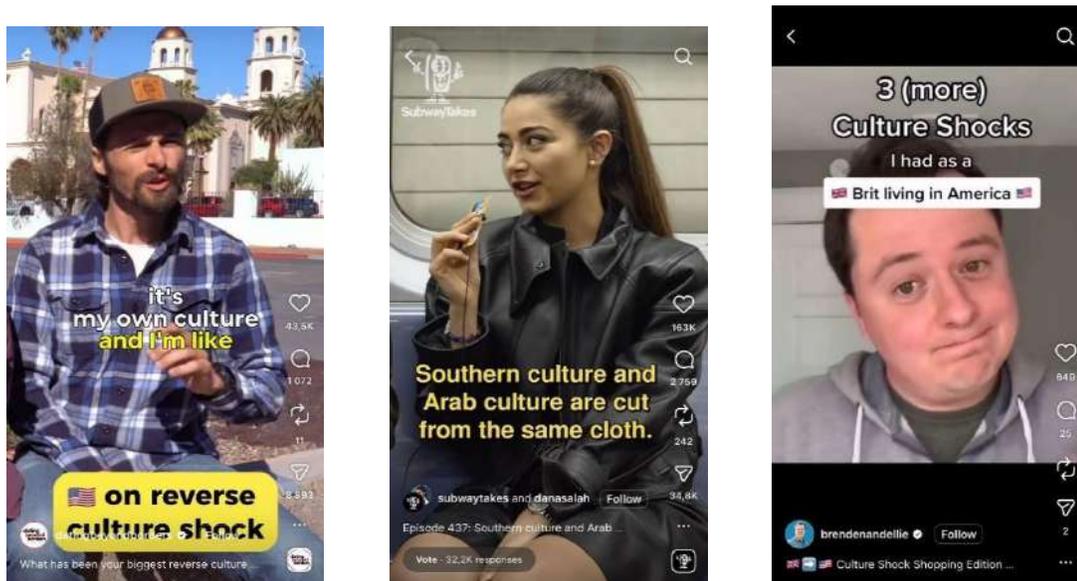


Рисунок 2. Приклад автентичних відео (reels) на платформі Instagram

Використання reels на уроках англійської мови дозволяє розвивати критичне ставлення учнів до інформації, представленої у соціальних мережах, адже учні аналізують зміст відео з погляду репрезентації культури, виявляють використання сталих виразів, ідіом, сленгу або культурно зумовлених мовленнєвих моделей, а також обговорюють соціальні явища й проблеми, порушені авторами відео. Такий формат сприяє емоційному залученню і закріпленню культурних фактів про людей, події чи явища через асоціації. Учні не просто запам'ятовують інформацію, а вчаться розуміти її походження, значення і соціальний контекст.

Отже, медіаграмотність у процесі вивчення англійської мови в середній школі виступає потужним засобом формування культурної обізнаності. Завдяки аналізу автентичного контенту, участі в інтерактивних сценаріях, створенню власних мультимедійних проєктів учні вчаться критично оцінювати інформацію, розпізнавати культурні відмінності, адекватно реагувати на них і презентувати власну культуру англійською мовою. У сучасному українському контексті, де більшість підлітків отримує знання про світ саме через медіа, така інтеграція дає

змогу поєднати навчання мови з вихованням толерантності, поваги до різних культур і розвитку глобального критичного мислення, що є необхідними умовами становлення європейсько-орієнтованої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрієвська В., Шинкарьова Д. Цифрова та медіаграмотність як умова становлення сучасного покоління. *New Collegium*. 2022. Т. 3(108). С. 50–54.
2. Ігнатова О. Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3. С. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13>
3. Падалко Я., Слаба О. Значення медіаосвіти та медіаграмотності у сучасному суспільстві. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61, Т. 2. С. 295–299. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-2-49>
4. Штих І., Дудаш К. Розвиток міжкультурної компетентності школярів, що виховуються в крос-культурному освітньому середовищі. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. Т. 71(1). С. 134–145. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-71-1-134-145>

УДК 811.111'367.6:371.3

Олена КУЗЬМЕНКО
канд. філ. наук, доцент
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Аліна СМОЛЯР
студентка 4 курсу
спеціальності 014 Середня освіта
предметної спеціальності 014.02 Середня освіта.
Мова і література (англійська)
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ВОСЬМИКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ДОВІДКОВИХ РЕСУРСІВ

Вибір ефективних методичних підходів до навчання іншомовної лексики значною мірою зумовлюється віковими та психолінгвістичними особливостями здобувачів освіти. У цьому контексті доцільно зосередити увагу на підлітковому етапі навчання, який характеризується якісними змінами у когнітивній сфері учнів, розвитком абстрактного мислення та зростанням потреби в осмисленому мовному досвіді.

Характерною особливістю підлітків, зокрема, учнів восьмого класу, є те, що вони уже володіють певним мовним досвідом та сформованими базовими лексичними навичками, водночас спостерігаються труднощі у перенесенні засвоєної лексики з репродуктивного рівня на продуктивний. Це виявляється у фрагментарності словникового запасу, обмеженій здатності до контекстуального вибору лексичних одиниць та недостатній гнучкості їх використання у мовленні. У зв'язку з цим актуалізується потреба у таких методичних підходах, які забезпечують не механічне заучування слів, а їх осмислення крізь призму контексту, семантичних зв'язків і прагматичних умов уживання. Одним із підходів, що найбільш повно відповідає зазначеним вимогам, є контекстуальний підхід, який передбачає засвоєння іншомовної лексики в умовах її функціонування у зв'язному мовленні та реальних або наближених до реальних комунікативних ситуаціях.

Контекстуальний підхід у навчанні іншомовної лексики ґрунтується на ідеї засвоєння слів не ізольовано, а в мовленнєвому, ситуативному та культурному контексті [5: 121]. Лексична одиниця постає перед учнем як частина цілісного висловлювання, тексту або ситуації спілкування, що дає змогу глибше зрозуміти її значення, стилістичні особливості та сферу вживання. Для восьмикласників це

особливо важливо, адже їх мотивація до навчання і вивчення нового значною мірою залежить від практичної значущості матеріалу та його зв'язку з реальним життям.

На нашу думку, сприятливі умови для формування лексичної компетентності завдяки своїй мультимодальності може забезпечити застосування контекстуального підходу, реалізованого на основі мультимедійних довідкових ресурсів, що поєднує вербальну інформацію з візуальними, аудіальними та гіпертекстовими компонентами. Така інтеграція сприяє глибшому розумінню значення лексичних одиниць, розкриттю їх стилістичних, соціокультурних і функціональних характеристик, а також активізації пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей.

Використання мультимедійних довідкових ресурсів значно розширює можливості реалізації контекстуального підходу. До мультимедійних довідкових ресурсів належать електронні словники, онлайн-енциклопедії, навчальні платформи, відео- та аудіоматеріали, інтерактивні презентації, освітні застосунки. Вони поєднують текстову, візуальну та аудіальну інформацію, що відповідає різним каналам сприйняття учнів і сприяє кращому запам'ятовуванню лексики. Наприклад, електронний словник може подати слово не лише з перекладом, а й з прикладами вживання в реченнях, фрагментами автентичних текстів, ілюстраціями та звуковою вимовою. Таким чином, слово одразу «вбудовується» у контекст і набуває для учня реального змісту [2: 473].

Для демонстрації ефективності запропонованого методу нами було обрано



розділ «Unit 6: Just a job» авторського онлайн словника

(<https://sites.google.com/view/multimedictionaryfocus2/unit-6-just-the-job/get-the-sack?authuser=0>). У контексті опанування

лексики з теми акцент робиться на семи колокаціях: *get the sack*, *be snowed under*, *talk shop*, *burn the candle at both ends*, *golden handshake*, *dead-end job* та *pull one's weight*. Перегляд відеофрагментів, робота з інтерактивними

текстами, участь у віртуальних діалогах або виконання завдань на основі онлайн-матеріалів дозволяють восьмикласникам простежити, як лексичні одиниці використовуються носіями мови в різних життєвих обставинах. Це сприяє формуванню не лише лексичної, а й соціокультурної компетентності, оскільки учні починають розуміти мовні норми, стилістичні відтінки та культурні особливості іншомовного спілкування [4: 78].

Демонстрація алгоритму роботи з ідіомою «Get the sack» у мультимедійному словнику ілюструє перехід від механічного перекладу до всебічного сприйняття через активацію зорового та слухового каналів. Використання «інтелектуального гачка» у вигляді етимологічної довідки (історія про те, що людина, яку звільняли, мала зібрати у мішок свої речі) стимулює логічне мислення та забезпечує глибоку семантизацію лексеми. Остання стадія передбачає автоматизацію навички через інтерактивні вправи на платформах Learning Apps та Wordwall, де учень тренує вживання виразу в різноманітних контекстах, що сприяє трансформації пасивних знань у стійку мовленнєву компетентність [3: 25].



Рис.1. Приклад використання мультимедійного словника

Обґрунтування наукової та методичної новизни запропонованого підходу на прикладі ідіоми «Get the sack» полягає у відході від традиційної подачі «списків слів» на користь моделі інтерактивного дослідження лексеми, що

включає етапи лексичного занурення, операціоналізації лексики та вільного мовленнєвого конструювання.

На етапі лексичного занурення реалізується когнітивне опанування одиниці через мультисенсорний стимул та етимологічний аналіз, що замінює пасивне сприйняття активним пошуком змісту [1: 114].

Meet today's idiom

Before watching a short video vlog, look at the title and the thumbnail. The idiom "get the sack" comes from **British English**.

1. Which country do you think this idiom is connected with and why?
2. What situation do you think the video will show or explain?
3. Do you think this idiom is related to work, history, or everyday life?

Make your guesses and explain your ideas before watching the video.

Etymology

It originated in the UK and was first recorded in the early 19th century, when dismissed workers were given a sack to collect their belongings.

Рис.2. Приклад вправ етапу лексичного занурення

Етап операціоналізації лексики трансформує традиційний дрилінг у процес динамічного опрацювання в цифровому середовищі (Learning Apps/Wordwall і т. д.), де учень керує значеннями у варіативних контекстах.

Let's do an exercise in the Learning App

Find the activity about the idiom "get the sack."
Read each sentence carefully.
Choose the correct answer for each question.

Usage Contexts:
Informal speech – slang for losing a job (He got the sack yesterday.)
Everyday conversation – gossip (Did you hear Tom got the sack?)
Casual warning – informal tone (If you're always late, you'll get the sack.)
Movies / TV – characters getting fired (In the film, the manager gets the sack in the end.)

Завдання:
Read the sentences and choose the correct answer. The idiom "get the sack" is used in one correct meaning. Choose A, B or C.

If you don't follow the rules at work, you might get the sack. A) be fired B) get paid more C) start a new project

Tom was late every day, so he finally got the sack. A) got a promotion B) lost his job C) got a present

Рис.3.Вправи етапу операціоналізації

Фінальний етап вільного мовленнєвого конструювання забезпечує перехід від репродукції до самостійного відтворення контексту, де ідіома стає гнучким інструментом комунікації, що підтверджує ефективність методики як цілісної системи формування лексичної компетентності.



Real context

Read the story. Decide what “get the sack” means in this situation.

Liam works part-time at a small café after school. Last Friday, he posted a funny TikTok video made at work, where he joked about how slow the coffee machine was. The video went viral overnight. On Monday morning, the café owner called him into the office and said that if Liam posted anything like that again, he could get the sack. Liam suddenly stopped smiling.

What does “get the sack” mean here?

- a) to become famous
- b) to get more hours at work
- c) to get fired

What is worse: getting the sack for something you actually did wrong, or getting the sack because someone misunderstood you? Why?

Is it harder or easier for teenagers to lose their jobs compared to adults? Why?

Imagine you are Liam. Write extra sentences for the story that shows exactly what he was thinking in that moment when he “stopped smiling”. Be creative — it can be funny, dramatic or emotional.

Рис.4. Приклади завдань етапу вільного мовленнєвого конструювання

Отже, контекстуальний підхід у навчанні іншомовної лексики, що реалізується засобами мультимедійних довідкових ресурсів, є ефективним засобом підвищення якості мовної освіти восьмикласників. Він забезпечує глибоке й усвідомлене засвоєння лексичного матеріалу, сприяє розвитку комунікативних умінь, формує позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови та відповідає сучасним освітнім тенденціям. Такий підхід дозволяє перетворити навчання лексики на живий, змістовний і практично орієнтований процес, що має особливу цінність у роботі з учнями підліткового віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бикунова А. С. Мультимедійні технології у викладанні іноземних мов : навч. посіб. Київ : Освіта, 2021. 156 с.
2. Канюк О. Розвиток іншомовної лексичної компетентності у студентів немовних спеціальностей за допомогою інтерактивних засобів навчання. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 1(7).

URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-467-479](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-467-479) (дата звернення: 24.01.2026).

3. Попова Н. М. Інтерактивні методи навчання іноземної мови професійного спрямування. Харків : Основа, 2020. 128 с.
4. Сучасні тенденції методики навчання: мовнолітературна царина : колект. монографія / ред. Бакум З.П. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 251 с.
5. Утілене навчання в іншомовній освіті: мультимодальність, візуальність, цифрові практики : колект. монографія / Школа І. та ін. Запоріжжя : Вид-во «Євро-Волинь», 2025. 264 с.

УДК 37.091.3:811.111'276.6

Тетяна КУРБАТОВА

канд. філол. наук, доцент

Криворізький національний університет,

Лариса МОСІЄВИЧ

канд. філол. наук, доцент

Запорізький національний університет

РОЗБУДОВА АСИНХРОННОЇ СТІЙКОСТІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ БЛЕКАУТІВ

В період російської агресії відбувається неминуча трансформація освітнього процесу у ЗВО України, що набуває різноманітних форм: від дистанційного навчання та змішаних форматів до розбудови моделі асинхронної стійкості. Питання організації навчання іноземним мовам в умовах блекаутів набуває особливої актуальності та стає об'єктом прискіпливого вивчення в межах

вітчизняної методичної думки [1; 4; 5]. Як показано в дослідженнях Державної служби якості освіти України, ця вимушена зміна форми організації навчання не є повноцінною альтернативою традиційній очній освіті, але стала критично важливим стратегічним рішенням під час повних або часткових блекаутів, забезпечуючи безперервність навчання незалежно від стабільності енергомережі [2, 3].

Викладання англійської мови професійного спрямування або English for Specific Purposes (ESP) у цей складний час має свою унікальну специфіку, зумовлену кількома факторами. По-перше, процес засвоєння іноземної мови вимагає регулярності. Опанування комунікативних іншомовних навичок «не терпить» тривалих перерв, оскільки мовна компетенція швидко втрачається без постійної практики. По-друге, вивчення мови під час війни виступає не лише як освітня мета, а й як певний психотерапевтичний чинник. Це створює відчуття нормальності, структурованості життя та дає саме те когнітивне навантаження, яке відволікає від стресу здобувачів освіти.

Які конкретні кроки має зробити викладач? Першочерговим завданням є впровадження принципів «low-tech», або в деяких випадках «no-tech» навчання, що дозволяють адаптувати ESP до критичних умов зв'язку. Це передбачає радикальний перегляд контенту: відмову від енерговитратного потокового відео та об'ємних PDF-файлів на користь лаконічних текстових форматів, структурованих аудіо-нотаток або стиснутих графічних схем. Такий підхід мінімізує технічні бар'єри, дозволяючи студентам опрацьовувати специфічну термінологію та професійні кейси навіть за умов слабого мобільного інтернету, що забезпечує інклюзивність освітнього процесу в умовах кризи.

Паралельно з цим ключового значення набуває стратегія «offline-first», яка переорієнтовує роль викладача на створення автономних навчальних пакетів. Це можуть бути інтерактивні гайди або воркбуки, які студенти можуть заздалегідь завантажити на свої пристрої для повноцінної роботи без доступу до мережі. Це

не просто технічне рішення, а перехід до моделі керованої самоосвіти, де асинхронна взаємодія підтримується чіткими інструкціями та інструментами самоконтролю. Викладач встановлює гнучкі дедлайни, щоб здійснити перехід від жорсткого розкладу до вікон виконання завдань (наприклад, протягом тижня). Це передбачає «мікро-навчання», тобто розбиття складних лексичних чи граматичних тем на коротші модулі (5-10 хвилин), які легше опрацювати в моменти наявності зв'язку, а також використання месенджерів (Telegram, Signal) для створення закритих каналів академічних груп з дискусіями та голосовими повідомленнями для відпрацювання комунікаційних навичок. Мають активно використовуватися механізми взаємоперевірки завдань студентами у зручний для них час.

Використання хмарних сервісів із налаштованим офлайн-доступом, таких як Google Docs або Sheets, дозволяє студентам продовжувати роботу над текстовими документами та таблицями навіть без мережі, автоматично синхронізуючи зміни після відновлення зв'язку. Доповненням до візуального навчання стає podcast-based learning, тобто заздалегідь завантажені подкасти на професійні теми для продуктивного аудіювання. Водночас для інтенсивного тренування пам'яті та засвоєння лексики варто використовувати мобільні додатки типу Quizlet або Anki, які завдяки алгоритмам інтервальних повторень та повній автономності забезпечують ефективне засвоєння специфічної термінології незалежно від наявності Wi-Fi чи світла.

У сучасних реаліях критично важливою стає педагогічна фасилітація та підтримка, що базується на принципах емпатичного викладання. Це передбачає трансформацію ролі викладача: від суворого «контролера» результатів до ментора, який супроводжує студента та допомагає долати труднощі. Ефективним інструментом підтримки зв'язку є регулярні «check-in» сесії — стислі онлайн-зустрічі, мета яких полягає не в читанні лекцій, а в емоційній синхронізації, обговоренні найскладніших питань та корекції траєкторії навчання. Основний

фокус зміщується з накопичення балів у тестах на реальний індивідуальний прогрес та зусилля студента. Такий підхід стимулює внутрішню мотивацію до навчання, зменшує академічний стрес і дозволяє зберегти якість освіти навіть за умов нестабільного доступу до ресурсів.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що вимушені блекауті можуть стати специфічним каталізатором розвитку автономності студентів, спонукаючи їх до самостійного планування навчального часу та опанування навичок роботи в офлайн-середовищі. Цей досвід дозволив сформувати життєздатну гібридну систему навчання, яка демонструє високу ефективність та стійкість незалежно від зовнішніх умов, поєднуючи синхронну взаємодію з потужним арсеналом асинхронних інструментів, що робить освітній процес більш персоналізованим, інклюзивним та технологічно незалежним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Головка, М.В. Цифрові технології як інструментарій діагностики та компенсації освітніх втрат. Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 203–205. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736744> (дата звернення 30.01.2026).
2. Державна служба якості освіти України. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022 / 23 навчальному році. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakistosvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf> (дата звернення 30.01.2026).
3. Державна служба якості освіти України. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023 / 24 навчальному році. URL: <https://sqe.gov.ua/wp->

content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyni_2023_SQE-22.05.2024.pdf (дата звернення 30.01.2026).

4. Стрига, Е. В. Синхронне та асинхронне навчання англійської мови у ЗВО. *Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов*: зб. наук. праць / за ред. А. А. Юмрукуз; МОН України; ПНПУ ім. К. Д. Ушинського; Вінницький державний педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського; Аріельський ун-т; Ін-т мовної освіти Норвіча; Харбінський інженерний ун-т; Центральний університет Хар'яна (Індія). Одеса: Магістр, 2023. С. 21-22.
5. Юрій, Р. Ф., Богута В. М., Нагорняк, С. В. Ефективність дистанційної освіти в умовах війни. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 8(13). Київ: Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління, 2022. С. 338-345. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8\(13\)-338-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8(13)-338-345).

УДК 37.02:811.111

Юлія ЛІСОВА

канд. філол.наук, доцент

Дарина КРАВЧУК

магістрантка 1 курсу

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ GOOGLE У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес стало ключовим напрямком освітнього розвитку. Сучасна освітня система повинна гнучко реагувати на соціально-економічні зміни, використовуючи інноваційні веб-ресурси та хмарні платформи [1]. Цей підхід не тільки покращує якість освітніх послуг, а й повністю відповідає нормам Закону України «Про Освіту», стаття 12 якого визначає цифрову компетентність як одну з ключових. Тому, побудова ефективного інформаційно-освітнього середовища без застосування сучасних технологій на сьогодні неможлива [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Н. А. Дмитренко, С. В. Бурковий, С. В. Беседіна, та інші науковці досліджували у своїх роботах інтеграцію інформаційних технологій в освітній процес. У свою чергу питання розвитку лексичної компетентності розглядалося Ю. Ю. Гордійчук, Н. М. Сіранчук, О. А. Зимовець. Доцільність та ефективність застосування веб-інструментів у навчанні старшокласників висвітлено в наукових дослідженнях О. Спіріна, В. Олексюк, В. Бикова, Т. Носенко, С. Гончарової та інших учених.

Актуальність цього дослідження полягає в тому, що попри чисельні наукові роботи, які стосуються впровадження ІКТ в освітню сферу, питання використання цифрових сервісів Google для систематичного розвитку саме лексичної мовної компетентності старшокласників є малодослідженим. Вбачається необхідність у ґрунтовному вивченні освітніх можливостей цих сервісів та створенні методично обґрунтованих стратегій їх результативного впровадження у процес опанування іноземної мови.

Метою статті є аналіз ефективності та визначення доцільних підходів до застосування інструментів Google для формування учнів старшої школи мовної лексичної компетентності на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Результативне застосування цифрових технологій у навчальному процесі потребує глибокого усвідомлення не тільки їх

технічних можливостей, а й психологічних і лінгвістичних характеристик учнівської аудиторії. Вибір та застосування інструментів мають ґрунтуватися на когнітивних процесах, характерних для підліткового віку, та чіткому усвідомленні структури компетентності, що формується.

Лексична компетентність є невід'ємною складовою загальної комунікативної компетентності. Вона визначається як здатність особистості коректно формувати власні висловлювання та розуміти мовлення інших, що базується на динамічній взаємодії знань і навичок з області граматики та лексики [2]. Структурно її можна представити через три ключові компоненти:

1. Когнітивний – знання конкретних лексичних одиниць, їх форм, значень та сполучуваності.
2. Дієво-практичний – володіння лексичними одиницями та вміння використовувати їх у різноманітних формах мовленнєвої активності.
3. Рефлексивний – здатність аналізувати й оцінювати доречність та правильність використання лексики у власному та чужому мовленні [2].

Розвиток цих компонентів тісно пов'язаний з віковими особливостями учнів старшого шкільного віку. Цей період є переломним етапом у когнітивному розвитку: відбувається остаточний перехід від механічної пам'яті до логічної, а також активно розвивається абстрактне та формальне мислення [8]. Підлітки набувають здатності аналізувати складні явища, систематизувати інформацію, виділяти спільні риси та розрізняти відмінності. Логічна пам'ять, на відміну від механічної, передбачає попередню мисленнєву роботу: аналіз матеріалу, виявлення ключових моментів та створення власних «опор» для запам'ятовування (схем, планів, асоціативних зв'язків) [9].

Такі когнітивні зміни зумовлюють підвищену сприйнятливність учнів до інтерактивних і колаборативних методів навчання, що реалізуються за допомогою цифрових інструментів.

Можливість спільної роботи над проєктами, створення ментальних карт (mind maps), участь у вікторинах та дискусіях активізує саме логічне мислення та сприяє глибшому засвоєнню лексичного матеріалу. Отже, поєднання когнітивного розвитку підлітків та функціональних характеристик цифрових засобів формує оптимальні передумови для результативного розвитку лексичної компетентності. Саме це поєднання найефективніше втілюють у практику цифрові сервіси Google.

Сервіси Google є універсальними, доступними, інтегрованими в єдину екосистему та, що найважливіше, орієнтовані на підтримку спільної роботи, що повністю відповідає сучасним освітнім парадигмам. Аналіз наукових джерел та апробованих практик дозволяє виділити ключові переваги використання платформи Google Apps:

1. Можливість спільного створення та редагування документів, презентацій та таблиць у реальному часі, що сприяє розвитку навичок командної роботи.

2. Хмарне збереження даних у Google Drive, що гарантує можливість доступу до освітніх ресурсів з будь-якого девайсу за наявності інтернет-з'єднання.

3. Простий, зрозумілий інтерфейс та доступ до всіх сервісів з єдиного акаунту, що мінімізує технічні бар'єри для учнів та вчителів.

4. Безоплатність основних сервісів для навчальних закладів, що забезпечує їх доступність для широкого загалу користувачів.

5. Широкий функціонал для створення різноманітних інтерактивних завдань: тестів, опитувань, вікторин, проєктів, віртуальних дошок тощо [4].

Розглянемо дидактичний потенціал ключових інструментів для формування лексичної компетентності:

- Google Classroom функціонує як цифрове освітнє середовище, що дозволяє структурувати навчальний процес та застосувати модель

«перевернутого класу», де засвоєння лексичного матеріалу відбувається самостійно, а аудиторний час використовується для його практичного застосування у мовленні. Це створює єдиний, організований простір, де всі ресурси та завдання доступні учням у будь-який час [6].

➤ Google Forms є незамінним інструментом для організації як формувального, так і підсумкового контролю лексичних знань. За його допомогою можна створювати різноманітні тести: з можливістю вибору однієї чи кількох правильних відповідей, на встановлення відповідності, із короткою відкритою відповіддю. Функція автоматичного оцінювання надає миттєвий зворотний зв'язок, що є надзвичайно важливим для процесу навчання та самокорекції учня [7].

➤ Google Docs дозволяє учням не просто пасивно споживати лексику, а активно конструювати значення в процесі спільного створення тексту, що сприяє розвитку рефлексивного компонента лексичної компетентності за допомогою моментального зворотнього зв'язку від партнера та вчителя [3].

Таким чином, комплексне використання інструментів Google дозволяє охопити всі аспекти формування лексичної компетентності – від автоматизації до використання лексики у творчій мовленнєвій діяльності.

Висновки. Отже, цифрові інструменти Google є не просто допоміжними технічними засобами, а повноцінними навчальними інструментами, які дозволяють реалізувати інтерактивні, колаборативні та особистісно-орієнтовані моделі навчання на уроках іноземної мови.

Застосування цих сервісів є абсолютно доцільним для підвищення ефективності формування лексичної компетентності учнів основної школи. Їх функціонал дає змогу стимулювати пізнавальну діяльність, розвивати навички співпраці, забезпечувати моментальну реакцію та створювати різноманітні завдання, що відповідають когнітивним особливостям та інтересам сучасних

учнів. Такі інструменти, як Google Classroom, Forms, Docs та інші створюють інтерактивне середовище, де учні можуть не лише пасивно засвоювати лексику, але й активно застосовувати її у практичній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Беседіна С. В. Використання у освітньому процесі сервісів Google як інноваційних засобів хмарних технологій. Інформаційні технології в освіті та науці. 2019. Вип. 12. С. 77–80. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/4142/1/besedina_1277-190.pdf (дата звернення: 16.01.2026).
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
3. Джумаєва А. В. Лінгвістичні особливості формування лексичної компетентності. Збірник студентських наукових робіт (XV). Житомир, 2022. С. 64–68.
4. Дмитренко Н. А. Використання Google сервісів у навчальному процесі ВДПУ імені М. Коцюбинського. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2021. Вип. 67. С. 114–119. URL: <http://surl.li/ijuvi> (дата звернення: 16.01.2026).
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/> (дата звернення: 16.01.2026).
6. Кепша Г. І. "Google Classroom" – як безкоштовний сервіс для навчання онлайн. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1 (48). С. 912–914.
7. Коваль Т. І., Скиба І. В. Використання цифрових інструментів для формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів освіти. Науковий

вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 1 (50). С. 105–109.

8. Орлова Н., Кучай Т. Вікові особливості вивчення іноземної мови. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2011. № 99. С. 147–158.

9. Петлик Г. І. Вікові особливості дитини. 2019. URL: <http://surl.li/suqha> (дата звернення: 16.01.2026).

УДК 373.[54+61]:372.881.111.1

Назарій НАГОРНЮК

здобувач наукового ступеня «доктор філософії»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ І ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЗМІСТОВА ЛІНІЯ В КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФІЛЬНО-АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ

Одними з основних компонентів термінологічної бази концепції Нової української школи є «ключова компетентність» та «наскрізна змістова лінія». Значуща особливість поняття «Підприємливість і фінансова грамотність» в означеній концептуальній рамці полягає в тому, що воно має подвійний статус, тобто виступає водночас і ключовою компетентністю, і змістовою лінією. Саме на його прикладі найчіткіше проявляється взаємозв'язок між цими поняттями.

За визначенням О. Савченко, ключова компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, певного досвіду, що набуваються у процесі навчання [5], іншими словами – це набір певних результатів навчання. В свою чергу, наскрізна лінія – це засіб інтеграції ключових компетентностей

безпосередньо з конкретними навчальними предметами [2: 3]. У цьому сенсі як ключова компетентність вона відповідає на запитання «яку здатність має набути учень», а як наскрізна змістова лінія — на запитання «яким чином і через який зміст ця здатність формується».

У вітчизняних педагогічних дослідженнях нещодавнього часу, що стосуються впровадження підприємливості та фінансової грамотності як ключової компетентності та наскрізної змістової лінії, увага здебільшого приділяється її інтеграції в курси математики, інформатики, географії тощо, однак досі недостатньо вивчений стан інтеграції підприємницької освіти та англійської мови [1].

Крім того, існуючі розробки переважно стосуються початкової та базової школи, тоді як на поточному етапі реформи дедалі гостріше постає необхідність аналізу змісту освіти в профільній старшій школі на засадах компетентнісного підходу. У зв'язку з цим виникає необхідність проаналізувати рекомендовані Міністерством освіти і науки України підручники з англійської мови для старшої школи щодо кількості та якості запропонованих в них завдань, спрямованих на формування підприємливості та фінансової грамотності, та передбачених модельною навчальною програмою відповідних умінь та ставлень [3: 11].

Розглянемо означене питання на матеріалі підручника з англійської мови для 10 класу за авторством М. А. Нерсисян та А. О. Піроженко. На наступній діаграмі показано результати зіставлення загальної кількості завдань у підручнику та кількості завдань на формування підприємливості та фінансової грамотності за методом суцільної вибірки.



Рис. 1. Кількісна характеристика вправ у підручнику М. А. Нерсисян та А. О. Піроженко

Наведені вище дані свідчать, що завдання на формування підприємливості та фінансової грамотності складають незначну частку від загальної кількості вправ у цьому підручнику, однак для того, щоб зробити більш повний та об'єктивний висновок, варто взяти до уваги також якісний аспект цих вправ.

Більшість завдань, пов'язаних з підприємливістю та фінансовою грамотністю, розташовані в окремому розділі «Education and Job», присвяченому, серед іншого, профорієнтації та кар'єрному розвитку, однак відносно рівномірно зустрічаються й в інших розділах.

Відповідні словникові (*entrepreneurial; incorporate; self-reliant* тощо) та фразеологічні одиниці (*Nothing ventured, nothing gained*) періодично представлені на рецептивному рівні. Вони також застосовуються й у подальших репродуктивних вправ на відпрацювання їх використання, наприклад, «What are your special talents, skills, and qualities? Name three of each. Use the following prompts: I can ... quite well. I'm really good at... I am the kind of person who...» [4: 14], або «What should a TV presenter be like? How do you think they should behave?» [4: 91]. Завдання такого роду допомагають сформувати вміння

описувати англійською мовою особисті вміння та компетентності, пов'язані з розвитком кар'єри та підприємницьких ініціатив.

В підручнику присутні й продуктивні вправи, такі як «Write a leaflet to tell about any social issue existing in your area. Try to attract the members of your community to it. Follow the plan below» [4: 63], спрямовані на розвиток уміння використовувати належні комунікативні стратегії з метою формулювання власних пропозицій і рішень. Наступне завдання дозволяє учням продемонструвати уміння презентувати власну ідею та ініціативи з використанням доцільних виражальних засобів: «Write a brief leaflet about any of the museums you've visited and can recommend to others, use the example provided» [4: 85].

Деякі вправи мають потенціал до залучення фонових знань учнів, наприклад наявні в підручнику тексти про історію найвідоміших кінокомпаній Сполучених Штатів Америки [4: 79] або рекламна інформація про різновиди житлових приміщень у Великій Британії [4: 127].

Втім слід зазначити, що представлені в цьому підручнику завдання, дотичні до формування підприємливості і фінансової грамотності не повністю охоплюють пов'язані з нею уміння, передбачені модельною програмою. Отже, перспективи подальших досліджень полягають у проведенні подібного дослідження всіх рекомендованих Міністерством освіти і науки України станом на поточний час підручників з англійської мови для 10-х класів та їх порівнянні. Це необхідно для отримання комплексних висновків про можливість формування ключової компетентності «Підприємливість і фінансова грамотність» на уроках англійської мови засобами існуючих навчально-методичних матеріалів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойчук Ю. П. Компетентнісний підхід у реалізації змістової лінії «Підприємливість і фінансова грамотність». *Експериментальні та теоретичні дослідження в контексті сучасної науки: матеріали VIII Всеукраїнської наукової конференції*. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2025. С. 199-202.
2. Любченко О. М. Наскрізнi лінії в освіті та їх реалізація на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2018. №24 (574). С. 2-8.
3. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 10-12 класи» (основний рівень) для закладів профільної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/profilna/mnp/programa-10-12-osnovnii-riven-2025-1.pdf> (Дата звернення: 27.01.2026).
4. Нерсисян М. А., Піроженко А. О. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ, Ірпінь: ТОВ «Видавництво «Перун», 2018. 192 с.
5. Савченко О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. №3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (Дата звернення: 27.01.2026).

Віолетта ПАНЧЕНКО

канд. пед. наук, доцент

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

**РОЗВИТОК НАВИЧОК МОВЛЕННЄВОЇ ВВІЧЛИВОСТІ
ЧЕРЕЗ ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Сучасні підходи до навчання іноземних мов дедалі більше орієнтуються на формування здатності до ефективної міжособистісної комунікації, що передбачає не лише мовну правильність, а й соціальну та емоційну адекватність висловлювання. У цьому контексті навички мовленнєвої ввічливості набувають особливого значення, оскільки саме вони забезпечують баланс між досягненням комунікативної мети та збереженням позитивних міжособистісних відносин.

Мовленнєва ввічливість передбачає вибір лексичних, граматичних і дискурсивних засобів відповідно до соціальної ситуації, статусу співрозмовників і емоційного контексту спілкування [5]. Вона вимагає від мовця здатності прогнозувати реакцію адресата, зважати на його почуття та коригувати власну мовленнєву поведінку. У зв'язку з цим формування ввічливості тісно пов'язане з розвитком емпатії, емоційної саморегуляції та соціальної відповідальності.

Практики соціально-емоційного навчання (СЕН) створюють сприятливі умови для такого комплексного розвитку, оскільки вони орієнтовані на усвідомлення емоцій, розуміння інших та відповідальну взаємодію [1]. Інтеграція СЕН у навчання англійської мови дозволяє розглядати мовленнєву ввічливість не як набір формул, а як результат осмисленої соціальної дії.

Особливу цінність у цьому контексті мають комунікативні вправи, що поєднують мовленнєву практику з елементами емоційної рефлексії та усвідомлення міжособистісної взаємодії [3; 4]. Запропонований у цій публікації перелік вправ ґрунтується на власному досвіді педагогічної діяльності зі здобувачами освіти – майбутніми вчителями англійської мови – у межах занять з практики усного та писемного мовлення. Разом із тим, зазначені вправи не мають вузької спеціалізованої прив'язки й можуть бути адаптовані для підготовки здобувачів інших спеціальностей, а також модифіковані відповідно до різних рівнів володіння мовою, навчальних контекстів і освітніх потреб.

Однією з базових вправ є аналіз коротких діалогів або фрагментів автентичних розмов, у яких реалізуються мовленнєві акти прохання, відмови, зауваження або незгоди. Здобувачі освіти аналізують не лише мовні засоби, а й можливі емоційні стани учасників комунікації. Наприклад, їм пропонується визначити, чи враховує мовець напруження, втому або невпевненість співрозмовника, та як це відображається у виборі мовних форм. Наприклад:

Instruction: Read the two short dialogues below. Focus on how the speaker formulates the request and how this may reflect awareness of the other person's emotional state.

Dialogue A

– *Can you finish the report by tomorrow?*

– *I'm feeling quite overwhelmed with my workload right now.*

Dialogue B

– *I was wondering whether it might be possible to extend the deadline by one day. I know you've been under a lot of pressure recently.*

– *I really appreciate that. Yes, one more day would make a big difference.*

Follow-up tasks:

1. Identify the possible emotional state of each speaker in both dialogues.

2. Compare the two requests and decide which one sounds more polite. Explain your choice by referring to specific linguistic features.

3. Discuss how the second speaker might feel after each exchange and why.

Для ускладнення завдання здобувачам можна запропонувати додаткові завдання: *Reformulate the request in Dialogue A so that it shows greater sensitivity to the second speaker's emotional state. Discuss how this change could affect the interpersonal dynamics of the interaction.* Або, навпаки, полегшити шляхом адаптації завдань наступним чином: *Choose the adjective that best describes the second speaker's emotional state in each dialogue (e.g. stressed, supported, annoyed, relieved). Match each dialogue with a short explanation provided by the teacher.*

Ефективною є вправа, у межах якої здобувачі трансформують прямі або емоційно забарвлені висловлювання у ввічливіші варіанти. Наприклад, їм пропонується переписати категоричне прохання чи різку відмову так, щоб зберегти комунікативний намір, але зменшити потенційний емоційний тиск.

Instruction: Rewrite the sentences below so that they sound more polite and emotionally considerate, while keeping the original communicative intention.

1. You need to send this email today.
2. That's not acceptable.
3. I don't have time for this right now.
4. You should explain this more clearly.

Follow-up tasks:

1. Compare your rewritten versions and discuss which linguistic features helped reduce emotional pressure.

2. Decide which transformed sentence would be most appropriate in a professional or academic context and explain why.

Ця вправа дозволяє усвідомити роль модальності та пом'якшувальних засобів у формуванні ввічливості. Залежно від рівня підготовки здобувачів

кількість трансформацій може варіюватися, а мовний матеріал – спрощуватися або ускладнюватися.

Рольові ігри з чітко заданим емоційним контекстом є одним із найефективніших інструментів інтеграції СЕН у мовну освіту [2]. Учасники отримують опис ситуації та емоційний стан персонажа, наприклад розчарування, тривоги або роздратування. Їхнє завдання – реалізувати мовленнєвий акт таким чином, щоб зберегти ввічливість і водночас досягти комунікативної мети.

Instruction: Act out the situation below, paying attention to the emotional state of both speakers and the level of politeness used in the interaction.

Situation: A student needs clarification about an assignment shortly before the deadline.

Role A (Student): You feel anxious because you are not sure you understood the task correctly. You want to ask a question without sounding demanding.

Role B (Teacher): You feel tired after a long day but are willing to help if the request is phrased politely.

Після виконання рольової гри доцільно проводити обговорення, під час якого здобувачі аналізують, які мовні стратегії виявилися найбільш ефективними. Така рефлексія сприяє глибшому усвідомленню взаємозв'язку між емоціями та мовленнєвою поведінкою.

Рефлексивне письмо відіграє важливу роль у формуванні усвідомленої мовленнєвої поведінки [3]. Здобувачам пропонується описати власний досвід складної англійської комунікації, зосереджуючись на емоційних аспектах взаємодії та мовних засобах, які вони використали. Особлива увага приділяється аналізу того, як альтернативні мовні рішення могли б змінити перебіг комунікації. Така діяльність поєднує розвиток письмових навичок із формуванням навичок саморегуляції та критичного осмислення мовленнєвої поведінки.

Instruction: Write a short reflective paragraph about a situation in which you experienced difficulty communicating in English.

Reflective writing prompt: Describe the situation and focus on the following points:

- What emotions did you experience during the interaction?
- How did these emotions influence the way you expressed yourself?
- Which words or phrases do you now realise may have sounded too direct or insufficiently polite?
- How could you reformulate one part of your message to make it more polite and emotionally aware?

За потреби здобувачам можна надати мовні опори у вигляді початків речень, зокрема *At the time, I felt...*, *Looking back, I realise that...*, *A more polite way to express this might be....*

Отже, використання розширеного спектра СЕН-орієнтованих вправ дозволяє зробити процес формування мовленнєвої ввічливості більш системним і осмисленим. Здобувачі освіти демонструють не лише зростання мовної гнучкості, а й підвищення здатності до рефлексії, прогнозування наслідків мовленнєвих дій та відповідальної комунікації, а практики соціально-емоційного навчання сприяють інтегрованому розвитку мовних і соціально-емоційних умінь, що є особливо важливим для сучасного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 65. Том 2. С. 91–94 <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.19>
2. Durlak J. A., Domitrovich C. E., Mahoney J. L. *Handbook of Social and Emotional Learning. Second Edition.* New York : Guilford Press, 2024. 650 p.
3. McConachy T., Shaules J. *Transformation, Embodiment, and Wellbeing in Foreign Language Pedagogy.* London : Bloomsbury Publishing, 2022. 240 p.

4. Muyesser M. Pragmatic Awareness and the Need for Greater Emphasis on Pragmatic Preparation in TESOL Programs. *TESOL Journal*, 2025. Vol. 16(1). Art. e70011 <https://doi.org/10.1002/tesj.70011>

5. Richards J. C. Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 2020. Vol. 53(1). P. 225–239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>

УДК 316.77:378:81'243

Валентина ПАПІЖУК

канд. пед. наук., доцент

Тетяна ОРЕЛ

здобувач вищої освіти

Житомирський державний Університет

імені Івана Франка

ЗМІСТ ТА ЗНАЧЕННЯ МЕДІАЦІЇ ЯК КЛЮЧОВОЇ СКЛАДОВОЇ СУЧАСНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми: у сучасному багатомовному та багатокультурному європейському просторі міжкультурна комунікація дедалі частіше відбувається в умовах нерівномірності та дисбалансу мовних ресурсів, культурних знань і комунікативного досвіду учасників. За таких умов успішність комунікації визначається не лише рівнем володіння мовою, а насамперед здатністю посередництва між мовами, культурами, знаннями та комунікативними позиціями співрозмовників. Актуальність та значущість медіації зумовлена й реальними соціальними змінами – глобалізацією, зростанням багатомовності, міграційними процесами, зокрема й вимушеними.

Хоча в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR 2001 року), ухвалених Радою Європи, поняття медіації було окреслено як один із можливих типів мовленнєвої діяльності, у практиці навчання мов вона тривалий час залишалася периферійним і другорядним компонентом. Найчастіше медіацію зводили до механічної передачі інформації або ототожнювали зі звичайним перекладом, що істотно обмежувало її концептуальне розуміння, призводило до звуження змісту та обмежувало розкриття її педагогічного потенціалу. У новій редакції *CEFR Companion Volume* (2020 року) медіація набула якісно нового статусу та більш чіткого концептуального наповнення. Водночас питання визначення її ролі й значення як ключового механізму міжкультурної комунікації, як і вплив оновленого трактування медіації на навчання мов, оцінювання навчальних досягнень учнів та підготовку вчителів і досі залишаються недостатньо окресленими. У межах цієї статті медіація розглядається не в перекладознавчому, а в дидактичному значенні — як навчальна стратегія, що реалізується в процесі викладання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.

Метою статті є аналіз змісту та значення медіації як одного з ключових компонентів міжкультурної комунікації і з'ясування її ролі в процесах формування, адаптації й передачі змісту в мовній освіті.

Виклад основного матеріалу: аналіз положень CEFR (2020 року) дає підстави стверджувати, що поняття медіації виходить за межі традиційного розуміння мовної діяльності. Медіація трактується не як допоміжний компонент, а як один із чотирьох повноцінних режимів мовної комунікації [2].

Такий підхід, на нашу думку, суттєво переосмислює цілі й зміст мовної освіти - від звичайного засвоєння мовних форм до діяльнісного й змістовного використання мови в соціальному та культурному контексті. З огляду на це медіація постає як інтегративна діяльність, що поєднує різні типи мовленнєвої

активності та орієнтована на узгодження та адаптацію мовних значень у ситуаціях мовних або культурних обмежень.

Згідно з новим підходом медіація розглядається як діяльність, що може одночасно поєднувати рецепцію, продукцію та інтеракцію. Це робить її ширшою за змістом у порівнянні з іншими формами комунікації. На нашу думку, саме ця багатовимірність зумовлює її особливу цінність для міжкультурної комунікації, оскільки вона орієнтована не стільки на форму, як на узгодження мовних смислів.

У межах даного дослідження положення CEFR (2020 року) розглядаються не лише як нормативний документ, а як індикатор зміни парадигми мовної освіти. Простежується зміщення акценту з відтворення змісту на активне посередництво між смислами, контекстами та учасниками комунікації. З цієї перспективи медіація постає не як окрема навичка, а як *принцип* організації міжкультурної комунікації. Водночас, аналізуючи положення (CEFR 2020 року), можна дійти висновку, що документ фіксує переважно результативний вимір медіації у формі дескрипторів, при цьому залишаючи поза увагою механізми її формування.

У методиці навчання іноземних мов медіацію доцільно розглядати не як окрему мовну навичку чи професійну діяльність, а як **навчальну стратегію**, спрямовану на організацію змістовної взаємодії між учнями в умовах мовних і культурних обмежень. З огляду на зазначене медіація виступає засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативної автономії та формування здатності до спільного конструювання значень.

Для освітнього процесу важливим є те, що суб'єктом медіації виступає **учень як користувач мови**, а не перекладач у професійному розумінні. Медіативна діяльність у класі може реалізовуватися через пояснення змісту однокласникам, перефразування складної інформації, узгодження різних точок зору, адаптацію автентичних текстів до рівня групи. Таким чином, медіація інтегрується у повсякденну навчальну комунікацію та сприяє розвитку міжкультурної комунікативної компетентності.

У процесі засвоєння нової мови лексичні одиниці не завжди передають тотожні смисли порівняно з рідною мовою. Мову не слід сприймати лише як систему «кодів», між якими значення легко переноситься. У процесі навчальної комунікації частина сенсу може «губитися», тоді як навчальна медіація дозволяє показати зв'язок між комунікативними навичками та глибоким розумінням [1].

З методичної точки зору, на нашу думку, слід наголосити, що медіація тісно пов'язана з поясненням, відбором і педагогічною інтерпретацією значень, відбором і переосмисленням значень мовним посередником у конкретному соціокультурному контексті, що в більшій чи меншій мірі надає їй суб'єктивного характеру, підкреслює потребу в міжкультурному медіаторі, який сприяє розумінню комунікативних намірів автора. Він виступає посередником у передачі культурної інформації, тлумачем культур і активним учасником міжкультурного спілкування [11: 219].

Однак, у цьому контексті медіативна діяльність потребує не лише мовних знань, а й інших компонентів міжкультурної компетентності. Формування здатності до медіації можливе лише за умови володіння іншомовною комунікативною та міжкультурною компетентностями [1].

У документах Ради Європи медіація описується як діяльність, спрямована на інтерпретацію, пояснення та адаптацію змісту з метою досягнення взаєморозуміння, яка може реалізовуватися як у міжмовному, так і у внутрішньомовному вимірах [2: 2], тобто медіація розглядається як «інтерфейс» між рецепцією та продукцією та визначається як навчальна компетентність, що охоплює знання, уміння та цінності [7: 7].

З огляду на різні позиції вчених можна дійти висновку, що медіація постає не як допоміжний елемент мовної діяльності, а як самостійна стратегія взаємодії. У цьому сенсі медіацію, на нашу думку, доцільно розглядати не лише як сукупність окремих умінь, а як колаборативний та стратегічний процес,

спрямований на узгодження значень між учасниками з різним мовним, віковим, освітнім і культурним досвідом.

Різні вчені акцентують увагу на багатофункціональному характері медіації, однак спільним для цих підходів є розуміння її як інструмента узгодження смислів. Разом з тим, у педагогічному контексті, на нашу думку, важливим є також не стільки формальне визначення медіації, скільки розуміння її функціональної ролі в організації навчальної взаємодії. Саме через медіацію мовна діяльність набуває соціального та міжкультурного виміру.

В педагогічному ракурсі медіація функціонує як навчальна стратегія, що поєднує володіння мовою з глибоким розумінням культури, охоплюючи вербальне та невербальне спілкування і сприяючи мовній адаптації, міжкультурній соціалізації та інтеграції в іншомовне середовище [13: 200].

Водночас концептуальне тлумачення та практичне застосування медіації у навчанні мов і досі характеризуються фрагментарністю, а обмеження CEFR (2020 року) лише трьома «can do» дескрипторами (медіацією текстів, понять і комунікації) не дозволяє в повній мірі відобразити її потенціал. У зв'язку з цим певні аспекти, такі як стратегічне управління комунікацією, соціальна спрямованість, колаборація, навчальні функції та культурне посередництво, можуть залишатися поза увагою.

Наукові підходи щодо визначення змісту і значення медіації часто конкретизуються через роль суб'єкта навчання. Тому особлива роль у медіації належить учневі як активному учаснику процесу, який виступає соціальним агентом, що «будує мости», допомагає створювати та передавати значення, сприяє спільному конструюванню нових сенсів і заохочує інших до розуміння та взаємодії [3].

При цьому мова використовується не лише для передачі повідомлень, а й для творення ідей та смислів через процес, який називають «*linguaging*». Він

тісно пов'язаний з медіацією і допомагає учням формувати знання та досвід за допомогою мови [9].

У педагогічному вимірі медіація має значний методичний потенціал, оскільки дозволяє поєднувати розвиток мовних умінь із формуванням соціальних і міжкультурних навичок. Медіативні завдання можуть бути інтегровані у різні види навчальної діяльності: роботу з текстами, усне спілкування, групові проекти, дискусії та рольові ігри. У таких завданнях учні не лише відтворюють інформацію, а й адаптують її відповідно до потреб співрозмовників, що стимулює глибше осмислення змісту та підвищує мотивацію до навчання.

Особлива роль у реалізації медіативного підходу належить учителю, який виконує функцію фасилітатора навчальної взаємодії, створює ситуації комунікативного «розриву» та спрямовує учнів на пошук спільних смислів. У цьому сенсі медіація постає як ефективний інструмент організації навчального середовища, орієнтованого на співпрацю, взаємну підтримку та розвиток відповідальності за спільний результат.

Слушною, на нашу думку, є позиція К. Пітерса, що медіації потрібно навчатися. Її застосування дозволяє учням стати вчителями один для одного, а вчителям - їхніми наставниками. Завдяки медіації клас перетворюється на безпечне, колаборативне і мотивувальне середовище, де розвиваються міжособистісні та трансферні навички, такі як командна співпраця, повага та допомога іншим [7: 12].

В свою чергу у мовному навчанні медіація дозволяє не лише передавати інформацію, а й активно взаємодіяти, адаптувати зміст та враховувати потреби всіх учасників, що робить її ключовою стратегією сучасної освіти. За словами С. Печенізької, наразі феномен медіації набуває все більшої популярності в Україні як новий напрям розвитку освітньої іншомовної сфери та сучасна навчальна стратегія [13: 204]. Незважаючи на цей позитивний напрямок розвитку мовної освіти, «подвійний статус» визначення медіації як компетентності та стратегії

створює, на нашу думку, певну термінологічну напругу, що ускладнює її педагогічну інтерпретацію та практичну реалізацію.

Підсумовуючи викладене варто зазначити, що впровадження медіації в освітню практику наразі супроводжується низкою викликів, зокрема недостатньою методичною розробленістю медіативних завдань, відсутністю усталених підходів до оцінювання медіативних умінь та обмеженою готовністю вчителів до виконання ролі мовного й культурного медіатора. Це зумовлює певний розрив між концептуалізацією медіації в CEFR (2020 року) та її практичною реалізацією в мовній освіті. В умовах Нової української школи медіація має потенціал стати ефективною стратегією формування міжкультурної комунікативної компетентності, однак потребує подальшого методичного осмислення, розробки практикоорієнтованих моделей навчання та інтеграції в систему підготовки й підвищення кваліфікації вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Byram M. Translation and mediation – objectives for language teaching [Electronic resource] // Cultures in Translation. Reykjavik : Nordic Network for Intercultural Communication (NIC), 2008. URL: https://www.itdi.pro/community/wp-content/downloads/advanced_courses_readings/translation_mediation.pdf
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 235 p. URL: <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-backgroundreading/1680a54fb2>.
3. Council of Europe. Mediation [Electronic resource]. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/mediation>.

4. Council of Europe. Mediation in the classroom [Electronic resource]. URL:<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/mediation-in-the-classroom>.
5. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Strasbourg : Council of Europe, 2016. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>.
6. North B., Piccardo E. Developing new CEFR descriptor scales: constructs, approaches and methodologies. Strasbourg : Council of Europe, 2019. URL:<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>.
7. Peeters K. The place and importance of mediation in language learning and teaching [Electronic resource] // Mediation in Language Learning and Teaching : online conference (Kaunas, Lithuania, 9 December 2020). European Language Council (CEL/ELC), University of Antwerp, 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/347422195_The_Place_and_Importance_of_Mediation_in_Language_Learning_and_Teaching/
8. Stathopoulou M. The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: exploring their applicability [Electronic resource] // CEFR Journal. 2020. Vol. 6. 40-78 p. URL: <https://cefrjapan.net/journal/volume6/2-uncategorised/104-vol2-3-new-cefr-descriptors-for-the-assessment-of-written-mediation-exploring-their-applicability-in-an-effort-towards-multilingual-testing>.
9. Swain M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency // Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky / ed. by H. Byrnes. London : Continuum, 2006. 95–108p. URL: <https://de.scribd.com/document/581370893/05-Swain-Languaging>
10. Viaggio S. The overall importance of the hermeneutic package in teaching mediated interlingual communication [Electronic resource]. 1998. 129-145 p. URL:

<https://www.openstarts.units.it/bitstreams/f4750aa1-438f-400f-baaf-3d2365cb0f38/download>

11. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. Cultural mediation in language learning and teaching. Strasbourg : European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2004. 248 p. Available at: URL: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/GEN-EN.pdf>

12. Пасічник О. С. Формування умінь і навичок медіації в процесі діалогічного мовлення // Збірка тез конференції Інституту педагогіки НАПН України. 2024. Вип. 16. С. 69–73. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742285/>

13. Печенізька С. С. Медіація як сучасна навчальна стратегія формування в учнів закладів загальної середньої освіти іншомовної соціокультурної компетентності // Проблеми сучасного підручника. 2024. Вип. 32. С. 198–208. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/716>.

14. Редько В. Г., Пасічник О. С. Медіація як вид навчальної діяльності у процесі формування в учнів досвіду іншомовної комунікативної взаємодії // Навчання іноземних мов у гімназії : збірник методичних матеріалів для вчителів. Тернопіль: Лібра Терра, 2023. С. 48–54. URL: <https://undip.org.ua/library/navchannia-inozemnykh-mov-u-himnazii-zbirnyk-metodychnykh-materialiv-dlia-vchyteliv-inozemnykh-mov/>

Наталія ПРОКОПЧУК

канд. пед. наук, доцент

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

РОЛЬ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Одним із результативних шляхів реагування на сучасні виклики у сфері освіти є інтеграція гейміфікації в освітній процес. Зазначений підхід передбачає цілеспрямоване використання ігрових елементів у межах традиційних форм навчання, що активізує навчальну діяльність учнів, підвищує рівень їхньої залученості та сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації [3].

Використання гейміфікації створює умови для поєднання класичних методик викладання з сучасними цифровими технологіями. Залучення мобільних застосунків, інтерактивних освітніх платформ і систем мотиваційного заохочення забезпечує варіативність навчальної діяльності та стимулює як пізнавальну активність учнів, так і розвиток умінь самостійного здобуття знань.

У працях низки науковців (Г. Андріянова, Н. Скора, О. Крутін) наголошується, що впровадження гейміфікованих методів сприяє розвитку когнітивних здібностей учнів і підвищує загальну привабливість освітнього процесу [1]. Аналогічну позицію висловлює С. Бондаренко, підкреслюючи позитивний вплив гейміфікації на якість освітньої діяльності [2], тоді як О. Діядкова розглядає її як ефективний інструмент підвищення навчальної мотивації [5]. Дослідження К. Гнатик і К. Фодор засвідчують, що інтеграція інформаційно-цифрових технологій у процес вивчення іноземних мов позитивно

позначається на формуванні мовленнєвих компетентностей учнів [3]. Водночас В. Горелов акцентує увагу на необхідності адаптації гейміфікованих методик з урахуванням вікових особливостей і навчальних інтересів старшокласників [4].

Отже, **метою цієї статті** є окреслення переваг використання гейміфікації на уроках іноземної мови у профільній школі, а також аналіз її основних принципів і структурних компонентів.

Гейміфікація розглядається як процес упровадження ігрових елементів у неігровий контекст, зокрема в освітній процес. Вона не зводиться до механічного відтворення гри, а передбачає конструювання навчальної ситуації або сценарію (коротко- чи довготривалого), у межах якого учень виступає активним учасником освітньої взаємодії. Залучення таких ігрових механізмів, як система балів, нагород, рівнів складності, рейтинги лідерів та інші характерні для ігор елементи, сприяє формуванню позитивного емоційного фону, створює помірний елемент змагальності та, як наслідок, підвищує мотивацію до навчання іноземної мови [8, с. 12–18].

Аналіз **методичних переваг гейміфікації** у процесі навчання іноземних мов дає підстави виокремити низку ключових аспектів. Насамперед ідеться про **активізацію навчальної діяльності учнів**, оскільки гейміфіковані завдання сприяють підвищенню рівня їхньої залученості та взаємодії, що дозволяє утримувати увагу протягом усього уроку. Важливою перевагою є також **реалізація індивідуального підходу**, адже завдяки ігровим елементам кожен учень має можливість просуватися у власному темпі, поступово досягати нових рівнів і накопичувати бали, що позитивно впливає на навчальну мотивацію [7, с. 96–99].

Окрему увагу слід приділити **розвитку когнітивних умінь**, оскільки виконання інтерактивних завдань та ігрових вправ сприяє формуванню не лише мовних навичок і мовленнєвих вмінь, а й таких пізнавальних процесів, як пам'ять, увага та мислення, що є необхідною умовою ефективного опанування

іноземної мови [7, с. 96–99]. Крім того, гейміфікація створює сприятливі умови для **розвитку мовленнєвих умінь**, оскільки передбачає постійну комунікацію між учнями під час командної роботи, виконання спільних завдань і змагальної діяльності. У такому форматі школярі активніше використовують іноземну мову, навчаються один в одного та почуваються більш упевнено в ситуаціях усного спілкування.

Окрім методичних аспектів, важливе значення мають **психолого-педагогічні переваги гейміфікації**. До них, зокрема, належить **зниження рівня стресу та тривожності**, оскільки ігровий формат створює більш комфортну та доброзичливу атмосферу, у якій учні зосереджуються не на оцінюванні, а на досягненні навчальних цілей. Водночас гейміфікація сприяє **підвищенню зацікавленості**, адже навчальний процес набуває рис захопливої діяльності, у межах якої учні охоче включаються в роботу заради отримання балів, винагород і визнання.

Не менш значущою є **інтерактивність гейміфікованого навчання**, яка забезпечує активну взаємодію учнів як з навчальним матеріалом, так і між собою. Завдяки груповим іграм та колективним завданням відбувається **розвиток соціальних навичок**, зокрема співпраці, комунікації та командної роботи, що є важливим компонентом підготовки учнів профільної школи до подальшої освітньої та професійної діяльності (див.*Рис.1*).



Рис.1. Методичні та психологічні переваги гейміфікації

Щодо **основних принципів гейміфікації** у навчанні іноземних мов, то серед них доцільно виокремити наступні:

По-перше, мотиваційний принцип, який передбачає формування внутрішньої зацікавленості учнів у вивченні навчального матеріалу. Реалізація цього принципу здійснюється шляхом використання системи заохочень, оцінювання та винагород, що стимулюють позитивне ставлення до навчальної діяльності.

По-друге, принцип завдань, який полягає у пропонуванні учням різноманітних навчальних завдань, спрямованих на досягнення конкретних результатів. Такі завдання можуть відрізнятися за рівнем складності, формою подачі та тематикою, а також відповідати навчальним інтересам і потребам учнів.

По-третє, принцип поєднання змагання та співпраці, що реалізується через включення елементів змагальності між учнями поряд із командною роботою. Такий підхід сприяє розвитку як індивідуальної відповідальності за результат, так і навичок взаємодії та спільного досягнення навчальних цілей.

По-четверте, принцип постійного розвитку, який передбачає створення умов для поступового вдосконалення навчальних досягнень учнів через накопичення

балів, проходження рівнів та фіксацію особистого прогресу в навчанні [6, с. 113–123].

Водночас гейміфікація в освітньому процесі охоплює широкий спектр *ігрових елементів*, зокрема бонуси, бали, конкурси, рівні та нагороди, які органічно інтегруються в структуру навчального заняття. Завдяки цьому формується стійкий мотиваційний ефект, що дозволяє учням сприймати навчання не як рутинне виконання завдань, а як захопливу та змістовну діяльність [9].

Розглядаючи **структурні складові гейміфікації**, доцільно зосередитися на таких елементах:

- **нагороди**, представлені у вигляді балів, медалей, сертифікатів або інших форм заохочення, які учні отримують за досягнення навчальних результатів;
- **рівні**, що відображають поступове просування учнів у навчанні та підтримують інтерес до подальшої діяльності;
- **лідерборди (таблиці лідерів)**, які візуалізують успіхи учнів і сприяють формуванню здорової конкуренції;
- **челенджі та місії**, тобто комплексні завдання або серії завдань, виконання яких дозволяє учням досягати поставлених цілей і отримувати відповідні винагороди [9] (див.Рис.2).

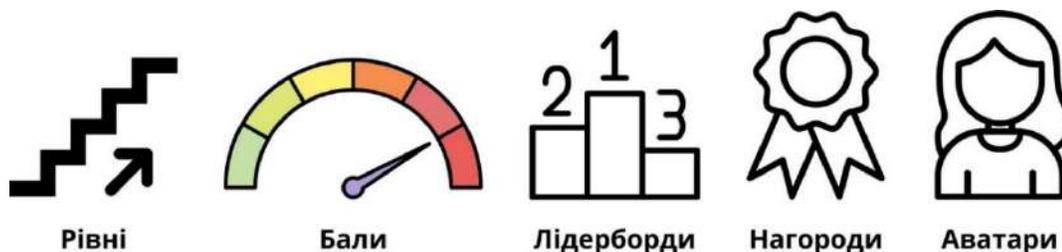


Рис.2. Структурні складові гейміфікації

Ігрова діяльність та гейміфікація мають багато спільного, але вони відрізняються за своїми функціями та цілями. Ігрова діяльність передбачає повну

взаємодію з грою як основною діяльністю, тоді як гейміфікація використовує елементи ігор для підвищення залученості в іншому контексті, наприклад, навчанні.

Отже, з огляду на викладене, можна зробити висновок, що гейміфікація чинить суттєвий вплив на мотивацію старшокласників, які часто стикаються з труднощами у підтриманні високого рівня навчальної зацікавленості. Інтеграція ігрових елементів у навчальний процес сприяє залученню учнів через цікаві завдання, інтерактивні конкурси та змагання [9, с.113–123].

Крім того, гейміфікація активно використовує *конкуренцію* як додатковий стимул. Змагання між учнями не лише активізують їхню діяльність, а й стимулюють прагнення до кращих результатів, перетворюючи навчання на захопливий виклик, який підтримує інтерес і залученість.

Ще одним важливим механізмом є *поступове досягнення цілей*. Завдання, розділені на етапи або рівні складності, дозволяють учням відчувати прогрес та послідовно досягати успіху, що підсилює внутрішню мотивацію [2].

Отже, гейміфікація є ефективним інструментом не лише для стимулювання навчальної мотивації, а й для формування комфортного навчального середовища, що підтримує розвиток креативності, самостійності та впевненості у власних силах. Вона допомагає зменшити стрес і страх перед невдачами, замінюючи їх на позитивне та заохочувальне сприйняття навчального процесу як гри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андріянова Г., Скора Н., Крутін О. Створення та використання діагностичних онлайн-завдань з іноземної мови. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, Tel Aviv, 2022. С. 140–143.
2. Бондаренко С. М. Гейміфікація як інструмент підвищення якості процесів в бізнесі та освіті. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/20194/1/PIONBUG_2022_P018-019.pdf

3. Гнатик К., Фодор К. Використання інформаційно-цифрових технологій у вивченні іноземних мов. *Наука і техніка сьогодні*, 2023, №7(21). С. 284–295. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7\(21\)-284-295](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7(21)-284-295)
4. Горелов В. Гейміфікація навчання. Івано-Франківськ, 2017. 136–139 с.
5. Діядкова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: <https://mistosite.org.ua/articles/hra-iak-instrumentshcho-take-heimifikatsiia>
6. Лященко Т. О., Гришуніна М. В. Гейміфікація як одна з інноваційних форм навчального процесу. 2018, № 35. С. 113–123.
7. Мацьків М. Я. Ефективність гейміфікації на уроках іноземної мови. *Молодь і ринок*, 2014, № 6(113). С. 96–99.
8. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*, 2022, №100. С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>
9. Шелудченко С. Б., Корень А. М. Інструменти гейміфікації як мотиватор. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2024., № 2. С. 44–50. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.7>

Наталія ПРОКОПЧУК

канд. пед. наук, доцент

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Настя СЛОБОДЕНЮК

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО КЛАСТЕРУ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ

Постановка проблеми. Сучасні трансформації профільної середньої освіти в Україні, закріплені у Державному стандарті профільної середньої освіти [5], спрямовані на формування ключових компетентностей учнів та створення умов для усвідомленого вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Оновлення змісту старшої школи в Україні в контексті реформи профільної освіти передбачає поступовий перехід до профільного навчання у ліцєях у 10–12 класах. Освітній процес у старшій школі структурується за трьома освітніми кластерами: *STEM-кластером, соціально-гуманітарним та мовно-літературним.*

Особливе місце в цій системі посідає мовно-літературний кластер, орієнтований на розвиток комунікативної компетентності, критичного мислення, культурної свідомості та здатності до міжкультурної взаємодії. Інтеграція мовних і літературних дисциплін створює умови для цілісного розвитку усного й писемного мовлення, навичок читання та аудіювання, а також формування здатності до аргументованого самовираження.

Водночас практика профільної старшої школи засвідчує, що розвиток іншомовних комунікативних умінь часто обмежується репродуктивними

формами роботи з текстом і не завжди забезпечує готовність учнів до спонтанного мовлення. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних методів навчання, здатних активізувати мовленнєву діяльність учнів та наблизити її до реальних комунікативних ситуацій. Саме таким методом, на нашу думку, може виступати драматизація навчального процесу вивчення англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку комунікативної компетентності учнів мовно-літературного кластеру висвітлюються у працях українських і зарубіжних науковців (І. Ярмак, І. Бойко, О. Долгушева, Castillo Porojo та ін.) [1; 2; 3; 5]. Дослідники наголошують на значущості текстової діяльності як провідного засобу формування мовленнєвих умінь, а також на доцільності використання активних методів навчання для розвитку усного мовлення й критичного мислення.

Разом із тим комплексне поєднання роботи з текстом і драматизації в умовах профільної старшої школи залишається недостатньо дослідженим, особливо з урахуванням вимог нового Державного стандарту та специфіки мовно-літературного кластеру.

Метою статті є дослідження особливостей розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів мовно-літературного кластеру профільної старшої школи та обґрунтування ефективних методичних підходів на основі поєднання текстової діяльності й драматизації у процесі вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти, мовно-літературний кластер об'єднує українську мову та літературу, зарубіжну літературу й іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, і спрямований на розвиток комунікативних, критико-аналітичних, когнітивних і соціокультурних компетентностей. Саме ці компетентності забезпечують готовність учнів до активної взаємодії у

міжкультурному та соціальному просторі, а також формують основу для подальшого навчання у гуманітарній сфері [5].

Державний стандарт профільної середньої освіти акцентує увагу на формуванні в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати й оцінювати тексти, аргументовано висловлювати власну позицію в усній і письмовій формах, брати участь у дискусіях і реалізовувати проектну діяльність. Міждисциплінарний зв'язок мови й літератури дозволяє інтегрувати аналіз художніх та інформаційних текстів із розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності, перетворюючи читання, аудіювання, письмо й усне мовлення на ефективні засоби формування комунікативної компетентності [1; 3; 5].

У межах мовно-літературного кластеру *текст* виступає провідним дидактичним засобом, через який реалізується розвиток когнітивних і комунікативних умінь учнів. Відбір навчальних текстів здійснюється з урахуванням низки критеріїв, зокрема тематичної актуальності, відповідності віковим особливостям старшокласників, мовної складності, міжкультурної значущості та потенціалу для розвитку критичного мислення й дискусійної діяльності [3].

Навчальні матеріали можуть охоплювати різні жанри: художні, публіцистичні, науково-популярні, діалогові та аутентичні тексти англійською мовою. Для учнів старшої школи доцільним є використання матеріалів рівнів B1–B2 (відповідно до CEFR), що відповідають їхньому рівню іншомовної підготовки та дозволяють органічно поєднувати лексико-граматичну роботу з комунікативними завданнями [3].

Робота з текстами передбачає виконання комплексу завдань: визначення основної ідеї та ключових деталей, аналіз структури й стилістичних особливостей, інтерпретацію змісту, порівняння з іншими текстами, формулювання власних суджень в усній і письмовій формах, участь у дискусіях та проектній діяльності. Такий підхід сприяє інтеграції мовленнєвих і

літературних компетентностей та водночас формує критичне мислення, мовну гнучкість і здатність до міжкультурної взаємодії.

Особливого значення у мовно-літературному кластері набуває розвиток усного мовлення, адже саме воно забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння мовного матеріалу до його усвідомленого й спонтанного використання у комунікативних ситуаціях. Усне мовлення дозволяє учням аргументовано відстоювати власну позицію, взаємодіяти в групі та застосовувати мовні знання у реальному спілкуванні [1; 3; 5].

Для розвитку усного мовлення застосовуються різноманітні методичні техніки: дискусії та дебати, рольові ігри, інтерв'ювання, презентації, монологічні й діалогічні висловлювання, інтерактивні проєкти, а також робота з аудіовізуальними матеріалами. Такий підхід відповідає вимогам сучасного державного стандарту та орієнтації профільної школи на формування практично значущих мовленнєвих умінь.

Серед активних методів навчання особливо ефективною є *драматизація*, що передбачає інсценування текстів, рольові ігри та театралізовані вправи. За результатами досліджень Castillo Porozo та співавторів [2], драматизація стимулює активне використання іноземної мови, підвищує навчальну мотивацію, сприяє розвитку спонтанного усного мовлення та дозволяє моделювати реалістичні комунікативні ситуації. Поєднання драматизації з текстовою діяльністю сприяє розвитку креативності, соціокультурної компетентності та навичок співпраці в групі.

Отже, інтегроване використання різних технік розвитку усного мовлення, зокрема драматизації, створює сприятливі умови для формування когнітивно-комунікативних компетентностей учнів, що є одним із пріоритетних завдань мовно-літературного кластеру у профільній старшій школі [2; 3; 5].

Висновки. Мовно-літературний кластер профільної старшої школи спрямований на комплексний розвиток особистості учня, зокрема формування

аналітичного мислення, комунікативної компетентності та здатності до міжкультурної взаємодії. Використання текстів як основного навчального ресурсу дозволяє інтегрувати вивчення мови та літератури, забезпечуючи розвиток читання, письма, аудіювання й усного мовлення, а також стимулюючи критичний аналіз і осмислення змісту.

Обґрунтований добір навчальних матеріалів за рівнем мовної складності, тематичною актуальністю та культурною значущістю підвищує навчальну мотивацію учнів і сприяє активному використанню іноземної мови у реальних комунікативних ситуаціях [3]. Драматизація, як засіб навчання, мотивує учнів до спонтанного мовлення, дозволяє відпрацьовувати комунікативні навички в умовах наближених до реального спілкування та сприяє підвищенню соціокультурної обізнаності [2].

Таким чином, поєднання текстової діяльності з активними методами навчання, зокрема драматизацією, забезпечує цілісний розвиток когнітивно-комунікативних умінь учнів, підвищує ефективність навчання англійської мови та формує готовність старшокласників до активної участі у сучасному глобальному соціокультурному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко І. Комунікативна компетентність в контексті сучасних освітніх стандартів та наукових досліджень. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. 22. С. 216-230.
2. Castillo Poroza DL, Vera Godoy LL, Zambrano Pachay JF. Dramatization in Higher Education: An active strategy to foster speaking skills in EFL learners. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*. 2025. v. 6, n. 2, p. 12-22. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.784>

3. Долгушева О. Типологія текстів для читання в курсі навчання іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84, том 1. С. 320-326. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-46>
4. Державний стандарт профільної середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/66a/3b9/644/66a3b96443c48380633931.pdf> (Дата звернення: 03.01.2026).
5. Ярмак І. А. Формування комунікативної компетентності учнів під час роботи над текстом. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Вип. 5. С. 201-204.

УДК 37.091.33-028.17:130.2

Наталія ПРОКОПЧУК

канд. пед. наук, доцент

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Вікторія ХМЕЛЬ

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ STEM-АКТИВНОСТЕЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Вступ. Реформа профільної середньої освіти, що є логічним продовженням концепції Нової української школи, передбачає запровадження з 2027 року профільної старшої школи (10–12 класи), орієнтованої на підвищення якості освіти та свідомий вибір учнями індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до власних інтересів і професійних планів [3].

Ключовою особливістю реформи є кластерний підхід, який забезпечує гнучкість і варіативність навчання та реалізується через *три основні напрями – STEM, мовно-літературний і соціально-гуманітарний*. Така модель створює умови для поглибленого вивчення профільних дисциплін, ранньої профорієнтації та цілеспрямованого формування компетентностей, необхідних для подальшої освіти й професійної самореалізації учнів [4].

У старшій профільній школі STEM-активності посідають ключове місце у формуванні інтегрованого освітнього простору, в якому знання з математики, природничих наук, технологій та інженерії реалізуються через практично спрямовані завдання та сприяють розвитку компетентностей, визначених концепцією Нової української школи. На відміну від традиційних уроків, STEM-активності орієнтовані на міждисциплінарне навчання, створення автентичних комунікативних ситуацій і підвищення навчальної мотивації. Тому **актуальність дослідження** зумовлена тим фактом, що в сучасних умовах іноземна мова розглядається не лише як навчальна дисципліна, а як інструмент академічної та професійної комунікації, особливо в науково-технічному середовищі. Водночас аналіз джерел з теми навчання англійської мови в профільній школі свідчить про недостатню реалізацію комунікативного потенціалу STEM-активностей, що актуалізує потребу в пошуку ефективних шляхів інтеграції міждисциплінарних завдань у процес розвитку усних іншомовних комунікативних умінь учнів.

Метою статті є запропонувати групи STEM- активностей на уроках іноземної мови та розглянути їх особливості у розвитку іншомовних комунікативних вмінь учнів профільної школи.

Урахування міжнародного досвіду та положень реформи профільної школи [3] дозволило нам виокремити кілька **основних груп STEM-активностей** на уроках іноземної мови в профільній школі.

1. *Проектні STEM-активності* передбачають виконання коротко - й довготривалих міждисциплінарних проєктів, у межах яких учні створюють інженерні конструкції, розробляють цифрові продукти або працюють над екологічними й соціальними ініціативами. У процесі такої діяльності англійська мова використовується під час презентацій, захисту проєктів, пітчінгу ідей та командних обговорень, що сприяє розвитку умінь аргументовано висловлювати власну позицію в академічному контексті.

2. *Дослідницькі STEM-активності* спрямовані на оволодіння елементами наукового пізнання: проведення експериментів, обробку та інтерпретацію даних, формулювання гіпотез і висновків. Їх мовленнєвий потенціал полягає в необхідності усного пояснення результатів досліджень, підготовки коротких звітів і участі в наукових обговореннях англійською мовою.

3. *Problem-based STEM-активності (PBL)* базуються на розв'язанні реальних або змодельованих проблем інженерного, екологічного чи соціотехнічного характеру. Такі завдання стимулюють діалогічне мовлення, розвиток навичок дискусії, аргументації та колективного ухвалення рішень, що наближує навчальний процес до реальних умов професійної комунікації.

4. *Інженерно-конструкторські STEM-активності* охоплюють роботу з робототехнікою, 3D-моделюванням і створенням прототипів. У ході їх виконання учні описують технологічні процеси, коментують власні дії, формулюють інструкції та технічні пояснення англійською мовою, що сприяє засвоєнню спеціалізованої лексики й розвитку точного, логічно структурованого мовлення [1].

5. *Digital-STEM активності* пов'язані з використанням цифрових інструментів і середовищ, зокрема програмуванням, симуляторами та VR/AR-технологіями. У таких видах діяльності учні пояснюють алгоритми, презентують цифрові рішення та навчають одне одного в форматі peer-teaching, що активізує використання англійської мови в технічному та професійному контексті.

6. *STEAM-активності, які поєднують науковий зміст із творчими формами роботи*, зокрема сторітелінгом у науковому контексті, візуалізацією даних, створенням відео- й аудіоматеріалів. Такі завдання сприяють розвитку креативного, наративного та спонтанного мовлення й допомагають учням інтерпретувати складні наукові ідеї доступною та виразною мовою.

7. *Комунікативно орієнтовані STEM-активності* спеціально спрямовані на розвиток усного мовлення в науково-технічній сфері. До них належать моделювання наукових конференцій, рольові ігри (інженер, дослідник, експерт), а також дебати з актуальних технологічних проблем. У таких ситуаціях англійська мова виступає інструментом професійної взаємодії та формує навички аргументації й академічного спілкування [2].

8. *Міжнародні та міжкультурні STEM-активності* реалізуються через спільні онлайн-проекти з іноземними закладами освіти, участь у міжнародних програмах і конкурсах. Вони створюють умови для реального міжкультурного спілкування англійською мовою, презентації результатів досліджень і роботи в міжнародних командах, що сприяє розвитку глобальної комунікативної компетентності та академічної мобільності учнів.

Структурно усе вищесказане представимо у вигляді Рис. 1.1.



Рис. 1.1. Групи STEM-активностей на уроках іноземної мови в профільній школі

Висновки. Отже, на нашу думку, використання STEM-активностей на уроках іноземної мови в профільній школі засвідчує їхню високу дидактичну цінність як ефективного засобу розвитку усних іншомовних комунікативних умінь учнів. Поєднання міждисциплінарного змісту, практичної спрямованості та автентичних ситуацій спілкування створює умови для функціонального використання іноземної мови в реальних та наближених до реальності навчально-професійних контекстах.

Інтеграція іноземної мови в проєктну, дослідницьку, проблемно орієнтовану, інженерно-конструкторську та цифрову STEM-діяльність сприяє підвищенню навчальної мотивації старшокласників, активізації мовленнєвої взаємодії та розвитку таких ключових компонентів усного мовлення, як ініціативність, аргументованість, логічність висловлювання та здатність до співпраці. У процесі виконання STEM-завдань учні залучаються до обговорення, презентації результатів, спільного прийняття рішень і рефлексії, що забезпечує цілісний розвиток комунікативної компетентності в єдності мовного, соціокультурного та когнітивного компонентів.

STEM-активності також створюють сприятливе середовище для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, оскільки моделюють ситуації академічного й професійного спілкування, пов'язані з майбутньою освітньою або кар'єрною траєкторією учнів. У цьому контексті іноземна мова постає не лише як навчальний предмет, а як інструмент пізнання, міжкультурної взаємодії та професійної самореалізації.

Таким чином, запровадження STEM-активностей у процес навчання іноземної мови відповідає стратегічним цілям реформи профільної освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід, розвиток вмінь 21ого століття та інтеграцію змісту навчання. Перспективи подальших досліджень убачаємо в

розробленні методичних моделей використання STEM-активностей для розвитку іншомовних комунікативних вмінь учнів профільної школи та емпіричному аналізі їхнього впливу на динаміку розвитку усного іншомовного мовлення учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бутурліна О. Концептуальні засади впровадження STEM-освіти в Україні. *Гілея : науковий вісник*. Київ, 2020. Вип. 154. С. 154–158.
2. Морзе Н. В., Нанаєва Т. В., Омельченко Н. А. STEM в освіті : навч. посіб. Київ : ACCORD GROUP, 2018. 116 с.
3. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/670/7d8/e85/6707d8e859464499201950.pdf>
4. Профільна освіта. URL: <https://profilna.mon.gov.ua>

УДК 372.881.111.1:791.228

*Ірина ШКОЛА,
канд. філол. наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет
Ростислав СОЗАНСЬКИЙ,
здобувач першого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянський державний педагогічний університет*

НІМІ МУЛЬТФІЛЬМИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО МОВЛЕННЯ

Поточна фаза еволюції освітнього процесу у сфері іноземних мов відзначається зміщенням акцентів на розбудову комунікативної спроможності, ядром якої виступає говоріння. Вміння оперувати англійською як інструментом

міжкультурної взаємодії вимагає не просто знання мовленнєвих моделей та граматичних схем, а й здатності до імпровізованого, насиченого сенсом та експресивного висловлювання у варіативних комунікативних обставинах. З огляду на це, критично важливим стає вишукування дієвих педагогічних інструментів, які стимулюють активність мовленнєвого процесу у тих, хто навчається, і посилюють їхнє прагнення до опанування англійської.

Один із найбільш перспективних шляхів вдосконалення методології навчання розмовного англійського мовлення полягає у залученні візуальних та медійних навчальних матеріалів. Систематичний огляд емпіричних досліджень підтверджує, що використання фільмів як аудіовізуальних мультимодальних засобів відіграє важливу роль у розвитку комунікативної компетентності [6]. Особливий потенціал мають техніки роботи з відео без звуку, коли учні уявляють супровідні звуки та вербалізують побачене, що створює умови для інтенсивної мовленнєвої практики [1, с. 127]. Серед таких матеріалів виділяються сюжети німих анімаційних стрічок, які ґрунтуються на візуальному наративі та невербальній комунікації змісту.

Психолого-педагогічне обґрунтування залучення німого мультфільму до роботи ґрунтується на пріоритеті зорового сприйняття, яке домінує у засвоєнні будь-якої інформації. Візуальна складова сюжету запускає мисленнєві процеси, стимулює асоціативне мислення, тим самим створюючи сприятливі умови для генерації мовлення. Як зазначають дослідники, цифровий сторітелінг є потужним інструментом розвитку мовленнєвих навичок, оскільки поєднує візуальний, аудіальний та вербальний канали комунікації [7, с. 45–52].

Сучасні дослідження підтверджують ефективність анімаційних фільмів у навчанні говоріння. Експериментальне дослідження Wang (2024) продемонструвало статистично значущу різницю між результатами до- та після-тестів у групі, що працювала з анімаційними фільмами, щодо розвитку навичок говоріння, збагачення словникового запасу та покращення вимови [8].

Якщо розглядати з позиції методики, німі мультфільми слугують потужним підґрунтям для формування як зв'язного, так і розмовного мовлення англійською. Опис подій, надання характеристики персонажам, передача почуттів та пояснення логіки подій сприяють інтенсивному залученню глаголів руху, описових прикметників, прислівників, різних часових форм та усталених мовленнєвих кліше. Візуальний контент створює багатовимірну семантичну мережу, яка робить мовний матеріал багатозарово представленим у пам'яті [2].

Окрема увага заслуговує роль німих мультфільмів стосовно стимулювання спонтанного мовлення. На відміну від класичних текстів чи завчених діалогів, які часто вимагають відтворення знайомого матеріалу, німі анімаційні фільми не надають готових мовних формулювань. Це унеможлиблює механічне зазубрювання та сприяє переходу до справді продуктивного мовлення. Учні активно включаються у дискусію, намагаються передбачити розвиток історії, висловлюють власні погляди та вміють їх обґрунтувати [5].

До найбільш ефективних німих анімаційних фільмів для розвитку говоріння належать короткометражки студії Pixar: «Piper» (2016), «Baobab» (2018), «La Luna» (2011), а також оскарносна стрічка «The Lost Thing» (2010) та німий анімаційний фільм «Snack Attack» (2012). Ці фільми тривалістю від 5 до 15 хвилин пропонують завершений наратив без діалогів, що робить їх універсальними для різних вікових груп та рівнів володіння мовою.

Pre-viewing (5 хв.): активація лексики за темою «Sea animals and birds» (sandpiper, wave, shell, hermit crab); прогнозування сюжету за назвою та першим кадром: «What do you think the film is about?»

While-viewing (6 хв.): учні переглядають мультфільм без звуку та занотовують: а) ключові дії головного персонажа; б) емоції, які він переживає; в) поворотний момент історії.

Post-viewing (15–20 хв.): а) переказ сюжету в парах (Past Simple): «First, the little bird tried to... Then he saw... Finally, he learned to...»; б) обговорення теми

подолання страхів: «Have you ever been afraid of something new? How did you overcome it?»); в) рольова гра: озвучення діалогу між пташеням та крабом.

Застосування німого кіно у мультиплікаційному форматі також володіє чималим резервом для стимулювання інтересу. Візуальний ряд, насичений емоціями, привертає увагу, знижує ступінь хвилювання та усуває мовні бар'єри, що особливо помітно у тих, хто ще не досконало володіє розмовними навичками [4].

Таким чином, німі анімаційні стрічки є дієвим інструментом у навчанні усного мовлення англійською, об'єднуючи візуальну зрозумілість із високою активністю учнів у говорінні. Їх впровадження сприяє формуванню комунікативних умінь, розвитку креативного мислення та посиленню запалу до опанування англійської. Включення німих мультфільмів у заняття є виправданим, якщо воно ґрунтується на обґрунтованій методиці та має чітко сформульовані мовні цілі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Утілене навчання в іншомовній освіті: мультимодальність, візуальність, цифрові практики : монографія / І. Школа, Б. Салюк, Н. Прокопчук та ін. ; за заг. ред. І. Школи, Н. Дмітренко. Житомир : Видавець ПП «Євро-Волинь», 2025. 267 с.

2. Dmitrenko N., Shkola I., Saliuk B., Panchenko V., Neshko S. Canva Platform: Visual Content for Developing Writing Skills of Prospective Engineers in ESP Classes. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference*. 2024. Vol. 2. P. 358–363. DOI: 10.17770/etr2024vol2.8075.

3. Donaghy K. Seven Short Animated Films for the Language Classroom. *The School for Training*. 2023. URL: <https://theschoolfortraining.com/seven-short-animated-films-for-the-language-classroom/>.

4. Mahbub R. M. Impact of watching English movies, series, and cartoons on English language learning of a private university in Bangladesh. *Innovare Journal of Social Sciences*. 2024. Vol. 12, No. 1. P. 31–39.
5. Nuansari H., Sriyanto W. The effectiveness of using animation movie in improving speaking skills of elementary students. *English Linguistics and Language Teaching Research Journal*. 2021. Vol. 2, No. 1. P. 47–52. DOI: 10.22236/ellter.v2i1.5368.
6. Pavithra K., Gandhimathi S. N. S. A systematic review of empirical studies incorporating English movies as pedagogic aids in English language classroom. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. DOI: 10.3389/feduc.2024.1383977.
7. Shkola I. Introduction to Digital Storytelling in EFL Classes. *Digital Technologies for Teaching English as a Foreign/Second Language : collective monograph* / I. Shkola, B. Saliuk, M. Shevchenko et al. Zhytomyr : Yevro-Volyn Publishing, 2024. P. 45–52.
8. Wang L. The effect of animated movies on speaking skills among motivated English foreign language learners: Elementary level. *European Journal of Education*. 2024. Vol. 59, No. 2. DOI: 10.1111/ejed.12665.

УДК 372.881.111.1:37.015.31

Ірина ШКОЛА
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
і методики викладання
Олександра ТЕРЕЩЕНКО
здобувачка вищої освіти
Бердянський державний педагогічний університет

**СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ
МОВЛЕННЄВОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Емоційний стан учнів у процесі навчання має прямий вплив на ефективність вивчення мови. Через страх помилки, що перетікає в уникання усного мовлення та зниження навчальної мотивації, значна кількість здобувачів освіти зазнає іншомовної тривожності, яка виступає одним із бар'єрів у вивченні мови. Значна кількість дослідників стверджує, що мовленнєва тривожність – це масштабна перешкода як для учнів, так і для вчителів [11]. Це зумовлює необхідність пошуку методичних підходів, спрямованих на її подолання. Одним із таких підходів є соціально-емоційне навчання (social-emotional learning, SEL; далі – СЕН), яке розглядається як засіб зниження рівня мовленнєвої тривожності та сприяє створенню емоційно безпечного середовища.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання соціально-емоційного навчання як методичного засобу зниження мовленнєвої тривожності на уроках англійської мови та можливостей інтеграції СЕН у навчальний процес.

Нині важливість створення безпечного освітнього середовища є критичною. О. Матвієнко та М. Химич зазначають, що в умовах постійного стресу та невпевненості необхідним є запровадження методик, які підтримують емоційний баланс і розвиток навичок саморегуляції, що дозволяє навчальним закладам ставати осередками не тільки інтелектуального, але й емоційного розвитку [3: 6]. Проблематика соціально-емоційного навчання на уроках англійської мови набуває особливої актуальності в сучасній українській методиці. Зокрема, дослідження В. Панченко, Б. Салюк та І. Школи присвячені впровадженню цифрових інструментів для підтримки СЕН, застосуванню прийомів соціально-емоційного навчання у формульованому оцінюванні майбутніх учителів англійської мови, а також використанню цифрового сторітелінгу для розвитку соціоемоційних компетентностей [4; 9; 1].

Соціально-емоційне навчання набуває доречності, особливо коли традиційна система освіти акцентує увагу на академічних досягненнях. Сучасні концепції викладання іноземних мов мають практичне спрямування та

ґрунтуються на комунікативному підході, що охоплює більше, ніж академічні досягнення [8]. Саме тому уникнути комунікації під час вивчення мови неможливо, що може сприяти підвищенню мовленнєвої тривожності.

Уперше іншомовну тривожність було виокремлено як проблему у праці «Foreign language classroom anxiety», де дослідники підкреслюють, що численна кількість здобувачів освіти часто стикається з тим, що попри те, що вони знають певну граматичну конструкцію, вони часто не можуть використати її на практиці під час тесту або усного спілкування [11: 127].

Тривожність під час вивчення мови охоплює оцінювання не лише з навчального контексту, а й соціального. Виділяються три основних види тривожності у вивченні англійської мови: communication apprehension (комунікативна тривожність), test anxiety (іспитова тривожність) та fear of negative evaluation (страх негативної оцінки) [11: 127]. Комунікативна тривожність являється страхом, який пов'язують з реальним або очікуваним спілкуванням з іншими людьми [10]. Іспитова тривожність – стан надмірного хвилювання, страху, з яким стикаються під час іспитів. Страх негативної оцінки – це побоювання бути негативно оціненим іншими людьми, очікування критики, частіше саме негативної [5].

Універсальне визначення іншомовної тривожності відсутнє. Це зумовлено міждисциплінарним характером цього явища. У сучасних наукових дослідженнях воно розглядається як специфічний афективний стан, певний емоційний бар'єр, що виникає у процесі вивчення мови та негативно впливає на мовленнєву активність та комунікативну впевненість учнів [11; 7].

Теоретичним підґрунтям дослідження іншомовної тривожності виступає гіпотеза афективного фільтра. Згідно з цією концепцією, емоційні чинники, такі як страх помилки та низька впевненість у власних мовних здібностях, здатні створювати певний психологічний бар'єр, що перешкоджає ефективному засвоєнню іноземної мови. Сучасні дослідження підтверджують, що за умов

високого рівня афективного фільтра знижується ефективність сприйняття та обробки матеріалу, що негативно впливає на мовленнєву активність учнів, особливо під час усного спілкування [7; 10]. У зв'язку з цим зменшення рівня іншомовної тривожності розглядається як одна з ключових умов створення сприятливого освітнього середовища для навчання англійської мови.

Соціально-емоційне навчання визначається як освітній підхід, який орієнтований на формування здатності учнів розпізнавати та керувати власними емоційними станами, а також вибудовувати конструктивну взаємодію з оточенням. У контексті викладання англійської мови СЕН зумовлене комунікативним характером навчання, який передбачає активну участь учнів у мовленнєвій діяльності та постійну взаємодію з іншими. До ключових компонентів соціально-емоційного навчання належать емоційна обізнаність, саморегуляція, емпатія та навички міжособистісної взаємодії, що мають безпосередній вплив на ефективність іншомовного спілкування. Формування емоційно безпечного середовища за допомогою елементів СЕН сприяє зниженню рівня іншомовної тривожності та підвищенню мовленнєвої впевненості [6; 1].

До практичних стратегій СЕН у викладанні англійської мови належать створення позитивного клімату на уроці, заохочення до співпраці, позитивне ставлення до помилок, використання рефлексивних вправ та емоційно орієнтованих комунікативних завдань [4; 9]. Сучасні дослідження підтверджують ефективність застосування цифрових інструментів для підтримки СЕН на уроках англійської мови, зокрема використання цифрового сторітелінгу як засобу розвитку соціоемоційних компетентностей [4]. Прикладом може бути робота в малих групах, яка сприятиме зниженню страху помилки та підвищуватиме впевненість учнів під час іншомовного спілкування.

На основі аналізу наукової літератури можна сформулювати конкретні рекомендації для вчителів англійської мови щодо зниження мовленнєвої тривожності учнів. По-перше, доцільно розпочинати урок із коротких емоційних

розминок (check-in activities), які допомагають учням усвідомити свій емоційний стан та налаштуватися на комунікацію [9]. По-друге, варто впроваджувати техніку «помилка як ресурс», коли вчитель демонструє власні помилки та моделює конструктивне ставлення до них, що знижує страх негативної оцінки [11; 1]. По-третє, ефективним є використання цифрового сторітелінгу, який дозволяє учням висловлюватися опосередковано через створення історій, що зменшує тривожність порівняно з прямим усним мовленням [4]. По-четверте, рекомендовано застосовувати парну та групову роботу перед індивідуальними виступами, що створює «зону безпеки» для практики мовлення [7; 10].

У статті було розглянуто проблему іншомовної тривожності в процесі навчання англійської мови та обґрунтовано доцільність використання соціально-емоційного навчання як засобу її зниження. Розглянуто основні теоретичні підходи до вивчення іншомовної тривожності, зокрема концепцію афективного фільтра. Окреслено роль соціально-емоційного навчання у створенні емоційно безпечного освітнього середовища. Зроблено висновок, що інтеграція елементів СЕН у процес викладання англійської мови позитивно впливає на рівень мовленнєвої активності та впевненості учнів. Перспективи подальших досліджень визначено у практичному аналізі ефективності впровадження СЕН в освітню практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дмітренко Н., Панченко В., Гладка О., Школа І., Девіцька А. Застосування прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови. Молодь і ринок. 2024. № 2 (222). С. 80–85. DOI: 10.24919/2308-4634.2024.298742.
2. Дужик Н. С. Соціально-емоційне навчання у системі сучасних педагогічних знань : методичні рекомендації. Київ, 2020. 48 с.

3. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. Вип. 77. С. 5–11.
4. Салюк Б., Школа І. Цифровий сторітелінг як інструмент для розвитку соціоемоційних компетентностей на уроках англійської мови. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 2. С. 298–305.
5. Borisova A. S., Moskvitcheva S. A., Aleksandrova O. I., Soomro M. A. Influence of Foreign Language Anxiety on University Students' Cognitive Processing in English Language Classrooms. Eurasian Journal of Applied Linguistics. 2024. Vol. 10, No. 1. P. 299–307.
6. Is W. I., Matters W. I. Social-emotional learning. USA : Committee for Children, 2019.
7. Jiang Y., Dewaele J. M. The predictive power of sociobiographical and language variables on foreign language anxiety of Chinese university students. System. 2020. Vol. 89. P. 102–207. DOI: 10.1016/j.system.2019.102207.
8. Schonert-Reichl K. A. Social and emotional learning and teachers. The Future of Children. 2017. P. 137–155.
9. Shkola I., Panchenko V. Tech Tools to Support SEL in EFL Classes. Multilingual realm: зб. наук. пр. методистів, учителів-практиків та викладачів іноземних мов. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. Вип. I. С. 67–69.
10. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. Studies in Second Language Acquisition. 2019. Vol. 41, No. 2. P. 363–387. DOI: 10.1017/S0272263118000311.
11. Yüce E., Aydın E., Arat K. B. Foreign Language Classroom Anxiety Scale: A reliability generalization meta-analysis. International Journal of Behavioral Development. 2025. DOI: 10.1177/01650254251333625.

**МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти характеризується зростанням вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. За сучасних вимог до вищої освіти особливої ваги набуває здатність фахівця ефективно використовувати іноземну мову як засіб професійного та міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови розглядається як одна з пріоритетних цілей сучасної педагогічної підготовки.

Водночас аналіз практики підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти свідчить про наявність проблеми фрагментарності навчального процесу, коли фахові, мовні та психолого-педагогічні дисципліни вивчаються ізольовано, без належного взаємозв'язку. Такий підхід ускладнює цілісне формування професійно значущих умінь і не завжди сприяє ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів.

У цьому контексті актуалізується потреба у впровадженні інтегративних підходів до організації навчального процесу, зокрема міжпредметної інтеграції, яка передбачає узгодження змісту, методів і форм навчання різних дисциплін з метою досягнення спільного освітнього результату. Міжпредметна інтеграція створює сприятливі умови для поєднання мовної підготовки з професійно

орієнтованим змістом та сприяє формуванню цілісної системи знань і навичок майбутнього вчителя іноземної мови.

З огляду на зазначене, особливої уваги потребує теоретичне осмислення міжпредметної інтеграції як дидактичної умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Теоретичні підходи до розуміння іншомовної комунікативної компетентності

У сучасній педагогічній науці поняття іншомовної комунікативної компетентності розглядається як комплексне утворення, що поєднує мовні знання, мовленнєві вміння та здатність ефективно використовувати іноземну мову в різних комунікативних ситуаціях. Дослідники підкреслюють, що іншомовна комунікативна компетентність не обмежується засвоєнням лексико-граматичних структур, а передбачає сформованість умінь адекватної мовленнєвої взаємодії з урахуванням соціокультурного та професійного контекстів.

У сучасних наукових дослідженнях іншомовна комунікативна компетентність розглядається як складне багатоконпонентне утворення. Так, Н. Муқан, Т. Горохівська, О. Ієвлев та Н. Чубінська визначають іншомовну комунікативну компетентність як «інтегральну якісну характеристику особистості, яка володіє системою знань, умінь, навичок, ставлень, ціннісних орієнтирів тощо, які необхідні для успішної комунікативної взаємодії, адекватної місцю, часу й меті спілкування в умовах іншомовної комунікації» [4: 1]. Автори також зазначають, що структура іншомовної комунікативної компетентності охоплює «граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну» складові, які перебувають у взаємозв'язку та забезпечують ефективність іншомовної взаємодії [4: 1]. Такий підхід дає підстави розглядати іншомовну підготовку не як механічне засвоєння мовного матеріалу, а як процес формування цілісної здатності до іншомовної комунікації в різних сферах діяльності.

Особливої значущості іншомовна комунікативна компетентність набуває у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Як зазначає С. Паламар, у сучасній освіті «основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах» [6: 271]. У цьому контексті іноземна мова для майбутнього вчителя постає не лише як навчальний предмет, а як інструмент професійної діяльності, педагогічної взаємодії та міжкультурної комунікації, що потребує інтеграції мовної підготовки з психолого-педагогічними й фаховими дисциплінами [6].

Міжпредметна інтеграція як дидактична умова професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови

У сучасній педагогічній науці міжпредметна інтеграція розглядається як важливий напрям оновлення змісту освіти, спрямований на подолання фрагментарності знань і формування цілісного професійного світогляду майбутнього фахівця. Дослідники зазначають, що міжпредметна інтеграція передбачає цілеспрямоване поєднання змісту, методів і форм навчання різних дисциплін з метою забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки студентів [7; 1]. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови міжпредметна інтеграція сприяє узгодженню мовної, психолого-педагогічної та фахової підготовки, що створює передумови для формування здатності використовувати іноземну мову в різних професійно значущих ситуаціях.

У дидактичному вимірі міжпредметна інтеграція розглядається як одна з ключових умов підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя. У наукових працях підкреслюється, що дидактичні умови визначають організаційні та змістові засади навчального процесу і забезпечують цілеспрямоване формування професійно значущих якостей особистості [2; 5]. Міжпредметна інтеграція як дидактична умова дає змогу узгодити цілі, зміст і

методи навчання різних дисциплін, створюючи цілісний освітній простір, у якому знання з мовних, педагогічних і фахових предметів взаємодіють і доповнюють одне одного. Такий підхід сприяє формуванню у студентів здатності переносити знання й уміння з однієї навчальної галузі в іншу та застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях.

Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови потребує таких дидактичних підходів, які забезпечують не ізольоване засвоєння мовних знань, а їх усвідомлене застосування в професійно значущих контекстах. У цьому аспекті міжпредметна інтеграція розглядається як ефективний засіб поєднання мовної підготовки з психолого-педагогічними та фаховими дисциплінами, що дає змогу моделювати реальні ситуації професійного спілкування у навчальному процесі. Дослідники наголошують, що інтеграція змісту навчальних дисциплін сприяє формуванню в студентів умінь використовувати іноземну мову не лише як об'єкт вивчення, а як інструмент професійної діяльності, педагогічної взаємодії та міжкультурної комунікації [5; 3]. Таким чином, міжпредметна інтеграція створює дидактичні передумови для цілісного формування іншомовної комунікативної компетентності, орієнтованої на реальні потреби майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови.

Важливим аспектом дидактичного потенціалу міжпредметної інтеграції є її вплив на формування складників іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. У наукових дослідженнях підкреслюється, що ця компетентність має багатокomпонентну структуру, у якій важливе місце посідають лінгвістичні компетенції. Зокрема, зазначається, що «лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації. Цей компонент поєднаний не лише з рівнем або якістю знань, але і з пізнавальною організацією та способом,

за допомогою якого знання зберігаються; з їх доступністю, рівнем усвідомлення» [3: 270]. Міжпредметна інтеграція створює дидактичні умови для цілісного формування зазначених складників, оскільки сприяє узгодженню мовних знань із змістом психолого-педагогічних та фахових дисциплін і забезпечує їх усвідомлене застосування у професійно значущих ситуаціях.

Реалізація міжпредметної інтеграції у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови створює умови для системного формування іншомовної комунікативної компетентності як цілісного професійного утворення. Дослідники наголошують, що інтеграція змісту навчальних дисциплін сприяє усвідомленню студентами взаємозв'язків між мовними знаннями, педагогічними вміннями та фаховою підготовкою, а також формуванню здатності переносити ці знання у практичну діяльність [7]. Водночас у працях, присвячених проблемам професійної підготовки вчителя, підкреслюється, що міжпредметна інтеграція забезпечує цілісність освітнього процесу та орієнтацію навчання на реальні потреби майбутньої педагогічної діяльності, що є важливою умовою розвитку комунікативної компетентності вчителя іноземної мови [5]. Таким чином, міжпредметна інтеграція виступає ефективним дидактичним засобом, який забезпечує взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки й сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови відповідно до сучасних вимог освіти.

Отже, у ході дослідження встановлено, що міжпредметна інтеграція сприяє подоланню фрагментарності знань, забезпечує узгодженість змісту навчальних дисциплін і створює умови для перенесення іншомовних умінь у професійно значущі ситуації. Вона має вагомий дидактичний потенціал і може розглядатися як важлива умова формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до сучасних вимог освіти. Також, перспектива є у розробленні й апробації інтегрованих навчальних моделей і методик, спрямованих на

практичну реалізацію міжпредметної інтеграції у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Барановська О. Міжпредметна інтеграція як провідна тенденція в організації профільного навчання. Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України – Вип. 22 (1-2017). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2017. – 344 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
3. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність: поняттєво-категорійний дискурс. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, Умань, 2016, № 4.
4. Муқан Н., Горохівська Т., Ієвлев О., Чубінська Н., Кобрин В. Іншомовна комунікативна компетентність: поняттєвого- категорійний дискурс. Академічні візії. Випуск 15, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10212646>
5. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; За ред. В. Кременя – Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.
6. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. Освітологічний дискурс, № 1-2 (20-21). Київ, 2018.

7. Сакурська О., Шевчук П. Міжпредметна інтеграція інформатики та англійської мови під час навчання роботи з текстами. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2024.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

УДК 378.147:811.111:81'243

Лариса БАХМУТОВА
доктор філософії у галузі психології,
провідний науковий співробітник
лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;
Житомирський державний Університет ім. Івана Франка

КОНЦЕПЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Мовна комунікативна компетентність має глибоке історико-філософське підґрунтя. Комунікативна та пізнавальна функції мови розглядалась ще в працях давньогрецьких філософів, зокрема Платона та Аристотеля. У філософії мова розглядалася не лише як засіб спілкування, а й як інструмент мислення та пізнання дійсності. Так, Аристотель вважав мову системним інструментом мислення, у межах якого істина може бути логічно сформульована через судження [9].

Подальший розвиток і осмислення мовної комунікативної проблематики здійснювалися в працях відомих лінгвістів, педагогів, антропологів та фольклористів, починаючи з античних часів і до сучасності. Мова будь-якого

народу постає, передусім, як когнітивний та комунікативний інструмент, що забезпечує опис і пізнання навколишнього світу, передачу інформації та міжособистісну взаємодію між людьми.

Ефективність використання мови значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативних компетентностей. Теоретичні засади сутності поняття «компетентність» були закладені у працях лінгвіста Н. Хомського (N. Chomsky), який уперше чітко розмежував мовну компетенцію та мовленнєву діяльність [8].

Пізніше Д. Хаймсом (D. Hymes) було введено термін «*комунікативна компетентність*». Акцентуючи увагу на соціокультурній зумовленості мовлення, дослідник наголошував, що це поняття виходить за межі суто лінгвістичної грамотності та охоплює здатність адекватно використовувати як рідну, так і іноземну мову в різних соціальних, культурних, етнічних та міжкультурних контекстах [12; 13; 14].

Концепція комунікативної компетентності набула подальшого розвитку в працях американської лінгвістки С. Дж. Савіньйон (S. J. Savignon), учениці та послідовниці наукової школи Д. Хаймса. Вона однією з перших інтегрувала поняття комунікативної компетентності у практику навчання мовам, зокрема іноземним. Згідно С. Дж. Савіньйон, комунікативна компетентність визначається як здатність функціонально, доречно та ефективно використовувати мову для досягнення комунікативних цілей у реальному спілкуванні [15; 16; 17].

Детальне обґрунтування функціонально-комунікативного розуміння мовної компетентності надав Г. Віддоусон (G. Widdowson). Він чітко розмежував знання мовної системи та володіння мовленням. Інтегрував у концепцію мовної компетентності такі поняття як: контекст, прагматичний вимір, соціальна доцільність. Це суттєво вплинуло на подальше формування моделей комунікативної компетентності [18].

М. Канале та М. Свейн (M. Canale, M. Swain) опублікували статтю, в якій визначили чотири складові компоненти мовної комунікативної компетентності: *лінгвістична (граматична); соціолінгвістична; дискурсивна та стратегічна*. На основі цих чотирьох компонентів була сформована модель комунікативної компетентності (рис.1) [10].

Інший концептуальний підхід запропонував один із ключових теоретиків комунікативної мовної компетентності Л. Ф. Бахман (L. F. Bachman), розробивши *модель комунікативної мовної здатності (communicative language ability)*. Ця модель об'єднує компетентність та продуктивність у три основні сегменти: 1) мовна компетентність (тобто елементи, пов'язані зі знаннями); 2) стратегічна компетентність (тобто здатність до впровадження цих елементів у комунікацію); 3) психофізіологічні фактори (тобто психічні процеси, що впливають на фактичну реалізацію) [7].

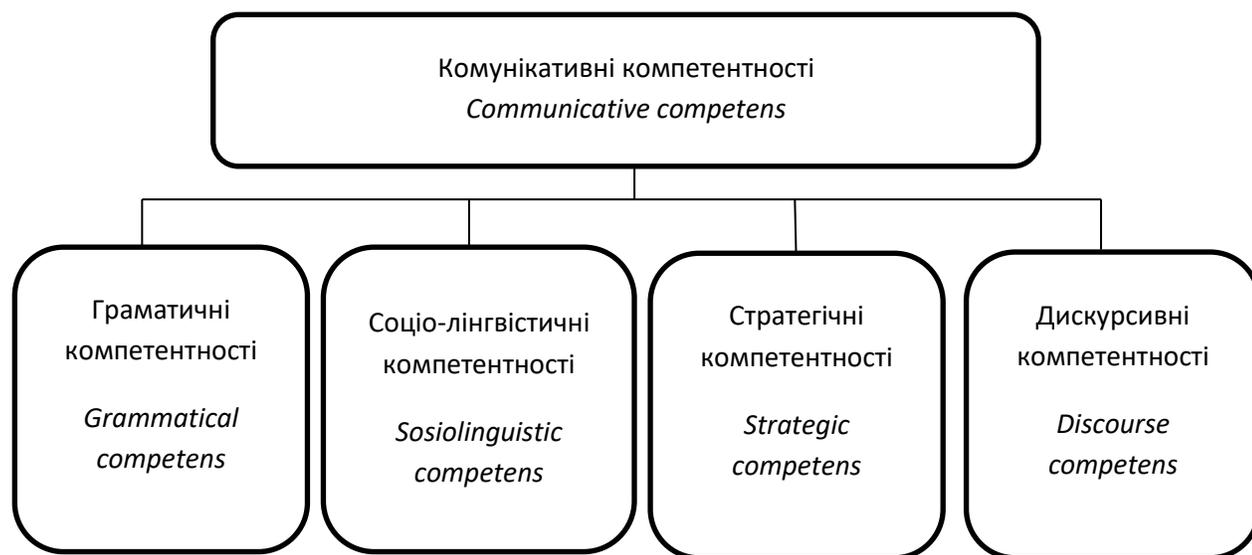


Рис. 1. Модель комунікативної компетентності М. Канале та М. Свейна.

Наукові надбання Л. Ф. Бахмана лежать в основі методів викладання мови, орієнтованих на завдання, автентичність та ситуативно-емоційне спілкування.

Зазначені концептуальні підходи і моделі дали поштовх до пошуку, створення та використання *методів соціально-емоційного навчання* у процесі

вивчення іноземних мов. Так, досліджуючи моделі соціально-комунікативної компетентності, О. А. Ковальова у якості структурних компонентів виділяє «вхідну» (сприйняття, рецепції) і «вихідну» (передачі, продукування) комунікації. «Це ділення, на перший погляд, розриває цілісний процес спілкування, але за такого ділення чіткими є структурні компоненти компетентностей (навички, знання, особисті якості тощо)» [6 : 30].

Прагнення до пошуку найбільш повної та деталізованої концептуальної структуризації англомовної комунікативної компетентності спостерігається у працях міжнародної групи дослідників на чолі з С. Liu та К. Scott. Вони розглядають англомовну комунікативну компетентність як багатовимірне утворення та виокремлюють наступні структурні компоненти: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний і соціальний. Важливим внеском авторів є введення терміну «комунікативне мовне вміння», яке акцентує увагу не лише на знаннях мовної системи, а й на здатності ефективно реалізовувати ці знання у реальних комунікативних ситуаціях [11].

В Україні проблематиці розвитку англомовної комунікативної компетентності приділяють увагу науковці з різних галузей професійної освіти. Наприклад: Н. М Бідюк присвячує роботу формуванню міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців міжнародних відносин [3]; І. А. Вяхк вивчає педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій [1]. Н. Б. Завіниченко досліджує особливості розвитку англомовної комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів [4]; І. А. Зязюн розглядає питання розвитку мовної компетентності крізь призму педагогічних якостей в системі неперервної освіти [5]. Теоретичні основи організації процесу навчання впродовж життя, завдяки використанню сучасних форм та технологій навчання під час професійної підготовки вчителя розроблено колективом науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка (І. І. Смагін,

І. Б. Гуменюк, В. О. Калінін, Л. В. Калініна, В. О. Папіжук, Л. В. Барало, О. В. Гирин, В. В. Євченко, В. В. Жуковська, Н. Р. Прокопчук, І. М. Рудик, І. І. Савчук, Л. Ф. Соловйова, Н. С. Щерба). Цей науковий внесок може бути використано студентами, вчителями різних типів середніх навчальних закладів, а також фахівцями в галузі методик навчання різних предметів, методистами вищих навчальних закладів (ВНЗ) та інституціями післядипломної освіти [2].

Отже, концепція англомовної комунікативної компетентності в теорії та практиці навчання іноземним мовам є основою для розроблення різних підходів та методів розвитку комунікативних компетентностей у здобувачів освіти різних рівнів та фахових напрямків, оскільки це є необхідною умовою успішної освітньої та професійної самореалізації будь-якого фахівця. В умовах глобалізації сучасного світу англомовна комунікативна компетентність набуває статусу ключової компетентності, що забезпечує конкурентоспроможність, мобільність і продуктивну міжкультурну взаємодію, визначаючи подальші освітні та професійні перспективи здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Вяхк І. А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 225 с.

2. Гирин О. В., Євченко В. В., Жуковська В. В., Калінін В. О., Калініна Л. В. та ін. Формування компетентності «Навчання впродовж життя» як ключової вимоги професійної підготовки вчителя ХХІ століття / навчально-методичний посібник /. Житомир, 2018. 168 с.

3. Бідюк Н. М. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців міжнародних відносин. *Вісник Черкаського університету*, 2012. Вип. 135, с. 141–146.

4. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 2016 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2005. Вип. 25. С. 13–18.
6. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2014. № 11 (30), с. 27–33.
7. Bachman L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, 1990. 423 p.
8. Barman B. The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*, 2014. 51(1-2), p 103–122. URL: <https://doi.org/10.3329/pp.v51i1-2.17681> (дата звернення: 18.01.2026).
9. Bett R. Plato and his Predecessors. *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*, 2006. P. 633–636. URL: <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01373-0> (дата звернення: 17.01.2026).
10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1980. Vol. 1(1). p. 1–47. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1> (дата звернення: 18.01.2026).
11. Liu C., Scott K., Lim R., Taylor S., Calvo R. EQClinic: A platform for learning communication skills in clinical consultations. *Med Educ Online*, 2016. 21, p. 31–49. DOI: 10.3402/meo.v21.31801 (дата звернення: 18.01.2026).
12. Hymes D. H. On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 1972. London: Penguin, p. 269–293
13. Hymes D. H. (1974). Ways of speaking. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*, 1974, Cambridge: Cambridge University Press, p. 433–452.

14. Hymes D. H. Toward linguistic competence. *AILA Review/Revue de l'AILA* (Association Internationale de Linguistique Appliquée), 1985, 2, p. 9–23.

15. Savignon S. J. Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. *Center for Curriculum Development*, 1972. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3134514> (дата звернення: 15.01.2026).

16. Savignon S. J. Communicative competence: Theory and classroom practice. *Addison-Wesley*, 1983.

17. Savignon S. J. Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*, 2002. Yale University Press, p. 1–27.

18. Widdowson H. Linguistics, language teaching objectives and the language learning process. *Pedagogical Linguistics*, 2020, 1(1), p. 34–43. URL: <https://doi.org/10.1075/pl.19014.wid> (дата звернення: 15.01.2026).

УДК 378.091.011.33-051:811.111]:005.336.2

Ольга КОРОБОВА
старший викладач
Бердянський державний
педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

У межах нової гуманістичної парадигми освіти людина розглядається як найвища цінність, а освіта – як простір розвитку особистості, її гідності, свободи, відповідальності та здатності до співжиття в різноманітному світі. У цьому контексті полікультурна освіта розуміється як цілеспрямований освітній процес,

що забезпечує залучення здобувачів до національної та світової культури, формування глобальної свідомості й готовності жити та діяти в багатокультурному середовищі. Такий підхід послідовно презентується в українських педагогічних дослідженнях, зокрема у працях, присвячених концептуалізації полікультурної освіти та її методологічних засад [2; 3; 4].

Полікультурне виховання як складова загального виховного процесу в закладі вищої освіти спрямоване не лише на поінформованість про культурне різноманіття, а й на формування ціннісних орієнтацій і моделей поведінки: поваги до різноманітності, відмови від ксенофобії та дискримінаційних практик, готовності до діалогу і співпраці.

Теоретичне осмислення полікультурного виховання в українській педагогіці часто спирається на аксіологічному, особистісно орієнтованому, культурологічному підходах.

В основі аксіологічного підходу є цінності (людська гідність, рівність, свобода, солідарність), які визначають зміст виховної роботи, критерії прийнятних взаємин і способи розв'язання конфліктів у студентському середовищі. Саме через ціннісний вимір полікультурність перестає бути «темою» і стає нормою взаємодії.

Особистісно орієнтований підхід акцентується на розвитку суб'єктності здобувача, його здатності до рефлексії, морального вибору, відповідального ставлення до інших. У цьому ключі корисними є напрацювання І. Бега щодо виховання особистості та гуманістичних засад педагогічної взаємодії, які активно інтегруються в дискурс полікультурного виховання [1].

У культурологічному підході культура виступає не фоном, а ресурсом розвитку; й наголошує на важливості навчання здобувачів освіти «читати» культурні коди, бачити ціннісні підстави традицій, розрізняти стереотипи й науково й етично коректні узагальнення. Ідеї про інтегративну роль культури в освіті та полікультурну взаємодію розкриваються в працях І. Зязюна [3].

Для здобувачів закладів вищої освіти полікультурне виховання має подвійний ефект. Воно водно час підтримує становлення власної культурної ідентичності (усвідомлення приналежності, історико-культурних коренів, мовно-ціннісних опор) і формує компетентність взаємодії з різноманітністю – здатність вести діалог, визнавати відмінності без ієрархізації «краще/гірше», співпрацювати та розв'язувати суперечності ненасильницькими способами.

У сучасних українських публікаціях підкреслюється, що полікультурність в освіті передбачає не декларації, а реальні комунікативні практики, зокрема розвиток толерантності, емпатії, навичок співробітництва групах [2; 4].

Мета полікультурного виховання полягає у формування у здобувачів ціннісної готовності до прийняття культурного різноманіття; комунікативної компетентності (ведення діалогу, ненасильницька комунікація, запобігання конфліктам); критичного мислення щодо стереотипів і маніпулятивних наративів; соціальної відповідальності та здатності до солідарних дій у спільнотах.

У середовищі університету полікультурне виховання доцільно розглядати як міждисциплінарний і міжрівневий процес, що охоплює: зміст навчальних дисциплін (соціогуманітарний блок, іноземні мови, педагогіка/психологія, етика професійної комунікації, історія та культура України і світу); виховну та проєктну діяльність (дебати, волонтерські ініціативи, міжкультурні події, командні проєкти зі змішаними групами); університетські політики та середовище (недискримінаційні правила, академічна доброчесність, безпечний простір, процедури реагування на мову ворожнечі).

У сучасних умовах глобалізації, академічної мобільності та міжкультурної взаємодії особливої актуальності набуває проблема формування полікультурної компетентності здобувачів вищої освіти. Полікультурна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює знання про культурне різноманіття світу, позитивне ціннісне ставлення до представників

інших культур, а також уміння ефективно взаємодіяти в міжкультурному середовищі.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова (англійська)» має значний потенціал для формування полікультурної компетентності, оскільки поєднує мовну підготовку з ознайомленням із культурними, соціальними та ціннісними особливостями англійськомовних країн. Вивчення англійської мови передбачає не лише опанування лексико-граматичних структур, а й занурення здобувачів освіти в інший культурний простір, що сприяє розвитку міжкультурної чутливості та толерантності.

Зміст іншомовної освіти у закладі вищої освіти включає автентичні тексти, відео- та аудіоматеріали, які відображають реальні комунікативні ситуації, норми мовленнєвої поведінки, традиції, соціальні ролі та цінності різних культур. Робота з такими матеріалами формує у здобувачів здатність порівнювати культурні явища, усвідомлювати як спільні, так і відмінні риси культур, критично осмислювати стереотипи та упередження.

Важливим компонентом формування полікультурної компетентності є розвиток умінь міжкультурної комунікації. У процесі навчання англійської мови здобувачі вищої освіти оволодівають навичками адекватного мовленнєвого реагування з урахуванням культурного контексту, норм ввічливості, стилю спілкування та соціальних очікувань співрозмовника. Це сприяє формуванню готовності до діалогу культур, співробітництва та ефективної взаємодії в міжнародному академічному й професійному середовищі.

Методично доцільними засобами формування полікультурної компетентності в межах дисципліни «Іноземна мова (англійська)» є інтерактивні технології навчання: дискусії, рольові ігри, аналіз міжкультурних ситуацій, проєктна діяльність, робота в полікультурних групах. Такі форми роботи активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти, розвивають емпатію, повагу до іншої точки зору та відповідальність за власну мовленнєву поведінку.

Таким чином, іноземна мова як навчальна дисципліна виступає ефективним засобом формування полікультурної компетентності здобувачів вищої освіти, оскільки поєднує мовну, культурну та ціннісну підготовку. Систематичне впровадження полікультурного компоненту в процес навчання англійської мови сприяє вихованню особистості, здатної до толерантної взаємодії, міжкультурного діалогу та успішної самореалізації в сучасному глобалізованому суспільстві.

Отже, аналіз теоретичних підходів до проблеми полікультурного виховання дає підстави стверджувати, що в умовах нової гуманістичної парадигми освіти воно виступає важливою складовою цілісного розвитку особистості здобувача вищої освіти. Полікультурне виховання спрямоване не лише на засвоєння знань про культурне різноманіття, а й на формування ціннісних орієнтацій, світоглядних установок і моделей поведінки, що забезпечують готовність до толерантної взаємодії, міжкультурного діалогу та співпраці.

Теоретичне осмислення полікультурного виховання в українській педагогічній науці ґрунтується на аксіологічному, особистісно орієнтованому та культурологічному підходах, які взаємодоповнюють один одного й створюють методологічну основу для формування полікультурної компетентності здобувачів освіти. У результаті такого підходу полікультурність постає не як формальна декларація, а як реальна норма освітньої взаємодії в університетському середовищі.

Особливе значення у формуванні полікультурної компетентності здобувачів вищої освіти має навчальна дисципліна «Іноземна мова (англійська)», яка володіє значним освітнім і виховним потенціалом. Поєднання мовної підготовки з вивченням культурних, соціальних і ціннісних особливостей англomовних країн, використання автентичних матеріалів та інтерактивних методів навчання сприяють розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, критичного мислення, емпатії та соціальної відповідальності.

Таким чином, систематичне й цілеспрямоване впровадження полікультурного компоненту в процес викладання іноземної мови у закладі вищої освіти є ефективним засобом формування полікультурної компетентності здобувачів освіти та підготовки їх до успішної професійної й соціальної діяльності в умовах сучасного глобалізованого світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
2. Галаєвська Л. В. Полікультурне виховання здобувачів освіти в новій українській школі. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 28 трав. 2020 р. / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ; Біла Церква : Авторитет, 2020. 444 с. DOI : <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020>
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. УНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2008. 608 с.
4. Султанова Л. Ю. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект: монографія. Івано-Франківськ: ЯРИНА, 2018. 352 с.

Олена КУЗЬМЕНКО
канд. філ. наук, доцент
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Володимир ІЩУК
здобувач третього рівня вищої освіти
спеціальності «Методика навчання іноземних мов»
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕМУАРНІ ТЕКСТИ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИКІВ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ МОВНОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Сучасна профільна іншомовна освіта спрямована на подолання обмежень суто мовної підготовки та орієнтована на формування в здобувачів освіти здатності до повноцінної міжкультурної комунікації. Ключову роль у цьому процесі відіграє лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК), яка виходить за межі засвоєння мовних засобів і передбачає осмислення культурно-історичного контексту їх функціонування, системи цінностей, соціальних норм і моделей поведінки носіїв мови.

Згідно з концепцією М. Байрама, ЛСКК є провідним складником міжкультурної комунікативної компетентності [8: 33] та виявляється у здатності інтерпретувати культурно зумовлені смисли, співвідносити власний досвід із досвідом інших культур, а також розпізнавати ціннісні й світоглядні орієнтації, репрезентовані мовними засобами. Реалізація цих завдань у навчальному процесі потребує залучення текстів, що поєднують мовну автентичність із багатовимірним соціокультурним змістом.

У цьому аспекті мемуари сприяють «інтеграції соціокультурних знань в мову» [3: 123] та мають методичний потенціал у створенні продуктивного середовища для розвитку ЛСКК завдяки своїм онтологічним і жанровим характеристикам [1; 6; 12]. Їх специфіка зумовлена когнітивними механізмами

пам'яті, що визначають організацію наративу й проявляються в хронологічному принципі викладу, асоціативності, фрагментарності та діалогічній спрямованості тексту, орієнтованого на активного читача. Водночас мемуари знаходяться на стикові різних дискурсивних площин: політичної (офіційні документи, публічна риторика), особистісної (емоційні переживання, моральні дилеми) та художньо-естетичної, що реалізується через використання образних засобів, зокрема метафор [2: 109].

У сучасних гуманітарних дослідженнях мемуари не мають усталеного й однозначного визначення, що зумовлює багатоманітність наукових підходів до його інтерпретації. У різних працях мемуари розглядаються як письмово зафіксовані свідчення про життєвий шлях і досвід відомої особистості [9], як окремий тип тексту [4: 576], як складова автобіографічного дискурсу [5] або як форма прозової саморепрезентації [7: 203]. Попри розбіжності в дефініціях, дослідники загалом сходяться на тому, що мемуарний текст створюється автором із публічним статусом і ґрунтується на автобіографічному матеріалі з виразною документальною основою. Такий тип наративу виконує функцію осмислення особистого досвіду та конструювання авторської ідентичності.

Водночас зведення мемуарів до жанру документалістики теж видається недостатнім, оскільки в них органічно поєднуються фактографічність і художньо-естетичні елементи. Особливо виразно це простежується в мемуарах відомих політичних діячів, біографія яких частково закріплена в колективній пам'яті, що спонукає автора не лише до фіксації подій, а й до їх інтерпретації, оцінки та художнього переосмислення. Окремі наукові концепції пов'язують створення мемуарів із досягненням автором певного рівня психологічної та когнітивної зрілості, що забезпечує дистанціювання від власного минулого, зниження внутрішніх бар'єрів і готовність до його рефлексивного переосмислення, часто в контексті позитивних особистісних трансформацій [15: 99].

Вважаємо, що мемуари є жанром, специфіка якого виявляється у чіткому відмежуванні їх від інших форм автобіографічного письма – автобіографії, щоденника чи сповіді. До характерних рис мемуарного жанру належать збіг постатей автора й наратора, домінування суб'єктивної перспективи з авторською оцінкою подій, ретроспективна організація наративу та хронікальний принцип викладу. Важливими ознаками є також введення в текст інших дійових осіб, співіснування кількох часових площин («тепер» і «тоді»), фрагментарність спогадів [7: 207] і діалогічність, що реалізується через імпліцитне звернення до читача.

Саме така багатшаровість мемуарного тексту зумовлює його значний дидактичний потенціал і робить мемуари ефективним засобом осмислення взаємозв'язку мови, культури та соціального досвіду. У процесі роботи з мемуарними текстами вивчення мови виходить за межі аналізу лінгвістичних структур і передбачає залучення ширшого культурного контексту, що відображає специфіку світосприйняття певного народу або історичної епохи. Завдяки мемуарам здобувачі освіти отримують можливість не лише ознайомитися з мовною картиною світу, а й реконструювати окремі історичні періоди розвитку країни, а також осмислити особистісні риси та ціннісні орієнтації видатних політичних лідерів [1; 14].

Інтеграція мемуарних текстів у процес навчання англійської мови дає змогу комплексно впливати на формування трьох ключових компонентів лінгвосоціокультурної компетентності – *лінгвістичного*, *соціокультурного* та *прагматичного*. Мемуарний текст дозволяє представити політичного діяча не лише як публічну фігуру, а й як людину конкретної епохи, розкрити особливості його повсякденного життя, мовлення, ціннісних установок і способів інтерпретації соціальної реальності.

Показовим у цьому контексті є потенціал книги мемуарів Мішель Обама *Becoming*, у якій через особистий досвід авторки репрезентуються ключові

цінності американської культури – віра в рівність можливостей, самоповагу, активну громадянську позицію та значущість родини:

«Even when we were struggling, I had been taught to keep my head up and to never let anyone make me feel invisible. My parents had given me a voice. Now I was determined to use it» [13: 38]. Робота з лексичними одиницями й ідіоматичними виразами (*struggling, keep my head up, make me feel invisible*) сприяє формуванню мовленнєвих умінь і водночас відкриває можливості для осмислення соціальних категорій *voice, visibility, determination*, що є концептуально важливими для розуміння американського суспільства.

Не менш показовим є уривок із мемуарів Вінстона Черчилля *My Early Life* [10], який дозволяє аналізувати особливості англомовного синтаксису й стилістики через антонімічні протиставлення та інфінітивні конструкції: *«I was always ready to learn, although I do not always like being taught»*. Соціокультурний вимір цього тексту репрезентує цінності британського освітнього середовища кінця XIX – початку XX століття й створює підґрунтя для міжкультурної дискусії щодо співвідношення формальної освіти й самонавчання.

Аналогічний ідеологічний і культурний потенціал мають мемуари Маргарет Тетчер *The Path to Power* [16], у яких мова функціонує як інструмент формування політичної ідеології:

«There is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families. And no government can do anything except through people, and people must look after themselves first. It is our duty to look after ourselves and then, also, to look after our neighbours».

«I came to office with one deliberate intent: to change Britain from a dependent to a self-reliant society; from a give-it-to-me to a do-it-yourself nation».

«What we need now is a far greater degree of personal responsibility and effort, and a greater readiness to act on one's own initiative». Аналіз таких концептів, як *self-reliant society, personal responsibility, do-it-yourself nation*, сприяє глибшому

розумінню ідеологічних засад британського суспільства кінця ХХ століття, зокрема домінування цінностей індивідуалізму, самостійності та громадянської ініціативи.

Залучення мемуарних текстів політичних діячів дозволяє організовувати навчальний процес на вищому когнітивному рівні, оскільки такі тексти спонукають здобувачів освіти не лише до рецептивного сприйняття інформації, а й до її інтерпретації, оцінювання та зіставлення з власним соціокультурним досвідом. Мемуарний дискурс створює сприятливі умови для аналітичної роботи з мовним матеріалом, аргументованого обговорення суспільно значущих проблем і участі в дискусіях, що відповідає завданням профільного навчання та сприяє розвитку критичного мислення.

Важливою перевагою мемуарних текстів є їх автентичність і концептуальна насиченість: вони репрезентують ключові соціокультурні концепти, ціннісні орієнтації та ідеологічні настанови певної історичної доби, водночас містять характерні лексико-граматичні структури, риторичні прийоми й мовні стратегії переконання. Робота з таким матеріалом сприяє засвоєнню мови як інструмента соціальної дії, а не лише як системи формальних правил, що є принципово важливим для формування лінгвосоціокультурної компетентності.

У процесі роботи з мемуарами політиків здобувачі освіти вдосконалюють уміння спілкуватися англійською мовою в ситуаціях, наближених до реальної міжкультурної комунікації, та поступово формують здатність мислити іноземною мовою, оперуючи культурно зумовленими смислами й концептами [14]. Крім того, такі тексти стимулюють пізнавальний інтерес і підвищують мотивацію до вивчення мови завдяки зверненню до реальних історичних постатей і подій, що сприяє емоційному залученню учнів.

Отже, використання мемуарних текстів політичних діячів у системі навчання англійської мови в профільній школі є важливим методичним компонентом, оскільки забезпечує формування адекватних уявлень про

англомовні країни, активізує процеси акультурації, сприяє інтеграції мовного, соціокультурного й громадянського компонентів освіти та забезпечує стійкий розвиток ЛСКК.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Безлюдна В. Застосування автентичних матеріалів як ефективний ресурс вивчення англійської майбутніми педагогами у ЗВО. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. Вип. 2(28). С. 106-112. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2023/2/16.pdf (Дата останнього звернення 17.01.2026).
2. Корольов І. Р. Типологія дискурсу в сучасній лінгвістиці. Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Київ, 2011. Випуск 15. С. 109–119. Серія "Мовознавство".
3. Кузьменко О. Ю. Роль рефлексії у розвитку міжкультурної компетентності старшокласників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. Вип. 3 (152). С. 122-128.
4. Мазур Н.В. Лінгвістичний аналіз мемуарного тексту. *Філологічні студії*. Вип.9. 2013. С.576-582.
5. Сердійчук Л.П. *Форми автобіографічного в текстах*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12087169.pdf> (Дата останнього звернення 09.01.2026).
6. Стратегії міжкультурної та іншомовної комунікації крізь призму лінгводидактичної парадигми: колективна монографія / за наук. ред. М. Сокол. Тернопіль: ТНПУ, 2024. 339 с. <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/33150/1/Strateg.pdf> (Дата останнього звернення 10.01.2026).

7. Черкашина Т. Жанри прозової саморепрезентації. Філологічний дискурс. Вип. 3, 2016. С.203-212.
8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*, 1997.124 p.
9. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/memoir?q=memoirs> (Last access date 11.01.2026).
10. Churchill W. S. *My Early Life: A Roving Commission*. London: Thornton Butterworth, 1930. 372 c.
11. Mandela N. *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. Boston: Little, Brown and Company, 1994. 635 c.
12. [María del Carmen Méndez García](#). Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity. *Language and Intercultural Communication*. 2017. Vol. 17. Issue 2. 90-117. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1159693> (Last access date 17.01.2026).
13. Obama M. *Becoming*. New York: Crown Publishing Group, 2018. 456 c.
14. Oliiar M., Kopchak L. Linguocultural competence as a component of the professional training of future teachers. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*. 2025. №32. PP.92-97. file:///C:/Users/Admin/Downloads/32_GS_92-97.pdf (Last access date 14.01.2026).
15. Pasupathi M., Mansour E., Brubaker J.R. Developing a Life Story: Constructing Relations between Self and Experience in Autobiographical Narratives. *Human Development*. 2007. P.85–110.
16. Thatcher M. *The Path to Power*. New York: HarperCollins, 1995. 627 c.

Світлана ПЕРОВА
канд.пед.наук, доцент
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СПЕЦИФІКА ТВОРІВ ЖАНРУ
ФЕНТЕЗІ В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДАХ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ
С. КОЛЛІНЗ «ГОЛОДНІ ІГРИ»)**

Жанр фентезі, що сформувався на межі ХІХ–ХХ століть, сьогодні є одним із найбільш динамічних явищ у сучасній літературі. Специфіка цього жанру полягає у створенні особливого художнього світу, який будується на основі ірраціонального, магічного та міфологічного компонентів. Дослідники зазначають, що фентезі не просто копіює дійсність, а трансформує її, створюючи власну систему координат [3: 85]. Сучасні лінгвістичні студії підкреслюють, що мовний простір фентезі є складним когнітивним конструктом, де кожна лексема виконує функцію світотворення [2: 42].

Текст фентезі (та споріднених жанрових модифікацій на кшталт антиутопії з елементами «вторинного світу») відрізняється підвищеною концентрацією номінативної лексики, яка не лише називає об'єкти вигаданого універсуму, а й конструює його правила, ієрархії, символічні коди та соціальні інститути. Саме тому лексико-семантичний рівень є одним із найчутливіших до перекладацьких рішень: навіть невеликі зсуви в значенні чи стилістичній конотації можуть змінити читачеве сприйняття «логіки світу» та характерів. Актуальність дослідження зумовлена потребою уточнення перекладацьких стратегій, що забезпечують відтворення культурно-маркованої лексики, авторських новотворів, реалій і власних назв у фентезійно-антиутопічному тексті, де іменування є механізмом смислотворення й жанрової ідентифікації.

Жанрова природа тексту С. Коллінз поєднує антиутопічну модель суспільства з розгорнутим «ономастичним» та «інституційним» словником

вигаданого світу: назви округів, ритуалів, посад, медіапрактик, елементів контролю й покарання утворюють семантичну мережу, яка відтворює ідеологію Панему. Для перекладача ключовим стає завдання не лише передати предметне значення, а й зберегти прагматичні відтінки: принижувальність, офіційно-канцелярську сухість, пропагандистську евфемізацію, іронію або «ритуальну» урочистість. У межах дослідження релевантними виявляються такі групи лексики: 1) реалії та назви соціальних інститутів (імена подій, процедур, посад); 2) власні назви (антропоніми, топоніми, зооніми, назви медіа-об'єктів); 3) авторські номінації, неологізми та okazіоналізми; 4) емоційно-оцінна й стилістично маркована лексика, що формує тональність наративу. У фентезі (і ширше – у «світо-конструювальних» жанрах) власні назви та новотвори часто виконують функцію «компресії смислу»: ім'я одночасно ідентифікує, характеризує та задає культурні асоціації, тому механічне відтворення звукової форми не завжди гарантує адекватність

В основі фентезійного твору лежить «вторинний світ», який володіє внутрішньою несуперечливістю [11: 335]. Створення такого світу в романі С. Коллінз «Голодні ігри» відбувається через поєднання елементів антиутопії та традиційного фентезі. Мовна картина світу Панему насичена лексикою, що відображає тоталітарний устрій та жорстоку соціальну ієрархію. Як зазначає О. Кравченко, переклад антиутопічних світів вимагає відтворення специфічної емоційно-експресивної забарвленості, яка часто межує з мовою ворожнечі або маніпулятивним дискурсом [6: 156].

Лексико-семантичний рівень роману С. Коллінз характеризується високим ступенем термінологізації вигаданої дійсності. Автор використовує лексеми, що позначають специфічні соціальні та політичні реалії: *reaping* (жнива), *tributes* (трибути), *peacekeepers* (миротворці). Ці одиниці формують кістяк художнього світу, і їх переклад вимагає відтворення не лише денотативного значення, а й ідеологічного забарвлення. Особливу складність становлять неологізми та

оказіоналізми. Сучасні дослідження вказують на те, що при перекладі фентезійних номінацій важливо враховувати фоносемантичний потенціал слова, оскільки звук у фентезі часто несе смислове навантаження [8: 89].

Аналіз перекладацьких стратегій, застосованих у виданні «Голодних ігор» українською мовою, свідчить про домінування стратегії форенізації у поєднанні з частковою адаптацією. Для передачі власних назв найчастіше застосовується транскрипція та транслітерація [5]. Проте «промовисті» назви, як-от *the Seam*, потребують семантичного перекладу для збереження конотації (в українському перекладі – *Скиба*), що дозволяє передати атмосферу бідності та виснажливої праці шахтарського району. У цьому контексті актуальним є твердження про необхідність «функціональної заміни» тих реалій, що не мають прямих аналогів у цільовій культурі [10: 204].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що успішність перекладу фентезійного роману С. Коллінз «Голодні ігри» залежить від комплексного підходу до лексико-семантичних трансформацій. Використання широкого спектру прийомів – від транслітерації до створення авторських відповідників – дозволяє адекватно відтворити складну структуру Панему та зберегти цілісність художнього світу в українському мовному просторі [2: 44].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Беліков С. В. Номінативні особливості англomовного фентезі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2005. 20 с. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21I D=&Image_file_name=DOC/2005/05bsvaf.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1 (дата звернення: 29.01.2026).
2. Бондар О. С. Лінгвопоетика англomовного фентезі: когнітивно-стилістичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип.

15. С. 40-45. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2021.15.05> (дата звернення: 29.01.2026).
3. Гоголева С. А. Вплив фольклору та міфології на розвиток жанру фентезі. *Вісник СумДУ. Серія: Філологія*. 2004. № 3 (62). С. 84-88. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/2282> (дата звернення: 29.01.2026).
4. Зимовець Н. В. Ономастикон художнього тексту: лінгвокогнітивний аспект. *Наукові записки НаУКМА*. 2009. Т. 98. С. 87-90. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/2718> (дата звернення: 29.01.2026).
5. Коллінз С. Голодні ігри : роман / пер. з англ. У. Григораш. Км. : Країна Мрій, 2010. 384 с.
6. Кравченко О. В. Стратегії перекладу сучасної англомовної антиутопії. *Закарпатські філологічні читання*. 2022. Вип. 24. С. 154-159. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3125/2022-24.28> (дата звернення: 29.01.2026).
7. Кулик О. П. Наукова фантастика як літературний жанр. *Філологічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 169-174. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/454> (дата звернення: 29.01.2026).
8. Мельник Н. І. Оказіоналізми у творах С. Коллінз: проблеми відтворення в перекладі. *Львівський філологічний часопис*. 2023. № 13. С. 87-92. DOI: <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.14> (дата звернення: 29.01.2026).
9. Переверзев В. Ю. Фентезі як літературний феномен. *Літературознавчі студії*. 2010. Вип. 28. С. 345–350.
10. Сидоренко Т. М. Жанрова специфіка перекладу підліткової літератури фентезі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2021. Т. 32 (71). № 2. С. 202-207. DOI: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.2-1/35> (дата звернення: 29.01.2026).
11. Толкін Дж. Р. Р. Про чарівні казки / пер. з англ. *Дерево і лист*. Львів : Астролябія, 2010. С. 331-402.

ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ

УДК 81'373.46:81'276.3:81'25

Оксана ДУБРОВА

канд. філол. наук, доцент

Марія БОБОШКО

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 3 курсу

Бердянський державний педагогічний університет

FUNCTIONAL CLASSIFICATION OF SLANG IN THE ENGLISH- SPEAKING QUEER COMMUNITY

Language has always played a special role in the formation and maintenance of marginalized communities, creating a space for self-identification, protection, and cultural self-expression. The English-speaking LGBTQ+ community's slang is a distinctive linguistic phenomenon that serves as both a tool of cultural resistance and an identifier of identity, and as a form of cryptic language. Studying this phenomenon enables us to comprehend how language shapes gender and sexual identity, fosters community, and modifies social norms, as well as to analyze particular language patterns.

The purpose of this study is to categorize and organize lexical units of queer slang, examine their functional, semantic, and sociolinguistic traits, and ascertain how this particular linguistic code contributes to the development of LGBT identity and culture.

The scientific analysis of queer language began in the second half of the 20th century, when sociolinguistics shifted its focus to the linguistic practices of marginalized groups. William Leap became the first in this field in the 1990s when he created the term “lavender linguistics” to refer to the study of LGBTQ+ language practices. In his groundbreaking book “Word’s Out: Homosexual Men’s English” (1996), Leap examined how homosexual men use particular vocabulary, intonation, and discursive techniques to create their identities.

The history of the LGBTQ+ community's oppression and resistance is intrinsically related to the history of queer slang. At a time when homosexuality was criminalized in most Western countries, there was a need to create a hidden language that would allow members of the community to recognize each other without the risk of exposure. The most striking example of such a cryptic language is Polari, a secret language used by British gay men from around the 1930s to the 1970s.

Polari emerged at the intersection of theatrical jargon, Romani, Italian, Yiddish, Cockney, and maritime slang. This language contained hundreds of specific lexemes that allowed conversations on "dangerous" topics to be held in public places. For example, "bona" meant "good," "vada" meant "to look," "eek" meant "face," "riah" meant "hair," and "omi-paloni" meant "gay man." The phrase "Vada the bona eek on the omipaloni" ("Look at that gay man's beautiful face") would be incomprehensible to an uninitiated listener. Polari became widely known through the BBC radio program "Round the Horne" in the 1960s, where the characters Julian and Sandy used it to create coded humor understandable only to a queer audience.

Another important historical context is the development of ballroom culture among African American and Latinx LGBTQ+ youth, particularly in New York City, since the 1960s. This subculture, vividly portrayed in the documentary "Paris Is Burning" (1990), created a unique lexicon related to beauty pageants, gender performance, and the creation of alternative "families" (houses). Ballroom culture created such terms as "realness" (how convincingly you embody a particular image), "voguing" (a dance style that imitates the poses of models), "reading" (the art of elegant insults), and "shade" (subtle sarcasm). These terms later became popular in this culture, primarily through RuPaul's Drag Race.

Queer slang serves multiple functions in the communicative practices of the LGBTQ+ community, allowing it to be classified according to functional principles.

Encoding and protection (Cryptolect function)

Historically, the first and most important function of queer slang was to create a hidden language for protection against persecution. As mentioned above, Polari served this very purpose. Modern examples include euphemistic phrases such as “friend of Dorothy” to refer to a gay man, derived from the cult significance of actress Judy Garland, who played Dorothy in *The Wizard of Oz*. The term “family” is used to refer to members of the LGBTQ+ community, allowing one to ask “Is he family?” without directly naming sexual orientation. Terms like “confirmed bachelor” or “lifelong bachelor” were frequently used as euphemisms for gay men who decided against getting married in biographies and obituaries. When it was not possible to publicly acknowledge same-sex relationships, they were referred to as “special friends” or “close companions.” These euphemisms harken back to a time when talking about homosexuality in public was taboo.

Lavender became a symbolic color for the queer community even before the rainbow. “Lavender marriage,” “lavender menace” (a term used to describe lesbians by feminists in the 1970s, later popularized), “lavender linguistics” – all these expressions use this color association. The green carnation was a secret symbol for gay men in the Victorian era after Oscar Wilde’s trial.

“Playing for the other team” or “batting for the other team” are bright metaphors for homosexuality. “Light in the loafers” hints at femininity through a light gait. The term “confirmed bachelor” has become so commonplace that it is understood even by those outside the community.

Borrowings from other languages and cultures

Queer slang was formed through borrowings of various languages and cultures, creating a multicultural linguistic phenomenon. Polari consisted of significant borrowings from Italian (“vada” from “vedere” – to see), Romani, Yiddish (“meshigener” – crazy), and Lingua Franca (a Mediterranean trade language).

For example, terms related to theater and high fashion came from French: “femme” (woman), “butch” (possibly from ‘bouche’ – mouth, or from the English slang “butch”

– masculine). From Spanish, primarily through Latin American ballroom culture: “mijo/mija” (son/daughter), “chica/chico,” used as affectionate terms of address.

African American dialects of English have made a considerable contribution, mainly through ballroom and drag culture. Many terms now associated with mainstream queer culture actually originate from African American Vernacular English (AAVE): “shade,” “tea,” “fierce,” “werk,” “slay,” “yaaas” [3] This cultural exchange raises important questions about cultural appropriation, as white queer communities often use these terms without acknowledging their African American origins.

Queer slang is an example of how creative mechanisms can influence word development. “Hunty” (honey + c*nt), “Grindr” (grind + -r, the name of a homosexual dating service), “mansformation” (man + transformation), “bussy” (boy + pussy, a filthy epithet), and “throuple” (three + couple) are examples of successful word blending” [3].

Suffixation produces new forms. For example, following “bussy,” “-ussy” became a fertile suffix, giving rise to wide varieties. The prefix “cis-“ paired with “trans-“ to become cisgender, cissexual, and cis privilege. LGBT, LGBTQIA+, TERF (Trans-Exclusionary Radical Feminist), SWERF (Sex Worker-Exclusionary Radical Feminist), PDA (Public Display of Affection), NSA (No Strings Attached), and FWB (Friends With Benefits) are all commonly used acronyms [3].

Giving existing words new meanings is a crucial process known as resemantization. The term “queen” has evolved from a neutral one for a monarch to one for drag performers and feminine gay males. “Trade” now refers to a handsome, masculine, frequently heterosexual man who is open to having sex. In the context of drag, “fish” has come to signify femininity. “Fierce” has evolved from “ferocious” to “stunning, powerful.” “Serving” now refers to showcasing a style or image [4].

Phonetic transformations enhance expressiveness: “yes” → “yass” → “yaaas,” “girl” → “gurl” → “gorl,” “work” → “werk.” “Slaaaay,” “yaaaas queen,” and “fieeeerce” are examples of stretched vowels that evoke strong emotions [3].

As a result, the English-speaking LGBTQ+ community's queer slang is a complicated and dynamic language phenomenon that serves subversive, protective, and identifying purposes in addition to communication. From esoteric languages like Polari to contemporary worldwide slang, its historical development represents the shifting social status of LGBT people, from forced hiding to cultural visibility and mainstream impact. Queer slang is used to create communities, develop identities, and express experiences that are not sufficiently represented in the dominant language, as shown by functional and thematic categories. Sociolinguistic analysis demonstrates the important, frequently underappreciated contribution of African American LGBT culture while confirming its heterogeneity and reliance on intersectional elements, such as race, class, age, and political viewpoints. In addition to encouraging normality, the mainstreaming of LGBT slang through pop culture and the media also raises concerns about cultural appropriation and context loss. In general, queer slang supports the idea that language has a performative function in both reflecting and actively constructing gender and sexual identity, continuing to be a crucial instrument for cultural resistance and self-determination.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. GLAAD Media Reference Guide. URL: <https://glaad.org/reference/terms> (дата звернення: 20.01.2026).
2. Human Rights Campaign (HRC) Glossary. URL: <https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms> (дата звернення: 20.01.2026).
3. UC Davis LGBTQIA Resource Center Glossary. URL: <https://lgbtqia.ucdavis.edu/educated/glossary> (дата звернення: 20.01.2026).
4. Leap, W. *Word's Out: Gay Men's English*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1996. 296 с.

Оксана ДУБРОВА

канд. філол. наук, доцент

Ірина ВЕЛИЧКО

здобувачка 2 курсу

Бердянський державний педагогічний університет

STRATEGIES FOR TRANSLATING CULTURALLY MARKED VOCABULARY

In today's globalised world, translation plays a key role in intercultural communication, ensuring mutual understanding between representatives of different linguistic and cultural communities. Translating culturally marked vocabulary is one of the most difficult challenges for translators, since such linguistic units reflect the specifics of the national culture, historical experience, and social realities of a particular people. That is why the question of choosing effective strategies for translating culturally marked units remains relevant and requires further scientific consideration.

The importance of this study is due to the fact that culturally marked vocabulary often has no direct equivalents in the target language, and its incorrect reproduction can lead to the loss of important cultural information or distortion of the author's intention. In these situations, the translator acts not only as a language specialist but also as a cultural intermediary, striving to balance the retention of the original's national character with clarity for the target audience.

This work aims to analyse the main strategies for translating culturally marked vocabulary and to identify the peculiarities of their application in the context of intercultural communication. The object of this study is the process of translating culturally marked units, and the subject is translating strategies and techniques for their reproduction in the target language.

In translation studies, culturally marked vocabulary is defined as linguistic units whose meaning is directly related to national culture and cannot be fully interpreted

outside the cultural context. Peter Newmark emphasises that such units are “carriers of cultural information”, and create some difficulties for translation due to the lack of complete equivalence [2: 94-100]. A similar opinion is expressed by Mona Baker, who emphasises that culturally specific elements require the translator to make a conscious strategic choice rather than a mechanical search for a dictionary equivalent [1: 21-26].

Culturally marked vocabulary includes names of traditional dishes, household items, social institutions, historical events and phenomena, as well as forms of address that reflect social relations in a particular culture. For example, the English word “pub” is not just a designation for an establishment serving food and/or drink, but represents a specific social space in British culture. In modern Ukrainian translations, this lexeme is usually transliterated as “паб”, which preserves the cultural flavour and at the same time does not complicate the perception of the text [2: 94-103].

One of the key concepts in translation studies is the concept of translating strategy, which is understood as the translator’s general approach to solving translation tasks, taking into account the type of text, the addressee, and the communicative purpose [1: 29-33]. Unlike individual translation techniques, a strategy encompasses a set of decisions and determines the overall direction of the translation. According to Mona Baker, the translator constantly balances between preserving the cultural specificity of the original and adapting the text to the culture of the recipient [1: 30-33].

The strategy of transcription or transliteration is widely used in the practice of translating culturally marked vocabulary, which involves the transfer of a foreign language unit with minimal phonetic or graphic changes. Words such as “kimono”, “sushi”, or “siesta” are usually not translated, but borrowed into the target language, retaining their cultural specificity [2: 96]. This strategy works only if the target audience can generally understand the word’s meaning or if the context helps clarify it.

Another common strategy is calquing, which involves the literal translation of the constituent parts of a culturally marked unit. An example of such a translation is the English expression “iron curtain”, which has become established in Ukrainian as

“залізна завіса” [3:159-166]. Calquing is appropriate in cases where the structure and imagery of the unit do not contradict the linguistic norms of the target language and are understandable to the recipient [2: 100].

Descriptive translation is used when a cultural reality is completely absent in the culture of the target language. For instance, the name of the American holiday “Thanksgiving” is often translated as “День подяки”. This method of translation ensures that the content is understandable, but at the same time reduces the conciseness of the text and partially negates the emotional and cultural connotations of the original text.

The functional equivalent involves replacing a culturally specific unit with an element that performs a similar function in another culture. For example, the English term “high school” is often translated as “старша школа” in many contexts, although the educational systems of the United Kingdom or the United States, and Ukraine are not identical. Such a translation is primarily focused on functional understanding rather than correspondence.

For practical analysis, a number of examples of translation of culturally marked vocabulary from English-language publications into Ukrainian were used. The analysis showed that translators rarely limit themselves to using only one strategy. A similar trend can be observed in the translation of names of holidays, historical realities, and social institutions.

The analysis gives grounds to assert that culturally marked vocabulary is one of the most difficult objects of translation, as it combines linguistic and cultural components. There is no universal strategy for its translation, and the choice of a translation solution depends on the type of text, the addressee, and the communicative purpose. The most effective approach is to combine different strategies, which allows maintaining a balance between the cultural authenticity of the original and the comprehensibility of the translation. Thus, the translation of culturally marked

vocabulary is an important factor in ensuring full-fledged intercultural communication [4: 146-149].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Baker, M. (2018) *In Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). London; New York: Routledge. ст. 21-26, 29-33.
2. Newmark, P. (1988) *A Textbook of Translation*. London; New York: Prentice Hall. ст. 94-103.
3. Nida, E. A. (1964) *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E. J. Brill. ст. 159-166.
4. Venuti, L. (2008) *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2nd ed.). London; New York: Routledge. ст. 19-20, 146-149.

УДК 37.014.5:373.5:81'243:81'27

Лариса КАЛІНІНА
канд. пед. наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Лариса ЗАБРОДСЬКА
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МІЖЛІНГВІСТИЧНОГО ПОСЕРЕДНИЦТВА УЧНІВ ПРОФІЛЬНОГО ЛЦЕЮ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК СКЛАДНИК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. У сучасному світі питання вивчення іноземних мов, зокрема англійської, постає дедалі гостріше, оскільки зростає кількість міжнародних компаній на теренах України, де ключовою вимогою є спілкування

з партнерами з усього світу. Крім того, кількість людей, які подорожують та будують бізнес за кордоном, також стрімко зростає. Таким чином, все більше вчителів та науковців намагаються знайти відповідь на питання: «Як викладати мову ефективніше?» Оскільки наукова спільнота вже давно прийшла до того, що комунікативний підхід повинен переважати у викладанні, виникає потреба в інноваційних методах та технологіях, які можуть покращити процес вивчення мови та зробити його релевантним для сучасної молоді. Сучасна іншомовна освіта потребує розвитку комунікативної компетентності, що включає мовну, соціокультурну та міжлінгвістичну складові. Проблема полягає у формуванні вмінь міжлінгвістичного посередництва у старшокласників, які часто не мають достатньо практики у реальному міжкультурному спілкуванні. Медіація розглядається як інноваційний підхід, здатний ефективно розв'язати цю проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим джерелом для роботи було використано програму оновлений том Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR Companion Volume, 2020), Відповідно до CEFR, медіація визначається однією з ключових компетентностей у навчанні іноземних мов, що охоплює як лінгвістичний, так і соціокультурний аспекти [2]. Б. Норт та Е. Пікардо (2016) деталізують дескриптори медіаційної діяльності, які використовуються в CEFR, що створює можливості для послідовного оцінювання наявності та сформованості міжлінгвістичних умінь учнів [4].

Дослідження Е. Дж. Ліддікоута (2020) акцентують на ролі міжкультурної медіації у формуванні навичок міжлінгвістичного посередництва та підвищенні ефективності комунікації в умовах культурної різноманітності [4]. Автор розглядає роль медіатора не лише у прямому перекладі конкретних фраз чи текстів, але у відновленні спілкування та повторному встановленні взаєморозуміння.

Українські науковці К. С. Борисенко, К. М. Красницька, Т. О. Романовська

(2022) розглядають лінгвістичне посередництво в контексті плюрилінгвізму, наголошуючи на формуванні в учнів здатності адаптувати, інтерпретувати та передавати інформацію між мовами й культурами [1].

Практичний аспект застосування медіаційних технологій у сучасній українській освіті представлено в курсі ENCOURSE (English and New Competencies for Ukrainian Reformed School Education), розроблених British Council. Цей курс спрямовується на інтеграцію міжкультурної комунікації та розвитку ключових компетентностей XXI століття [3]. Курс розроблений на основі CEFR і наголошує на тому, що вивчення мови має відображати реальні життєві ситуації, оскільки медіаційні технології яскраво їх відображають.

Мета статті. Розглянути можливості міжлінгвістичного посередництва як інноваційного складника комунікативної компетенції та окреслити шляхи його впровадження у навчання іноземної мови у старшій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «медіація» було визначено вперше в CEFR, який пояснюється як мовний акт, який знаходиться в межах комунікативної мовної діяльності та комунікативних стратегій, і прирівнює медіацію або до міжмовної комунікації (тобто перекладу та інтерпретації), або до переформулювання змісту в межах однієї мови, наприклад, шляхом узагальнення або перефразування текстів. Тобто міжкультурна медіація – це міжмовний або внутрішньомовний процес.

Таким чином, медіатор – це не людина, яка перекладає дослівно всі фрази. Роль посередника відображається у тому, щоб знайти підходи для того, щоб передати сенс так, щоб носій мови міг зрозуміти. Отже, медіація розглядається не як механічний переклад, а як когнітивний та соціальний процес. Вона включає три вектори: медіація тексту, концептів та комунікації.

Під час медіації тексту, посереднику важливо вміти передавати конкретну або специфічну інформацію, перекладати написаний текст, пояснювати дані та графіки, обробляти текст [3]. Посереднику важливо бути здатним виконувати ці

завдання, оскільки вони є актуальними в реальному житті. Наприклад, при поясненні даних важливо не лише перекласти дані чи статистику, але й запевнитись, що реципієнт дійсно розумів контекст.

Учаснику міжкультурного діалогу також доволі часто доводиться бути посередником в плюрилінгвістичному середовищі. Особливо це стало актуальним з періоду війни, оскільки багато українців були вимушені переїхати закордон. Робота над спільними проектами є популярним форматом роботи в європейських школах і університетах. Учні повинні бути готові до того, що їм доведеться знаходити спільну мову для досягнення спільного консенсусу, заохочувати концептуальний діалог, управляти взаємодією. Ці вміння є надзвичайно важливими і в майбутньому, оскільки вони допоможуть в майбутньому працевлаштуванні та бізнес зустрічах.

Досягнення медіації під час уроків поки що є викликом для сучасних вчителів, оскільки бракує досліджень та методологічно розроблених вправ на цю тематику. Для того, щоб виявити, наскільки підручники з англійської мови для учнів старшої школи, рекомендовані МОН України, сприяють реалізації програмних вимог, ми проаналізували найбільш затребувані з них.

В результаті було виявлено, що кількість завдань на медіацію та міжкультурне посередництво варіюється в залежності від видання. Зокрема, підручники вітчизняних авторів демонструють мінімальну увагу до цього аспекту: у виданні «Англійська мова (10-й рік навчання)» О. Карпюк було зафіксовано лише 4 вправи на формування міжлінгвістичного посередництва, з яких тільки 2 спрямовані на оволодіння медіаційними технологіями. Ще нижчі показники виявлено у однойменному підручнику М. Нерсіяна та А. Піроженко, де із 2 ідентифікованих вправ жодна не стосується безпосередньо технологій медіації.

Натомість автентичні навчальні підручники британського видавництва пропонують значно ширший інструментарій. Беззаперечним лідером за цим

показником є підручник «Focus B2» (S. Kay, V. Jones та ін.), який містить 56 вправ на формування міжлінгвістичного посередництва, з яких майже половина з них (24 завдання) фокусується на медіаційних технологіях. Помітний потенціал має також «Gateway B2» (D. Spencer), де представлено 14 профільних вправ, 6 із яких присвячені технологічному аспекту посередництва.

Графічно можна представити наступним чином:



Така статистика підтверджує необхідність подальшої адаптації навчальних матеріалів для глибшого впровадження медіації в освітній процес.

Висновки. Медіація визначена як один з чотирьох ключових аспектів володіння мовою. Потреба в розробці додаткових вправ та зміні педагогічного підходу є нагальною, оскільки в XXI столітті попередні методики не працюють. Сьогодні медіація – це «міст», що з'єднує лінгвістичні знання та соціокультурні вміння. Впровадження медіаційних технологій для формування вмінь міжлінгвістичного посередництва дозволяє реалізувати запит профільної школи на підготовку фахівців, здатних до гнучкої комунікації. Перспективи даного дослідження полягають у розробці подальших критеріїв оцінювання вмінь медіації або її сформованості, оскільки вони наразі залишаються недостатньо стандартизованими в українській шкільній системі. Зробити це можна за допомогою дескрипторів CEFR, які надають розшифрування конкретних вмінь на навичок на кожен рівень. З іншого боку, важливим аспектом є також розробка методичних вправ для учнів з урахуванням цих дескрипторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Борисенко К. С., Красницька К. М., Романовська Т. О. Лінгвістичне посередництво у контексті плюрилінгвізму. Актуальні проблеми філології та перекладознавства. 2022. Вип. 24. С. 160–164. URL: <https://books.google.com/books?id=yoUHEAAAQBAJ> (дата звернення: 07.01.2026).
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 273 p.
3. ENCOURSE (English and New Competencies for Ukrainian Reformed School Education): [онлайн-курс]. British Council Ukraine. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/english/english-and-new-competencies#:~:text=The%20aim%20of%20the%20English,practical%20approach%20to%20development%20of> (дата звернення: 12.01.2026).
4. Liddicoat A. J. Intercultural Mediation in Language Teaching and Learning. The Routledge Handbook of Plurilingual Education / ed. by E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford. New York : Routledge, 2020. P. 51–68. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=lphxEAAAQBAJ> (дата звернення: 08.01.2026).
5. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Strasbourg : Council of Europe, 2016. 100 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> (дата звернення: 11.01.2026).

Лариса КАЛІНІНА
канд. пед. наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Софія ЛЕДНІК
здобувачка другого (магістреського) рівня вищої освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ПОШУКОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. У контексті глобалізації та цифровізації суспільства освітній простір України зазнає трансформації, орієнтуючись на компетентнісний підхід, закріплений у державних стандартах [2]. Ключовою вимогою до випускника стає здатність до самостійного навчання, критичної обробки інформації та ефективної діяльності в умовах міжкультурної взаємодії. Ці виклики особливо актуальні для предмета «Іноземна мова», який еволюціонував від набуття мовленнєвих автоматизмів до ролі інструменту пізнання світу та діалогу культур. Наші спостереження свідчать про те, що традиційні методи часто обмежуються пасивним засвоєнням країнознавчої інформації, не забезпечуючи глибокого розвитку вищих психічних функцій. Існує гостра потреба в інноваційних педагогічних інструментах, які б інтегрували соціокультурний зміст з активним пізнавальним процесом. Такому запиту відповідають соціокультурно спрямовані пошукові завдання (ССПЗ). Проблема полягає в необхідності теоретичного обґрунтування та методичної розробки ССПЗ саме як засобу цілеспрямованого формування комплексу когнітивних вмінь старшокласників, що є основою для їхньої успішності в майбутньому [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження виступають положення сучасних психолого-педагогічних та методичних концепцій. Конструктивістська теорія навчання, що була створена Л.С. Виготський стверджує, що знання активно конструюється учнем у соціальному контексті через діяльність. Цей принцип є фундаментом для ССПЗ, де учень виступає активним дослідником, а не пасивним реципієнтом інформації [1]. Роботи Л.С. Виготського про роль знакових систем, зокрема мови, як психологічних знарядь, що опосередковують і структурують мислення, пояснюють механізм впливу функціональних мовних конструкцій на формування когнітивних стратегій [1].

У царині когнітивної психології та лінгвістики дослідження показують тісний зв'язок мови, мислення та культурно детермінованих концептів. Праці такого ученого як К. Крамш, доводять, що вивчення іноземної мови є засвоєнням альтернативної картини світу, що вимагає розвитку когнітивної гнучкості та категоризаційних здібностей [8]. Теорія метакогніції, яка була розглянута дослідником Дж. Флавеллом розкрила важливість формування в учня здатності до планування, моніторингу та оцінювання власних пізнавальних процесів, що є невід'ємним компонентом успішного виконання будь-якого пошукового завдання [7]. З точки зору методики викладання іноземних мов, роботи М. Байрама обґрунтовують комунікативний та соціокультурний підходи, наголошуючи на необхідності формування міжкультурної комунікативної компетентності [4]. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (CEFR) та українська навчальна програма для старшої школи прямо визначають як ціль розвиток умінь аналізу, інтерпретації, оцінювання інформації та ведення міжкультурного діалогу, що є прямими когнітивними та соціокультурними результатами [5]. Проте, питання спеціального інструментального використання пошукової діяльності саме для розвитку когнітивної сфери в контексті соціокультурного змісту потребує подальшого поглибленого вивчення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати доцільність використання соціокультурно спрямованих пошукових завдань як ефективного засобу формування ключових когнітивних вмінь учнів старшої школи та окреслити механізми їх практичної реалізації в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціокультурно спрямовані пошукові завдання визначаються як проблемно-орієнтована діяльність учнів, спрямована на самостійний пошук, аналіз, синтез та презентацію інформації про культурні явища країн, мову яких вивчають, з подальшим порівнянням із власним культурним досвідом. Наш невеликий досвід роботи в школі показує, що дидактична потужність ССПЗ полягає у комплексному впливі на когнітивну сферу.

По-перше, ССПЗ є дієвим інструментом розвитку критичного та аналітичного мислення. На відміну від роботи з готовим текстом, пошук інформації з різних (часто суперечливих) джерел змушує учня не сприймати знання як догму, а виконувати операції аналізу (виокремлення фактів, оцінки, упереджень), синтезу (побудова власної аргументованої позиції) та оцінювання (критеріальний вибір джерел, перевірка достовірності). Завдання на порівняння висвітлення однієї події в українських та іноземних медіа безпосередньо тренують ці навички.

По-друге, такі завдання вищого порядку неможливі без активізації метакогнітивних процесів. Виконання ССПЗ вимагає від учня усвідомленого планування своєї дослідницької стратегії: формулювання ключових питань, визначення алгоритму пошуку, відбору релевантних ресурсів. На етапі виконання відбувається постійний моніторинг розуміння та прогресу. Завершальним етапом є рефлексія та самооцінка ефективності обраних підходів [9]. Таким чином, кожне завдання стає тренуванням здатності «мислити про власне мислення».

По-третє, робота в міжкультурному полі безпосередньо формує когнітивну гнучкість та здатність до адаптації. Стикнення з іншими культурними кодами,

цінностями та моделями поведінки виводить учня з зони когнітивного комфорту. Щоб зрозуміти явище (наприклад, інше сприйняття часу або соціальних норм), він мусить тимчасово «призупинити» власні культурні автоматизми і розглянути ситуацію з альтернативної точки зору. Це тренує здатність до ментального перемикання контекстів – ключову компетентність у сучасному глобалізованому світі [6].

По-четверте, ССПЗ сприяють розвитку системного мислення. Культура сприймається не як набір ізольованих фактів (свят, страв, пам'яток), а як цілісна система, де традиції, історія, соціальні інститути та мова взаємопов'язані. Завдання типу «Простежте, як економічні зміни в країні Х у певний історичний період вплинули на її освітню систему та мовну політику» вимагають від учня бачити саме ці зв'язки та причинно-наслідкові ланцюги.

З метою того, щоб визначити наскільки підручники з англійської мови відповідають вимогам програми МОН щодо формування когнітивних та використання ССПЗ, ми проаналізували найбільш поширені в Україні підручники. Результати представим у наступній таблиці.

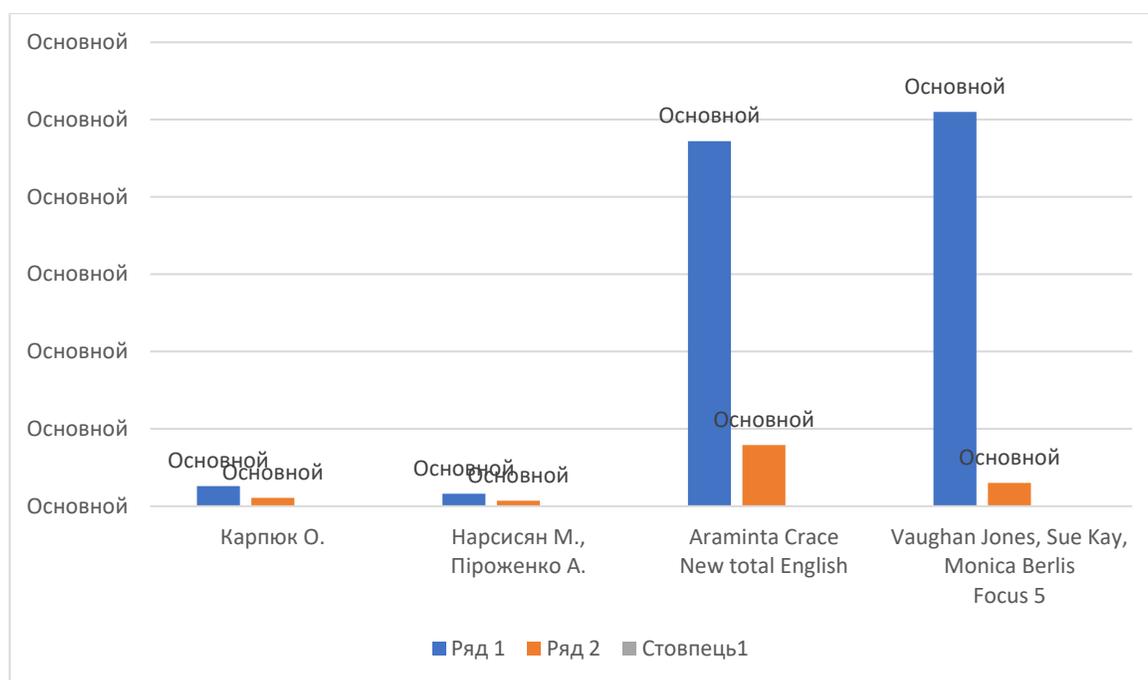
Таблиця 1

Порівняльний аналіз підручників з англійської мови для учнів старшої школи

Автори навчальних підручників	Загальна кількість вправ на формування когнітивних вмінь	Із них кількість вправ на використання соціокультурно спрямованих пошукових завдань
Карпюк О. «English»	26	11
Нарсисян М., Піроженко А. «Англійська мова»	16	7

Araminta Crace New total English	472	79
Vaughan Jones, Sue Kay, Monica Berlis Focus 5	510	30

Графічно можна представити наступним чином:



У процесі опрацювання поданих підручників було встановлено, що кількість вправ, спрямованих на розвиток когнітивних умінь, а особливо соціокультурно орієнтованих пошукових завдань, суттєво відрізняється залежно від авторського колективу та структури навчального матеріалу.

Як показує таблиця, у підручнику О. Карп'юк «English» із 26 вправ, що спрямовані на використання когнітивних умінь, лише 11 мають соціокультурне пошукове спрямування. Ці завдання зазвичай містять елементи роботи з інформацією, аналіз культурних ситуацій або прості дослідницькі запити.

У підручнику М. Нарсісян та А. Піроженко «*Англійська мова*» загальна кількість вправ, що розвивають когнітивні уміння, становить 16, із яких 7 є соціокультурними пошуковими. Переважно це вправи, у яких учні мають зіставити факти, дібрати інформацію з контексту або обговорити культурні відмінності.

У підручнику Araminta Crace «*New Total English*» кількість вправ значно більша — 472. Серед них 79 завдань мають чітке соціокультурне спрямування та орієнтовані на пошук, аналіз і порівняння культурних даних. Це один із найбільш насичених навчальних ресурсів серед розглянутих.

У підручнику Vaughan Jones, Sue Kay, Monica Berlis «*Focus 5*» зафіксовано 510 вправ, що сприяють розвитку когнітивних умінь, але лише 30 із них належать до соціокультурних пошукових завдань. Незважаючи на загальну велику кількість діяльності, питома вага вправ дослідницького типу залишається невисокою.

З аналізу таблиці можемо зробити важливий висновок: попри велику кількість навчальних матеріалів, представлені підручники не забезпечують достатнього рівня розвитку соціокультурно орієнтованих пошукових умінь. Це підкреслює актуальність мого дослідження, спрямованого на вивчення використання соціокультурних спрямованих пошукових завдань як ефективного засобу формування когнітивних вмінь учнів старшої школи.

Висновки. Використання соціокультурно спрямованих пошукових завдань у навчанні іноземним мовам у старшій школі є цілком доцільним та науково обґрунтованим. Цей інструмент адекватно відповідає викликам часу та завданням компетентнісної освіти. ССПЗ виступають універсальним засобом для цілеспрямованого формування низки ключових когнітивних вмінь: критичного і системного мислення, метакогнітивної регуляції, когнітивної гнучкості та аналітичних здібностей. Через активну дослідницьку діяльність у соціокультурному контексті учні не тільки поглиблюють знання про світ, але й розвивають психологічні інструменти для ефективної роботи з інформацією,

прийняття рішень та ведення міжкультурного діалогу. Таким чином, інтеграція ССПЗ у навчальний процес є стратегічним кроком у підготовці старшокласників до навчання протягом життя та успішної професійної реалізації в полікультурному середовищі. Перспективи подальших досліджень полягають у детальній розробці типології таких завдань, створенні банку автентичних ресурсів та емпіричні перевірки ефективності запропонованого підходу на різних рівнях мовної підготовки учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Виготський Л.С. ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ: Л.С. Виготський та сучасна наука : навч. посіб. / ред. М. В. Папучі. Ніжин : Ніж. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя, 2020. 420 с.
URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2021/zahal_psy_lib/Виготський_2020_Вип.2-3.pdf.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text> (дата звернення:
3. Навчальна програма з іноземних мов для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. К., 2020. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/profilna/mnp/programa-10-12-osnovnii-riven-2025-1.pdf>
4. Byram M. Cultural awareness in multilingual education. In C. Chapelle (Ed.), Wiley Online Encyclopedia of Applied Linguistics, 2013. 136 p.
URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0294>
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>

6. ENCOURSE (English and New Competencies for Ukrainian Reformed School Education). British Council Ukraine.

URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/english/english-and-new-competencies#:~:text=The%20aim%20of%20the%20English,practical%20approach%20to%20development%20of>

7. Flavell. J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, no. 10. P. 906–911.

URL: https://www.researchgate.net/publication/232599909_Metacognition_and_cognitive_monitoring_A_new_area_of_cognitive-developmental_inquiry.

8. Kramsch C. Whiteside A. Language Ecology in Multilingual Settings. *Applied Linguistics*. 2008. Vol. 29, no. 4. P. 645–671.

URL: https://www.researchgate.net/publication/232599909_Metacognition_and_cognitive_monitoring_A_new_area_of_cognitive-developmental_inquiry.

9. Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. Every teacher should succeed with data literacy. *Phi Delta Kappan*, 2021, 103(3), p. 45–49. URL: <https://kappanonline.org/mandinach-gummer-data-literacy-essa/>

ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ

У сучасній англійській лінгвокультурі концепт б'юті еволюціонує від традиційних естетичних ідеалів до інклюзивних норм, інтегруючи аспекти тілесності, ідентичності та соціальної справедливості [8; 13]. Ця трансформація вимагає адаптації перекладацьких стратегій, аби зберегти культурні нюанси в міжкультурному дискурсі [1; 10], що логічно пов'язано з лінгвістичними маркерами, такими як лексичні поля “beauty”, “attractiveness” та “aesthetics”. Ці маркери виявляють семантичну полісемію, асоційовану з гендерними, етнічними та віковими варіаціями, ускладнюючи еквівалентний переклад у культурах з відмінними естетичними парадигмами [15; 9].

У міжкультурній комунікації б'юті виступає маркером культурної ідентичності, де англійські ідіоми, як “beauty is in the eye of the beholder”, підкреслюють суб'єктивність [8], що переходить до методів перекладу, орієнтованих на прагматичну адаптацію для запобігання культурним непорозумінням [10; 2]. Це доповнюється методологічними підходами, включаючи когнітивний аналіз фреймів, де метафори краси, наприклад “radiant beauty”, вимагають урахування культурних прототипів для забезпечення адекватності в цільовій лінгвокультурі [3; 7].

Інтеграція цифрових медіа трансформує концепт б'юті через візуально-вербальні конструкції в соціальних мережах, ставлячи перед перекладачами завдання збереження мультимодальних значень [13], що логічно веде до компаративного аналізу асиметрій між англійською та іншими

лінгвокультурами, наприклад, у фокусі на індивідуалізмі проти колективізму [4; 5]. Такий аналіз обумовлює стратегії доместикації або форенізації в перекладі для оптимізації комунікативної ефективності [1; 11].

Лінгводидактичні імплікації передбачають розробку вправ на деконструкцію стереотипів, сприяючи компетенціям у розпізнаванні культурно-специфічних конотацій [2; 5], що пов'язано з етичними аспектами перекладу, акцентуючи уникнення культурної апропріації через інклюзивні практики, інтегровані в методологічні рамки [14]. Глобалізаційні впливи проявляються в гібридизації естетичних стандартів, де стратегії глокалізації балансують універсальне й локальне в міжнародному дискурсі [7; 13].

Роль гендерних конструктів у формуванні б'юті вимагає аналізу дискурсивних практик, як "beauty standards", впливаючи на методологію перекладу для збереження соціокультурних ієрархій [9], що переходить до літературного перекладу, де наративні структури та тропи краси потребують стилістичних еквівалентів без втрати автентичності [1; 10]. Вплив споживацької культури, особливо в рекламі, обумовлює прагматичний аналіз для адаптації persuasive елементів [6].

Когнітивно-лінгвістичні моделі, як концептуальні метафори, розкривають динаміку б'юті, вимагаючи фреймінгу для передачі асоціативних мереж [3; 7], що доповнюється соціолінгвістичними варіаціями в діалектах та сленгу, пропонуючи корпусну лінгвістику для регіональних нюансів [15]. Інтеграція екологічних наративів акцентує етичні конотації для глобальної свідомості [13], пов'язано з аналізом дискурсу в освітніх контекстах через критичну педагогіку, що розкриває ідеологічні шари [5; 2].

Технологічні інновації, як AI у візуалізації, трансформують репрезентації, вимагаючи оновлення методологій для гібридних форм [13], що веде до компаративної семантики з неіндоевропейськими мовами, використовуючи пояснювальні стратегії для семантичних лакун [15; 9]. Психолінгвістичні аспекти

сприйняття впливають на комунікативну компетенцію, пропонуючи рамки для емпатії [8], а еволюція в постколоніальному дискурсі вимагає деколонізації практик для репрезентації маргіналізованих голосів, посилюючи інклюзивність у глобальній комунікації [14; 5].

Концепт б'юті в сучасній англійській лінгвокультурі є динамічним, поліфункціональним і глибоко соціокультурно зумовленим феноменом, що постійно еволюціонує під впливом глобалізації, цифровізації, інклюзивних рухів та постколоніальних переосмислень. У міжкультурній комунікації та перекладі він виступає не лише естетичною категорією, а й потужним маркером ідентичності, ціннісних орієнтацій і соціальних ієрархій.

Лінгво-методичні аспекти роботи з цим концептом вимагають комплексного підходу: поєднання когнітивного аналізу, прагматичної адаптації, етичної чутливості та врахування мультимодальності сучасного дискурсу. Ефективний переклад і міжкультурна комунікація можливі лише за умови усвідомлення культурних асиметрій, семантичних лакун і ідеологічних нашарувань, що супроводжують репрезентацію краси в англійській мові.

Отже, вивчення та переклад концепту б'юті стає не тільки лінгвістичним, а й етично-культурним завданням, спрямованим на зменшення непорозумінь, протидію стереотипам і сприяння інклюзивному глобальному діалогу.

Це робить його перспективним об'єктом для міждисциплінарних досліджень у царині культурної лінгвістики, теорії перекладу та міжкультурної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Bassnett S. Translation Studies. 4th ed. London ; New York : Routledge, 2014. 196 p.
2. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon ; Philadelphia : Multilingual Matters, 1997. 124 p.

3. Evans V. *Cognitive Linguistics : An Introduction*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2019. 640 p.
4. Hall E. T. *Beyond Culture*.
New York : Anchor Books, 1976. 298 p.
6. Holliday A. *Intercultural Communication : An Advanced Resource Book for Students*. 2nd ed. London ; New York : Routledge, 2011. 368 p.
7. House J. *Communicative styles in English and German // European Journal of English Studies*. 2006. Vol. 10, iss. 3. P. 249–267.
8. Kövecses Z. *Metaphor in Culture : Universality and Variation*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 332 p.
9. Kramsch C. *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press, 2017. 134 p.
10. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago ; London : The University of Chicago Press, 1980. 256 p.
11. Newmark P. *A Textbook of Translation*. London ; New York : Routledge, 2018. 292 p.
12. Nord C. *Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained*. Manchester : St. Jerome Publishing, 1997. 154 p.
13. Schäffner C. *Political Discourse Analysis from the Point of View of Translation Studies // Journal of Language and Politics*. 2004. Vol. 3, iss. 1. P. 117–150.
14. Sharifian F. *Cultural Linguistics*. Singapore : Springer, 2017. 365 p.
15. Venuti L. *The Translator's Invisibility : A History of Translation*. London ; New York : Routledge, 1995. 353 p.
16. Wierzbicka A. *Imprisoned in English : The Hazards of English as a Default Language*. Oxford : Oxford University Press, 2014. 208 p.

Інна САВЧУК
канд.філол.наук, доцент
Богдан МУДРІЄВСЬКИЙ
здобувач магістратури
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасна парадигма знання сповнена розвідками на стику суміжних наук – розвиваються новітні антропоцентричні напрямки, об'єктом уваги яких є питання взаємозв'язку комунікації мови, свідомості та мислення і культури. Як інтегративна галузь знання теорія міжкультурної комунікації поєднує питання комунікативної й когнітивної лінгвістик [8], формування соціокультурної компетентності учнів сучасними методами навчання мови [5], спільною рисою яких є увага до вивчення мови у дзеркалі культури. Важливим аспектом іншомовної освіти є навчання іноземних мов через знайомство з культурою їх носіїв – тож соціокультурна компетентність разом з мовною і комунікативною вважається необхідною складовою результативності іншомовного навчання [9]. Відомі філософи й мовознавці порушували фундаментальні для заснування теорії міжкультурної комунікації питання: Арістотель, Ф. Боас, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Е. Сепір, Б. лі Уорф [7].

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове трактування мети вивчення іноземних мов, де пріоритетного значення набуває формування не лише лінгвістичних знань, а й здатності до ефективної міжкультурної взаємодії [6: 282]. У сучасній парадигмі освіти мова розглядається не лише як вербальний код, а й як інструмент пізнання та формування картини світу, притаманної носієві цієї мови. Відтак, оволодіння іноземною мовою неможливе без розуміння культури країни, менталітету людей та особливостей

їхньої поведінки. Ключовим інструментом, що забезпечує адекватне взаєморозуміння та соціалізацію особистості в іншомовному середовищі, виступає соціокультурна компетентність. Проблема формування соціокультурної компетентності широко висвітлюється сучасними українськими дослідниками [1; 2; 3; 5: 33; 6: 283]. У науковому дискурсі наголошується, що вивчення мови має відбуватися в контексті діалогу культур в умовах багатомовного навчання.

Актуальність теми зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних до безконфліктної комунікації в умовах глобалізації. Для успішного спілкування недостатньо володіти лише лексикою та граматиною; необхідно вміти використовувати мову відповідно до соціокультурного контексту [4: 186]. Соціокультурна компетентність є важливим показником готовності особистості до міжкультурної комунікації в умовах сучасного освітнього процесу, де зростає потреба у формуванні багатомовної особистості, яка розуміє національну специфіку інших культур і здатна до самореалізації в полікультурному просторі [5: 17].

Метою публікації є розкриття сутності та структурних компонентів соціокультурної компетентності, а також обґрунтування її ролі як ключового чинника ефективної міжкультурної комунікації на основі аналізу сучасних лінгводидактичних розвідок.

У сучасній українській науці соціокультурна компетентність визначається як здатність особистості свідомо використовувати набуті знання соціального й культурного контекстів у самовизначенні в іншомовному соціумі [5: 14]; інтегративна якість, яка дозволяє розуміти контекст мовлення носіїв мови та обирати мовні форми для досягнення бажаного комунікативного ефекту. Суть соціокультурної компетентності полягає у здатності сприймати, аналізувати та оцінювати іншомовні тексти, факти історії, звичаї, традиції та цінності, використовуючи їх для досягнення комунікативної мети [6: 283].

Структура соціокультурної компетентності є полікомпонентною і включає

низку взаємопов'язаних компетенцій [1; 4: 188; 6: 282]. Країнознавча компетенція передбачає сукупність знань про культуру країни, її державний устрій, історію, географію, економіку, літературу, мистецтво, особливості побуту і традицій [1; 6: 282]. Лінгвокраїнознавча компетенція включає володіння мовними одиницями типу без еквівалентної, фонової лексики, лексемами з національно-культурним семантичним компонентом та вміння їх використовувати у відповідних ситуаціях [1; 6: 282]. Соціолінгвістична компетенція відображає знання особливостей національного мовленнєвого етикету, невербальної поведінки та здатність організувати спілкування відповідно до комунікативної ситуації та соціального статусу учасників [4: 188; 6: 282].

Поетапне формування соціокультурної компетентності передбачає комплексне цілеспрямоване формування в учнів певних соціокультурних знань, умінь, навичок, цінностей: обирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною специфікою відповідно до міжкультурного і соціального контексту; набувати культурологічних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань; користуватися набутими знаннями для досягнення мети в іншомовному міжкультурному спілкуванні; вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях [3: 94].

Процес формування соціокультурної компетентності відбувається шляхом зіставлення іншомовної та рідної культур шляхом порівняння [5: 15; 6: 283] без заперечення національної ідентичності її здобувачів, що в умовах багатомовного навчання сприяє формуванню полілінгвальної особистості, яка здатна до міжкультурної соціалізації [5: 17]. Одним з основних теоретичних постулатів, на які спираються і лінгвокультурологія, і етнопсихолінгвістика, і теорія міжкультурної комунікації, є гіпотеза лінгвістичної відносності Е. Сепіра і Б. Уорфа, яка зазначає, що носії різних мов і культур по-різному сприймають та інтерпретують оточуючий світ [7]. Така ідея мовного релятивізму сягає корінням

напрацювання німецького вченого Л. фон Гумбольдта, який вбачав творчу природу мови у формі вираження національного духу, в тісному зв'язку з культурним буттям народу, притаманним сприйняттям навколишнього світу і стереотипами поведінки.

Формування соціокультурної компетентності у процесі навчання іноземних мов у повному обсязі узгоджується із соціокультурною лінією мовної освіти, основною метою якої є досягнення вільного володіння іноземною мовою в комунікації на базі сформованості мовленнєвої, мовної, комунікативної, соціокультурної компетенцій [5].

Ефективним засобом формування СКК є використання автентичних матеріалів, які змістовно спонукають до аналізу та обговорення [6: 283], відображають динаміку розвитку мови та містять актуальну соціокультурну інформацію. У навчальному процесі доцільно використовувати комунікативні вправи, що моделюють реальні ситуації спілкування [4: 187], а також сучасні технології, які дозволяють інтегрувати мову та фахові знання [5: 19]. Результатом сформованості соціокультурної компетентності є здатність особистості легко адаптуватися до іншомовного суспільства, долати непорозуміння та брати участь у соціальному житті країни [5: 63].

Таким чином, соціокультурна компетентність є необхідною умовою успішної міжкультурної комунікації та інтеграції у світовий простір. Вона є складною структурою, що охоплює країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні знання й уміння. Формування цієї компетентності передбачає не лише засвоєння фактичної інформації про країну, але й розвиток здатності адекватно поводитися в різних соціальних ситуаціях, розуміти менталітет носіїв мови. Застосування сучасних методик, автентичних матеріалів та порівняльного підходу до вивчення культур сприяє вихованню особистості, готової до ефективного діалогу культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Варянко Т., Іванченко Л. Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. URL: https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/varianko_ivanchenko_formuvannia.pdf (дата звернення: 25.10.2023).
2. Кончович К. Т., Губаш Д. Формування соціокультурної компетентності на уроках іноземної мови в умовах інклюзивної освіти. Мукачівський державний університет. URL: http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/6658/1/Formation_%20of%20_sociocultural%20_competence_%20in%20_foreign_%20language_%20lessons_%20in_%20the_%20conditions%20_of_%20inclusive_%20education.pdf (дата звернення: 25.10.2023).
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Скрипник Н. І. Соціокультурна компетентність як складова мовної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. *Львівський філологічний часопис*. 2019. № 6. С. 186-198.
5. Сулік О. А. Методика формування соціокультурної компетентності в умовах багатомовного навчання в загальноосвітній школі: дис. ... д-ра філософії: 014. Кривий Ріг : Криворізький держ. пед. ун-т, 2023. 307 с.
6. Томків Р. Соціокультурна компетенція та її значення при вивченні іноземних мов. *Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання: матеріали VI Міжнар. студент. наук.-техн. конф.* Тернопіль: ТНТУ, 2013. С. 282-283.
7. Sapir E. Language an introduction to the study of speech. URL: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf> (дата звернення: 20.10.2025).
8. Taylor J. R. Linguistic Categorization. Prototypes in linguistic theory. N.Y.: Oxford University Press, 1995. 312 p.

9. Tajfel H. Social Categorization, Social Identity, and Social Comparisons. *Differentiation Between Social Groups*. London: Academic Press. 1978. P. 61-76.

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ: СИНХРОНІЯ І ДІАХРОНІЯ

УДК 81'42

Olena GRYSHCENKO

PhD in Linguistics, Associate Professor

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

MANIFESTATIONS AND FUNCTIONS OF UNCERTAINTY IN MODERN FICTIONAL DISCOURSE

Uncertainty in discourse is often conveyed through ambiguous linguistic structures that allow multiple interpretations. Ambiguity is an inherent feature of language and “an inescapable feature of language use” [4].

In contemporary literature and modern theory, uncertainty functions “as a literary feature, narrative device, and theoretical concept in 20th and 21st-century texts” [3]. *Uncertainty* can be viewed both as a self-contained category and as an integral element of broader discursive formations. It functions both as a “significant analytical category” and an independent entity – “the discourse of uncertainty” [2: 57].

We identify the discourse of uncertainty as “a communicative model in which information is presented in an unclear, ambiguous, and imprecise way, primarily through various linguistic means which convey the idea of uncertainty and signal that something is not absolutely certain and confirmed” [2: 57]. At the same time, uncertainty performs different functions in different types of discourse and reveals diverse communicative intentions and pragmatic conditions.

Uncertainty in fictional discourse (and other types as well) is expressed through a range of linguistic markers. The main ones are the following: adverbs of probability (*probably, possibly, perhaps, maybe, likely, unlikely*); modal verbs (*can, may, might, could*); modal adjectives/adjectives of probability (*probable, uncertain, unclear, likely*); modal nouns (*uncertainty, possibility, etc.*); epistemic hedging expressions (*It seems (that) ..., It is likely (that) ..., etc.*); different question forms (*Is this really true? Can it be correct?*); intonation, punctuation, etc. Among these means, there are less explicit yet effective ways of expressing uncertainty in particular contexts: hedges (approximators/softeners: *kind of/sort of, more or less, around/about, to some extent, etc.*); numerals (*hundreds of, thousands of, millions of*); indefinite pronouns (*something, somewhere, someone*); quantifiers (*several, numerous, a range of, a number of, a series of*); passive voice structures (*It's believed that..., It seems to be...*); distancing structures (*according to surveys/reports..., scientists believe...*); adverbs of time/adverbial phrases (*lately, recently, at some point, etc.*); temporal adverbs/temporal phrases (*one day, once*); metaphors (*hazy thoughts, a cloud of doubt, etc.*); conditional sentences; degrees of comparison and comparative structures, etc.

Uncertainty is invariably present in discourse: it may be *intentional*, when it is used deliberately; *unintentional*, when it emerges from insufficient knowledge or cognitive constraints; and *inherent/natural*, encoded within the language system itself. In discourse, it performs several important functions, such as *communicative, epistemic, pragmatic, text-structuring, evaluative, manipulative, persuasive, and informative*. However, the list appears incomplete when referring to fictional discourse. There are ample reasons to identify additional functions, such as *aesthetic* (to foster deeper engagement and create an emotionally resonant experience), *interpretative* (to invite the reader to construct meaning and to boost imagination), *cognitive-heuristic* (to encourage reflection and stimulate critical thinking), *expressive/emotive* (to convey emotional states and inner feelings), *referential* (to provide necessary information to the reader), etc.

Uncertainty in contemporary fictional discourse performs a range of functions, using a wide array of linguistic markers.

*“Walking home after that meal, **around** 11:00 pm, I **could** hear noise coming from one of the buildings on my street, **something** that sounded like a convention of seven-year-olds – a birthday party, **maybe?**”; “**I don’t know** how old my medicine man is. I’ve asked him, but he’s **not certain**. I **seem** to remember, when I was here two years ago, the translator saying that he was eighty. But Mario asked him **the other day** how old he was and Ketut said, “**Maybe** sixty-five, **not sure**.” [1: 37, 250].*

*“**I don’t know**. **I don’t understand** it. <...>I can feel a weird sparkling all over my body, like I’m **more alive than I should be**... <...> Can you have **too much life** stuffed into one body? Because that’s what this feels like. And **everything’s** too fast” [5: 250].*

*“I feel like someone’s crushing my skull,” she said. I **couldn’t** respond. I **had no words**. There was **nothing** I **could** do. “**Someone’s** crushing my skull,” she repeated.”*

*“And I **couldn’t** tell if he was talking to me or to Denny. And if he was talking to me, did he mean it as a command or as an acknowledgment? The human language, **as precise as** it is with its thousands of words, can still be so **wonderfully vague**”.*

*“I know this much about racing in the rain. I know it is about balance. It is **about** anticipation and patience. I know **all of** the driving skills that are necessary for one to be successful in the rain. But racing in the rain is also about the mind! It is about believing that one’s car is merely an extension of one’s body. It is about believing that you are not you; you are **everything**. And **everything** is you” [6].*

However, in fictional discourse, there is a specific type of uncertainty present – implicit narrative uncertainty, which arises not from explicit markers but from narrative perspective, contextual gaps, and reader inference.

“You still want to know, don’t you? You’re still curious. I mean, I don’t blame you. <...> It’s irrelevant. It happened. Done. Over. I’d rather not go into it. We don’t

have to reveal everything to each other” [5: 38]. “That was not what I meant at all. My feelings were so complicated, I have difficulty explaining them clearly even today, after I have lived through it and had time to think about it. All I could do was move to her bedside and lie down before her like a rug” [6].

Thus, uncertainty is a discursive phenomenon and analytical category that operates across multiple levels of analysis. It possesses a range of functions in fictional discourse through both explicit markers and implicit narrative uncertainty, which is inherent to this type of discourse.

REFERENCES

1. Gilbert E. *Eat. Pray. Love.* Bloomsbury. London. 2007. 350 p.
2. Gryshchenko O. The Multiplicity of Discourse: Typological Challenges and Emerging Forms. *Transcarpathian Philological Studies*, 40 (1), 2025. P. 54 – 61. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.8>
3. Høeg M. L. *Literary Theories of Uncertainty.* 1st ed. Bloomsbury Publishing. 2023. Retrieved from: <https://www.uehiro.ox.ac.uk/literary-theories-of-uncertainty> (date of access: 20.01.2025)
4. Holtgraves Tomas, Perdeu Audrey. Politeness and the Communication of Uncertainty. *Cognition*, Vol. 154, 2016. P. 1 – 10. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.05.005>.
5. Kinsella S. *Finding Audrey.* Penguin Random House: UK. 2015. 280 p.
6. Stein G. *The Art of Racing in the Rain.* New York: Harper, 2008. Available at: <https://bookreadfree.com/5804/168228> (date of access: 20.01.2025)

Ангеліна ЗАЛІЗНЯК
доктор філософії з лінгвістики
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ГЕНДЕРНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ У ДИСКУРСІ АНІМАЦІЙНОГО СЕРІАЛУ «“С” ЗНАЧИТЬ СІМ'Я»

Анімаційні серіали як різновид масової культури є складними мультимодальними медіатекстами, у яких поєднуються вербальні, візуальні та прагматичні ресурси для репрезентації соціальних норм, цінностей і моделей поведінки. У межах гендерної лінгвістики та критичного дискурс-аналізу такі тексти розглядаються як простір відтворення і водночас легітимації гендерних ієрархій, зокрема через повторювані мовні практики, стереотипні сценарії взаємодії та візуальні коди [1]. Особливо показовими в цьому сенсі є анімаційні серіали, які, завдяки комедійному формату, здатні нормалізувати проблематичні соціальні уявлення під виглядом гумору та сатири.

Анімаційний серіал «“С” значить сім'я» (*F Is for Family*) репрезентує повсякденне життя американської родини середнього класу 1970-х років і слугує прикладом медіадискурсу, в якому традиційні гендерні ролі подаються як соціально зрозумілі, звичні та майже неминучі. Історичний контекст, у якому розгортається сюжет, є принципово важливим, оскільки саме цей період характеризується напруженням між усталеними патріархальними моделями сім'ї та поступовим зростанням публічних дискусій про гендерну рівність, фемінізм і трансформацію сімейних ролей. У серіалі це напруження відтворюється через діалоги персонажів, сюжетні конфлікти та візуальну організацію анімаційного простору.

Теоретично дослідження ґрунтується на положеннях гендерної лінгвістики, відповідно до яких мова розглядається як інструмент соціального конструювання гендеру, а не лише його відображення [1]. Гендерні стереотипи у

дискурсі функціонують як стабільні мовні й семіотичні структури, що повторюються у типових комунікативних ситуаціях і закріплюють асиметричний розподіл ролей між чоловіками та жінками. У медіадискурсі, зокрема анімаційному, ці стереотипи підсилюються завдяки візуальній гіперболізації персонажів та жанровим очікуванням комедії [2].

Центральним осередком гендерного дискурсу серіалу є комунікативна взаємодія між подружжям Френком і С'ю Мерфі. Їхні діалоги формують фамілект родини та водночас репрезентують конфлікт між маскулінною і фемінінною моделями соціальної поведінки. Френк систематично постає як носій традиційної маскулінності, що пов'язується з домінуванням, економічною відповідальністю, емоційною стриманістю та схильністю до авторитарних рішень. Його мовлення часто марковане агресією, іронією та захисними стратегіями, які дозволяють йому виправдовувати власну емоційну дистанцію роллю годувальника сім'ї.

Образ С'ю репрезентує традиційно фемінінну модель ідентичності, пов'язану з емоційною працею, вихованням дітей і підтриманням сімейної цілісності. У її мовленні домінують апеляції до відповідальності, взаєморозуміння та рефлексії, що відповідає описаним у гендерній лінгвістиці характеристикам жіночого комунікативного стилю в сімейному дискурсі [1]. Конфронтаційні діалоги між подружжям, у яких С'ю прямо артикулює проблеми Френка, демонструють асиметрію гендерних очікувань: жінка постає як відповідальна за вербалізацію проблем і пошук компромісів, тоді як чоловік апелює до зовнішніх соціально-економічних чинників. Подібні механізми репрезентації гендерних ролей є характерними для сучасного медіадискурсу та описуються в дослідженнях гендерної стереотипізації в медіа [3; 4].

Гендерна стереотипізація проявляється і в дискурсі виховання дітей. Френк послідовно підтримує модель жорсткої дисципліни, особливо щодо синів, наголошуючи на необхідності емоційного самоконтролю та фізичної

витривалості. Така позиція відтворює концепт гегемонної маскулінності, у межах якої прояв емоцій розглядається як слабкість. С'ю, навпаки, артикулює альтернативну модель виховання, засновану на емпатії та підтримці, що відповідає гендерно маркованій ролі жінки як морального й емоційного орієнтира сім'ї.

Корпусний аналіз мовлення персонажів, здійснений із використанням інструментів Sketch Engine (див. рис. 1), підтверджує ці спостереження на лексико-семантичному рівні. Аналіз семантичного поля леми *family* у корпусі серіалу засвідчує її систематичну колокацію з лексемами *father*, *work*, *job*, *marriage*, *house*, *dream*, тоді як лексеми, пов'язані з материнством, відсутні або мають маргінальний статус. Така асиметрія свідчить про дискурсивне центрування сімейної концепції навколо чоловічої ролі та підкреслює вторинність жіночої ідентичності в межах сімейного наративу, що є типовим для патріархальних моделей родини.

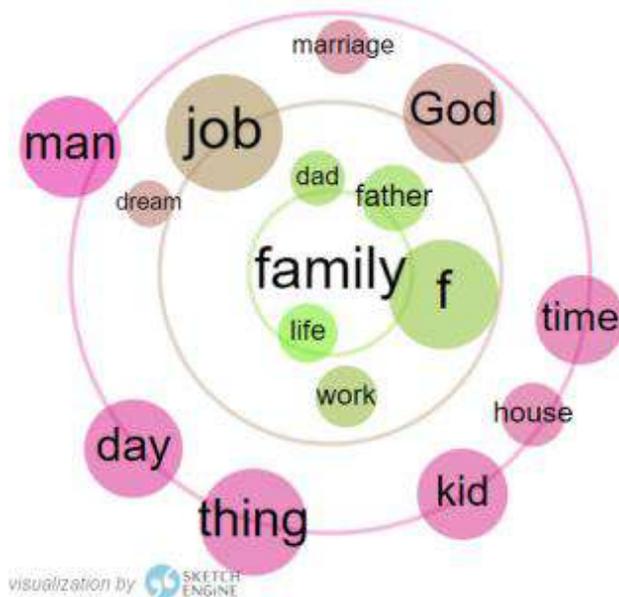


Рис. 1. Тезаурус слова *family* в корпусі «“С” значить сім'я»

Додатково, аналіз n-грам (3–5 слів) виявляє домінування заперечних конструкцій (*I don't*, *I can't*, *you don't*), які формують загальну тональність конфліктності, фрустрації та невдоволення (див. таб. 1). У гендерному вимірі це

сприяє конструюванню образу чоловіка як жертви системних обставин і економічного тиску, тоді як жінка постає як посередниця між хаосом і стабільністю сімейного життя.

Таблиця 1

Н-грам корпусу «“С” значить сім'я»

	Н-грами	Частота
1.	I don't	68
2.	I got to	48
3.	I can't	41
4.	I didn't	39
5.	you don't	35
6.	don't know	33
7.	I have to	30

На невербальному рівні гендерні стереотипи підсилюються візуальними засобами (див. рис. 2.). Чоловічі персонажі зображені з масивною статурою, різкими рисами обличчя та в робочому одязі, що символізує фізичну силу й належність до публічної сфери. Жіночі персонажі мають м'якші, округлі риси та переважно представлені в домашньому просторі, що візуально закріплює їхню роль у приватній сфері. Така візуальна семіотика узгоджується з загальними тенденціями гендерного кодування в анімаційних серіалах і посилює вербальні стереотипи [2].



Рис. 2. Візуальна репрезентація гендерних ролей у серіалі «“С” значить сім'я»

Отже, анімаційний серіал «“С” значить сім’я» постає як комплексний медіадискурс, у якому через поєднання мовних, семантичних і візуальних ресурсів відтворюються та нормалізуються традиційні гендерні ролі, характерні для американського суспільства 1970-х років. Попри сатиричний формат, серіал не лише відображає соціальні уявлення про маскуліність і фемініність, а й закріплює патріархальні моделі сімейної взаємодії, що робить його репрезентативним матеріалом для гендерно-лінгвістичного аналізу анімаційних медіатекстів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Coates J. *Women, Men and Language*. London–New York: Routledge, 2015. 238 p.
2. Machin D. *Visual Communication*. Berlin–Boston: De Gruyter Mouton, 2014. 214 p.
3. Mostova Y. Silenced by stereotypes: The gender bias in media discourse on female politicians. *Language, Discourse & Society*. 2025. Vol. 13, No. 1. P. 148–159. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15761874>
4. Rababah L. M. Linguistic analysis of gender representations in magazine advertisements: Breaking the semiotic codes. *Forum for Linguistic Studies*. 2025. Vol. 7, No. 4. P. 296–306. DOI: <https://doi.org/10.30564/fls.v7i4.8521>

D. TRUMP'S DISCOURSE OF "PEACEMAKER AND UNIFIER"

The given work is an attempt and further step in analyzing and differentiating the peculiarities of the D. Trump political discourses [1-3; 7].

The current 47-th President of the USA Donald Trump identified himself as the having blessed by God messiah (1) for the American society to make the economic break-through of the country in terms of its prosperity, in terms of the golden age realization (2), and identified and announced himself as a "peacemaker and unifier" for the whole planet (3) in his Inaugural speech of the 20-th of January, 2025:

1. Just a few months ago, in a beautiful Pennsylvania field, an assassin's bullet ripped through my ear. But I felt then and believe even more so now that my life was saved for a reason. I was saved by God to make America great again [5].

2. I return to the Presidency confident and optimistic that we are at the start of a thrilling new era of national success. A tide of change is sweeping the country, sunlight is pouring over the entire world, and America has the chance to seize this opportunity like never before [the same].

3. We will measure our success not only by the battles we win, but also by the wars that we end and, perhaps most importantly, the wars we never get into. My proudest legacy will be that of a peacemaker and unifier. That's what I want to be: a peacemaker and a unifier [the same].

As it was mentioned above, D. Trump has his unique vision on his role in the history of America and mankind. His attempt to unify the globe and make peace all over the world is hardly possible to classify as peaceful measures, as democratic actions, which are appropriate for the civilized country – the USA - with the democratic and Christian values.

Thus, the 2026 United States intervention in Venezuela [8] , a free and sovereign country, is called by President D. Trump as “an extraordinary military operation”:

"Last night and early today, at my direction, the United States armed forces conducted an extraordinary military operation in the capital of Venezuela. ... It was an operation against a heavily fortified military fortress in the heart of Caracas to bring outlaw dictator Nicolás Maduro to justice," Trump said during a midday news conference from his Mar-a-Lago residence in Palm Beach, Florida [6].

The attempt of D. Trump to acquire the territory of the sovereign Denmark, its Greenland, is hardly possible to qualify as legal or democratic actions:

It's the United States alone that can protect this giant mass of land, this giant piece of ice, develop it and improve it, and make it so that it's good for Europe, and safe for Europe, and good for us. And that's the reason I'm seeking immediate negotiations to, once again, discuss the acquisition of Greenland by the United States – just as we have acquired many other territories throughout our history. As many of the European nations have, they've acquired. There's nothing wrong with it. Many of them. Some went in reverse, actually, if you look. Some had great, vast wealth, great, vast lands, all over the world. They went in reverse. They stuck back where they started. That happens too, but some grow [4].

D. Trump’s announcing himself as a “peacemaker and unifier “ is hardly possible to call in such way. D. Trump’s actions are opposite to the “making peace, and stability and opposite to the provoking understanding, respect and love among nations. It’s an attempt to destabilize the global peace by mapping the new global map with preferences for the USA, and actions by the USA President D. Trump are considered to be dangerous and damaging for the American community, as well as for the whole mankind. So, the political discourses of the USA President D. Trump needs further focusing on them and their investigation from the different angles.

LITERATURE AND THE LIST OF THE USED RESOURCES

1. Гуменюк Н.Г. Дискурс харизматичного лідера: інавгураційна промова Д. Трампа від 20.01.17 р. *Лінгвістика*. №2 (35). Старобільськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2017. С. 174 – 179.

2. Гуменюк Н.Г. Інавгураційний дискурс Д. Трампа: синтаксично-стилістичний аспект (на матеріалі виступу від 20.01.17 р.). *Науковий збірник Херсонського державного ун-ту. Серія "Лінгвістика"*. Вип. 30. Херсон: ХДУ, 2017. С. 45 – 49.

3. Гуменюк Н.Г. Особливості маніпулятивного складника інавгураційного дискурсу Д. Трампа від 20.01.17 р.: *матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Функціонально-стилістичний потенціал романо-германських мов у європейському просторі»* (19 травня 2017 року, Полтава – Старобільськ) / заг. ред. Т.А. Кокнова. Вип. 1. Старобільськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2017. С. 66 – 76.

4. Trump D. Davos 2026: Special Address by Donald J Trump, President of the United States of America. Jan 21, 2026 .

<https://www.weforum.org/stories/2026/01/davos-2026-special-address-donald-trump-president-united-states-america/>

5. Trump D. Inaugural Address. 2025. The American Presidency Project. <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/inaugural-address-54>

6. Trump Announces U.S. Military's Capture of Maduro. US Department of War. <https://www.war.gov/News/News-Stories/Article/Article/4370431/trump-announces-us-militarys-capture-of-maduro/>

7. Turshukova N.H. D. Trump's Inaugural addresses : comparative aspect. *Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series:"Philology. Journalism"*. Vol. 36 (75). № 4. P.1 Publishing House „Helvetica”, 2025. P. 200-206
DOI <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.4.1/32>

8. Wikipedia. 2026 United States intervention in Venezuela.

https://en.wikipedia.org/wiki/2026_United_States_intervention_in_Venezuela

НАРАТИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ЧИК-ЛІТ

Художня проза, що в літературознавчому дискурсі позначається терміном чик-літ (*chick-lit*), формується наприкінці ХХ століття в тісному зв'язку зі щоденниковими формами письма та іншими різновидами особистісної нарації. Для ранніх англійських текстів цього напрямку характерне використання щоденникового формату не лише як зовнішнього композиційного прийому, а як базового принципу організації наративу. Датовані записи, списки, короткі епізодичні фрагменти визначають ритм оповіді та спосіб подання досвіду. Наративний рух забезпечується послідовністю таких одиниць, тоді як ретроспективне впорядкування та причинно-наслідкова реконструкція подій залишаються другорядними або майже відсутніми [2; 5]. У результаті оповідь тяжіє до теперішнього моменту, а смисл формується через накопичення зафіксованих ситуацій, а не через їх інтеграцію в цілісну історію.

Тексти, організовані за цією моделлю, складаються з коротких фрагментів, написаних у безпосередній часовій близькості до подій. Епізоди змінюють один одного з мінімальними переходами, а зафіксовані ситуації рідко повертаються в подальшій оповіді. Нараторка майже не зупиняє перебіг подій, щоб переосмислити їх із пізнішої перспективи. Її увага спрямована на дрібні повсякденні обставини, незначні соціальні взаємодії та короточасні емоційні реакції. Такі моменти фіксуються в момент їх виникнення і надалі залишаються майже незмінними. Зв'язок між ними забезпечується послідовністю та повторюваністю, а не розвитком цілісної психологічної лінії. У цьому сенсі

нарративна тяглість створюється не через внутрішній розвиток персонажа, а через регулярність фіксації схожих переживань [1].

Щоденникова нарація в межах жанру чик-літ тісно пов'язана з практиками самоспостереження. Писання відбувається паралельно з проживанням досвіду й зосереджується на реєстрації емоційних станів, тілесних реакцій і повсякденних дій. Пояснення або інтерпретація цих елементів у тексті мінімальні. Події подаються як самодостатні факти, а зв'язки між ними рідко проговорюються. Така організація оповіді відповідає щоденниковим формам автонаративного письма, для яких характерна обмежена інтерпретативна дистанція й відсутність ретроспективної інтеграції пережитого [7].

У результаті досвід у ранньому чик-літ постає як сукупність моментів, розміщених поруч. Повсякденне життя нараторки розкладається на окремі записи, що співіснують без повного узгодження між собою. Наративний смисл формується через щільність і повторюваність, а не через рефлексію. Суб'єктивність розподіляється між епізодами, і «я» не набуває стабільної психологічної цілісності. Внутрішній світ персонажа подається не як процес, а як послідовність реакцій, що не вибудовуються в довготривалу траєкторію.

Така форма оповіді істотно обмежує способи репрезентації психологічного розвитку. Щоденникова нарація точно передає переживання в момент їх виникнення, однак не створює умов для їх подальшого осмислення. Емоційні реакції фіксуються у своїй безпосередності й рідко повертаються в тексті з метою переоцінки. Вони не вибудовуються в ширший особистісний контекст. Унаслідок цього афективна інтенсивність витісняє психологічну глибину, а оповідь зосереджується на реакції, а не на рефлексії.

У межах раннього чик-літ така діаристична модель підтримує уявлення про суб'єктивність, засновану на постійному самоконтролі. Нараторка послідовно фіксує власні емоції, тілесні реакції та соціальні взаємодії, проте ці спостереження не переростають у тривале самопізнання. «Я» формується через

повторення схожих ситуацій, реакцій і тривоги. Зміни, що відбуваються, мають епізодичний характер і не розгортаються як безперервний психологічний процес.

Ця наративна логіка корелює з постфеміністськими дискурсами кінця ХХ століття, у межах яких особистий досвід підлягає постійному самоспостереженню та оцінюванню [3; 4]. Щоденник функціонує як простір вимірювання й реєстрації повсякденного життя, не перетворюючи його на рефлексивний або трансформаційний наратив. Оповідання в такій моделі виконує передусім документальну функцію, а не функцію переосмислення пережитого. Сучасні дослідження доповнюють це розуміння, звертаючи увагу на соціокультурний вимір читання чик-літ. Звернення до цього жанру пов'язане не лише з репрезентацією повсякденного досвіду, а й із практиками емоційного самоогляду та регуляції, які формуються в межах читацьких спільнот [8]. Взаємодія постфемінізму та жанрових конвенцій формує літературні практики, пов'язані з темами материнства й самоідентифікації у популярних жанрах, що споріднені з чик-літ [6].

Водночас наприкінці 1990-х — на початку 2000-х років у межах жанру поступово окреслюється трансформація цієї моделі. Зберігаючи першоособову перспективу, пізніші тексти дедалі частіше відмовляються від жорсткої щоденникової сегментації. Досвід починає подаватися з позиції, що передбачає часову дистанцію, вибір і часткову ретроспекцію. Це створює передумови для наративної зв'язності та психологічної тяглості. Базові наративні принципи чик-літ адаптуються до національних і міських контекстів без втрати жанрової впізнаваності розгортається в часі

У таких текстах пам'ять набуває структурної ролі. Минулі події не лише фіксуються, а й повертаються в оповіді, співвідносяться між собою та переоцінюються. Емоційні стани вбудовуються в ширший наративний контекст і поступово набувають внутрішньої логіки. Психологічна мотивація стає більш читабельною не через прямий аналіз, а через наративне поєднання досвіду в часі.

Таким чином, чик-літ поступово переходить від щоденникової фіксації до психологічної оповіді, у якій внутрішнє життя постає не як сукупність реакцій, а як процес, що розгортається в часі.

Розширення тематичних і наративних меж чик-літ фіксується і в сучасних міждисциплінарних дослідженнях. Поєднання елементів чик-літ з іншими наративними формами свідчить про зростаючу жанрову гнучкість і здатність цього типу прози включати складні соціальні й етичні проблеми [9].

Отже, еволюція наративних стратегій у чик-літ засвідчує поступовий зсув від фрагментарної щоденникової фіксації до більш зв'язної психологічної оповіді. Ця трансформація не означає відмови від першоособової перспективи чи інтимності нарації, однак змінює сам спосіб організації досвіду в тексті. Якщо ранні зразки жанру тяжіють до безпосереднього документування пережитого, то пізніші тексти дедалі частіше вибудовують внутрішню логіку подій, залучаючи пам'ять, ретроспекцію та наративну вибірковість. У цьому процесі чик-літ виходить за межі ситуативної конфесійності й набуває рис популярної психологічної прози, у якій суб'єктивність формується не лише через реакцію, а й через наративне осмислення власного досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Fludernik M. *Towards a 'Natural' Narratology*. London: Routledge, 1996. 454 p.
2. Genette G. *Narrative Discourse*. Oxford: Blackwell, 1980. 285 p.
3. Genz S., Brabon B. *Postfeminism: Cultural Texts and Theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. 256 p.
4. Gill R. *Gender and the Media*. Cambridge: Polity Press, 2007. 208 p.
5. Rimmon-Kenan S. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. 2nd ed. London: Routledge, 2002. 176 p.

6. Roy S. Reading Mom Lit: Feminism, Postfeminism and the Maternal Dilemma. *IAFOR Journal of Arts & Humanities*. 2022. Vol. 9, No. 1. P. 9–22.
7. Smith S., Watson J. *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. 2nd ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010. 266 p.
8. Span M. Caring for the Self: A Case-Study on Sociocultural Aspects of Reading Chick-Lit. *Journal of Popular Romance Studies*. 2022. P. 1–18.
9. Wurr J. Surrogacy and Dystopian Positionality: Narrative Reproduction between Speculative Fiction and Chick Lit. *Asian Journal of Medical Humanities*. 2024. Vol. 3, No. 1. P. 1–15.

Електронне видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

2026

189