Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Випуск 19

Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2026

УДК 80:001(045)
ББК 80
З-41

Ідентифікатор медіа R30-02191
Рішення Національної Ради про реєстрацію №132 від 18.01.2024 р.
Рекомендувала вчена рада факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 6 від 18.05.2026 р.)

Рецензенти:

Н. Г. Єсипенко – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

С. К. Криворучко – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури та слов'янських мов імені професора Михайла Гетманця ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Відповідальний редактор: О.Г. Шаповал, кандидат філологічних наук, доцент.

Редакційна колегія:

О.В. Кеба, доктор філологічних наук, професор; **А.А. Марчишина**, доктор філологічних наук, професор; **О.В. Галайбіда**, кандидат філологічних наук, доцент; **Т.В. Калинюк**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Н.О. Стахнюк**, кандидат філологічних наук, доцент; **Н.М. Сліпачук**, кандидат філологічних наук; **А.О. Хоптяр**, кандидат філологічних наук, доцент.

З-41 Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026. Випуск 19. 99 с.

У збірнику вміщено доповіді та наукові повідомлення здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, написані під науковим керівництвом викладачів факультету іноземної філології, за підсумками науково-дослідної роботи у 2025-2026 навчальному році.

Тексти публікацій подаються в авторському редагуванні.

УДК 80:001(045)
ББК 80

Електронна версія збірника доступна за покликанням:

URL: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10313

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет іноземної філології, 2026
© Автори статей, 2026

АНГЛІЙСЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ

Олександра ГАВУЧАК

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня 1 року навчання спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями)

Науковий керівник: ***Наталія СЛІПАЧУК***
кандидат філологічних наук, доцент

ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ І МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЛЬОВОЇ ГРИ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО

Стаття присвячена розкриттю поняття, змісту й методичного потенціалу рольової гри як складника уроку англійської мови у ЗЗСО. Представлено етапи організації рольових ігор, їхні освітні функції, місце та значущість у навчанні англійської мови.

Ключові слова: *англійська мова, рольова гра, урок, ЗЗСО.*

Актуальність теми. Знання іноземної мови у сучасному динамічному середовищі є запорукою входження в глобалізований простір спілкування. Виконання певних ролей у конкретних актах спілкування передбачає оволодіння компетентностями рольового перевтілення та досягнення прагматичних цілей з допомогою вербального складника. Таку основу іншомовної комунікації закладає методика рольової гри, якою молоде покоління оволодіває ще в статусі здобувача середньої освіти. Тому **мета** цього дослідження – уточнення поняття та конкретизація змісту й методичних інструментів застосування рольової гри на уроці англійської мови в ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рольова гра як компонент освітньої діяльності набула визнання й розвитку у середині 80-х років минулого століття, причому початковою цариною її застосування був сегмент неформальної освіти: тренінги, семінари, курси, соціальні заходи й психотерапевтичні сеанси. Рольова гра розглядалася передусім як терапевтична техніка, залучена з метою зменшення конфліктності у тих соціальних, міжособистісних ситуаціях, де люди мають свої поведінкові ролі, але практикують можливість подивитися на ситуацію з іншого кута [4].

З тих пір методика застосування рольової гри в освітньому процесі набула значного теоретичного обґрунтування та посіла чільне місце у дослідницьких працях. Зокрема, гра як мотивована імітація говоріння, як можливість позбутися страху власних помилок шляхом приписування цих помилок відтворюваним персонажам [7, с. 13]; гра як можливість осмислити реальну життєву ситуацію у штучно створених умовах [6]; гра як відтворення соціального досвіду в мовленнєвій діяльності та формування комунікативної поведінки здобувачів освіти [2, с. 333-334].

Аналіз теоретичних джерел та спостереження практичного досвіду дають підстави констатувати основні функції гри на уроці англійської мови в ЗЗСО: розвивальна (розвиток інтелектуальних здібностей у вільній від спонукання чи примусу формі); творча (сприяє імпровізувальній діяльності, нестандартному мисленню); емоційно-стимулювальна (вивільняє емоції, провокує азарт, запал, стимулює напругу та розрядку від неї); регуляторну (вимагає дотримання правил, узгодження своїх дій з іншими учасниками) [5, с. 43].

У численних дослідженнях визначаються ключові етапи організації рольових ігор, зокрема: формулювання мети і завдань, а також конкретизація навичок, які рольова гра розвиватиме; узгодження простору, кількості учнів відповідно до змісту гри; встановлення часових рамок гри відповідно до її місця в плані уроку та ефективності для навчальної діяльності; ознайомлення учнів з умовами рольової гри та окреслення ролі кожного учасника; за потреби – ілюстрування ролі, формулювання частин діалогів чи реплік, які учні можуть взяти за зразок; чітке встановлення закінчення рольової гри та результат, який має бути досягнутий; оголошення ролі вчителя та/або спостерігачів/суддів/, якщо це передбачено умовами гри [1; 6].

На думку багатьох дослідників методики навчання англійської мови, впровадження рольових ігор є одним із найкращих інтерактивних методів розвитку комунікативних навичок [3; 8].

В освітньому середовищі рольова гра слугує інтерактивним видом діяльності, в якій реалізується здатність взаємодіяти або спілкуватися з кимось в режимі встановлених ролей з урахуванням освітньої мети. Рольова гра дозволяє розкрити особистісні риси та ціннісні орієнтації, якими учень керується в повсякденному житті, тому вона є не тільки навчальним прийомом, але і компонентом виховання й коригування поведінки.

Рольова гра є незмінним компонентом комунікативного підходу у навчанні іноземної мови. Разом із різноманітними симуляціями, навчальними іграми, рольова гра сприяє розвитку усіх чотирьох комунікативних навичок (говоріння, письмо, читання, аудіювання).

Гру можна використовувати на різних етапах роботи з навчальним матеріалом, однак зміст і послідовність ігрових моментів

вимагають узгодження із планом уроку. Ретельно підібрана та вчасно проведена гра сприяє у набутті компетентностей різного спрямування: фонетичних, граматичних, лексичних. Крім того, учні отримують емоційне задоволення від гри, а результати сприймають як перемогу у змаганнях. Гра створює ситуацію невимушеного спілкування, формує риси групової взаємодії, психологічно налаштовує на позитивний настрій та, залежно від формату, активує фізичну активність.

Гра спонукає до пошуку та нестандартного сприйняття ситуації, тому ігри рідко мають репродуктивний характер. Вони залучаються на тому етапі навчання, коли учні уже оволоділи певними знаннями, але потребують їх закріплення та узагальнення.

Висновки. Рольова гра – компонент навчання, що є відносно нескладною та нетривалою симуляцією повсякденної діяльності, яка характеризується атмосферою невимушеності й емоційної активності. Це сприяє засвоєнню освітнього матеріалу в ігровій формі та стимулює мотивацію до вивчення англійської мови. За умови правильного вибору гри, розподілу ролей та доцільності на відповідному етапі уроку гра допомагає подолати страх говоріння, розвиває дружні стосунки та взаємодію у малих групах.

Список використаних джерел:

1. Комар О., Леврінц М. Використання рольових ігор для розвитку комунікативної та соціокультурної компетентностей здобувачів базової середньої освіти: ситуаційний аналіз. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. Вип. 1 (19). С. 102–110.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Прокопишина К. Н. Рольова гра як метод розвитку в учнів навичок англомовної комунікації. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1. С. 199–204.
4. Сердюк Т.В. До проблеми впливу лідерів на діяльність навчальних груп в умовах застосування інтерактивних технологій навчання. *Портал сучасних педагогічних ресурсів*. 2009. Вип. №1. [Електронний ресурс]. URL: http://intellect-invest.org.ua
5. Цимбал С.В. Рольова гра на заняттях англійської мови як елемент комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Вип. 2 (2). С. 41–48.
6. Ashok A. M. Effectiveness of Role Play in Enhancing Communication Skills of English Language Learners. *Language in India*. 2015. Vol. 15. P. 4.
7. Harmer J. The practice of English language teaching. 4th edition. Pearson: Longman, 2007. 448 p.
8. Liu F., & Ding Y. Role-play in English language teaching. *Asian Social Science*. 2009. № 5(10). P. 140–143.

Катерина ГАФІЧ

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Світлана НИКИТЮК***
старший викладач кафедри англійської мови

ПОНЯТТЯ АКТИВНОГО ВОКАБУЛЯРУ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

У тезах розглянуто поняття активного вокабуляру в контексті методики навчання англійської мови. Визначено його роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності та проаналізовано ефективні методичні прийоми активізації лексики.

Ключові слова: *активний вокабуляр, лексична компетентність, методика навчання англійської мови, активізація лексики.*

Актуальність теми. У методиці навчання англійської мови однією з ключових проблем є формування здатності здобувачів освіти не лише розуміти лексику, а й активно використовувати її у мовленні. У межах комунікативного підходу результат навчання визначається рівнем сформованості активного вокабуляру, що забезпечує ефективну участь у спілкуванні. Водночас у навчальній практиці часто спостерігається розрив між засвоєнням лексичних одиниць і їх реальним уживанням, що зумовлює необхідність більш ефективної організації процесу їх активізації.

Мета публікації: визначити сутність активного вокабуляру в методиці навчання англійської мови та обґрунтувати ефективні прийоми його формування.

У методиці навчання англійської мови у ЗЗСО активний вокабуляр визначається як частина словникового запасу, яка використовується здобувачами освіти у продуктивних видах мовленнєвої діяльності – говорінні та письмі. На відміну від пасивного вокабуляру, активний включає не лише знання значення слова, а й здатність застосовувати його у реальних комунікативних ситуаціях. Як зазначають Л.П. Гапоненко та В.О. Пантелєєва, для формування активного вокабуляру середніх школярів важливими є систематичне повторення лексичних одиниць, використання комунікативних вправ, інтеграція слів у тексти та дискусії, а також робота з контекстом і колокаціями [2, с. 120–129].

Формування активного вокабуляру є поетапним процесом. На першому етапі відбувається ознайомлення з новою лексикою: здобувачі освіти засвоюють значення слова, його вимову та написання. На другому етапі здійснюється тренування – виконання вправ на закріплення, зокрема підстановчих, трансформаційних, перекладних. На третьому етапі відбувається активізація – вико-

ристання лексики у власному мовленні в умовах, максимально наближених до реального спілкування.

Етап активізації є вирішальним, оскільки забезпечує перехід лексики з пасивного до активного вокабуляру. Для цього необхідне систематичне використання англійських слів у різних мовленнєвих ситуаціях, що сприяє їх закріпленню в довготривалій пам'яті [1, с. 85–88].

У навчанні англійської мови важливу роль відіграють комунікативні вправи, які передбачають активну мовленнєву діяльність студентів. До них належать діалоги, рольові ігри, дискусії та обговорення, що стимулюють використання нової лексики в умовах реального або змодельованого англомовного спілкування. Ефектив-ним є також контекстуальний підхід, за якого англійські слова подаються не ізольовано, а у складі речень і текстів. Це сприяє кращому розумінню їх значення та формуванню навичок правильного вживання. Особливу увагу слід приділяти вивченню колокацій, що дозволяє засвоювати лексику як цілісні мовні одиниці.

Значну роль у формуванні активного вокабуляру відіграють продуктивні види діяльності – говоріння та письмо англійською мовою. Виконання творчих завдань, складання власних висловлювань і участь у дискусіях сприяють закріпленню лексики в активному словниковому запасі. Ефективність засвоєння англійської лексики значною мірою залежить від систематичності її повторення. Лексичні одиниці мають використовуватися багаторазово та в різних контекстах, що відповідає принципам комунікативної спрямованості навчання [3, с. 132–135].

Отже, активний вокабуляр є ключовим компонентом англомовної лексичної компетентності та необхідною умовою ефективного спілкування англійською мовою. Його формування потребує поетапної організації навчання, систематичної практики та використання комунікативно спрямованих завдань. Найбільш результативними є методи, що забезпечують активне використання лексики в різних ситуаціях англомовного спілкування.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Б. Методика формування англомовної лексичної компетентності учнів: монографія. Київ: Ленвіт, 2017. 224 с.
2. Гапоненко Л. П., Пантелєєва В. О. Особливості методів навчання лексики на уроках іноземної мови у середній школі. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*: збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, присвячена 90-річчю створення КДПУ та 25-річчю ф-ту іноземних мов, м. Кривий Ріг, 29–30 верес. 2020 р. Кривий Ріг, 2020. Вип. 3 (15), Ч. 2. С. 120–129.
3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови у вищій школі: монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

Ангеліна ГРИНЧУК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Українська мова і література)

Науковий керівник: ***Світлана НИКИТЮК***
старший викладач кафедри англійської мови

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ НАВИЧОК ВЖИВАННЯ THE PRESENT SIMPLE ТА THE PRESENT CONTINUOUS TENSES У 5 КЛАСІ ЗЗСО

У статті розглянуто проблему формування граматичних навичок учнів 5 класу ЗЗСО в контексті комунікативного підходу до навчання англійської мови. Обґрунтовано актуальність формування комунікативної компетентності як провідної мети сучасної мовної освіти. Представлено приклади комунікативних вправ, спрямованих на автоматизацію граматичних навичок у процесі реального спілкування.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, граматична навичка, автоматизація, комунікативний підхід, Present Simple, Present Continuous, мовленнєва діяльність, інтерактивні вправи.*

Актуальність теми. У сучасній методиці навчання англійської мови особливого значення набуває формування комунікативної компетентності учнів, що передбачає здатність ефективно використовувати мовні засоби у реальних ситуаціях спілкування. Одним із ключових компонентів цієї компетентності є граматична навичка, яка формується не лише через засвоєння правил, а насамперед у процесі мовленнєвої діяльності. Для успішного формування граматичних навичок у 5 класі ЗЗСО ключову роль відіграє комунікативна основа. Завдяки мовленнєвій комунікації, яка максимально наближена до реального спілкування, учні сприймають мову живою та потрібною, розуміють мету її використання. «Граматичний матеріал подається в ситуативному ілюстративному контексті, щоб учні могли бачити, як функціонує у мовленні певна граматична структура» [3, с. 3].

Мета публікації: вказати комунікативні вправи для автоматизації навичок вживання у 5 класі ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування граматичної навички відбувається тільки за умови тісного зв'язку з лексичною та фонетичною навичками. Завдяки цьому підходу до вивчення граматики, зокрема граматичних часів the Present Continuous та the Present Simple учнів 5 класу ЗЗСО, засвоєння відбувається в комплексному підході, під час якого граматичні структури засвоюються в мовленнєвому контексті, а не ізольовано. «Щоб досягти «рівня навички» мовленнєва дія має набути та-

ких якостей, як: автоматизованість, стійкість, відсутність напруження і швидкої втомлюваності» [1, с. 9].

Основною характеристикою навички є автоматизованість. «Автоматизованість – одна з найголовніших якостей будь-якої навички. Вона передбачає певну швидкість виконання операцій, що входять до навички, цілісність мовної дії та її плавність, а також ослаблення напруженості» [4, с. 3]. Під час цього етапу учні переходять від навмисного пошуку правильних конструкцій до невимушеного їх використання та формулювання думки без тривалого обдумування правил. Замість чіткого контролю – невимушене використання мови в типових ситуаціях повсякденного життя. «У процесі виконання вправ доцільним є використання різноманітних засобів формування граматичної компетентності: основних (підручник) і допоміжних (зображальна наочність, ілюстративні та підстановці таблиці, картки, фонограми, відеофонограми, комп'ютерні вправи тощо)» [2, с. 47].

Важливу роль у цьому процесі відіграє сформованість граматичних навичок, зокрема навичок усного вживання часових форм дієслова. Особливого значення набуває опанування учнями 5 класу граматичних часів the Present Continuous та the Present Simple, які, по-перше, є базовими для подальшого розвитку усного мовлення, чітко розмежовують часові межі, часто вживаються в повсякденному спілкуванні та становлять основу для подальшого опанування складніших граматичних структур. По-друге, учні 5 класу перебувають на етапі активного розвитку мовленнєвих умінь, коли особливо важливо закласти міцну основу граматичних навичок. Для автоматизації навичок вживання the Present Simple та the Present Continuous tenses можемо використовувати такі види вправ, як:

1. Role-playing: учням пропонується зіграти певні ролі в заданому сценарії, наприклад, у розмові між відвідувачем та офіціантом у ресторані.

У цій вправі учні використовуватимуть мовні моделі для the Present Simple tense*: What do you usually eat for breakfast? I usually eat… , I drink… , I don't like…;* для the Present Continuous tense: *I am eating pasta, the waiter is bringing food, a girl is drinking juice;* для поєднання часів*: I usually eat sandwiches but I am eating soup now.*

Окрім цього, учні практикують реальну ситуацію, використовують повсякденну лексику. У процесі мовлення автоматично добирають потрібні мовні конструкції та не зосереджені на правилі вживання часу.

2. Information gap activity: учні, працюючи в парах/групах, дізнаються про особливу інформацію один одного та заповнюють таблиці. Для того щоб отримати інформацію, учням подано список дій. Їм потрібно запитати та дізнатись коли учень виконує цю

дію. Після заповнення таблиці розповідають про отриману інформацію.

Вказана вправа допомагає автоматизувати використання the Present Simple tense, зокрема мовну модель: *What time do you usually…?*

3. Describe and draw: учні описують малюнок партнеру або вчителю, який малює його, беручи до уваги лише опис. Ролі можна змінювати, щоб практикувати як аудіювання, так і говоріння: *There is a bed, the room has a table, I use this room every day.*

4. The application of interactive games: для гри "Bingo" учні отримують картки із запитаннями та відповідають на нього завдяки колажу фото.

Якщо відповідь правильна – картка із запитанням має відповідати зображенню. Гру можемо використовувати як автоматизації навичок використання часів як окремо, так і змішано. Гра легко адаптується під різні теми та відповідну лексику.

Висновки. Використання комунікативних вправ на уроці англійської мови у 5 класі ЗЗСО, зокрема рольових ігор, сприяє переходу від свідомого контролю граматичних структур до їхнього природного, невимушеного використання. Такі види діяльності активізують мовленнєву діяльність учнів 5 класу на уроках англійської мови, підвищують мотивацію та забезпечують формування стійких навичок правильного вживання граматичних форм.

Список використаних джерел:

1. Биць Н. М. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів, 2019. 55 с.
2. Гембарук А. С., Холод І. В. Методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів заочної форми навчання факультету іноземних мов. Умань: Алмі, 2019. 160 с.
3. Мойсеєнко Н. В. Комунікативно орієнтоване викладання граматики. *Наукова конференція «Наука та практика».* Івано-Франківськ: Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу. 2007. 4 с.
4. Allwright D., Bailey K. M. Focus on the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 250 p.

Софія ДУДІНА

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Світлана НИКИТЮК***
старший викладач кафедри англійської мови

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПОП-ПІСЕНЬ ДЛЯ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 8 КЛАСУ ЗЗСО

У тезах розглянуто потенціал використання англомовних поп-пісень як ефективного засобу збагачення словникового запасу учнів 8 класу ЗЗСО на уроках англійської мови. Обґрунтовано доцільність інтеграції музичного контенту в освітній процес з урахуванням вікових особливостей підлітків, їхніх інтересів та мотиваційних чинників. Проаналізовано дидактичні можливості пісенного матеріалу, зокрема автентичність мовлення, повторюваність лексичних одиниць, емоційний вплив та культурологічний компонент.

Ключові слова: *англомовні поп-пісні, словниковий запас, лексичні навички, мотивація навчання, автентичні матеріали, інтерактивні методи навчання, аудіювання.*

Актуальність теми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення рівня володіння англійською мовою, зокрема збагачення словникового запасу учнів основної школи. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують належну мотивацію підлітків, тому виникає потреба у впровадженні більш цікавих і ефективних підходів. Використання англомовних поп-пісень сприяє підвищенню інтересу до навчання, полегшує засвоєння лексики та забезпечує ознайомлення з автентичним мовленням.

Мета публікації: обґрунтувати ефективність використання англомовних поп-пісень як засобу збагачення словникового запасу учнів 8 класу ЗЗСО та визначити методичні прийоми їх застосування у процесі навчання англійської мови.

У сучасній методиці навчання англійської мови значна увага приділяється використанню автентичних матеріалів, зокрема пісень, як ефективного засобу формування лексичної компетентності. Англомовні поп-пісні створюють природний мовний контекст, що сприяє кращому засвоєнню нових слів і виразів. Дослідження показують, що пісні мають відносно доступний лексичний рівень і можуть забезпечити значний обсяг мовного матеріалу для учнів, зокрема найчастотніша лексика покриває більшу частину текстів пісень [3, с. 87–90].

Процес засвоєння лексики через пісні є поетапним і включає ознайомлення, закріплення та активізацію лексичних одиниць. На етапі ознайомлення учні сприймають нову лексику через аудіювання та аналіз тексту пісні. На наступному етапі відбувається тренування за допомогою різноманітних вправ, а на завершальному – активне використання засвоєної лексики у мовленні. Дослідження підтверджують, що використання пісень позитивно впливає на засвоєння лексики, зокрема дієслів, завдяки поєднанню мовного матеріалу з музикою та ритмом [4, с. 550–553].

Важливою перевагою пісень є їхній мотиваційний потенціал. Вони підвищують зацікавленість учнів і роблять процес навчання більш емоційно насиченим. Як зазначається у наукових оглядах, використання пісень у навчанні сприяє кращому запам'ятовуванню лексики завдяки ритму, повторюваності та поєднанню вербальної й невербальної інформації [2, с. 3–5].

Крім того, результати педагогічних досліджень свідчать, що використання англомовних пісень у навчальному процесі позитивно впливає на рівень сформованості словникового запасу учнів, оскільки забезпечує контекстуалізацію лексики та її багаторазове повторення [1, с. 1–4].

Висновки. Таким чином, англомовні поп-пісні є ефективним засобом збагачення словникового запасу учнів 8 класу ЗЗСО, оскільки поєднують навчальний, мотиваційний та культурний аспекти й сприяють активному засвоєнню лексики. Крім того, їх використання на уроках англійської підвищує інтерес учнів до вивчення англійської мови та створює сприятливу атмосферу для комунікативної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Dineshika H. K. P. A comparative study on the use of English songs and poems to teach vocabulary. *IAR Journal of Humanities and Social Science*. 2022. Vol. 3. № 1. P. 1–6.
2. Li L., Zhang J. A review on the application and effects of songs in foreign language vocabulary learning. 2025. P. 3–5.
3. Tegge F. The lexical coverage of popular songs in English language teaching. *System*. 2017. Vol. 67. P. 87–98.
4. Zamin A. A. M., Adzmi N. A. H., Mohamad M. Learning vocabulary through songs: a study on the role of music in teaching verbs. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2020. Vol. 8. № 1. P. 550–557.

Дар'я КУХАР
здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)
Науковий керівник: ***Оксана ГАЛАЙБІДА***
кандидат філологічних наук, доцент

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ УРОКУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НУШ 8 КЛАС

У тезах проаналізовано можливості застосування нестандартних форм організації уроку як дієвого засобу підвищення результативності навчання англійської мови учнів 8 класу закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи. Обґрунтовано доцільність використання інтерактивних, діяльнісних і комунікативно спрямованих методів навчання з урахуванням вікових особливостей підлітків, їхніх освітніх інтересів і мотиваційних потреб. Розкрито дидактичний потенціал таких форм, як уроки-ігри, проєктні заняття, рольові ігри, квести та інтегровані уроки, що сприяють розвитку мовленнєвих умінь, активізації пізнавальної діяльності та формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова*: нестандартні форми уроку, ефективність навчання, англійська мова, НУШ, інтерактивні методи, мотивація, комунікативна компетентність, учні 8 класу.*

Актуальність теми. Проблема підвищення ефективності навчання англійської мови в сучасній школі набуває особливої актуальності у зв'язку з упровадженням ідей Нової української школи, яка орієнтується на компетентнісний підхід і розвиток особистості учня. Практика показує, що традиційні методи не завжди стимулюють достатню навчальну активність підлітків, зокрема учнів 8 класу. Саме тому виникає потреба у використанні альтернативних форм організації навчання, які роблять урок більш динамічним, цікавим і наближеним до реального спілкування. Такі уроки допомагають зробити навчання цікавішим і спонукають учнів активно використовувати англійську мову.

Мета публікації – з'ясувати ефективність використання нестандартних форм уроку у процесі навчання англійської мови учнів 8 класу та визначити особливості їх практичного застосування в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні підходи до навчання іноземних мов передбачають активне залучення учнів до навчальної діяльності, що досягається через використання різноманітних нестандартних форм уроку. До них належать інтерактивні заняття, ігрові уроки, квести, рольові

ігри, проєктна діяльність і дискусійні форми роботи. Їх застосування дозволяє урізноманітнити навчальний процес, підвищити зацікавленість учнів і сприяти кращому засвоєнню мовного матеріалу [1, с. 219–222].

Особливу роль відіграють рольові ігри та симуляції, які дають змогу відтворювати реальні комунікативні ситуації. Завдяки цьому учні мають можливість використовувати англійську мову у практичному контексті, що сприяє подоланню мовного бар'єра та розвитку впевненості у власних мовленнєвих уміннях [2, с. 87–94].

Значний потенціал має також проєктна діяльність, яка передбачає виконання учнями творчих і дослідницьких завдань. Така форма роботи сприяє розвитку самостійності, критичного мислення, уміння співпрацювати та презентувати результати своєї діяльності іноземною мовою. Крім того, вона забезпечує міжпредметні зв'язки та практичну спрямованість навчання [3].

Використання ігрових технологій і навчальних квестів позитивно впливає на мотивацію учнів, робить навчання більш емоційно насиченим і цікавим. У процесі гри відбувається природне повторення та закріплення мовного матеріалу, що підвищує ефективність його засвоєння [4].

Висновки. Таким чином, застосування нестандартних форм уроку сприяє активізації навчальної діяльності учнів, підвищує рівень їхньої мотивації та забезпечує формування ключових мовних і загальнонавчальних компетентностей. Це дозволяє розглядати такі форми як важливий засіб підвищення ефективності навчання англійської мови в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
2. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Pearson Education, 2015. P. 87–94.
3. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Oxford: Macmillan, 2011.
4. Thomas M. Project-Based Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

Оксана НИТЧИН

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Світлана НИКИТЮК***
старший викладач кафедри англійської мови

АНІМАЦІЙНІ ФІЛЬМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У тезах розглянуто можливості використання анімаційних фільмів як ефективного педагогічного інструменту в шкільній освіті під час вивчення англійської мови. Обґрунтовано дидактичну цінність анімації як аудіовізуального ресурсу для розвитку слухання та засвоєння лексики і граматичних структур.

***Ключові слова**: анімаційний фільм, педагогічний інструмент, аудіювання, іншомовна комунікативна компетентність.*

В епоху глобалізації та стрімкого розвитку інформаційних технологій освіта зазнає суттєвих змін та потребує виваженого підходу до їхнього впровадження в навчальне середовище. Цифрові технології стали невід'ємною частиною нашого життя, значно впливаючи на спосіб мислення, комунікацію та пізнавальну діяльність нового покоління.

Особливо активно інформаційний простір освоюють підлітки, які щодня користуються інтернетом, соціальними мережами та мультимедійним контентом. Тому перед учителями постає завдання не лише забезпечити учнів знаннями, а й навчити їх ефективно та доцільно використовувати інформаційні ресурси в навчальних цілях.

Актуальність теми зумовлена потребою у впровадженні таких методів і засобів навчання, які відповідають особливостям сприйняття сучасних учнів і сприяють підвищенню їхньої мотивації до вивчення іноземних мов.

Мета публікації полягає у висвітленні ролі анімаційних фільмів як одного із педагогічних інструментів при вивченні англійської мови у шкільній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика використання анімаційних фільмів при вивченні англійської мови досліджувалася сучасними науковцями, зокрема С. Кобзар, К. Худик, A. Magang, R. Susiani, Farizawati, E. Dauyah, K. Riska, M. Safira та ін.

Надзвичайно важливими є матеріали, які відповідають інтересам учнів і сприяють розвитку їхніх когнітивних та мовленнєвих умінь. Одним із таких підходів є використання анімаційних фільмів, які є джерелом нової лексики, граматичних структур, зразків живого мовлення англійської мови. Їх можна використо-

вувати для покращення навичок аудіювання, говоріння та підвищення мотивації учнів.

За словами дослідників, анімаційні матеріали – це матеріали, які можна одночасно почути та побачити. Анімацію можна вважати аудіовізуальним засобом, оскільки вона поєднує звук і рухомі зображення. Також зазначається, що використання анімаційних фільмів при вивченні англійської мови допомагає учням краще сприймати та засвоювати матеріал. Завдяки поєднанню візуальної та слухової інформації в учнів підвищується рівень розуміння змісту та розвитку навичок сприйняття мовлення на слух [4].

Анімаційні фільми варто розглядати не лише як засіб розваги, а також як важливий педагогічний інструмент, який має дидактичну цінність. На відміну від традиційних текстових матеріалів, анімаційні фільми мають високу візуальну привабливість, тому легше привертають увагу та допомагають підтримувати зацікавленість на уроці англійської мови.

За допомогою сюжету, персонажів, динамічності подій, яскравого візуального оформлення, музики та відповідної інтонації покращується розуміння іншомовного мовлення, оскільки учні можуть спостерігати мову в дії та встановлювати зв'язок між словами й образами. Анімаційні відео чудово спрощують складні поняття та теми під час вивчення англійської мови. Абстрактні ідеї можна візуально представити та розбити на легкі для сприйняття частини, що допомагає учням ефективніше засвоювати складні поняття в доступній формі та легше запам'ятовувати важливий матеріал [3, с. 100-101].

На уроках англійської мови анімація допомагає подолати страх перед іншомовним спілкуванням, знизити тривожність, напруження та створити сприятливу атмосферу під час навчального процесу. Учням легше залучатися до навчальної діяльності та бути більш активними, коли нова тема або матеріал мають певний зв'язок з їхнім життям і подані у цікавій формі.

Важливою особливістю використання анімаційних фільмів у школі є необхідність їхнього методично правильного добору. Не кожен мультфільм може бути ефективним засобом вивчення англійської мови, тому важливо обирати такий, який зацікавить учнів, утримуватиме їхню увагу, мотивуватиме до навчання та викликатиме бажання використовувати відеоматеріали під час вивчення англійської мови.

Учитель повинен враховувати вік учнів, тематику уроку, тривалість фрагмента та складність мовлення.

Анімаційний фільм повинен відповідати культурному контексту та бути актуальним. Матеріал має відповідати цінностям та досвіду учнів, сприяючи кращому розумінню як мовних, так і культурних особливостей. Не менш важливим є рівень складності. Лексика, темп мовлення, тематика мультфільму повинні відповідати рів-

ню підготовки учнів. Водночас матеріал має бути достатньо складним, щоб підтримувати інтерес, але не настільки, щоб викликати великі труднощі у розумінні. Крім того, зміст відеоматеріалу має відповідати навчальній програмі та тематиці уроку [1, с. 21]

Добір анімаційних фільмів залежить від рівня англійської мови учнів. Саме цей фактор визначає, наскільки складним і змістовно насиченим має бути анімаційний матеріал.

Для початкового та середнього рівня особливо корисними є матеріали з простим і зрозумілим сюжетом, де учні зможуть зрозуміти значення слів навіть тоді, коли вони ще не знайомі з певною лексикою. Для більш досвідчених учнів доцільним є використання анімацій із більш складною мовою, гумором та різноманітними мовленнєвими особливостями. Такі мультфільми допоможуть зрозуміти культурні особливості та нюанси вживання англійської мови в повсякденному житті.

Важливу роль тут відіграє попередня підготовка вчителя до використання анімаційного матеріалу. Зокрема, необхідно кілька разів переглянути мультфільм, відібрати та за потреби адаптувати лексику й мовні зразки відповідно до рівня підготовки учнів, а також спланувати систему вправ для формування мовних і мовленнєвих навичок [2, с. 226].

Висновки. Отже, анімаційні фільми можуть бути ефективно інтегровані в освітній процес як сучасний засіб навчання, що сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів та підвищенню якості вивчення англійської мови у школі.

Список використаних джерел:

1. Галайбіда О. В., Старицька А. В. Використання анімаційних фільмів на уроках англійської мови для розвитку комунікативної компетентності учнів. *Методика навчання філологічних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти*: матеріали XIII Регіональної науково-практичної конференції, 10 грудня 2024 р, м. Кам'янець-Подільський [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. С. 20–22. URL: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8754 (дата звернення: 28.03.2026).
2. Никитюк С. І. Використання мультфільмів на уроках англійської мови. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 23. С. 225–226. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/8023 (дата звернення 29.03.2026)
3. Khumairah A.R., Korompot C.A., Sultan. Utilizing Animated Videos to Improve Listening Abilities in English Language Instruction. *Research and Innovation in Applied Linguistics-Electronic Journal (RIAL-EJ)*. 2023. Vol. 1. №. 2. P. 96–118.

4. Magang A. The use video animation on enhancing students' listening comprehension on descriptive text. 2022. URL: https://www.academia.edu/91549110/THE_USE_VIDEO_ANIMATION_ON_ENHANCING_STUDENTS_LISTENING_COMPREHENSION_ON_DESCRIPTIVE_TEXT (дата звернення 27.03.2026).

Софія ПАНЧУК

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
1 року навчання спеціальності А4 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Алла МАРЧИШИНА***
доктор філологічних наук, професор

ЗНАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ ТА ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті здійснено теоретичний аналіз значення лексичної та граматичної компетентності в структурі мовної та комунікативної компетентності здобувачів освіти. Проаналізовано взаємозв'язок лексики і граматики як системотвірних компонентів мовленнєвої діяльності. Обґрунтовано необхідність інтегрованого, функціонально орієнтованого підходу до формування мовної компетентності в умовах цифровізації освіти та міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: *лексична компетентність, граматична компетентність, мовна компетентність, комунікативна компетентність, інтегрований підхід.*

Актуальність теми. Сучасна система іншомовної освіти функціонує в умовах компетентнісної парадигми, що орієнтує освітній процес на формування здатності особистості до ефективної міжкультурної комунікації. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, мовна компетентність охоплює лексичний і граматичний компоненти як базові складники іншомовного спілкування [3]. У практиці навчання часто спостерігається дисбаланс між лексичним наповненням і граматичною правильністю висловлювання. В умовах глобалізації та цифровізації суспільства зростають вимоги до точності, нормативності та комунікативної доречності мовлення. Це зумовлює потребу в теоретичному осмисленні ролі лексичної та граматичної компетентності в сучасній методиці навчання іноземних мов.

Мета публікації полягає в узагальненні значення лексичної та граматичної компетентності в системі методики навчання іноземних мов та визначенні особливостей їх інтегрованого формування в умовах сучасної освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лексична і граматична компетентність є фундаментальними складовими мовної компетентності, що визначають рівень розвитку комунікативних умінь здобувачів освіти. Оволодіння лексичним запасом та граматичними структурами вважаються взаємопов'язаним процесом, який забезпечує структурну організацію мовлення та його змістову повноту [1]. Лексична компетентність охоплює знання значення слів, словотвірних моделей, стилістичних відтінків і типових колокацій. Вона передбачає не лише запам'ятовування слів, але й розвиток умінь їх продуктивного та рецептивного використання в різних комунікативних ситуаціях.

Граматична компетентність, на думку А. Воробець, включає знання морфологічних і синтаксичних конструкцій та здатність їх функціонально застосовувати. Вона забезпечує логічну побудову висловлювання та нормативність мовлення. Важливо відзначити, що сучасна методика навчання іноземних мов орієнтується на інтеграцію граматики у комунікативні завдання, а не на механічне заучування правил [2]. Граматика повинна засвоюватися через практичне використання у контексті, що забезпечує більш глибоке розуміння її функцій [6].

Інтегрований підхід до формування лексико-граматичної компетентності передбачає одночасне опрацювання лексики та граматичних моделей у комунікативних завданнях. Це дозволяє усвідомлювати форму та значення мовних одиниць і практично застосовувати їх у різних мовленнєвих контекстах. Ефективне засвоєння лексики вимагає взаємодії між формою, значенням та вживанням слова, що забезпечує стійкість мовленнєвих навичок [4]. Такий підхід формує стійкі мовні навички, сприяє розвитку автоматизованого мовлення та підвищує рівень комунікативної спроможності.

Процес формування компетентності має етапний характер. На першому етапі здійснюється введення нових лексичних та граматичних одиниць із поясненням їх значення та структури. На другому етапі відбувається первинне закріплення через вправи репродуктивного характеру. Третій етап передбачає тренування мовного матеріалу в різноманітних комунікативних ситуаціях, а фінальний етап – творче використання лексико-граматичних одиниць у спонтанному мовленні. Такий поетапний підхід забезпечує перехід від декларативних знань до процедурних умінь, що є ключовим для формування комунікативної компетентності [5].

В умовах цифровізації освіти можливості інтерактивних платформ, онлайн-тренажерів та адаптивних програм дозволяють індивідуалізувати навчання, моделювати різноманітні мовні ситуації та здійснювати контроль за рівнем засвоєння лексики і граматики. Однак, навіть за умов цифровізації, технології не за-

мінюють системної методичної роботи, а слугують інструментом підтримки інтегрованого підходу [2; 3].

Висновки. Огляд теоретичних засад засвідчує, що лексична і граматична компетентність є взаємопов'язаними складниками мовної системи. Їх інтегроване формування забезпечує структурованість, змістовність та функціональність мовлення, сприяє розвитку гнучких комунікативних стратегій та підвищує ефективність міжкультурної комунікації. Лексична й граматична компетентності є фундаментальними компонентами мовної компетентності та визначальними чинниками ефективності іншомовного спілкування. Їх формування має здійснюватися на засадах інтегрованого, комунікативно спрямованого та компетентнісного підходів. Інтеграція лексики та граматики в межах цілісних комунікативних ситуацій сприяє автоматизації мовленнєвих навичок, розвитку мовної гнучкості та здатності до самостійного застосування мовних засобів у різноманітних ситуаціях. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методичних моделей формування лексико-граматичної компетентності в умовах цифровізації освіти та міжкультурної взаємодії. Ефективне формування лексичної та граматичної компетентностей можливе за умови використання сучасних методів і технологій навчання, спрямованих на активну мовленнєву діяльність здобувачів освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку та впровадження інноваційних методик формування лексико-граматичної компетентності у процесі навчання іноземних мов.

Список використаних джерел:

1. Войналович Л. П., Покідова К. В. Визначення граматичної компетентності у сучасній методичній науці. *Науковий вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2020. № 2 (105). С. 45–50.
2. Воробець А. В. Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці навчання іноземних мов. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія.* 2020. Вип. 822. С. 24–35.
3. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 235 p.
4. Nation I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 566 p.
5. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
6. Thornbury S. *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited, 1999. 182 p.

Анастасія ПОЛІЩУК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Світлана НИКИТЮК***
старший викладач кафедри англійської мови

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО- ТА АУДІОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 6 КЛАСІ ЗЗСО

У тезах розглянуто ефективні методи й прийоми використання відео- та аудіоматеріалів для розвитку аудіювання учнів 6 класу ЗЗСО. Окреслено триетапну модель роботи та запропоновано практичні інтерактивні техніки, що сприяють розвитку аудіювання.

Ключові слова: *аудіювання, відеоматеріали, аудіоматеріали, методи навчання, прийоми, методика навчання англійської мови.*

Актуальність теми. Сучасний освітній процес у ЗЗСО характеризується активною цифровізацією, що відкриває широкі можливості для інтеграції мультимедійних матеріалів. Розвиток аудіювання як ключової комунікативної компетентності особливо актуальний для 6 класу, оскільки учні цього віку вже володіють базовим лексико-граматичним матеріалом і потребують інтенсивної практики сприймання усного мовлення в реальних ситуаціях. Водночас підручники Prepare 6, Full Blast Plus 6 вже містять готові аудіо- та відеофайли, що робить впровадження методів та прийомів з використання відео- та аудіоматеріалів доступним для кожного вчителя ЗЗСО.

Мета публікації. Метою цього дослідження є представлення практичних методів і прийомів роботи з відео- та аудіоматеріалами для розвитку аудіювання на уроках англійської мови в 6 класі ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Робота з аудіо- та відеоматеріалами будується за класичною триетапною моделлю (до прослуховування/перегляду, під час та після). Це дозволяє поступово формувати навички від розпізнавання слів до повного розуміння та продукування мови. Матеріали обирають за критеріями: тривалість 1–3 хвилини, рівень A1–A2, відповідність темам 6 класу (здоров'я, їжа, хобі, погода, школа).

На етапі перед прослуховуванням/переглядом вчитель активізує фонові знання учнів через мозковий штурм, асоціативні карти або прогнозування змісту за ключовими словами чи статичними зображеннями. Доцільно використовувати короткі автентичні відео- та аудіофрагменти з освітніх платформ, адаптованих

до шкільного віку, зокрема з British Council, BBC Learning English, Cambridge English або TED-Ed .

Під час прослуховування/перегляду застосовують інтерактивні прийоми, що розвивають детальне сприйняття. Серед цікавих методів варто виокремити «sound off / picture off» (вимкнення звуку або зображення): спочатку учні дивляться відео без звуку й описують, що відбувається, або навпаки – слухають аудіо без картинки й прогнозують візуальний ряд. Це тренує увагу до невербальних сигналів (міміка, жести) та аудіальних підказок [3, с. 21].

Інший ефективний прийом – «pause and predict» з елементами рольового прогнозування: зупинка кожні 20–30 секунд для обговорення в парах, що може сказати персонаж далі або яку дію він виконає. Для аудіоматеріалів рекомендовано jigsaw listening, коли окремі групи учнів отримують різні фрагменти одного аудіотексту, а потім об'єднують інформацію в спільному обговоренні [1].

Цікавий сучасний метод – «listen and do» з елементами фізичної реакції: учні виконують рухи або дії відповідно до почутого (наприклад, «stand up if you hear the word "happy"»), що особливо мотивує шестикласників і поєднує аудіювання з кінестетичним сприйняттям [4]. Також ефективним є використання коротких онлайн-відео з паузами для заповнення пропусків або вибору правильної репліки, що розвиває швидке розпізнавання фраз у природному темпі мовлення.

На етапі після прослуховування/перегляду акцент зміщується на продуктивну діяльність та інтеграцію навичок. Учні на уроках англійської мови виконують творчі завдання: озвучування «німого кіно» (прийом «silent movie»), складання інтерв'ю з персонажами відео або створення власного короткого скрипту за зразком [2]. Інтеграція з іншими видами діяльності (говоріння, письмо) відбувається через створення mind-maps, коротких коментарів або спільних проектів на основі побаченого/почутого. Важливо дотримуватися принципу поступовості, добирати завдання відповідно до рівня підготовки учнів та підтримувати їхню мотивацію через змістовно насичені й доступні матеріали.

Висновки. Методи і прийоми використання відео- та аудіоматеріалів є ефективним засобом розвитку аудіювання на уроках англійської мови, оскільки забезпечують наближення до автентичного мовленнєвого середовища. Застосування триетапної моделі (до, під час і після прослуховування/перегляду) сприяє формуванню як загального, так і детального розуміння. Інтерактивні прийоми («sound off / picture off», «pause and predict», «jigsaw listening», «listen and do») активізують пізнавальну діяльність учнів 6 класу ЗЗСО, підвищують їхню мотивацію та сприяють розвитку слухової уваги й адаптації до природного темпу мовлення.

Список використаних джерел:

1. Баліцька О. С., Забужанська І. Д., Суркова О. А. Навчально-методичний посібник з методики навчання іноземних мов для 3 курсу (Частина 1). Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2020. 192 с.
2. Використання медіаосвітніх вправ у проєктній діяльності на уроках англійської мови в ЗПТО та ЗЗСО. *Медійна грамотність*: веб-сайт. URL: https://medialiteracy.org.ua/vykorystannya-mediaosvitnih-vprav-u-proektnij-diyalnosti-na-urokah-anglijskoyi-movy-v-zpto-ta-zzso/ (дата звернення: 04.04.2026).
3. Зозуля І., Стадній А., Слободянюк А. Аудіовізуальні засоби навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 12–28
4. Sevik M. Teaching Listening Skills to Young Learners through "Listen and Do" Songs. *American English.* 2012. P. 3.

Діана ПОЛІЩУК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Оксана ГАЛАЙБІДА***
кандидат філологічних наук, доцент

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано науково-методичні засади організації навчання англійської мови в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Розглянуто трансформацію освітнього процесу крізь призму компетентнісного та діяльнісного підходів. Акцентовано увагу на впровадженні інтерактивних методів та зміні ролі вчителя в освітньому просторі. Визначено вплив цифрових технологій на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів відповідно до оновлених державних стандартів.

Ключові слова: *Нова українська школа, англійська мова, освітній процес, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, вчитель-фасилітатор.*

Сучасна реформа загальної середньої освіти в Україні потребує оновлення методичного інструментарію викладання іноземних мов. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, пріоритетом є розвиток ключових компетентностей, необхідних для соціалізації особистості [1, с. 14]. Організація навчання в межах концепції НУШ передбачає створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де учень стає активним учасником пізнавального процесу. Н. М. Бібік зазначає, що середовище НУШ має забезпечува-

ти умови для самореалізації дитини та її емоційного комфорту [5, с. 52].

Реалізація компетентнісного підходу на уроках англійської мови вимагає фокусу на практичному застосуванні мовних знань. За висновками О. В. Коваленко, формування іншомовної комунікативної компетентності інтегрує критичне мислення та здатність до вирішення проблемних завдань [2, с. 48]. Це узгоджується із класичними засадами комунікативного навчання, де пріоритетною є змістова лінія спілкування [8, с. 25].

Ефективність уроку залежить від використання методів, що стимулюють мовленнєву продукцію. В. Г. Редько наголошує на важливості моделювання ситуацій, які трансформують теоретичні знання у творчу діяльність [7, с. 72]. Популярний у зарубіжній методиці посібник Дж. Скрівенера підкреслює, що вчитель має виступати не транслятором інформації, а організатором активного мовного досвіду [10, с. 118]. Застосування інтерактивних технологій, таких як рольові ігри та групові проекти, сприяє створенню природного комунікативного середовища.

Інтенсифікація навчання сьогодні неможлива без ІКТ. Л. І. Морська доводить, що інтеграція цифрових інструментів забезпечує індивідуалізацію навчання та підвищує мотивацію учнів [3, с. 158]. Гнучкість освітніх траєкторій у гімназійній ланці, на думку Т. С. Пащенка, є критичним фактором успішного впровадження НУШ [6, с. 141].

Системність викладання базується на класичних підходах, адаптованих до вимог сучасності. Дж. Річардс та Т. Роджерс акцентують увагу на релевантності методів навчання цілям спілкування [9, с. 92]. У вітчизняній науковій школі ці аспекти ґрунтовно розроблені С. Ю. Ніколаєвою, яка визначає послідовність етапів формування іншомовних навичок [4, с. 215]. Таким чином, організація освітнього процесу в НУШ – це синтез нормативних вимог, інноваційних технологій та професійної майстерності вчителя.

У висновку, організація навчання англійської мови в НУШ базується на принципах дитиноцентризму та практичної спрямованості. Перехід до компетентнісної парадигми дозволяє ефективно формувати мовленнєві вміння учнів, готуючи їх до реальної міжкультурної комунікації. Використання інтерактивних методів та цифрових ресурсів забезпечує адаптивність освітнього процесу до викликів сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Київ, 2020. 154 с.
2. Коваленко О. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи в контексті НУШ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 182. С. 45–50.

3. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній, Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2008. 243 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Плеяди, 2017. 206 с.
6. Пащенко Т. С. Організація освітнього процесу в гімназії в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 75. С. 138–143.
7. Редько В. Г. Засоби навчання іноземних мов: технологія проектування: монографія. Київ: Ґенеза, 2015. 224 с.
8. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 102 p.
9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
10. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2011. 416 p.

Людмила РОКІЩУК

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
1 року навчання, спеціальності А4 Середня освіта
(за предметними спеціальностями)

Науковий керівник: ***Тетяна СТОРЧОВА***
кандидат педагогічних наук, доцент

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У тезах розкрито сутність проєктної діяльності як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови. Проаналізовано сучасні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності, визначено педагогічні можливості методу проєктів, а також його вплив на розвиток мовленнєвих навичок, критичного мислення та здатності до міжособистісної взаємодії. Обґрунтовано доцільність впровадження проєктної діяльності в умовах компетентнісного підходу сучасної школи.

Ключові слова: *проєктна діяльність, комунікативна компетентність, англійська мова, здобувачі освіти, компетентнісний підхід, інтерактивні методи.*

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переходом до компетентнісної моделі навчання, у центрі якої перебуває формування ключових компе-

тентностей, зокрема комунікативної. Комунікативна компетентність визначається як здатність особистості ефективно взаємодіяти у процесі спілкування, використовуючи мовні знання, соціальні навички та досвід діяльності .

В умовах інтеграції української освіти до європейського освітнього простору особливого значення набуває володіння англійською мовою як засобом міжнародної комунікації. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують належний рівень сформованості мовленнєвих умінь, що актуалізує пошук інноваційних педагогічних технологій. Однією з таких є проєктна діяльність, яка сприяє активному залученню здобувачів до навчального процесу та розвитку їхніх мовленнєвих умінь.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та характеристика проєктної діяльності як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці комунікативна компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та стратегічну складники. Вона передбачає здатність здобувача освіти ефективно здійснювати іншомовну комунікацію в різних ситуаціях спілкування, використовуючи мовні знання, досвід взаємодії та комунікативні стратегії. Відповідно до сучасних освітніх стандартів, саме комунікативна компетентність є ключовим результатом навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти [1, с. 21].

Формування англомовної комунікативної компетентності передбачає розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма – у їхній взаємодії. Важливо, що цей процес має відбуватися не ізольовано, а в умовах наближених до реальної комунікації, що дозволяє здобувачам не лише засвоювати мовні структури, а й використовувати їх у практичній діяльності [3, с. 44].

У цьому контексті особливого значення набуває проєктна діяльність як педагогічна технологія, що забезпечує інтеграцію знань і практичного досвіду. Сутність проєктної діяльності полягає у виконанні здобувачами освіти проблемно-орієнтованих завдань, які мають практичний результат і передбачають самостійну або групову роботу, пошук інформації, її аналіз та презентацію результатів. Як засвідчують сучасні дослідження, проєктна діяльність є ефективним засобом розвитку іншомовної комунікативної компетентності, зокрема навичок монологічного та діалогічного мовлення [2, с. 1613].

Проєктна діяльність на уроках англійської мови реалізує принципи комунікативно-діяльнісного підходу, відповідно до якого мова розглядається не як система знань, а як засіб спілку-

вання. У процесі виконання проєктів здобувачі опиняються в ситуаціях, що моделюють реальне мовне середовище, де вони змушені використовувати іноземну мову для досягнення конкретної мети. Це може бути створення презентації, відеоролика, проведення інтерв'ю, підготовка постера або участь у дискусії.

Важливою перевагою проєктної діяльності є її спрямованість на розвиток ключових компетентностей, зокрема: комунікативної – через активне використання мови у процесі взаємодії; соціальної – через роботу в групах та співпрацю; інформаційно-цифрової – через пошук і обробку інформації; уміння вчитися впродовж життя – через самостійну організацію діяльності.

Тетяна Пономаренко та Марина Науменко підкреслюють, що проєктна діяльність створює умови для формування мовленнєвих умінь у природному контексті, що значно підвищує рівень засвоєння матеріалу та мотивацію здобувачів до навчання [5, с. 63]. Крім того, вона сприяє розвитку критичного мислення, творчості та відповідальності за результати власної діяльності.

Важливу роль у сучасному освітньому середовищі відіграє інтеграція цифрових технологій у проєктну діяльність. Використання онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів, віртуальних екскурсій та інтерактивних інструментів дозволяє розширити можливості іншомовної комунікації та зробити навчальний процес більш наближеним до реального інформаційного простору. Такі підходи сприяють формуванню не лише мовних, а й міжкультурних компетентностей, що є важливим у контексті глобалізації освіти [4, с. 119]. Особливої уваги в контексті інтеграції до європейського освітнього простору заслуговує програма **eTwinning**. Як зазначається на офіційному порталі European School Education Platform, ініціатива eTwinning пропонує платформу для освітян, щоб *"спілкуватися, співпрацювати, розробляти проєкти, ділитися та, одне слово, відчувати себе і бути частиною найзахопливішої навчальної спільноти в Європі"* [6]. Основою проєктної діяльності в рамках цієї ініціативи є **TwinSpace** – закрите та абсолютно безпечне віртуальне середовище, призначене виключно для вчителів-координаторів та залучених здобувачів. У цьому віртуальному класі учні з різних країн отримують спільний робочий простір, де вони можуть вести обговорення на форумах, обмінюватися повідомленнями, створювати спільні вебсторінки, проводити онлайн-зустрічі та публікувати результати своїх проєктів. Використання платформи eTwinning трансформує традиційну проєктну діяльність, перетворюючи його на процес міжкультурної взаємодії.

Висновки. Отже, проєктна діяльність є ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови. Вона забезпечує активізацію навчальної діяльності здобувачів, формування мовленнєвих умінь у реальних ситуаціях спілкування та розвиток

ключових компетентностей. Використання проєктної діяльності сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку творчості та самостійності учнів, що відповідає сучасним освітнім тенденціям і вимогам Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Гребенщикова О. Проєктна діяльність студентів-інофонів у межах реалізації комунікативної компетентності: до питання ефективності методу проєктів. *Філологічні трактати*. 2022. № 1. С. 16–26.
2. Григор'єва Т. Практичні шляхи формування навичок монологічного мовлення в учнів базової школи засобами проєктної методики. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 1609–1620.
3. Мозуль І. Англомовна комунікативна компетентність та особливості її формування у здобувачів початкової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 3 (56). С. 141–150.
4. Подлевська Н., Войталюк С. Взаємозв'язок іншомовної компетентності та міжкультурної комунікації у підготовці майбутнього філолога-полоніста. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 3. С. 115–123.
5. Пономаренко Т., Науменко М. Формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя в проектній діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39 (1). С. 59–66.
6. What is eTwinning? *European School Education Platform*. URL: https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning (дата звернення: 07.04.2026).

Ангеліна РОМАНЮК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська))

Науковий керівник: ***Світлана НИКИТЮК***
старший викладач кафедри англійської мови

ВІЗУАЛЬНІ ГРАМАТИЧНІ СХЕМИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ У 7 КЛАСІ ЗЗСО

У статті розглянуто особливості використання візуальних граматичних схем у процесі навчання англійської мови учнів 7 класу закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано їх ефективність як засобу формування граматичної компетентності, визначено основні види схем та їх дидактичні функції. Проаналізовано психолого-педагогічні передумови використання наочності у навчанні граматики та доведено доцільність її застосування в освітньому процесі.

Ключові слова: *граматична компетентність, візуалізація, граматичні схеми, наочність, навчання англійської мови.*

Актуальність теми. У сучасних умовах реформування освіти та впровадження компетентнісного підходу особливого значення набуває пошук ефективних засобів навчання іноземних мов. Однією з ключових проблем є формування граматичної компетентності учнів, оскільки саме вона забезпечує правильність і зрозумілість мовлення [2, с. 45]. Водночас традиційні методи пояснення граматики часто є складними для сприйняття учнями підліткового віку. У зв'язку з цим актуальним є використання візуальних граматичних схем як засобу, що полегшує засвоєння граматичного матеріалу та підвищує ефективність навчання.

Мета публікації. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності використання візуальних граматичних схем у навчанні граматики учнів 7 класу ЗЗСО та визначення їх ролі у формуванні іншомовної граматичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній методиці навчання англійської мови візуалізація розглядається як один із провідних принципів організації навчального процесу [1, с. 112]. Візуальні граматичні схеми є графічними моделями, що відображають структуру та функціонування граматичних явищ у доступній для учнів формі. Вони можуть бути представлені у вигляді таблиць, алгоритмів, блок-схем або символічних зображень.

Ефективність використання таких схем зумовлена їх відповідністю психолого-педагогічним особливостям учнів 7 класу ЗЗСО. Підлітковий вік характеризується розвитком абстрактного мислення, однак потреба в наочності залишається актуальною. Візуальні засоби допомагають учням краще зрозуміти складні граматичні явища, оскільки поєднують логічне та образне мислення.

Візуальні граматичні схеми виконують кілька важливих функцій у навчальному процесі. Насамперед, вони мають пояснювальну функцію, оскільки дозволяють чітко продемонструвати структуру граматичного явища. Наприклад, схема побудови речення в Past Simple допомагає учням засвоїти порядок слів та особливості вживання дієслів.

Крім того, такі схеми виконують систематизувальну функцію, сприяючи узагальненню та структуруванню знань [3, с. 134]. Вони також виконують опорну функцію, виступаючи своєрідною підказкою під час виконання вправ і формування граматичних навичок. Використання схем дозволяє поступово перейти від свідомого контролю до автоматизованого використання граматичних структур.

Важливою є і мотиваційна функція візуальних схем. Завдяки наочності та доступності вони роблять процес навчання більш цікавим і зрозумілим для учнів, що позитивно впливає на їхню навчальну діяльність [2, с. 67].

Окрім традиційних візуальних схем, у сучасній практиці навчання англійської мови все більшої популярності набувають ін-

тегровані візуальні засоби, зокрема артбуки. Артбук розглядається як креативний навчальний інструмент, що поєднує текстову, графічну та символічну інформацію і сприяє активному залученню учнів до навчального процесу. Використання артбуків дозволяє учням самостійно створювати візуальні опори для засвоєння граматичного матеріалу, що підвищує рівень його усвідомлення та сприяє розвитку творчого мислення [4].

Поєднання візуальних граматичних схем із елементами артбуку (малюнками, схемами, кольоровими виділеннями, асоціативними зображеннями) забезпечує більш глибоке засвоєння граматичних структур, оскільки активізує емоційну та пізнавальну сфери учнів. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям навчання, орієнтованим на діяльнісний та особистісно орієнтований підхід.

У процесі навчання граматики доцільно використовувати різні типи схем: структурні, алгоритмічні, порівняльні та схеми-опори. Наприклад, алгоритмічна схема утворення Past Simple допомагає учням послідовно виконувати граматичні дії та уникати типових помилок. Порівняльні схеми, у свою чергу, дозволяють зіставляти різні часові форми, що сприяє глибшому розумінню граматичної системи мови.

Ефективність використання візуальних граматичних схем значною мірою залежить від правильності їх добору та методики застосування. Вони повинні бути чіткими, логічно структурованими та відповідати віковим особливостям учнів. Доцільно використовувати їх на різних етапах уроку: під час пояснення нового матеріалу, його закріплення та контролю знань.

Висновки. Таким чином, використання візуальних граматичних схем сприяє підвищенню ефективності навчання граматики, формуванню граматичної компетентності та розвитку пізнавальної активності учнів на уроках англійської мови. Візуальні граматичні схеми є ефективним засобом навчання граматики у 7 класі закладів загальної середньої освіти. Вони забезпечують доступність і наочність подання навчального матеріалу, сприяють його кращому засвоєнню та формуванню стійких граматичних навичок [1, с. 145]. Використання таких схем у поєднанні з творчими візуальними підходами, зокрема артбуками, підсилює мотивацію учнів і сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці системи вправ із використанням візуальних схем для навчання конкретних граматичних тем на уроках англійської мови.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2009. 320 с.
2. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної комунікативної компетенції. Київ: Ленвіт, 2010. 344 с.

3. Морська Л. І. Методика викладання іноземних мов у середній школі. Тернопіль: Астон, 2011. 256 с.
4. Артбуки на уроках англійської мови. *На Урок:* вебсайт. URL: https://naurok.com.ua/artbuki-na-urokah-angliysko-movi-458539.html (дата звернення: 05.04.2026).

Вероніка РУЖИЦЬКА

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Світлана НИКИТЮК***
старший викладач кафедри англійської мови

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ УЧНІВ 7 КЛАСУ ЗЗСО ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ LEARNINGAPPS ТА WORDWALL

У тезах розглянуто особливості формування іншомовної комунікативної компетентності учнів 7 класу закладів загальної середньої освіти засобами онлайн-платформ LearningApps та Wordwall. Обґрунтовано ефективність використання цифрових ресурсів на уроках англійської мови з урахуванням вікових особливостей учнів та сучасних освітніх тенденцій. Визначено дидактичний потенціал інтерактивних вправ для розвитку мовленнєвих навичок, підвищення мотивації та активізації навчальної діяльності школярів.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, цифрові технології, онлайн-платформи, LearningApps, Wordwall, інтерактивне навчання, учні 7 класу.*

Актуальність теми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності як ключової складової сучасної мовної освіти. В умовах цифровізації освітнього процесу зростає значення використання інтерактивних онлайн-ресурсів, які сприяють підвищенню ефективності навчання та мотивації учнів. Традиційні методи навчання не завжди відповідають потребам сучасних підлітків, тому інтеграція цифрових технологій, зокрема платформ LearningApps та Wordwall, є доцільною та необхідною.

Мета публікації: обґрунтування ефективності використання онлайн-платформ LearningApps та Wordwall як засобів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів 7 класу ЗЗСО та визначення методичних особливостей їх застосування на уроках англійської мови.

У сучасній методиці навчання іноземних мов іншомовна комунікативна компетентність розглядається як здатність учнів

здійснювати ефективне спілкування іноземною мовою в різних ситуаціях. За С. Ю. Ніколаєвою, вона включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та стратегічну компетенції, які формуються у процесі цілеспрямованого навчання та практичної діяльності учнів [2, с. 45–48].

Використання цифрових технологій, як зазначають В. Г. Редько, Т. К. Полонська та О. С. Пасічник, сприяє розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, оскільки забезпечує доступ до автентичних матеріалів, створює умови для інтерактивної взаємодії та моделює реальні ситуації спілкування [3, с. 60–64].

Онлайн-платформи LearningApps та Wordwall мають значний дидактичний потенціал у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Вони дозволяють створювати інтерактивні вправи різних типів: встановлення відповідностей, заповнення пропусків, вікторини, ігрові завдання, що сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності [1, с. 75–79].

Зокрема, платформа LearningApps ефективно використовується для: закріплення лексичного матеріалу через інтерактивні вправи; розвитку навичок аудіювання та читання; формування граматичних навичок у контексті [1, с. 82–85].

Платформа Wordwall, у свою чергу, має виражений ігровий характер і сприяє: активізації мовленнєвої діяльності учнів 7 класу ЗЗСО; підвищенню мотивації через елемент змагання; розвитку швидкості мовленнєвої реакції [1, с. 90–94].

Згідно з методичними рекомендаціями Н. І. Богданець-Білоскаленко, В. Г. Редька та О. М. Коваленка, використання інтерактивних онлайн-платформ у 7 класі є особливо ефективним, оскільки відповідає віковим особливостям учнів, які характеризуються високим рівнем зацікавленості у цифрових технологіях та потребою в активній діяльності [1, с. 30–34].

Процес формування іншомовної комунікативної компетентності на уроках англійської мови з використанням онлайн-платформ доцільно організовувати поетапно:

Ознайомлення – введення нового мовного матеріалу за допомогою інтерактивних вправ [2, с. 120–122];

Тренування – виконання завдань на закріплення (ігрові вправи, тести, вікторини) [1, с. 100–103];

Практичне застосування – використання мовного матеріалу в умовах, наближених до реального спілкування [3, с. 110–114].

Важливою перевагою використання LearningApps та Wordwall є можливість індивідуалізації навчання, оперативного зворотного зв'язку та контролю результатів діяльності учнів 7 класу на уроках англійської мови. Крім того, ці платформи сприяють формуванню автономності школярів та розвитку їх цифрової компетентності.

Висновки. Таким чином, використання онлайн-платформ LearningApps та Wordwall є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності на уроках англійської мови учнів 7 класу ЗЗСО. Вони забезпечують інтерактивність навчального процесу, підвищують мотивацію школярів, сприяють активному залученню до навчальної діяльності та створюють умови для розвитку мовленнєвих навичок у сучасному цифровому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Богданець-Білоскаленко Н. І., Редько В. Г., Коваленко О. М. Інтерактивні онлайн-платформи як засіб розвитку комунікативної компетентності на уроках англійської мови в 7 класі ЗЗСО: метод. рекомендації. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2024. 184 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
3. Редько В. Г., Полонська Т. К., Пасічник О. С. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи засобами цифрових технологій: метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2023. 248 с.

Софія ШИДІЙ

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська)

Науковий керівник: ***Оксана ГАЛАЙБІДА***
кандидат філологічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НУШ

У статті досліджено особливості планування уроків англійської мови в умовах Нової української школи. На основі аналізу чинних нормативних документів та наукових публікацій охарактеризовано ключові вимоги до структури уроку, принципи компетентнісно орієнтованого навчання, роль ігрових технологій і цифрових засобів навчання, а також сутність формувального оцінювання як невід'ємного елемента планування.

Ключові слова: *Нова українська школа, урок англійської мови, планування уроку, компетентнісний підхід, ігрові технології, цифрові засоби навчання, формувальне оцінювання, диференціація.*

Актуальність теми. Реформування загальної середньої освіти України в межах концепції Нової української школи (НУШ) зумовило суттєву трансформацію підходів до організації та планування уроків іноземних мов. Новий Державний стандарт базової

середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України у 2020 році, переорієнтував освітній процес із накопичення знань на формування ключових компетентностей. Відповідно, урок англійської мови набуває принципово нових ознак: він має бути орієнтований на конкретні вимірювані результати навчання, забезпечувати реальну комунікативну практику та максимально враховувати індивідуальні потреби учнів [5]. Разом з тим практика свідчить, що частина педагогів відчуває труднощі в адаптації традиційного планування до нових вимог, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета публікації – визначити сучасні вимоги до планування уроків англійської мови в НУШ: структуру уроку, компетентнісно орієнтований підхід, наскрізні змістові лінії, застосування ігрових і цифрових технологій та систему формувального оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне планування уроку англійської мови в НУШ принципово відрізняється від традиційного підходу передусім тим, що відправною точкою є не зміст або вправа, а очікуваний результат навчання. Методисти Інституту педагогіки НАПН України наголошують на тому, що вчитель має формулювати конкретні, вимірювані цілі за моделлю «учень зможе…», а вже потім добирати зміст і види діяльності для їх досягнення [1, с. 115]. Структурно урок англійської мови включає такі ключові етапи: організаційний момент і мотивація (warming-up); ознайомлення з новим матеріалом або актуалізація опорних знань; керована практика; напівсамостійна і самостійна практика; підсумок і рефлексія. Кожен етап виконує чітку функцію і потребує окремого планування з огляду на вікові та психологічні особливості учнів конкретного класу [2, с. 33-34]. Водночас не кожен урок обов'язково містить усі зазначені елементи – учитель гнучко визначає структуру залежно від типу уроку та поставлених цілей.

Ключовим принципом планування уроків в умовах НУШ є компетентнісний підхід, який передбачає спрямованість навчального процесу на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності як здатності ефективно спілкуватися в реальних ситуаціях [1, с. 115]. Відповідно до концептуальних засад НУШ, компетентність розуміється як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення та ставлень, що дозволяє особистості успішно реалізуватися в різних сферах діяльності. При плануванні уроку вчитель має передбачити формування не лише мовних знань (лексики, граматики, фонетики), а й чотирьох видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письма – в їх взаємозв'язку [1, с. 115-116]. Особливого значення набуває ситуаційний підхід: учні мають опрацьовувати мовний матеріал у контексті реальних або наближених до реальних комунікативних ситуацій [2, с. 27]. Це вимагає від учителя заздалегідь

продумувати не лише мовну форму, а й ситуацію, в якій ця форма буде доречною та вмотивованою.

Важливим аспектом планування уроків англійської мови в НУШ є реалізація чотирьох наскрізних змістових ліній: «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Ці лінії є надпредметними і спрямовані на формування в учнів соціальної активності та здатності застосовувати здобуті знання в різних контекстах [3]. Плануючи урок, учитель має включати завдання, які органічно інтегрують зміст однієї чи кількох наскрізних ліній у мовленнєву тематику уроку. Наприклад, під час опрацювання лексики на тему «Природа» можна включити проблемне обговорення питань екологічної відповідальності або запропонувати рольову гру, пов'язану з організацією благодійного екологічного заходу. Такий підхід забезпечує не лише мовленнєву, а й загальну соціокультурну підготовку учнів.

Одним із провідних методів навчання в НУШ є ігрова діяльність. Науковцями доведено, що систематичне використання ігор на уроках англійської мови позитивно впливає на мотивацію учнів, знижує мовленнєву тривожність і сприяє стійкому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу в умовах, наближених до природних [4, с. 230-231]. Ігрові технології поділяють на рольові ігри, дидактичні ігри, ситуаційне моделювання та ігри-змагання. Рольові ігри, зокрема, є найефективнішим інструментом для розвитку діалогічного мовлення, оскільки дозволяють учням практикувати мову в структурованому, але близькому до реального комунікативному середовищі [4, с. 230-231]. При плануванні ігрових вправ учитель має чітко окреслити мовленнєву задачу, передбачити достатній мовний матеріал для виконання ролей, визначити критерії оцінювання участі учнів та враховувати їхні вікові й індивідуальні особливості. Важливо також ретельно керувати грою в процесі виконання та забезпечити рефлексивну фазу після неї.

Сучасне планування уроку неможливе без урахування цифрових засобів навчання, які дають змогу зробити урок більш інтерактивним та відповідним до сучасних реалій учнів. Дослідники наголошують, що цифрові платформи та онлайн-інструменти виконують у навчанні іноземних мов подвійну функцію: вони одночасно є засобами опрацювання мовного матеріалу і середовищем для автентичної комунікативної взаємодії [6, с. 166-172]. Зокрема, платформи типу LearningApps та Wordwall надають змогу створювати інтерактивні вправи на закріплення лексики та граматики; EdPuzzle – інтегрувати відеоматеріали з вбудованими запитаннями для перевірки розуміння на слух; Quizlet – організовувати роботу зі словниковим запасом у форматі карток і вікторин [6, с. 166-172]. При плануванні вчитель повинен заздалегідь обрати інструмент, який відповідає навчальній меті конкретного

етапу уроку, а не використовувати цифрові ресурси заради самого факту їх використання. Варто пам'ятати, що цифровий інструмент є засобом навчання, а не самоціллю.

Принципово важливою складовою планування уроків в НУШ є інтеграція формувального оцінювання. На відміну від підсумкового, формувальне оцінювання здійснюється впродовж усього навчального процесу і спрямоване на відстеження динаміки навчального прогресу кожного учня з метою вчасного коригування подальших навчальних кроків [3]. Відповідно до Наказу МОН від 02.08.2024 № 1093, який затвердив методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 5–9 класів, основними видами оцінювання є формувальне та підсумкове. Для іноземних мов визначено чотири групи результатів: сприйняття усної інформації та письмових текстів; усна та письмова взаємодія в режимі реального часу; надання інформації та висловлювання думок іноземною мовою; а також продукування зв'язного усного та письмового мовлення [3]. Плануючи урок, вчитель має передбачити конкретні інструменти формувального оцінювання: спостереження за роботою учнів, картки самооцінювання, чек-листи, взаємооцінювання або коментар учителя після виконання завдання. Методисти МОН наголошують, що формувальне оцінювання – це не стільки виставлення балів, скільки надання учневі конструктивного зворотного зв'язку, який допомагає йому зрозуміти, де він перебуває у своєму навчанні та що зробити для поліпшення результатів [5].

Сучасне планування уроку передбачає заздалегідь продуману диференціацію навчальних завдань відповідно до рівнів підготовки учнів у класі. Принцип особистісно орієнтованого навчання, що є одним із ключових у концепції НУШ, вимагає від учителя підготувати завдання різного рівня складності, які дають змогу кожному учневі досягати успіху у власному темпі [2, с. 22-24]. Це не означає формальний поділ класу на «слабких» і «сильних» – ідеться про надання всім учням рівних можливостей для досягнення передбачених результатів навчання через варіативність способів їх опрацювання та представлення. Наприклад, під час виконання комунікативного завдання учні з нижчим рівнем можуть мати опорну картку з мовними зразками, тоді як більш підготовлені виконують завдання без підтримки. Таку диференціацію вчитель планує заздалегідь і закладає в структуру уроку ще на етапі його підготовки.

Висновки. Планування уроків англійської мови в умовах НУШ є комплексним і багатоаспектним процесом, що вимагає від учителя усвідомленого застосування компетентнісного підходу на всіх його етапах. Ефективний план уроку в НУШ має чітко визначені результати навчання, продуману структуру з урахуванням вікових особливостей учнів, органічно інтегровані наскрізні лінії, дидактично обґрунтовані ігрові та цифрові технології, а також

конкретні інструменти формувального оцінювання. Диференціація завдань і особистісна орієнтованість навчання є не факультативними елементами, а обов'язковими умовами якісного уроку.

Список використаних джерел:

1. Редько В. Г., Полонська Т. К., Горошкін І. О., Пасічник О. С., Коваленко О. М., Яковчук М. В. Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій: методичний посібник / за наук. ред. В. Редька. Київ: Педагогічна думка, 2022. 312 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/Metod.-pos_inozemna_2022.pdf (дата звернення: 03.04.2026).
2. Редько В. Г., Печенізька С. С., Горошкін І. О., Пасічник О. С., Довбищенко Ф. В., Яковчук М. В. Технологія формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів: ситуаційний підхід: методичні рекомендації для вчителів іноземних мов / за заг. ред. В. Г. Редька. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 47 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/inoz.-metod.-rekomend.pdf (дата звернення: 03.04.2026).
3. Міністерство освіти і науки України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році. Іноземні мови. Додаток 4 до листа МОН від 12.09.2023 URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2023/09/12/IMR-2023-2024-Inozemni.movy.12.09.2023.pdf (дата звернення: 03.04.2026).
4. Мачинська Н. І., Оприск М. А. Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках у початковій школі. *Молодий вчений.* 2019. № 10 (74). С. 229–232. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-53
5. Міністерство освіти і науки України. Оцінювання в 5–9 класах НУШ: відповідаємо на запитання. 2024. URL: https://mon.gov.ua/news/otsiniuvannia-v-59-klasakh-nush-vidpovidaiemo-na-zapytannia (дата звернення: 03.04.2026).
6. Лєвочкіна С.В., Лелеко В.О. Формування іншомовної лексичної компетенції в учнів середньої школи із застосуванням цифрових технологій. *Причорноморські філологічні студії.* 2025. № 8. С. 166–172. DOI: https://doi.org/10.32782/bsps-2025.2.23
7. Міністерство освіти і науки України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. Лист МОН від 13.08.2025 № 1/16828-25. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi (дата звернення: 03.04.2026).
8. Державна служба якості освіти. Що таке компетентнісний підхід у навчанні. Нова українська школа. 28.01.2022. URL: https://nus.org.ua/2022/01/28/zo-take-kompetentnisnyj-pidhid-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osvity/ (дата звернення: 03.04.2026).

НІМЕЦЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ

Руслана БОРИШКЕВИЧ

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)

Науковий керівник: ***Тетяна КАЛИНЮК***
кандидат педагогічних наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ eTWINNING У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 7 КЛАСІ В УМОВАХ НУШ

Проаналізовано педагогічні передумови організації позакласної діяльності та роль міжнародних проєктів у створенні автентичного мовного середовища. Охарактеризовано потенціал платформи eTwinning для розвитку комунікативної, міжкультурної та цифрової компетентностей здобувачів освіти на основі проєктної діяльності. Наведено приклади тематичних проєктів з німецької мови та обґрунтовано їхню ефективність.

Ключові слова: *проєкт, проєктна робота, компетентність, позакласна діяльність, платформа eTwinning.*

Актуальність теми. Використання міжнародної проєктної діяльності у позакласній роботі з німецької мови є актуальним напрямом сучасної іншомовної освіти, що поєднує компетентнісний підхід, цифровізацію та міжкультурну взаємодію. Трансформаційні процеси в системі освіти України, пов'язані з упровадженням Концепції Нової української школи, передбачають переорієнтацію навчання з накопичення знань на формування ключових компетентностей здобувачів освіти [7, с. 23-24]. У цьому контексті особливої ваги набуває розвиток уміння спілкуватися іноземними мовами, цифрової грамотності, ініціативності та здатності працювати в команді, що повністю відповідає завданням сучасного суспільства і визначає актуальність дослідження.

Мета публікації – визначити шляхи організації позакласної роботи з німецької мови в НУШ та розробити приклад міжнародного проєкту на платформі eTwinning.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позакласна робота з іноземної мови є важливою складовою цілісного освітнього процесу, оскільки доповнює урочну діяльність і створює додаткові умови для практичного застосування мовних знань. У наукових джерелах позакласна діяльність розглядається як форма організації навчально-виховної роботи у позаурочний час, що має добровільний характер і спрямована на розвиток інтересів та здібностей здобувачів освіти [9]. Вона забезпечує реалізацію навчальної, розвивальної та виховної функцій одночасно, сприяючи формуванню особистості здобувача освіти.

У контексті навчання німецької мови позакласна робота має особливе значення, оскільки німецька у більшості закладів загальної середньої освіти вивчається як друга іноземна, що передбачає меншу кількість навчальних годин порівняно з англійською [5]. Це зумовлює необхідність створення додаткового мовного середовища, яке б компенсувало обмежені можливості урочної практики. Як зазначають дослідники, ефективність іншомовного навчання значною мірою залежить від систематичної комунікативної практики та використання мови в реальних або наближених до реальних ситуаціях спілкування [1, с. 245].

Сучасна методика навчання іноземних мов орієнтується на формування комунікативної компетентності як інтегрованої здатності здійснювати іншомовне спілкування в різних ситуаціях [6, с. 13]. У 7 класі відповідно до модельної навчальної програми здобувачі освіти мають досягти рівня А2, що передбачає вміння розуміти та створювати прості зв'язні висловлювання в межах знайомих тем [5]. Однак досягнення цього рівня вимагає постійної мовної практики, яку не завжди можливо забезпечити лише в межах уроку. Саме тому позакласна робота виступає важливим ресурсом інтенсифікації мовленнєвої діяльності.

Особливості організації позакласної діяльності у 7 класі визначаються психолого-педагогічними характеристиками підліткового віку. Учні 12-13 років прагнуть самостійності, визнання з боку однолітків, активної взаємодії та творчого самовираження [1, с. 127]. Водночас їхня навчальна мотивація може бути нестабільною, тому важливо пропонувати такі форми роботи, які поєднують емоційний інтерес, соціальну значущість і практичну спрямованість. Концепція НУШ підкреслює необхідність дитиноцентризму, педагогіки партнерства та інтегрованого підходу до навчання [7, с. 17]. Саме ці принципи можуть бути реалізовані у позакласній проєктній діяльності.

Вважаємо, що однією з найбільш перспективних форм позакласної роботи в умовах цифровізації освіти є міжнародні освітні проєкти на платформі eTwinning. eTwinning – це ініціатива Європейської Комісії, започаткована у 2005 році, яка спрямована на підтримку співпраці шкіл різних країн через використання ін-

формаційно-комунікаційних технологій [11]. В Україні програма активно впроваджується як інструмент розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти [8].

Платформа eTwinning надає вчителям і здобувачам совіти можливість працювати над спільними міжнародними проєктами у безпечному цифровому середовищі TwinSpace [4]. Це середовище дозволяє розміщувати матеріали, організовувати форуми, обмінюватися повідомленнями та створювати спільні продукти діяльності. Використання таких цифрових інструментів відповідає вимогам формування цифрової компетентності, яка визначена однією з ключових у Законі України «Про освіту» [3].

Участь у eTwinning-проєктах забезпечує реалізацію компетентнісного підходу, оскільки учасники не лише засвоюють мовний матеріал, а й застосовують його для досягнення конкретної комунікативної мети. Проєктна діяльність передбачає спільне планування, розподіл ролей, створення продукту та його презентацію, що сприяє розвитку ініціативності, відповідальності та навичок співпраці [10, с. 67]. Таким чином, eTwinning органічно інтегрує навчальний і виховний аспекти освітнього процесу.

Організація позакласної діяльності з використанням eTwinning-проєктів у 7 класі зазвичай включає кілька етапів: визначення теми та партнерів, планування роботи, реалізацію завдань і підсумкову презентацію результатів. Тематика проєктів може відповідати навчальній програмі з німецької мови: «Meine Stadt», «Unsere Schule», «Feste und Traditionen», «Umweltschutz» тощо. Це дозволяє поєднати урочну та позакласну діяльність і забезпечити системність навчання.

Наприклад, у межах проєкту «Meine Stadt, deine Stadt» учасники можуть створювати відеопрезентації свого міста німецькою мовою, описувати визначні місця, порівнювати культурні особливості різних регіонів. У процесі роботи активізується лексика з теми «Stadt», відпрацьовуються конструкції з прийменниками місця, використовується модель «Es gibt…». Подібні завдання сприяють розвитку усного мовлення та навичок опису. Як підкреслюють методисти, саме активне використання мовних одиниць у комунікативних ситуаціях забезпечує їхнє міцне засвоєння [1, с. 392].

Інший приклад – проєкт «Weihnachtstraditionen in Europa», який поєднує вивчення мови та культури. Учасники створюють електронні листівки, готують короткі тексти про різдвяні традиції, записують відеопривітання. При цьому використовується тематична лексика, модальні дієслова та прості складні речення з «weil». Такий формат сприяє формуванню соціокультурної компетентності, що є складовою іншомовної комунікативної компетентності.

Проєкт «Umweltschutz – unsere gemeinsame Zukunft» дозволяє інтегрувати мовну освіту з екологічним вихованням. Учасники досліджують проблеми довкілля, створюють інфографіки та реко-

мендації німецькою мовою. Використання конструкцій «man soll», «man muss», «man kann» допомагає відпрацювати граматичні структури у практичному контексті. Такий підхід відповідає ідеї наскрізного виховання, закладеній у Державному стандарті базової середньої освіти [2].

Важливою умовою ефективності eTwinning-проєктів є добровільність участі, системність організації та підтримка з боку вчителя. Педагог у цій діяльності виступає координатором і фасилітатором, що відповідає принципам педагогіки партнерства [7, с. 13]. Формувальне оцінювання, самооцінка та рефлексія сприяють усвідомленню учнями власного прогресу та підвищують мотивацію.

Висновки. Таким чином, використання платформи eTwinning у позакласній роботі з німецької мови в 7 класі НУШ є педагогічно обґрунтованим і методично доцільним. Забезпечує створення автентичного мовного середовища, підвищує мотивацію здобувачів освіти, сприяє розвитку міжкультурної та цифрової компетентностей і відповідає сучасним вимогам навчання. Поєднання проєктної діяльності, міжнародної співпраці та цифрових технологій створює умови для формування активного, відповідального та відкритого до світу учня, що є стратегічною метою Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 595 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 10.02.2026).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 20.02.2026).
4. Методичні матеріали щодо впровадження eTwinning. URL: https://minio.kyivcity.gov.ua/kyivcity/imported_content/64d1996e7024b.pdf (дата звернення: 10.01.2026).
5. Модельна навчальна програма «Друга іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти: рекомендовано МОН України (наказ від 12.07.2021 № 795). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf (дата звернення: 20.02.2026).
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови.* 2010. № 2. С. 11–17.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенко. Київ: МОН України, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nus/koncepciya.pdf (дата звернення: 03.02.2026).

8. Офіційний сайт програми eTwinning в Україні. URL: https://etwinning.org.ua/ (дата звернення: 10.01.2026).
9. Організація позакласної роботи як одна з умов успішного оволодіння іноземною мовою. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1770/1603 (дата звернення: 20.02.2026).
10. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2019. 142 с.
11. European School Education Platform (ESEP). URL: https://school-education.ec.europa.eu/ (дата звернення: 08.02.2026).

Луїза ДОРОФЕЙ

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова і література (англійська)

Науковий керівник: ***Тетяна КАЛИНЮК***
кандидат педагогічних наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМІВ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто дидактико-методичний потенціал мультфільмів як засобу формування граматичної компетентності на уроках німецької мови. Проаналізовано сучасні підходи до навчання граматики, зокрема комунікативний, індуктивний, мультимодальний та навчання на основі завдань. Доведено, що інтеграція мультфільмів у навчальний процес підвищує мотивацію здобувачів освіти, сприяє кращому засвоєнню граматичних структур і розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: *граматична компетентність, німецька мова, мультфільм.*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку мовної освіти в Україні характеризується орієнтацією на компетентнісний підхід, який передбачає формування у здобувачів освіти здатності ефективно використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування. У межах цього підходу граматична компетентність виступає ключовим компонентом іншомовної комунікативної компетентності, оскільки забезпечує правильність, структурованість та нормативність мовлення. Засвоєння граматичного матеріалу є одним із складних аспектів навчання німецької мови, адже німецька граматика характеризується чіткою морфологічною структурою, суворими правилами порядку слів у реченні, різноманіттям часових і модальних форм дієслова. Часто здобувачі освіти відчувають труднощі під час освоєння граматичних

правил через їх складність, недостатню мотивацію або домінування репродуктивних методів навчання, що обмежують розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Пошук методів та засобів навчання, які поєднували б засвоєння граматики з комунікативною діяльністю та підвищували навчальну мотивацію визначає актуальність наукової розвідки.

Мета публікації – проаналізувати дидактико-методичний потенціал мультфільмів як інструменту формування граматичної компетентності на уроках німецької мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо, одним із інструментів формування граматичної компетентності на уроках німецької мови є мультфільми як різновид аудіовізуальних матеріалів. Вони поєднують зоровий і слуховий канали сприймання, містять автентичні або наближені до автентичних мовленнєві зразки та створюють умови для інтуїтивного засвоєння граматичних структур у контексті реальних мовленнєвих ситуацій. Актуальність використання мультфільмів підтверджується сучасними дослідженнями у сфері методики навчання іноземних мов та психолого-педагогічними особливостями здобувачів освіти, які показують, що комунікативна спрямованість освітнього процесу, мультимедійні засоби та інтерактивні вправи значно підвищують ефективність формування мовних умінь. Теоретичну основу дослідження становлять праці таких науковців, як О. Ванівська, І. Воробйова, С. Ніколаєва, О. Пометун, Л. Пироженко, J. Richards, T. Rodgers та інші, які вивчали шляхи формування граматичної компетентності та використання аудіовізуальних ресурсів.

Граматична компетентність є складним інтегрованим умінням, що включає знання граматичних правил, навички їх застосування та вміння будувати мовлення відповідно до норм мови. Вона забезпечує точність висловлювань, сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності та є необхідною для ефективного комунікативного спілкування. У науковій літературі граматична компетентність визначається як здатність граматично правильно будувати речення, коректно поєднувати слова та висловлювати думки у відповідності до правил мови [3]. Її формування передбачає розвиток когнітивних умінь здобувачів освіти, зокрема уваги, пам'яті, аналізу та синтезу мовного матеріалу, а також активізацію самостійної мовленнєвої діяльності.

Сучасні підходи до навчання граматики іноземної мови відходять від формально-граматичного викладання на користь комунікативно-функціонального (С. Ніколаєва, І. Будз, Я. Поченюк, Л. Кокоріна, О. Пометун), індуктивного (Т. Лелека), навчання на основі завдань (І. Мартиненко, О. Свиридюк, Л. Петрик) та мультимодального підходів (С. Гуменюк, А. Пак, Е. Стрига, О. Крекотень, Л. Байдак).

Комунікативний підхід передбачає засвоєння граматичних структур у процесі реального або змодельованого спілкування, що забезпечує практичне використання правил у контексті мовних ситуацій. Індуктивний підхід дозволяє здобувачам освіти самостійно виявляти закономірності і формувати правила на основі аналізу мовленнєвих зразків, що сприяє розвитку пізнавальної активності та мотивації. Дедуктивний підхід застосовується для пояснення складних граматичних явищ, а навчання на основі завдань передбачає використання граматики як інструменту досягнення конкретного комунікативного результату. Мультимодальний підхід забезпечує одночасне використання вербальних, візуальних та аудіальних каналів подання інформації, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та активізації здобувачів освіти [2].

Вважаємо, що в умовах компетентнісного навчання, яке реалізується в НУШ, мультимедійні засоби, зокрема мультфільми, відіграють важливу роль для формування граматичної компетентності. Вони поєднують сюжетність, емоційність та мовленнєві зразки, що дозволяє здобувачам освіти засвоювати граматичні структури у природному контексті. Теорія подвійного кодування А. Паівіо пояснює ефективність цього методу: інформація, подана одночасно візуально та вербально, краще зберігається в пам'яті та сприймається ґрунтовніше. Теорія мультимедійного навчання Р. Маєра підкреслює, що поєднання зображення і звукового ряду знижує когнітивне навантаження та полегшує засвоєння правил [5]. Таким чином, мультфільми створюють сприятливу психологічну атмосферу, знижують мовленнєвий бар'єр та стимулюють активність у мовленнєвій діяльності, що включає аудіювання, говоріння, читання та письма.

Методика використання мультфільмів для формування граматичної компетентності передбачає комплексну організацію освітньої діяльності. Вона включає відбір мультфільмів за віком, тематикою, наявністю типових граматичних конструкцій і комунікативних ситуацій, планування етапів роботи з мультфільмом, а також систему вправ і завдань, які спрямовані на повторення, закріплення та практичне використання граматичних структур [1].

У ході дослідження вивчено етапи роботи з мультфільмом, які включають мотиваційний вступ, сприйняття мовного матеріалу, аналіз граматичних конструкцій, виконання комунікативних та творчих завдань, підведення підсумків і контроль засвоєння матеріалу. Вправи можуть включати заповнення пропусків, трансформацію речень, складання діалогів, рольові ігри та створення власних коротких текстів на основі сюжету мультфільму.

Вважаємо, що особливу увагу слід приділити повторюваності та систематичності роботи з мультфільмами. Багаторазове програвання фрагментів із різними завданнями забезпечує автоматизацію граматичних умінь, покращує запам'ятовування правил і знижує рівень

мовленнєвого стресу. Мультфільми також дозволяють індивідуалізувати навчання, надаючи можливість кожному працювати у власному темпі та за своїми здібностями. Важливою є інтеграція мультфільмів у загальний процес уроку, де вони стають не розважальним елементом, а інструментом для розвитку мовних і граматичних навичок, що забезпечує їхню практичну спрямованість.

Практична реалізація методики засвідчила високу ефективність використання мультфільмів у формуванні граматичної компетентності здобувачів освіти 5-х класів Кам'янець-Подільського ліцею № 9 ім. А.М. Трояна. Аналіз результатів навчальної діяльності показав, що мультимедійні матеріали сприяють активізації пізнавальної активності, підвищенню мотивації, кращому засвоєнню граматичних правил та розвитку комунікативних умінь. П'ятикласники демонстрували значно вищий рівень правильності та доречності побудови речень, кращу здатність застосовувати граматичні знання у нових ситуаціях і впевнено використовувати німецьку мову в усній і письмовій формі.

Отже, мультфільми як аудіовізуальний засіб навчання поєднують дидактичну доцільність, емоційну привабливість та комунікативну ефективність, створюючи сприятливі умови для формування граматичної компетентності. Використання мультфільмів відповідає сучасним підходам до навчання граматики німецької мови та забезпечує поєднання комунікативного,

Інтеграція німецькомовних мультфільмів у процес формування граматичної компетентності, базована на принципах комунікативного, мультимодального підходів, та навчанні на основі завдань з акцентом на етапи роботи, систему вправ і критерії відбору, дозволяє інтегрувати мультфільми у навчальний процес як ефективний інструмент для підвищення рівня граматичної та мовленнєвої компетентності, стимулюючи інтерес і активність здобувачів освіти, розвиваючи їхні когнітивні та комунікативні здібності.

Для ілюстрації ефективності методики наведемо конкретний фрагмент з уроку на тему: «Їжа. Покупки. У магазині», що передбачає засвоєння лексики з теми продуктів харчування, а також формування базових граматичних умінь у межах повсякденного спілкування.

Ефективним засобом реалізації цих завдань є використання автентичних мультфільмів, зокрема популярного британського серіалу «Peppa Pig» (нім. „Peppa Wutz")». Для роботи з п'ятикласниками доцільно обрати епізод «Im Supermarkt / Shopping / At the Shop», у якому персонажі здійснюють покупки та обговорюють продукти.

Мультфільм є доступним для здобувачів освіти цього віку завдяки короткому формату, чіткому мовленню та типовим діалогам, що відповідають навчальній тематиці. Зміст епізоду безпосередньо відображає ситуацію, близьку до реального досвіду дітей, що підвищує мотивацію та активність на уроці.

У процесі роботи з мультфільмом здобувачі освіти мають змогу закріпити граматичні явища, актуальні для програми 5 класу:

- вживання Präsens у мовленні персонажів: *Ich kaufe Brot. Papa nimmt Milch.*
- питальні речення у ситуації покупки: *Was möchtest du? Hast du Äpfel?*
- використання модальних дієслів (möchten, können): *Ich möchte Saft. Wir können Obst kaufen.*
- артиклі та узгодження іменників: *der Käse, die Banane, das Brot.*

Таким чином, граматика засвоюється не через механічне заучування правил, а через живий мовний контекст.

Робота з епізодом «Свинка Пеппа у магазині» проводиться поетапно.

На підготовчому етапі здобувачі освіти повторюють лексику теми «Їжа» та прогнозують зміст мультфільму за зображеннями або назвами продуктів. Учитель пропонує завдання на співвіднесення слів і картинок: *die Milch, das Brot, der Apfel, die Wurst.*

Під час перегляду здобувачі освіти виконують вправи на впізнавання граматичних конструкцій, наприклад, знаходять у мовленні персонажів приклади питальних речень або дієслів у Präsens.

Після перегляду реалізуються комунікативні завдання: здобувачі освіти складають діалоги «У магазині», розігрують сценки покупок, створюють власний список продуктів та формулюють речення за зразком:

- *Ich möchte Schokolade kaufen.*
- *Was kaufst du im Supermarkt?*

Такі вправи сприяють розвитку граматичної правильності мовлення, формуванню навичок діалогічного спілкування та закріпленню лексико-граматичного матеріалу.

Висновки. Таким чином, використання мультфільмів у навчанні німецької мови є перспективним і ефективним засобом формування граматичної компетентності, який поєднує педагогічну доцільність, психологічну ефективність і комунікативну спрямованість, створюючи умови для успішного оволодіння мовою та розвитку міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел:

1. Гриневич О. В., Григор'єва Т. Ю. Використання автентичного мультфільму як засобу розвитку вмінь інтерактивного спілкування на уроках англійської мови. *Виклики та перспективи іншомовної освіти у XXI столітті:* III Всеукраїнська студентська наукова Інтернет-конференція. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2021. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/32504 (дата звернення: 24.01.2026).

2. Лелека Т. О. Комунікативний підхід до навчання граматики англійської мови. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2025. № 220. С. 217–222. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2358 (дата звернення: 10.01.2026).
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник. Київ, 2002. 255 с.
5. Mayer R. E. Multimedia Learning. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 314 p.

Богдана ПЕТРИКІВ

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)

Науковий керівник: ***Ольга ДОБРИНЧУК***
кандидат філологічних наук, доцент

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ НУШ

Стаття присвячена дослідженню діалогічного мовлення як важливого засобу формування навичок говоріння у процесі навчання іноземних мов. Проаналізовано сутність діалогічного мовлення, його основні структурні елементи та комунікативні функції. Визначено специфічні особливості діалогічного мовлення, зокрема його інтерактивність, спонтанність і орієнтованість на мовленнєву взаємодію між співрозмовниками. Особливу увагу приділено використанню діалогічних вправ на різних етапах уроку іноземної мови в НУШ, які сприяють розвитку мовленнєвої активності учнів, розширенню словникового запасу, формуванню навичок аргументації та підтримання розмови.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, комунікативна компетентність, навчання іноземних мов, діалогічна взаємодія, мовленнєва діяльність, НУШ.*

Актуальність теми. У сучасних умовах розвитку освіти особливої ваги набуває формування в учнів здатності до ефективної іншомовної комунікації. Одним із ключових завдань навчання іноземних мов в НУШ є розвиток навичок усного мовлення, зокрема говоріння, що забезпечує можливість реального міжособистісного спілкування. У цьому контексті важливого значення набуває діалогічне мовлення, оскільки саме воно відображає природний процес комунікації та передбачає активну взаємодію між співрозмовни-

ками. Використання діалогічного мовлення у навчальному процесі дозволяє створювати умови для моделювання реальних ситуацій спілкування, що сприяє розвитку мовленнєвої активності, комунікативної впевненості та соціальної взаємодії учнів.

Метою цієї публікації є теоретичне обґрунтування ролі діалогічного мовлення у формуванні навичок говоріння учнів у процесі навчання іноземних мов, а також визначення основних особливостей і можливостей використання діалогічних вправ на уроках іноземної мови для розвитку комунікативної компетентності та мовленнєвої активності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливе місце у процесі навчання іноземних мов посідає формування навичок усного мовлення, зокрема говоріння. Одним із найбільш ефективних засобів розвитку цього виду мовленнєвої діяльності є діалогічне мовлення, оскільки воно забезпечує безпосередню мовленнєву взаємодію між учасниками комунікації. У процесі діалогічного спілкування учні навчаються ставити запитання, реагувати на репліки співрозмовника, висловлювати власну думку, аргументувати її та підтримувати розмову. Водночас діалогічне мовлення сприяє розвитку не лише мовних, а й соціальних компетентностей: уміння співпрацювати, слухати співрозмовника, розуміти його позицію та дотримуватися норм мовленнєвого етикету.

У сучасній методиці навчання іноземних мов діалогічне мовлення розглядається як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників комунікації, спрямований на обмін інформацією, думками та емоціями [3].

Основною структурною одиницею діалогічного мовлення є діалогічна єдність, яка складається з кількох взаємопов'язаних реплік. Такі репліки характеризуються смисловою завершеністю, інтонаційною цілісністю та логічним зв'язком між собою. Саме діалогічна єдність виступає основною одиницею навчання діалогічного мовлення у шкільній практиці.

Науковці підкреслюють, що діалог як форма мовленнєвої діяльності сприяє розвитку творчого та критичного мислення. У процесі діалогічної взаємодії учні аналізують інформацію, формулюють власні судження, висловлюють згоду або незгоду, аргументують свою позицію. Таким чином, діалог виступає важливим засобом активізації пізнавальної діяльності та формування комунікативної компетентності. У процесі навчання іноземної мови саме діалог забезпечує поступове включення учнів у мовленнєву діяльність, допомагає їм подолати мовленнєві бар'єри та формує здатність ініціювати спілкування як із групою, так і з окремим співрозмовником [2].

Діалогічне мовлення характеризується низкою специфічних особливостей, які відрізняють його від монологічного мовлення. По-перше, воно передбачає активну взаємодію між співрозмов-

никами, які по черзі виступають у ролі мовця та слухача. По-друге, діалогічне мовлення має спонтанний характер, оскільки реакція співрозмовника часто є непередбачуваною. По-третє, воно потребує швидкого формулювання відповідей та використання різноманітних комунікативних стратегій для підтримання розмови. Саме ці особливості роблять діалогічне мовлення важливим засобом розвитку мовленнєвої гнучкості та комунікативної впевненості учнів [1, с. 123].

У межах діалогічного мовлення реалізуються різні жанри спілкування, серед яких розмова, інтерв'ю, обговорення, дискусія, рольова гра та дебати. Використання таких форм у навчальному процесі дає змогу моделювати реальні ситуації спілкування та створювати умови для активного використання мовного матеріалу.

Основними комунікативними функціями діалогічного мовлення є: запит і передача інформації; висловлення прохання, поради або пропозиції; прийняття чи відхилення пропозиції; обмін думками та враженнями; переконування співрозмовника; обґрунтування власної позиції [3].

Діалогічне мовлення може ефективно використовуватися на різних етапах уроку та виконувати важливу навчальну й комунікативну функцію. На думку В. В. Черниш, на етапі введення нової теми доцільно застосовувати короткі діалоги, які сприяють пробудженню інтересу учнів до навчального матеріалу та налаштовують їх на подальшу роботу. Зокрема, діалог-обмін думками може слугувати ефективним засобом підготовки до роботи з текстом для читання або аудіювання, а також перед виконанням письмових завдань, наприклад, під час підготовки до написання есе.

Крім того, використання діалогів-дискусій після опрацювання тексту або прослуховування аудіоматеріалу дозволяє одночасно реалізувати кілька важливих навчальних і виховних завдань. Зокрема, така діяльність сприяє розширенню словникового запасу учнів, удосконаленню навичок діалогічного мовлення, розвитку кругозору, а також формує вміння толерантно ставитися до думок інших учасників спілкування та аргументовано висловлювати власну позицію [4, с. 16-17].

У процесі навчання іншомовного діалогічного мовлення важливо формувати в учнів уміння ставити різні типи запитань, давати повні відповіді, реагувати на репліки співрозмовника, підтримувати розмову та використовувати мовні формули ввічливості.

На уроках німецької мови діалогічне мовлення виступає одним із ключових засобів формування комунікативної компетентності учнів. Воно створює умови для практичного використання мовних знань у процесі спілкування та сприяє розвитку навичок спонтанного мовлення.

Висновки. Таким чином, діалогічне мовлення є важливим засобом формування навичок говоріння у процесі навчання іно-

земних мов. Воно забезпечує активну взаємодію між учасниками комунікації, сприяє розвитку мовленнєвої ініціативи, комунікативної впевненості та здатності швидко реагувати на репліки співрозмовника. Використання діалогічних вправ на уроках німецької мови дозволяє учням практично застосовувати лексичний і граматичний матеріал, розвивати навички спонтанного мовлення та готуватися до реального міжкультурного спілкування.

Список використаних джерел:

1. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
2. Скрипник Н. І. Формування монологічного й діалогічного мовлення майбутніх учителів української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. Вип. 74. С. 141-145. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.31
3. Стадній А., Зозуля І. Особливості навчання іншомовного діалогічного мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 290-296. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/62-2-47
4. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови.* 2011. № 3. С. 15-22.

Володимир КОЛІСНИК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)

Науковий керівник: ***Ольга ДОБРИНЧУК***
кандидат філологічних наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ВПРАВ ДІЯЛЬНІСНОГО ХАРАКТЕРУ

У роботі досліджено особливості формування письмової компетентності учнів на уроках німецької мови. Розглянуто діяльнісний підхід як основу ефективного навчання письма, визначено типи вправ та їх вплив на розвиток комунікативних умінь. Обґрунтовано доцільність використання інтерактивних та цифрових технологій.

Ключові слова: *письмова компетентність, німецька мова, діяльнісний підхід, вправи, комунікативні навички.*

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі питання формування іншомовної комунікативної компетентності є одним із ключових. Особливого значення набуває письмова компетентність, яка забезпечує здатність учнів чітко, логіч-

но та грамотно висловлювати думки іноземною мовою. У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору виникає потреба у підвищенні якості навчання іноземних мов.

Письмо як вид мовленнєвої діяльності є складним процесом, що вимагає сформованості мовних, когнітивних та соціокультурних умінь. Проте результати навчання свідчать про недостатній рівень сформованості цих умінь, що обумовлює необхідність оновлення методів навчання.

Мета дослідження. Теоретичне обґрунтування та аналіз ефективності використання вправ діяльнісного характеру у процесі формування письмової компетентності учнів на уроках німецької мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Письмова компетентність визначається як здатність учнів створювати письмові тексти різних типів відповідно до комунікативної ситуації, дотримуючись мовних норм, логіки викладу та стилістичних особливостей. Вона передбачає сформованість не лише мовних навичок (лексичних, граматичних, орфографічних), але й когнітивних умінь, пов'язаних із плануванням, структуруванням та редагуванням тексту. Саме тому письмо є складним інтегрованим процесом, який потребує спеціально організованого навчання.

У сучасній методиці особливе значення надається діяльнісному підходу, який визначає характер організації навчального процесу. Відповідно до цього підходу навчання мови розглядається як процес виконання учнями певних дій і завдань, що мають практичну спрямованість. Як зазначається у наукових джерелах, користувачі мови є «соціальними агентами», які виконують завдання, застосовуючи свої компетенції для досягнення певного результату [2, с. 27]. Отже, формування письмової компетентності має здійснюватися через активну діяльність учнів, що максимально наближена до реальних умов спілкування.

У межах комунікативно-діяльнісного підходу особлива увага приділяється організації мовленнєвої діяльності на уроці. Зокрема, підкреслюється, що навчання іноземної мови має носити діяльнісний характер, оскільки реальне спілкування здійснюється через мовленнєву діяльність, спрямовану на розв'язання певних комунікативних завдань [1, с. 83]. Це положення безпосередньо стосується і письма, яке виступає засобом реалізації комунікативних намірів у письмовій формі.

Ефективне формування письмової компетентності можливе за умови використання вправ діяльнісного характеру. Такі вправи передбачають виконання учнями конкретних комунікативних завдань, що мають чітку мету, адресата та результат. Наприклад, навчання написання листа передбачає врахування відносин між адресантом і адресатом, що визначає стиль і структуру тексту [1,

с. 405]. Таким чином, учні не просто відтворюють мовні зразки, а виконують повноцінну мовленнєву діяльність.

Вправи діяльнісного характеру можуть бути різноманітними за своїм змістом і формою. До них належать написання особистих і офіційних листів, електронних повідомлень, оголошень, репортажів, есе, проєктних робіт тощо. Важливою ознакою таких вправ є їх комунікативна спрямованість, тобто орієнтація на реальне або змодельоване спілкування. У цьому контексті доцільно використовувати завдання, що імітують життєві ситуації, наприклад написання повідомлення другу, створення рекламного тексту або підготовка звіту. Особливе місце серед діяльнісних вправ займають проєктні завдання, які передбачають інтеграцію різних видів діяльності та сприяють розвитку самостійності учнів. Зокрема, виконання таких завдань, як написання репортажу або підготовка екскурсії для іноземних гостей, сприяє формуванню не лише мовленнєвих, але й соціокультурних умінь [2, с. 226]. У процесі виконання проєктів учні використовують письмо як інструмент для досягнення конкретного результату, що значно підвищує мотивацію до навчання.

Важливою умовою ефективності діяльнісного підходу є організація навчання у формах, що передбачають взаємодію учнів. Робота в парах і групах, спільне виконання завдань, взаємне оцінювання сприяють активізації навчальної діяльності та розвитку комунікативних навичок. Як зазначається у дослідженнях, діяльнісний підхід орієнтований на співпрацю та взаємодію учасників навчального процесу, що забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу [2, с. 30-32].

Крім того, сучасні умови навчання передбачають активне використання інтерактивних та цифрових технологій. Використання електронних платформ, онлайн-сервісів, блогів, форумів створює додаткові можливості для розвитку письмової компетентності. Учні можуть виконувати завдання у формі електронного листування, створення постів, коментарів, презентацій, що відповідає реальним потребам сучасного інформаційного суспільства. Це також сприяє підвищенню мотивації та залученню учнів до навчального процесу.

Отже, формування письмової компетентності учнів на уроках німецької мови є складним і багатогранним процесом, який потребує системного підходу. Діяльнісний підхід виступає ефективною основою організації навчання, оскільки забезпечує активну участь учнів у навчальному процесі та сприяє розвитку їхніх комунікативних умінь. Використання вправ діяльнісного характеру дозволяє наблизити навчання до реальних умов спілкування, що є необхідною умовою успішного оволодіння письмом іноземною мовою.

Таким чином, поєднання діяльнісного підходу з сучасними методами і технологіями навчання створює сприятливі умови для формування письмової компетентності учнів, забезпечуючи їх готовність до ефективного використання іноземної мови у різних сферах життя.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови у старшій школі: навч.-метод. посіб. Київ, 2010. 320 с.

ПОЛЬСЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ

Юлія ІГНАТОВА

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 1 року навчання спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями)

Науковий керівник: ***Наталія СТАХНЮК***
кандидат філологічних наук, доцент

ZMIANY ZNACZENIOWE WYRAZÓW WE WSPÓŁCZESNYM JĘZYKU POLSKIM NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH LEKSEMÓW

Artykuł poświęcony jest analizie zmian znaczeniowych wyrazów we współczesnym języku polskim. Celem pracy jest ukazanie mechanizmów wpływających na przekształcenia semantyczne leksemów oraz przedstawienie wybranych przykładów ilustrujących to zjawisko. W opracowaniu omówiono procesy takie jak metaforyzacja, metonimizacja, ekonomia języka czy wpływ zmian społeczno-kulturowych. Analiza wskazuje, że język polski pozostaje systemem dynamicznym, reagującym na potrzeby komunikacyjne jego użytkowników.

Cel pracy: *analiza zmian znaczeniowych wybranych leksemów we współczesnym języku polskim oraz wskazanie głównych mechanizmów odpowiedzialnych za te przekształcenia.*

Wyrazy kluczowe: *język, zmiany znaczeniowe, leksem.*

Aktualność badania: temat zmian znaczeniowych wyrazów pozostaje aktualny ze względu na dynamiczny rozwój języka pod wpływem globalizacji, nowych technologii oraz przemian społeczno-kulturowych. Obserwacja tych procesów pozwala lepiej zrozumieć współczesne tendencje w języku polskim**.**

Metody badawcze: analiza semantyczna, analiza porównawcza

Każdy język nie jest przypadkowym zbiorem słów, lecz przede wszystkim odzwierciedleniem kultury, tradycji oraz sposobu życia poszczególnych narodów w różnych częściach świata. To właśnie język najpełniej oddaje realia danego okresu rozwoju ludzkości, ukazując sposób myślenia, wartości i doświadczenia ludzi żyjących w

określonym czasie. Nie stanowi on struktury zamkniętej, lecz żywy organizm, który reaguje na zmieniającą się rzeczywistość, a wręcz dostosowuje się do potrzeb swoich użytkowników. Niezbędną cześcią tych zmian są zmiany znaczeniowe wyrazów, ukazujące, w jaki sposób słownictwo przystosowuje się do nowych realiów życiowych. Zjawisko to obejmuje między innymi rozszerzanie znaczenia wyrazów, jego zawężanie, a także przenoszenie znaczeń na podstawie skojarzeń, metafor czy wpływów obcych języków.

Współczesny język polski obfituje w liczne przykłady takich zmian, szczególnie widoczne w dobie globalizacji i intensywnego rozwoju technologii cyfrowych. Internet, media społecznościowe oraz kultura masowa znacząco przyczyniają się do powstawania nowych znaczeń już istniejących leksemów. Słowa, które dawniej funkcjonowały w jednym, ściśle określonym znaczeniu, dziś często nabierają dodatkowych sensów lub zmieniają swoje pierwotne konotacje. Proces ten może prowadzić zarówno do wzbogacenia języka, jak i do powstawania niejednoznaczności, które wymagają od odbiorcy większej uważności i znajomości kontekstu. Analiza zmian znaczeniowych wyrazów pozwala lepiej zrozumieć nie tylko mechanizmy rozwoju języka, lecz także przemiany zachodzące w społeczeństwie i kulturze. Pokazuje ona, w jaki sposób użytkownicy języka reinterpretują rzeczywistość i nadają nowe sensy znanym pojęciom. Zmiany znaczeniowe wyrazów nie zachodzą przypadkowo, lecz są efektem działania określonych mechanizmów językowych. Jednym z najważniejszych jest potrzeba opisywania nieograniczonej rzeczywistości przy użyciu ograniczonego zasobu słownictwa, co sprzyja powstawaniu metafor i metonimii (np. „szyjka butelki"). Istotną rolę odgrywa także dążenie do ekonomii języka, przejawiające się w skracaniu wypowiedzi i tworzeniu elips (np. „mała czarna" zamiast „mała filiżanka czarnej kawy"). Znaczenia wyrazów zmieniają się również w procesie przekazu międzypokoleniowego – kolejne pokolenia przyswajają słownictwo w nowych kontekstach, często nie znając jego pierwotnego zakresu. Dodatkowo na ewolucję znaczeń wpływa kontekst użycia oraz przesunięcia w obrębie cech danego wyrazu, gdy elementy wcześniej drugorzędne zaczynają dominować (jak w przypadku dawnego „powoli", które oznaczało „dobrowolnie", a dziś znaczy „bez pośpiechu"). Wszystkie te procesy sprawiają, że język pozostaje systemem elastycznym i nieustannie dostosowującym się do zmieniających się potrzeb komunikacyjnych.

Kluczowe kierunki znaczeniowych zmian wyrazów w języku polskim w szczegulności to zawężenie i rozszerzenie znaczenia, przeniesienie nazwy oraz zmiany stelistyczno-ekspresywne. Zawężenie znaczenia wyrazu polega na tym, że pierwotna, genetycznie szeroka treść słowa ulega ograniczeniu, przez co wyraz zaczyna odnosić się do znacznie węższej grupy obiektów lub zjawisk niż dawniej. Doskonale obrazuje to historia słowa *bydło*, które w staropolszczyźnie oznaczało

po prostu byt, stan posiadania czy ogólny dobrobyt, z czasem przwszło przez etap określania wszelkich żywych stworzeń, aż do współczesnego, wąskiego znaczenia ograniczonego do konkretnych zwierząt hodowlanych. Podobną drogę przeszła *gromada,* która dawniej mogła być gromadą kamieni czy jakichkolwiek przedmiotów, natomiast dziś w użyciu obecnym określa wyłącznie wielką grupę ludzi. *Jarzyny*, niegdyś oznaczająca wszelkie zasiewy wiosenne, a obecnie jedynie konkretne rośliny ogrodowe. Zjawisko to odnosi się nie tylko do rzecowników, na przykład, przemiotnik *przystoiny* w kiedyś oznaczał kogoś stosownego, odpowiedniego (czyli kogoś, komu coś przystoi). Dziś używamy go niemal wyłącznie jako komplementu dotyczącego urody, najczęściej w odniesieniu do mężczyzn.

Natomiast rozszerzenie znaczenia wyrazu to proces odwrotny, polegający na zwiększaniu zakresu treści leksemu. W tym przypadku słowo, które początkowo odnosiło się do konkretnego zjawiska lub dziedziny z płynem czsu rozszarzylo swoje znaczenie. Działanie tego zjawiska możemy zobaczyć na przykładzie słowa *dziedzina*. W języku staropolskim używano tego leksemu przede wszystkim jako oznaczenia do własności odziedziczonej po ojcu (dziedzie), później zaś posiadłość wiejską, by ostatecznie w XX wieku stać się pojęciem abstrakcyjnym określającym dowolny zakres ludzkiej aktywności czy nauki. Podobnie do tego leksem *wyraz*, który pierwotnie posiadał bardzo konkretne, materialne znaczenie – oznaczało to, co zostało wyrzeźbione (rzeźbę lub posąg). Dziś natomiast rozumiemy go niezwykle szeroko: jako znak językowy, słowo, a nawet jako każdy zewnętrzny objaw czy przejaw uczuć. Zmiana ta dotknęła także przymiotnika *słuszny*, który ewoluował od wąskiego znaczenia «zasługujący na słuchanie», przez «zasługujący na oglądanie», aż po dzisiejszą, uniwersalną aprobatę wobec jakichś racji czy poglądów.

Przeniesienie nazwy to zjawisko, które przedstawia, jak działa język w zakresie potrzeby tworzenia nazw dla nowych przedmiotów przy pomocy już istniujących leksemów. Przykładem tego jest słowo księżyc. Pierwotnie oznaczające dosłownie syna księcia lub młodego pana. Metaforyczne przeniesienie tej nazwy na satelitę Ziemi dokonało się na zasadzie analogii: skoro słońce postrzegano jako «wielkiego księcia», to towarzyszący mu na niebie mniejszy obiekt stał się «małym panem», czyli księżycem. Podobną ewolucję, opartą na skojarzeniach wizualnych lub funkcjonalnych, widać w słowie kaganiec – pierwotnie był to żelazny kosz na żar, potem osłona lampy, aż wreszcie, ze względu na podobieństwo kształtu i funkcji ochronnej, nazwa ta przylgnęła do siatki zakładanej na pysk psa. Ciekawy przypadek stanowi też wyraz brak – wywodzący się z języka niemieckiego pierwotnie oznaczał wybór lub najlepszą, wyselekcjonowaną część czegoś. W wyniku przesunięcia znaczeniowego sens ten uległ całkowitemu odwróceniu i dziś brakto coś wyeliminowanego ze względu na złą jakość lub po prostu nieobecność czegoś. Właśnie ptzemiotnik

ciekawy także ma niezwykłą historiję. Pierwotnie był to ptzemiotnik odczasownikowy, pochodzące od czasownika ciekać i oznaczający szybko biegający (później – szybko upływający), teraz po prostu interysujący.

Ostatnim, niezwykle dynamicznym obszarem ewolucji języka są zmiany stylistyczno-ekspresywne. W odróżnieniu od czystej zmiany zakresu pojęć, ten proces dotyczy płaszczyzny emocjonalnej i środowiskowej – tego, jak dane słowo jest odbierane i w jakich sytuacjach wypada go użyć. Wyrazistym przykładem takiej degradacji jest historia słowa kmieć. Pierwotnie, pod wpływem czeskim, oznaczało ono wysokiego urzędnika książęcego, by w staropolszczyźnie określać zamożnego wieśniaka posiadającego własne gospodarstwo. Z biegiem wieków ranga tego słowa systematycznie spadała – od chłopa pańszczyźnianego, przez rolnika, aż po współczesne, pogardliwe określenie kogoś pochodzącego ze wsi. Podobny proces "obniżenia lotów" spotkał włodarza, który z potężnego monarchy i władcy stał się najpierw rządcą majątku, a dziś jest wyrazem niemal nieużywanym. Wiele słów, które kiedyś funkcjonowało w języku ogólnym, dziś przetrwało jedynie w odmianie potocznej lub wulgarnej. Czasownik gadać był niegdyś podstawowym synonimem słowa „mówić" czy „rozmawiać", podczas gdy obecnie jego użycie ogranicza się do swobodnej, nieoficjalnej mowy. Jeszcze bardziej drastyczną zmianę widać w słowie dupa, które pierwotnie oznaczało po prostu wydrążenie, otwór lub dziuplę, a dopiero z czasem zyskało swoje dzisiejsze, anatomiczne i wulgarne znaczenie.

Współczesna polszczyzna pokazuje, że procesy te nie zatrzymały się w dawnych wiekach, lecz dzieją się na naszych oczach, często pod wpływem technologii i popkultury. Najciekawszym zjawiskiem jest dziś rozszerzenie znaczenia terminów informatycznych na sytuacje z życia codziennego. Słowo reset, pierwotnie oznaczające ponowne uruchomienie komputera, dziś powszechnie stosujemy w kontekście odpoczynku i „wyczyszczenia głowy". Podobnie ikona, która z religijnego obrazu stała się najpierw małym symbolem na pulpicie, a obecnie oznacza każdą osobę będącą symbolem danej dziedziny (np. „ikona mody"). Z kolei hejt, wywodzący się z angielskiego hate (nienawidzić), uległ silnej specjalizacji – w polszczyźnie nie oznacza po prostu nienawiści, lecz konkretne działanie w internecie polegające na publikowaniu agresywnych komentarzy. Słowo monitor dawniej oznaczało kogoś, kto upomina lub nadzoruje (np. starszego ucznia w szkole). Dziś jego znaczenie zostało niemal całkowicie zawężone do urządzenia wyświetlającego obraz. Podobny proces dotknął słowo aplikacja, które kiedyś kojarzyło się głównie z naszywaniem ozdób na ubrania lub formalną prośbą (podaniem), a dziś dla większości użytkowników oznacza wyłącznie program na telefon lub komputer. Masakra kiedyś oznaczała krwawe, masowe morderstwo (styl wysoki, tragiczny). We współczesnej polszczyźnie potocznej stało

się uniwersalnym wykrzyknikiem oznaczającym cokolwiek negatywnego, uciążliwego, a czasem nawet... coś zaskakująco pozytywnego. To klasyczny przykład „zużycia się" silnego emocjonalnie słowa poprzez nadmierne używanie go w błahych kontekstach. Obserwujemy też przeniesienia, jak w przypadku słowa pocisk, które z terminologii militarnej przeszło do slangu młodzieżowego jako określenie celnej, złośliwej riposty.

Te przykłady dowodzą, że język jest najbardziej czułym barometrem zmian cywilizacyjnych, a stare mechanizmy, takie jak metafora czy zawężenie, świetnie radzą sobie z opisywaniem nowoczesności. Wszystkie te procesy sprawiają, że polszczyzna pozostaje narzędziem niezwykle plastycznym. Pozwalają one dawnym słowom zyskać drugie życie, a nam dają możliwość precyzyjnego opisywania nowoczesnego świata na solidnych, historycznych fundamentach leksykalnych.

Список використаних джерел:

1. Alina Kępińska. Zmiany znaczeniowe wyrazów polskich. URL: https://en.ppt-online.org/42016 (data obejrzenia 29.03/2026)
2. Alina Kępińska. Leksykografija historyczna. Słowniki chistoryczne języka polskiego i słowniki historyczne (dawnej) polszczyzny. URL: https://en.ppt-online.org/42157 (data obejrzenia 31.03.2026)
3. Zmiany znaczeniowe. *Hamlet.* URL: http://hamlet.edu.pl/zmiany-znacz data obejrzenia 31.03.2026 (data obejrzenia 03.04.2026)
4. Wielki słownik języka polskiego. URL: https://wsjp.pl/ (data obejrzenia 03.04.2026)

Анна УВАРОВА

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (польська)

Науковий керівник: ***Наталія СТАХНЮК***
кандидат філологічних наук, доцент

ZAPOŻYCZENIA ANGIELSKIE W NAJNOWSZEJ POLSZCZYŹNIE – FUNKCJE, ZAKRES UŻYCIA I ADAPTACJA JĘZYKOWA

Artykuł analizuje dynamikę napływu oraz funkcjonowanie anglicyzmów we współczesnej polszczyźnie, uwzględniając wpływ procesów globalizacyjnych, rozwoju technologii cyfrowych oraz wydarzeń społecznych, takich jak pandemia COVID-19. W opracowaniu przedstawiono klasyfikację zapożyczeń angielskich, omówiono ich kluczowe funkcje komunikacyjne (nominacyjną, ekonomiczną, ekspresywną i prestiżową) oraz przeanalizowano mechanizmy adaptacji na poziomie fonetycznym, ortograficznym, fleksyjnym i słowotwórczym. Zwieńczeniem analizy jest postulat świadomego i funkcjonalnego operowania zapożyczeniami w

celu zachowania tożsamości języka polskiego przy jednoczesnym otwarciu na niezbędne innowacje leksykalne.

***Słowa kluczowe**: anglicyzmy, polszczyzna współczesna, adaptacja językowa, funkcje komunikacyjne, globalizacja*

Współczesna polszczyzna podlega intensywnym przemianom, które wynikają z procesów globalizacyjnych, rozwoju technologicznego oraz rosnącej dominacji języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej. Jednym z najbardziej wyrazistych przejawów tych zmian jest dynamiczny napływ zapożyczeń angielskich, określanych mianem anglicyzmów. W ostatnich latach szczególnie istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój leksyki była pandemia COVID-19. Jak zauważają badacze, „*Powszechnie wiadomo, że w ostatnim okresie znacznie powiększyła się liczba anglicyzmów występujących w polszczyźnie, między innymi za sprawą pandemii (np.: lockdown, drive-thru)*" [1]. Zjawisko to stanowi przedmiot licznych analiz językoznawczych, ponieważ wpływa nie tylko na zasób leksykalny języka, lecz także na jego strukturę semantyczną, składniową oraz pragmatyczną. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie charakterystyki anglicyzmów w najnowszej polszczyźnie, ich klasyfikacji, przyczyn rozpowszechnienia, mechanizmów adaptacyjnych oraz oceny ich wpływu na system językowy.

W literaturze przedmiotu anglicyzmy definiowane są szeroko jako jednostki językowe pochodzenia angielskiego funkcjonujące w innych językach. Jak podaje Wielki słownik języka polskiego, anglicyzm to „*wyraz, zwrot lub konstrukcja składniowa zapożyczone z języka angielskiego lub na nim wzorowane*" [2]. Jak podkreślają badacze, „*Pojęcie anglicyzm może też obejmować zapożyczenia morfologiczne, kalki semantyczne, kalki i półkalki strukturalne przejęte z języka angielskiego, formacje hybrydalne z elementem angielskim oraz pseudoanglicyzmy*" [1].

Alicja Witalisz przedstawia następującą klasyfikację anglicyzmów:

- zapożyczenia leksykalne (właściwe)
- kalki strukturalno-semantyczne,
- półkalki,
- zapożyczenia struktury gramatycznej (kalki składniowe),
- zapożyczenia morfologiczne,
- zapożyczenia modelu słowotwórczego,
- zapożyczenia pragmatyczne,
- zapożyczenia formalne (fonetyczne i ortograficzne) [3].

Anglicyzmy pełnią istotne funkcje komunikacyjne:

- funkcja nominacyjna – nazywanie nowych zjawisk
- funkcja ekonomiczna – skrótowość form
- funkcja ekspresywna – nadawanie wypowiedzi nowoczesnego charakteru

- funkcja prestiżowa – sygnalizowanie kompetencji językowej i kulturowej

Podstawowym czynnikiem determinującym rozpowszechnienie anglicyzmów jest *globalizacja* oraz status języka angielskiego jako *lingua franca* współczesnego świata. Język angielski pełni funkcję głównego środka komunikacji w nauce, gospodarce i kulturze, co sprzyja jego wpływowi na inne języki i prowadzi do zapożyczeń leksykalnych oraz strukturalnych w polszczyźnie. Istotną rolę odgrywa również r*ozwój technologii i komunikacji cyfrowej*. Terminologia informatyczna w dużej mierze powstaje w środowisku anglojęzycznym, dlatego do języka polskiego przenikają takie wyrazy jak software, login czy streaming. Kolejnym czynnikiem jest *wpływ kultury popularnej i mediów*. Produkcje filmowe, muzyka oraz media społecznościowe przyczyniają się do rozpowszechniania anglicyzmów, szczególnie wśród młodszych użytkowników języka. Nie bez znaczenia pozostaje także język specjalistyczny, zwłaszcza w dziedzinach takich jak ekonomia czy marketing.

Zapożyczenia angielskie, które trafiają do współczesnej polszczyzny, bardzo często podlegają różnym procesom adaptacyjnym, dzięki którym zostają dostosowane do systemu języka polskiego. Adaptacja obejmuje przede wszystkim poziom fonetyczny, ortograficzny, fleksyjny oraz słowotwórczy.

Jednym z najważniejszych typów jest adaptacja fonetyczna, polegająca na dostosowaniu wymowy wyrazów do polskiego systemu głoskowego. Przykładowo angielskie słowo *„marketing”* jest wymawiane z uwzględnieniem polskich zasad artykulacji, mimo że jego oryginalna wymowa różni się od polskiej realizacji.

Kolejnym istotnym procesem jest adaptacja ortograficzna, która często wiąże się z zachowaniem oryginalnej pisowni lub jej częściowym przystosowaniem do polskich reguł. W wielu przypadkach zapożyczenia pozostają niezmienione graficznie, np. *internet, login, email,* choć niekiedy pojawiają się formy spolszczone lub wariantywne.

Bardzo ważna jest również adaptacja fleksyjna, polegająca na włączeniu zapożyczeń do polskiego systemu odmiany przez przypadki, liczby i rodzaje. Przykładowo rzeczownik *„software”* może funkcjonować jako nieodmienny, natomiast inne wyrazy, takie jak *„laptop”*, podlegają pełnej fleksji: *laptopa, laptopowi, laptopem*. Podobnie marketing odmienia się zgodnie z polskim paradygmatem: *marketingu, marketingowi*.

Występuje także adaptacja słowotwórcza, która polega na tworzeniu nowych wyrazów na bazie anglicyzmów z wykorzystaniem polskich formantów. Przykładem mogą być formy takie jak bloger (od blog), uploadować (od upload) czy kliknąć (od klik / click). Proces ten świadczy o pełniejszym włączeniu zapożyczeń do systemu językowego.

Anglicyzmy stanowią istotny element współczesnej polszczyzny i są wynikiem procesów globalizacyjnych, rozwoju technologii oraz

dominacji języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej. Pełnią one ważne funkcje, zwłaszcza nominacyjną i ekonomiczną, umożliwiając nazywanie nowych zjawisk oraz skracanie wypowiedzi. Ich obecność w języku polskim wiąże się również z różnorodnymi procesami adaptacyjnymi, dzięki którym zapożyczenia są dostosowywane do systemu językowego. Jednocześnie konieczne jest zachowanie równowagi między przyswajaniem nowych elementów a ochroną rodzimego systemu językowego. Nadmierne i niekontrolowane zapożyczanie może prowadzić do zaburzeń w komunikacji, utrudniać zrozumienie tekstów oraz osłabiać przejrzystość i spójność języka. Z drugiej strony całkowite odrzucenie anglicyzmów byłoby zjawiskiem nienaturalnym w warunkach współczesnej komunikacji globalnej. Dlatego istotne jest świadome i funkcjonalne korzystanie z zapożyczeń, z uwzględnieniem ich potrzeby oraz stopnia przyswojenia w języku. Tylko w ten sposób możliwe jest harmonijne współistnienie tradycji i innowacji, które pozwala językowi rozwijać się, zachowując jednocześnie swoją tożsamość i stabilność systemową.

Список використаних джерел:

1. Cierpich-Kozieł A., Mańczak-Wohlfeld E., Witalisz A. Nowy słownik zapożyczeń angielskich w polszczyźnie – założenia ogólne i mikrostruktura haseł. *Język Polski*. 2023. S. 5-19. URL: https://jezykpolski.pl/index.php/jp/article/view/595 (дата звернення: 30.03.2026)
2. Anglicyzm. *Wielki słownik języka polskiego PAN*. URL: https://wsjp.pl/haslo/podglad/58903/anglicyzm (дата звернення: 30.03.2026).
3. Witasz A. Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim. Kraków, 2016. 224 s. URL: https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/9370/Przewodnik-po-anglicyzmach--Witalisz.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 30.03.2026).
4. Piotrowicz-Krenc A., & Witaszek-Samborska, M. Zapożyczenia angielskie w polszczyźnie czasów pandemii COVID-19. *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza*. 2024. № 31(2). S. 289–313. DOI: https://doi.org/10.14746/pspsj.2024.31.2.17

ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ

Роксолана БЄЛОВА

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 1 року навчання спеціальності А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька)

Науковий керівник: ***Ірина ГОЛУБІШКО***
кандидат філологічних наук, доцент

ЛІТЕРАТУРА НІМЕЧЧИНИ ТА НІДЕРЛАНДІВ: СПІЛЬНІ МОТИВИ ТА НАЦІОНАЛЬНА СВОЄРІДНІСТЬ

У тексті висвітлюються історичні передумови розвитку літератури Німеччини та Нідерландів, зумовлені впливом Доби Відродження (гуманізму загалом), Реформації та соціальних конфліктів. Показано спільні мотиви, окремо акцентовано на німецькому романтизмі як культурному явищі, що поєднало філософію, мистецтво й суспільні ідеї та стало основою для подальшого розвитку європейської літератури. Література обох країн постає як важливий чинник формування культурної самосвідомості та єдності європейського процесу при збереженні національної своєрідності.

Ключові слова: *німецька література, нідерландська література, романтизм, соціальна критика, національна ідентичність.*

Актуальність теми. Дослідження літератури Німеччини та Нідерландів надзвичайно актуальне у сучасному літературознавстві, адже воно дозволяє простежити взаємозв'язки між різними європейськими культурними традиціями. Порівняльний аналіз цих літератур відкриває спільні мотиви – прагнення свободи, пошук національної ідентичності, соціальна критика, але водночас підкреслює унікальні риси кожної з них. Такий підхід сприяє глибшому розумінню європейського літературного процесу, формуванню міжкультурного діалогу та актуалізації гуманітарних цінностей у сучасному світі.

Мета дослідження – полягає у порівняльному аналізі літератури Німеччини та Нідерландів, виявленні спільних мотивів і художніх тенденцій, а також окресленні національної своєрідності кожної традиції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичні передумови розвитку літератури Німеччини та Нідерландів формувалися під впливом епохи Відродження, поширення гуманізму та винайдення книгодрукування, що зробило літературу доступною для широких верств населення. Важливу роль відіграла Реформація: у Німеччині діяльність Мартіна Лютера започаткувала новий етап у літературі, яка набула публіцистичного й сатиричного характеру, а в Нідерландах твори відображали прагнення до свободи та протистояння католицькому тиску. Соціальні конфлікти, такі як Велика селянська війна в Німеччині та боротьба Нідерландів за незалежність від Іспанії, визначили тематику літератури, зосереджену на протесті, свободі та критиці влади. Таким чином, література обох країн розвивалася в умовах глибоких суспільних змін, що зумовило появу спільних мотивів і водночас національної своєрідності [3, с. 204-231].

Німецький романтизм був не просто літературним напрямом, а цілісним культурним явищем, яке поєднало філософію, мистецтво та суспільні ідеї, заклавши основу для подальшого розвитку європейської культури. Спільні мотиви літератури Німеччини та Нідерландів відображають глибинні процеси суспільного й культурного розвитку обох країн. Одним із провідних мотивів є прагнення свободи, що постає як реакція на політичну та релігійну залежність. У творах німецьких авторів (Ґете, Брехт) свобода осмислюється як внутрішній вибір людини та як суспільна боротьба, тоді як у нідерландській літературі (Еразм Роттердамський, Мультатулі) вона часто пов'язана з визволенням від колоніального та церковного гніту [1].

І. Голубішко, разом з іншими вченими, розглядає ключові ідейні засади романтизму – прагнення до духовної свободи, індивідуалізму, звернення до внутрішнього світу людини, інтерес до міфології та народної творчості. Дослідниця звертається до творчості Ґете, Шиллера, Новаліса, братів Шлегелів, Гофмана, Гейне, показуючи, як їхні твори формували нову естетичну парадигму. Особливу увагу приділено тому, що німецький романтизм не лише утверджував національну ідентичність, а й став джерелом нових художніх концепцій, які поширилися в інших європейських літературах.

Другим важливим мотивом є утвердження національної ідентичності. Література обох країн стала засобом формування культурної самосвідомості: у Німеччині – через романтизм і звернення до народних традицій, у Нідерландах – через боротьбу за незалежність та розвиток власної мовної й літературної спадщини.

Не менш значущим є мотив соціальної критики. Німецькі письменники, особливо Брехт у ХХ ст., використовували літературу як інструмент викриття соціальної несправедливості та політичних маніпуляцій. У Нідерландах Мультатулі у романі «Макс Хаве-

лаар» критикував колоніальну політику, що стало важливим кроком у суспільному дискурсі. Нарешті, спільним для обох традицій є осмислення ролі культури в житті суспільства. Література виступає не лише художнім явищем, а й засобом виховання, формування світогляду та підтримки гуманістичних цінностей.

Література Німеччини та Нідерландів у різні історичні періоди відображала прагнення народів до свободи, утвердження національної ідентичності, містила соціальну критику та осмислення ролі культури в житті суспільства. Мотив свободи був наскрізним: у Німеччині він проявлявся у творах, що критикували церковні догми та соціальну нерівність, починаючи від Мартіна Лютера й закінчуючи драматургією Бертольта Брехта. У Нідерландах свобода асоціювалася з визвольним рухом проти іспанського панування та колоніальної політики, що знайшло відображення у творчості Еразма Роттердамського та Мультатулі.

Щодо утвердження національної ідентичності, слід підкреслити, що німецькі романтики дуже уважно ставилися до народних традицій, міфології та фольклору, формуючи культурну самосвідомість. У Нідерландах література стала, як вже наголошувалось, засобом утвердження власної мовної та культурної спадщини, особливо в період боротьби за незалежність.

Мотив соціальної критики також був спільним. У Німеччині Брехт використовував театр як інструмент викриття соціальної несправедливості та політичних маніпуляцій, а в Нідерландах Мультатулі у романі „Макс Хавелаар“ критикував колоніальну систему, що стало важливим кроком у суспільному дискурсі. Нарешті, література обох країн осмислювала роль культури в житті суспільства. Вона виступала не лише художнім явищем, а й засобом виховання, формування світогляду та підтримки гуманістичних цінностей [1; 3].

Висновки. Література Німеччини та Нідерландів формувалася в умовах глибоких суспільних і культурних змін, що визначили її зміст і художні особливості. Вплив епохи Відродження, гуманізму, Реформації та соціальних конфліктів зумовив появу спільних мотивів – прагнення свободи, утвердження національної ідентичності, соціальної критики та осмислення ролі культури в житті суспільства. Водночас кожна літературна традиція зберегла власну своєрідність: німецька – через романтизм, філософську глибину та драматургію Брехта, нідерландська – через сатиру Еразма Роттердамського та колоніальну критику Мультатулі.

Список використаних джерел:

1. Гальцева Т. О., Зіненко О. С. Теоретичні засади національної ідентичності. *Соціальна психологія. Юридична психологія.* 2024. Вип. 62. С. 219–223. URL: https://habitus.od.ua/journals/2024/62-2024/41.pdf
2. Голубішко І. Ю. Література німецького романтизму. *Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології*: [навчальне видання] / за

заг. ред. О. Г. Шаповал, О. В. Кеби. Частина IX. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2022. С. 136–159.
3. Шаповалова М. С. Історія зарубіжної літератури: Середні віки та Відродження. Львів: Вища школа, 1982. 440 с. URL: https://surl.li/govefs

Дарина ЗАЯЧУК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (польська)

Науковий керівник: ***Ольга ШАПОВАЛ***
кандидат філологічних наук, доцент

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ТЕМАТИЧНОГО РОЗДІЛУ «ФАНТАСТИЧНІ ІСТОРІЇ» НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 7 КЛАСІ

У роботі обґрунтовано актуальність вивчення тематичного розділу «Фантастичні історії» на уроках зарубіжної літератури в 7 класі. Проаналізовано специфіку фантастики як літературного жанру, визначено її основні ознаки, функції та освітній потенціал. Розглянуто наукові підходи до вивчення фантастичної літератури, а також методичні аспекти її викладання з урахуванням вікових особливостей учнів. Обґрунтовано доцільність використання сучасних методів і прийомів навчання для розвитку читацької компетентності, творчого мислення та естетичного досвіду школярів.

Ключові слова: *фантастика, фентезі, зарубіжна література, методика навчання, читацька компетентність, 7 клас, художній текст, інтерпретація, літературна освіта.*

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення методики викладання зарубіжної літератури в основній школі, зокрема у 7 класі, де інтенсивно формується читацька компетентність і розвивається естетичний досвід учнів. Вивчення тематичного розділу «Фантастичні історії» передбачає не лише ознайомлення школярів із художніми творами, а й розвиток умінь їх аналізувати, інтерпретувати та оцінювати літературні явища. Відповідно до модельної навчальної програми, цей розділ спрямований на формування цілісного уявлення про жанрові особливості фантастики, її художню специфіку та роль у сучасному літературному процесі [1]. Водночас у практиці навчання спостерігається недостатня розробленість ефективних методичних підходів до опрацювання таких творів, що актуалізує потребу в науковому узагальненні педагогічного досвіду.

Метою розвідки є теоретичне обґрунтування та розроблення методики вивчення тематичного розділу «Фантастичні історії» на уроках зарубіжної літератури в 7 класі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчальній програмі для 7 класу важливе місце займає тематичний розділ «Фантастичні історії», спрямований на ознайомлення школярів із особливостями жанру фантастики та розвиток умінь аналізувати відповідні твори. До цього розділу включено такі твори, як «Лев, чаклунка і стара шафа» К. С. Льюїса, «Зоряний пил» Н. Геймана, «Мандрівний замок Хаула» Д. В. Джонс, а також на додаткове читання винесено оповідання Г. Веллса «Чарівна крамниця» [1]. Такий підбір є доцільним і відповідає віковим особливостям учнів, оскільки поєднує як класичні, так і сучасні зразки фантастичної літератури.

Зміст програми спрямований на формування уявлень про специфіку фантастики як жанру, її тематичні та ідейні особливості, а також на розвиток умінь аналізувати художні образи, визначати авторську позицію та інтерпретувати зміст творів. У процесі опрацювання фантастичних текстів учні вчаться розмежовувати реальне й вигадане, усвідомлювати символічність образів і розкривати морально-етичні проблеми [1].

Важливою рисою програми є її орієнтація на діяльнісний підхід. Учні залучаються до різноманітних видів роботи, серед яких провідне місце займають аналіз текстів, обговорення, творчі завдання та проєктна діяльність. Це сприяє активізації пізнавальної діяльності та забезпечує глибше засвоєння матеріалу. Як зазначає А. Мельник, «використання інтерактивних методів навчання підвищує його ефективність і сприяє розвитку стійкого інтересу до літератури» [2, с. 12].

Програма також орієнтована на формування жанрового мислення, що є важливою складовою літературної компетентності. Вивчення фантастичних творів допомагає учням усвідомити особливості жанру, його ознаки та роль у літературному процесі. За словами О. А. Слижук, «розвиток жанрового мислення поглиблює розуміння художніх текстів і сприяє формуванню навичок їх самостійної інтерпретації» [3, с. 28].

Окрему увагу приділено розвитку читацької компетентності, що передбачає формування умінь працювати з текстом, аналізувати його зміст і форму, а також висловлювати власне ставлення до прочитаного. Фантастичні твори в цьому контексті є ефективним засобом розвитку читацького інтересу, адже вони вирізняються емоційною насиченістю, динамічністю та близькістю до світосприйняття підлітків. Розвиток читацької компетентності є одним із провідних завдань сучасної літературної освіти.

Опрацювання твору К. С. Льюїса «Лев, чаклунка і стара шафа» у 7 класі відіграє важливу роль у розвитку читацької компетентності школярів, адже цей текст поєднує риси казки, фентезі та алегорії, що відкриває широкі можливості для різнобічного аналізу. Методика його вивчення має спиратися на поєднання

традиційних і сучасних підходів до викладання літератури з урахуванням вікових особливостей учнів і їхніх інтересів.

Початковий етап передбачає організацію підготовчої роботи, спрямованої на актуалізацію читацького досвіду та формування мотивації до сприйняття твору. Доцільно використати бесіди про улюблені фантастичні сюжети, обговорення понять «інший світ», «пригода», «вибір», що допомагає створити емоційну готовність до читання. Важливим є також ознайомлення з постаттю автора, що сприяє глибшому розумінню ідейного змісту твору.

Характерною рисою роману є співіснування двох світів – реального й фантастичного, які поєднуються через символічний образ шафи як межі між ними. Цей мотив переходу є ключовим для жанру фентезі та потребує окремого методичного осмислення. Учні повинні усвідомити, що Нарнія – це не лише простір пригод, а й художня модель, у якій відображено моральні й духовні проблеми. Саме тому варто застосовувати проблемні запитання, що спонукають до глибшого аналізу вчинків персонажів, їхнього вибору та відповідальності.

У процесі аналізу доцільно зосередитися на системі образів твору. Персонажі виступають носіями певних моральних якостей, а їхні дії мають символічний зміст. Так, Аслан уособлює добро, справедливість і самопожертву, тоді як Біла чаклунка – зло та руйнування. Осмислення цієї символіки потребує поєднання текстуального аналізу з елементами інтерпретації, що сприяє розвитку в учнів умінь узагальнювати та оцінювати моральні аспекти поведінки героїв.

Ефективним є застосування інтертекстуального підходу, який допомагає виявити зв'язки твору з міфологією, релігійними мотивами та класичною літературою. Зокрема, у романі простежуються елементи християнської символіки, що відкриває можливості для глибшого розуміння його ідей. Водночас такі аспекти слід подавати доступно, з урахуванням вікових особливостей семикласників.

Важливою складовою методики є організація різноманітних видів діяльності учнів: роботи в групах, рольових ігор, дискусій, творчих завдань. Наприклад, учням можна запропонувати поставити себе на місце героїв і пояснити їхні вчинки або створити власні варіанти розвитку подій. Такий підхід активізує навчальну діяльність і сприяє формуванню особистісного ставлення до прочитаного.

Особливу увагу слід приділити формуванню навичок аналізу художнього тексту: визначенню теми та ідеї, характеристиці персонажів, аналізу сюжету й композиції. Важливо поєднувати репродуктивні та продуктивні види роботи, що забезпечує поступовий перехід від відтворення змісту до його самостійного осмислення. Доцільно також використовувати екранізації твору як до-

поміжний навчальний засіб. Перегляд окремих фрагментів сприяє візуалізації художнього світу, дає змогу порівняти авторське бачення з режисерським трактуванням і розвиває критичне мислення учнів.

Завершальний етап передбачає узагальнення й систематизацію знань. Це може бути підсумкова бесіда або творче завдання, що дозволяє учням висловити власне ставлення до твору й зробити висновки щодо порушених у ньому моральних проблем. Така робота сприяє формуванню ціннісних орієнтацій і розвитку рефлексивного мислення.

Висновки. Вивчення розділу «Фантастичні історії» відповідає віковим потребам семикласників, поєднуючи класичні й сучасні твори для формування цілісного жанрового мислення. Системне застосування діяльнісного, інтертекстуального та компаративного аналізу (включаючи роботу з екранізаціями) забезпечує глибоке осмислення жанрової специфіки фантастики, активізує пізнавальний інтерес підлітків та сприяє комплексному розвитку їхньої читацької компетентності й морально-етичних орієнтирів.

Список використаних джерел:

1. Волощук Є. В., Слободянюк О. М. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 2023 року № 1001). URL: https://drive.google.com/file/d/1M_ZIl3P7rpJs0LUMtfrtR5FEc1tCzRzP/view (дата звернення 01.05.2026).
2. Мельник А. Літературний розвиток учнів 5–7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 20 с.
3. Слижук О. А. Формування в учнів 7 класу НУШ жанрового мислення засобами підручника літератури. *Сучасний підручник як засіб реалізації ідей Нової української школи:* матеріали круглого столу, присвяченого пам'яті О. М. Беляєва. Київ: Педагогічна думка. 2024. С. 27–32.

Інна КІНАЩУК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
2 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(за предметними спеціальностями)

Науковий керівник: ***Олександр КЕБА***
доктор філологічних наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В РОМАНІ СЮЗАННИ КЛАРК «ПІРАНЕЗІ»

У статті розглянуто особливості інтертекстуальності роману «Піранезі» Сюзанни Кларк. Проаналізовано помітні філософські, міфологічні, мистецькі та жанрові джерела твору, а також способи їх видозміни в художній структурі роману. Особливу увагу зосереджено на ідеях Платона, традиції британського фентезі, символіці карт Таро, образі архітектурного лабіринту та міжмистецьких зв'язках із гравюрами Джованні Баттісти Піранезі.

Ключові слова: *С. Кларк, «Піранезі», інтертекстуальність, антична філософія, фентезі, архітектурний діалог, міжмистецькі зв'язки.*

Актуальність теми дослідження полягає у тому, що роман «Піранезі» Сюзанни Кларк вирізняється багатошаровою інтертекстуальністю, що охоплює античну філософію, традиції британського фентезі та архітектурно-міфологічний зміст твору. Поєднання різних культурних елементів у романі робить його зміст більш глибоким і багатошаровим. Актуальність також зумовлена інтересом до способів створення вигаданого художнього світу та особливостей авторського стилю. Роман із моменту публікації привернув увагу дослідників і читачів та залишається актуальним для сучасного літературознавства [1; 3; 5].

Метою дослідження є визначення ролі інтертекстуальних елементів у романі «Піранезі», їх функцій у створенні художнього світу та розкритті основних ідей твору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Роман «Піранезі» є багаторівневою системою культурних посилань, які формують структуру художнього світу. Інтертекстуальність виступає принципом організації простору, системи образів і наративу.

Другий епіграф до твору ("People call me a philosopher… I am an anamnesiologist…") [1, с. 6] вводить поняття анамнезису – пригадування, що походить із філософії Платона [7]. У платонівському розумінні знання постає як відновлення вже наявного досвіду. Ця ідея відображається у сюжеті: історія головного героя розгортається як поступове відновлення пам'яті.

У «Піранезі» Будинок постає як інверсія міфу про печеру з діалогу Платона «Держава» [7, кн. VII, 514a–517d]. Платон описує

світ як печеру, «в яку потрапляє світло ззовні, і люди бачать лише тіні предметів». Той, хто пізнає справжню реальність, не повертається до ілюзії. У Кларк ця модель змінена: звичний світ виглядає вторинним щодо простору Будинку. Таким чином, текст вступає у діалог із античною філософською традицією.

Також у романі простежується діалог із британською фентезійною традицією. Роман співвідноситься з моделлю «вторинного світу», характерною для творчості Дж. Р. Р. Толкіна та К. С. Льюїса [2; 3]. У есе «Про казку» Толкін описує вторинний світ як самостійний вигаданий простір із власними законами [3]. У Кларк цей світ подано як фрагментарний і лабіринтовий простір пам'яті. Це наближає твір до постмодерної поетики.

Також у романі наявні прямі посилання на твори К. С. Льюїса. З «Небіжа чаклуна» взято епіграф [2], а образи статуй і мотиви снів відсилають до циклу про Нарнію, зокрема до «Лева, чаклунки і старої шафи» [2].

У романі Сюзанни Кларк використано символіку карт Таро як один із рівнів інтертекстуальності. У тексті згадуються карти «Ієрофант», «Маг», «Світ», «Диявол», «Колісниця» та «Відлюдник» [1, с. 217–219]. Вони функціонують як елементи символічного осмислення простору Будинку та окремих станів свідомості персонажів. Образ Піранезі співвідноситься з картою «Блазень», яка традиційно означає початок шляху, наївність, невизначеність і пошук, а також незнання потенційної небезпеки [1, с. 218–219]. Використання цієї символіки розширює смисловий простір роману та додає рівень прихованих значень, пов'язаних із самопізнанням і рухом героя лабіринтним світом.

Архітектурний інтертекст є важливою особливістю роману. Ім'я героя відсилає до Джованні Баттіста Піранезі, автора серії гравюр «Уявні в'язниці» [4]. Простір Будинку відтворює естетику цих гравюр: гігантські склепіння, нескінченні сходи, ілюзію безмежності. Це приклад міжмистецької інтертекстуальності, де література взаємодіє з візуальним мистецтвом.

Міфологічна інтертекстуальність пов'язана з образом лабіринту та міфом про Мінотавра. У романі цей архетип переосмислюється: герой постає як шукач істини.

Простір Будинку функціонує як метафора тексту-лабіринту. Нескінченні зали, сходи та статуї створюють відчуття фрагментарності та багатошаровості. Читач поступово відновлює цілісну картину подій, як і герой. Будинок у романі постає як символ пам'яті, знання та інтерпретації, де інтертекстуальність проявляється у самій структурі твору.

Висновки. У романі «Піранезі» інтертекстуальність проявляється на різних рівнях: філософському, міфологічному, мистецькому та літературному. У творі переосмислюються ідеї античної філософії, зокрема концепція двох світів і мотив пізнання через

пригадування. Міфологічний рівень реалізується через образ лабіринту, який набуває нового трактування як простору пошуку істини. Також важливу роль відіграють мистецькі відсилання до гравюр Піранезі та символіки карт Таро. Роман поєднує різні культурні коди, створюючи багатошаровий художній простір, у якому Будинок постає як модель пам'яті, знання та інтерпретації.

Список використаних джерел:

1. Кларк С. Піранезі: роман; пер. з англ. М. Пухлій. Київ: Рідна мова, 2023. 240 с.
2. Льюїс К. С. Небіж чаклуна: роман. Київ: КСД, 2024. 160 с.
3. Толкін Дж. Р. Р. Про казки. *Чудовиська і критики та інші есе*. London: HarperCollins Publishers, 2012.
4. Ficacci L. Piranesi. The Complete Etchings. Köln: Taschen, 2022.
5. Blaszkiewicz B. On the Idea of the Secondary World in Susanna Clarke's Piranesi. *International Journal of English Studies*. 2021. Vol. 30, No. 1. P. 111–132.
6. Назаренко М. І. Примітки. *Кларк С. Піранесі*: роман; пер. з англ. М. Пухлій. Київ: Рідна мова, 2023. С. 223–238.
7. Платон. Держава. Кн. VII. 514a–517d.

Дарина КОВАЛЬЧУК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (польська)

Науковий керівник: ***Ольга ШАПОВАЛ***
кандидат філологічних наук, доцент

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У тезах проаналізовано теоретико-методичні засади формування національної свідомості учнів на уроках зарубіжної літератури в умовах сучасних соціокультурних викликів. Визначено структуру поняття національної самоідентичності через інтелектуальний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти. Обґрунтовано роль курсу зарубіжної літератури як інструменту розвитку «світоглядного імунітету» та утвердження українського культурного коду засобами компаративістики та високохудожнього перекладу в контексті концепції НУШ.

Ключові слова: *національна свідомість, національна самоідентичність, компаративістика, зарубіжна література, світоглядний імунітет.*

Актуальність теми. У сучасних реаліях, зумовлених повномасштабною війною та вимушеною міграцією українців, проблема формування національної свідомості молоді набула стратегіч-

ного значення. Криза самоідентифікації та ризики асиміляції підлітків у закордонному соціокультурному просторі вимагають від освітньої системи активного впровадження націєцентричних підходів. Уроки зарубіжної літератури в цьому контексті стають унікальним майданчиком для самопізнання учня через діалог із досвідом світової культури.

Метою публікації є визначення потенціалу курсу зарубіжної літератури як дієвого інструменту формування національної самосвідомості та «світоглядного імунітету» здобувачів освіти.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти освітнє середовище повинно бути спрямоване на розвиток в учнів культурної компетентності, що передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва [1].

Поняття національної самосвідомості досі є дискусійним. Багато науковців, що займаються цією проблемою пропонують різні його варіації. На думку Н. Мещерякової, національна самосвідомість – це не лише співвіднесення людьми себе з тією чи іншою національністю, а більш складний структурний утвір, який включає в себе уявлення про територію, культуру, мову та про історичне минуле свого народу [2, с .280]. Натомість, В. Соколова подає таке визначення: «національна самосвідомість передбачає усвідомлення та оцінку людиною чи цілою нацією себе як носія національних цінностей, які сформувалися в системі конкретної спільноти в ході історії» [3, с. 196].

Курс зарубіжної літератури у шкільній програмі відіграє значну роль для формування національної самоідентичності здобувачів освіти.

В контексті глобалізації, необхідно, щоб сучасні школярі ставились із належною повагою до національної спадщини та при цьому розвивались як особистості. Тож, уроки зарубіжної літератури є чудовим інструментом задля досягнення цієї мети, адже він надає можливість учням не лише ознайомлюватись та пізнавати власну культуру, а й порівнювати її зі світовими та європейськими здобутками [4, с. 1].

Зарубіжна література має величезний виховний потенціал, оскільки у творах класиків та сучасних авторів відображені найрізноманітніші аспекти людського життя, моральні цінності, переживання та пошук сенсу буття. Уроки зарубіжної літератури відкривають для вчителя можливості акцентування уваги учнів на схожих та відмінних рисах між національними та загально-

людськими цінностями, які відображені у творах світової літератури. Завдяки здатності літератури емоційно впливати на людину, вона стає інструментом самопізнання, що підштовхує школяра до аналізу своєї приналежності до національного культурного простору [4, с. 2].

Вивчення курсу зарубіжної літератури надає здобувачам освіти значні перспективи для інтелектуального та особистісного розвитку. Зокрема, ця навчальна дисципліна сприяє усвідомленню світової культури як сукупності різноманітних національних традицій, кожна з яких потребує осмислення у глобальному контексті. Шляхом компаративного аналізу вітчизняних та зарубіжних творів мистецтва слова підлітки оволодівають навичками виявлення спільних рис та відмінностей у світоглядних парадигмах різних народів й розмежування універсальних людських цінностей та тих, що властиві конкретній нації, є важливим. Такий підхід допомагає глибше зрозуміти культурну своєрідність класичної мистецької спадщини, а також порівняти власні переконання з цінностями інших народів. Це є ключовою здатністю для успішної взаємодії в сучасному, глобалізованому та різноманітному світі [5, с. 131].

Для забезпечення очікуваного результату формування національної свідомості та вдалої реалізації ролі зарубіжної літератури, варто зважати на виділені науковцями підходи. Зокрема, компетентнісний підхід спрямований на формування активної громадянської позиції учнів. Тобто, аналізуючи питання справедливості та вчинки героїв у художніх творах, учні навчаються будувати власну поведінку в суспільстві. Ціннісний підхід дає змогу учням не просто знати факти, а й емоційно сприймати національні звичаї та першообрази, відчуваючи глибокий зв'язок зі своїм народом. Нарешті, особистісно орієнтований підхід дозволяє кожному читачеві сформувати власне ставлення до літературних подій і через це свідомо усвідомити свою приналежність до української нації [5, с. 134].

Висновки. Вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури є ефективним способом розвитку національної ідентичності. Це досягається завдяки зіставленню власної культури із загальноєвропейським досвідом. Головний акцент робиться на порівнянні різних поглядів на світ та поширенні українських перекладів, що є показником конкурентоздатності національної культури. Це допомагає учням та студентам краще усвідомити свою унікальність та посилити повагу до рідної мови.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти: затверд. постановою Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення 19.04.2026)
2. Мещерякова Н. П. Проблема формування національної самосвідомості. Деякі аспекти теорії та історії. *Scientific achievements of modern society*:

abstracts of the 3rd International scientific and practical conference (Liverpool, United Kingdom, 2019). Liverpool: Cognum Publishing House, 2019. Pp. 280
3. Соколова В. Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 196 с.
4. Ткачук С. В. Роль зарубіжної літератури та мистецтва у формуванні національної свідомості та патріотичних почуттів у сучасних школярів. *Всеосвіта*: веб-сайт. 2024. URL: https://vseosvita.ua/library/stattia-rol-zarubizhnoi-literatury-ta-mystetstva-u-formuvanni-natsionalnoi-svidomosti-ta-patriotychnykh-pochuttiv-u-suchasnykh-shkoliariv-857716.html (дата звернення: 19.04.2026)
5. Удовиченко Л. М. Проблема культурно-національної ідентичності та її вирішення у Новій Українській Школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка:* зб. наук. праць. 2022. № 37 (1). С. 70-73. URL: https://www.researchgate.net/publication/363182110_The_problem_of_cultural_and_national_identity_and_ways_to_solve_it_in_the_New_Ukrainian_School (дата звернення: 19.04.2026).
6. Удовиченко Л. Літературна освіта як інструмент творення громадянської та культурно-національної ідентичності в умовах Нової Української Школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025. Вип. 4. С. 129–138. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2025/4/17.pdf (дата звернення: 19.04.2026).

Ірина МЕЙ

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 2 року навчання спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)

Науковий керівник: ***Ірина ГОЛУБІШКО***
кандидат філологічних наук, доцент

ТРАГЕДІЯ Й. В. ГЕТЕ «ФАУСТ» У РІЗНИХ ВИДАХ МИСТЕЦТВА

У роботі розглядається взаємодія літературного першоджерела з візуальними та музичними інтерпретаціями, що дозволяє виявити універсальність ідей Гете.

Ключові слова: *література, мистецтво, літературна рецепція, переклад, трагедія Гете.*

Актуальність теми зумовлена статусом "Фауста" як одного з наріжних каменів європейської ідентичності. В епоху глобальних викликів, коли людство знову постає перед питанням ціни прогресу та меж особистої свободи, звернення до досвіду Фауста до-

помагає осмислити етичні координати сучасного буття. Дослідження підкреслює невмирущість класичного твору, який продовжує надихати митців на створення нових форм, адаптованих до культурних запитів кожної нової епохи.

Метою даного дослідження є дослідження трансформації сюжету та образної системи трагедії Йоганна Вольфганга Гете "Фауст" у світовому мистецькому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Йоганн Вольфганг Гете працював над "Фаустом" протягом більшої частини свого життя, завершивши другу частину лише перед самою смертю [8]. Це перетворило твір на складний філософський синтез, де поєдналися елементи народної легенди, античної міфології та просвітницької думки. Сюжетна лінія розпочинається з парі між Господом і Мефістофелем. Диявол вважає, що зможе збити людину з праведного шляху, тоді як Бог вірить у незламність творчого духу. Фауст постає перед читачем як вчений, що зайшов у безвихідь кабінетного знання. Його угода з Мефістофелем – це не просто продаж душі за насолоди, а вимога миті, яка була б настільки прекрасною, що її "захотілося б зупинити".

Перша частина трагедії зосереджена на особистій долі героя. Через омолодження Фауст повертається до життя почуттів, що призводить до знайомства з Маргаритою (Гретхен). Ця лінія є глибоко трагічною: щире кохання дівчини стає жертвою егоцентричного пошуку вченого. Смерть Маргарити у в'язниці та її відмова від порятунку ціною гріха символізують моральну перемогу над диявольським планом. Друга частина твору розширює простір до масштабів усієї людської цивілізації. Гете проводить Фауста через імператорський двір, античну Грецію та великі соціальні проєкти. Герой шукає ідеал у поєднанні з красою Єлени Троянської, а згодом – у праці на користь суспільства. Попри всі помилки та злочини, скоєні на шляху, він рятується небесними силами, оскільки його життя було безперервним рухом і прагненням до вищої мети.

Літературна рецепція "Фауста" почалася ще за життя Гете. Твір став еталоном для романтиків, які бачили у ньому втілення "світової туги" та безмежної волі. Англійська література, представлена Кристофером Марло (як попередником) та лордом Байроном, активно взаємодіяла з початковим сюжетом, проте саме німецька трагедія задала тон подальшим інтерпретаціям у Європі.

В Україні засвоєння "Фауста" відбувалося в умовах формування сучасної літературної мови [7]. Видатний внесок у цей процес зробив Іван Франко, який бачив у творі не лише поетичний шедевр, а й зразок філософського мислення. Франко присвятив Гете численні критичні праці, аналізуючи його як митця, що зумів об'єднати національне з універсальним. Проте неперевершеним донині залишається переклад Миколи Лукаша [4]. Він проде-

монстрував неймовірну гнучкість української мови, зумівши відтворити як високу інтелектуальну лексику першої частини, так і складні міфологічні алюзії другої. Український Фауст у виконанні Лукаша звучить органічно, позбувшись зайвої важкості німецького синтаксису, але зберігши всю глибину оригіналу. Цей переклад став самостійним фактом української культури, що підтверджує нашу належність до спільного європейського дому.

Образотворче мистецтво. Візуальне втілення "Фауста" почалося з графічних циклів. Ежен Делакруа, лідер французького романтизму, створив серію літографій, які вражають своєю експресією. Його Мефістофель – це не просто біс, а втілення скепсису та руйнівної іронії [5]. Делакруа використовував різкі контрасти та динамічні композиції, щоб передати напругу між світом людей і надприродними силами. Ці роботи стали класичними і вплинули на подальше бачення героїв Гете у живописі.

Інший напрямок представлений роботами Арі Шеффера, який зосередився на емоційному стані Маргарити. Його картини відзначаються ліризмом і певною сентиментальністю, що відповідало смакам тогочасної публіки. Гретхен у Шеффера постає як ікона страждання та чистоти. Німецький художник Моріц Ретч, навпаки, обрав шлях точної деталізації. Його контурні малюнки дозволяли читачеві буквально "бачити" кожну сцену трагедії. Візуальне мистецтво допомогло "Фаусту" вийти за межі суто літературного кола, перетворивши героїв на впізнаванні візуальні символи, які функціонували в культурі незалежно від тексту.

Музика як мова невловимих прагнень. Музична інтерпретація "Фауста" є, можливо, найбільш розлогою за обсягом та глибиною. Опера Шарля Гуно "Фауст" (яку в Німеччині часто називають "Маргаритою") [3] зосередилася на інтимній драмі першої частини. Гуно вдалося створити образи, що стали еталонними для оперної сцени: ліричний Фауст, підступний, але елегантний Мефістофель та трагічна Маргарита. Музика опери сповнена мелодизму, що робить філософські страждання зрозумілими на рівні почуттів.

Гектор Берліоз у "Засудженні Фауста" [1] створив масштабну ораторіальну форму, де оркестр стає головним оповідачем. Його музика передає не лише сюжет, а й атмосферу подорожей, польотів та пекельних безодень. Італійський композитор Арріґо Бойто в опері "Мефістофель" [2] спробував повернути твору його філософський масштаб, включивши сцени з другої частини трагедії. Його музика більш сувора та інтелектуальна. Симфонічне прочитання сюжету ми знаходимо у Ференца Ліста [6], чия "Фауст-симфонія" є геніальним прикладом програмної музики. Ліст не просто ілюструє події, а створює психологічні портрети трьох головних героїв за допомогою лейтмотивів. Кожен акорд у цих творах працює на розкриття авторського задуму, додаючи йому об'єму та чуттєвої сили.

Висновки. Отже, твір Й. В. Гете представлений багатьма елементами рецепції, але ми зупиняємося лише на декількох з них. Це відкриває перспективи для подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Берліоз Г. Засудження Фауста. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ZbydUCWZ98o
2. Бойто А. Опера Мефістофель. URL: https://www.youtube.com/watch?v=7GuwpUB1w3w
3. Гуно Ш. Опера Фауст. Арія Маргарити з перлами (у вик. Джоан Сазерленд). URL: https://youtu.be/zyWKiPjXSlM?si=UZ7J_gjvb7_l58fL
4. Гете Й. В. Фауст: трагедія / пер. з нім. М. Лукаша. Київ: Дніпро, 1970. 502 с.
5. Делакруа Е. Мефістофель у повітрі (літографія). URL: https://www.google.com/imgres?q=%D0%95%D0%B6%D0%B5%D0%BD%20%D0%94%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D0%BA%D1%80%D1
6. Ліст Ф. Фауст-симфонія. URL: https://youtu.be/3OTh8oy3O00?si=DDR2tZHMZJbOm5fS
7. Наливайко Д. С. Гете в українській культурі. *Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки.* 2001. Т. 19. С. 34-42.
8. Шалагінов Б. Б. Естетика Й. В. Гете: посіб. для вчителів. Київ: Грамота, 2002. 144 с.

Тетяна ПАСТЕРНАК

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (німецька)

Науковий керівник: ***Ірина ГОЛУБІШКО***
кандидат філологічних наук, доцент

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО УЧНІВСЬКОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У представленій роботі досліджено теоретико-методологічні та практичні аспекти формування емоційного інтелекту учнів у межах вивчення зарубіжної літератури. Проаналізовано природу емоційної компетентності як чинника соціалізації особистості. Обґрунтовано педагогічні умови використання художнього тексту для розвитку емпатії та саморегуляції школярів. Доведено ефективність емоційно орієнтованих методів навчання у процесі гармонізації особистісного розвитку учнів середньої школи.

Ключові слова: *емоційний інтелект, зарубіжна література, емпатія, саморегуляція, педагогічні умови, середня школа.*

Актуальність теми. Сучасна освіта вимагає формування емоційно зрілої особистості. Здатність до самопізнання та саморе-

гуляції забезпечує ефективну адаптацію людини в соціумі. Емоційний інтелект виступає чинником успішності в освітній та професійній діяльності [2, с. 35]. Розвиток емоційної сфери сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню психологічної стійкості школярів [3, с. 285]. Пріоритетним завданням є практичне впровадження педагогічних технологій формування емоційної культури учнів. Існує необхідність визначення специфіки впливу художнього тексту на емоційну сферу особистості.

Мета публікації. Обґрунтування методичних положень розвитку емоційного інтелекту в процесі вивчення зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційний інтелект являє собою складну комплексну характеристику індивіда. Він містить когнітивний, афективний і поведінковий компоненти життєдіяльності. Структура поняття включає самосвідомість, емпатію, саморегуляцію та соціальні навички. Взаємодія емоцій і мислення забезпечує ефективність прийняття рішень у навчальному процесі. Високий рівень емоційної грамотності стимулює пізнавальну активність і внутрішню мотивацію школярів [1, с. 70-72].

Підлітковий вік відзначається інтенсивним становленням особистісної ідентичності. У цей період відбувається диференціація емоційних переживань і когнітивних процесів. Школярі починають усвідомлювати суперечності між внутрішнім станом і зовнішньою поведінкою. Провідна роль у формуванні емоційної культури учнів належить учителю. Педагог виступає взірцем емоційної поведінки та створює атмосферу психологічного комфорту [1, с. 69].

Зарубіжна література володіє значним аксіологічним і виховним потенціалом. Художнє слово розкриває багатогранність людських почуттів і моральних конфліктів. Через ідентифікацію з героями учні отримують досвід емоційного відгуку. Процес аналізу моральних дилем сприяє розвитку етичної саморефлексії особистості. Літературний твір стає інструментом пізнання людської природи та духовних цінностей [5, с. 270-273].

Ефективність розвитку емоційного інтелекту забезпечується системою методичних прийомів. Ключовим є створення ситуацій емоційного залучення школярів до змісту твору. Емоційно-ціннісний аналіз фокусує увагу на внутрішньому світі персонажів. Діалогічна взаємодія та рефлексивні вправи стимулюють розвиток емпатійного мислення. Систематичне використання таких методів формує емоційну культуру та толерантність учнів [4, с. 36-38].

Практична реалізація дослідження виявляє позитивну динаміку емоційного розвитку. Учні демонструють зростання здатності до вербалізації власних почуттів. Виконання вправ емоційного спрямування сприяє стабілізації емоційного стану колективу. Оцінка результатів свідчить про підвищення рівня емоційної саморегуляції та соціальної чутливості. Системний підхід забезпечує гармонійне поєднання інтелектуального та емоційного розвитку школярів.

Висновки. Розвиток емоційного інтелекту є пріоритетним завданням сучасної освіти. Зарубіжна література виступає дієвим засобом формування емпатії та моральної свідомості особистості. Ефективність цього процесу залежить від емоційної компетентності вчителя та системності методичних впливів. Застосування емоційно орієнтованих технологій сприяє успішній соціалізації та гармонізації розвитку школярів.

Список використаних джерел:

1. Доброскок С. О. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти. *Педагогічна академія:* науковий журнал. 2025. Т. 3. № 1. С. 67-82. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16785680
2. Логвись О. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів. *Психологічний вісник Львівського ун-ту.* 2022. № 10. С. 34-48. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.10
3. Мовчан В., Бірюк Л. Методи і прийоми формування емоційного інтелекту молодших школярів на уроках літературного читання. *Педагогічні науки.* 2023. № 31. С. 283-294. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283370
4. Нінова Т. Управління розвитком емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія і практика.* 2022. № 4. С. 33-41. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.10/196-210
5. Підгурська В., Голубовська І. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 72. Т. 3. С. 269-278. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863%2F72-3-40

Софія САС

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (польська)

Науковий керівник: ***Ольга ШАПОВАЛ***
кандидат філологічних наук, доцент

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У тезах розглянуто особливості реалізації взаємозв'язку мистецтв у процесі викладання зарубіжної літератури. Проаналізовано методичні підходи до використання образотворчого мистецтва, музики, театралізації та кіно. Обґрунтовано їхній вплив на розвиток емоційної сфери, критичного мислення та творчих здібностей учнів.

Ключові слова: *інтеграція мистецтв, методика, зарубіжна література, образотворче мистецтво, музика, театралізація, кіно, медіа.*

Актуальність теми. Сучасний освітній процес орієнтується на формування всебічно розвиненої особистості, здатної до творчого мислення та емоційно-ціннісного сприйняття світу. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція різних видів мистецтва у процес викладання зарубіжної літератури. Традиційні підходи до аналізу художнього тексту не завжди забезпечують достатній рівень зацікавленості учнів, тоді як використання міжмистецьких зв'язків дозволяє активізувати їхню пізнавальну діяльність та підвищити мотивацію до навчання.

Взаємозв'язок літератури з іншими видами мистецтва сприяє формуванню естетичного смаку, розвитку образного мислення та здатності до інтерпретації художніх явищ. Крім того, інтеграція мистецтв відповідає сучасному компетентнісному підходу, оскільки забезпечує розвиток культурної, комунікативної та соціальної компетентностей. Отже, проблема методично обґрунтованого використання мистецтв на уроках літератури є актуальною та потребує подальшого дослідження.

Мета публікації. Метою дослідження є аналіз методичних особливостей реалізації взаємозв'язку мистецтв на уроках зарубіжної літератури та визначення їхнього впливу на ефективність навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із важливих засобів реалізації міжмистецьких зв'язків є використання образотворчого мистецтва. Його дидактичний потенціал полягає у можливості візуалізації художніх образів, що сприяє глибшому розумінню літературного тексту. Робота з ілюстраціями дозволяє учням порівняти власне уявлення з художньою інтерпретацією, що сприяє розвитку критичного мислення та емоційного сприйняття твору . Використання репродукцій картин допомагає відтворити історичний і культурний контекст твору, що є важливим для осмислення авторського задуму. Як зазначає Г. Власова: «використання художніх ілюстрацій дозволяє створити емоційно насичене навчальне середовище та підвищити інтерес учнів до літератури» [1, с. 34].

Залучення учнів до створення власних художніх робіт (ілюстрацій, колажів, коміксів) формує їх як активних учасників навчального процесу та сприяє розвитку творчого потенціалу. Порівняльний аналіз літературного тексту та художнього зображення дозволяє виявити особливості різних видів мистецтва та формує навички інтерпретації.

Важливим компонентом інтеграції мистецтв є музика, яка має значний емоційний вплив на учнів. Використання музичних творів на уроці сприяє створенню відповідної атмосфери та допомагає глибше відчути зміст художнього тексту. Порівняння літературних і музичних образів сприяє розвитку асоціативного мислення та формуванню цілісного естетичного сприйняття. Як

зазначає Н. Самохіна: «поєднання літератури і музики сприяє формуванню цілісного естетичного сприйняття та розвитку художнього мислення» [4, с. 232].

Особливо ефективним є використання музики під час аналізу поетичних творів, де важливими є ритм, інтонація та мелодійність. Обговорення музичних вражень сприяє розвитку мовлення та комунікативних умінь учнів. Таким чином, музика виступає не лише засобом емоційного впливу, а й важливим інструментом формування естетичного мислення.

Ефективним методом навчання є театралізація, яка передбачає інсценізацію літературних творів або їх фрагментів. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти зміст твору, проникнути у внутрішній світ персонажів та сформувати особистісне ставлення до них. Театралізована діяльність сприяє розвитку емоційної сфери, емпатії та комунікативних навичок учнів, роблячи урок літератури більш динамічним і творчим. Як вказано у педагогічних дослідженнях Т. Б. Недайнової: «використання театральних елементів у навчанні дозволяє зробити урок більш динамічним і захопливим» [3, с. 191].

У процесі театралізації учні вдосконалюють мовлення, вчаться виразно читати, аргументувати власну позицію та взаємодіяти з іншими. Крім того, вони можуть брати участь у створенні сценаріїв, доборі костюмів і оформленні сценічного простору, що сприяє розвитку креативності та естетичного смаку. Як визначає Т. Б. Недайнова: «театралізація сприяє формуванню особистісного ставлення до художнього тексту та розвитку емпатії» [2, с. 8].

У сучасному освітньому середовищі важливе місце посідає використання кіно та медіа. Кіномистецтво як синтетичний вид мистецтва поєднує елементи літератури, театру, музики та образотворчого мистецтва, що робить його ефективним засобом навчання. Використання екранізацій дозволяє візуалізувати літературний текст і зробити його більш доступним для учнів. Крім того, використання медіаресурсів і створення учнями власних проєктів (презентацій, відео, буктрейлерів) розвиває їхню креативність і медіакомпетентність. Таким чином, інтеграція різних видів мистецтва у процес викладання зарубіжної літератури забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості учня, сприяє формуванню його естетичного світогляду та підвищує ефективність навчання.

Висновки. Реалізація взаємозв'язку мистецтв на уроках зарубіжної літератури є важливим педагогічним підходом, що сприяє розвитку творчих, комунікативних і пізнавальних здібностей учнів. Використання образотворчого мистецтва, музики, театралізації та кіно дозволяє активізувати навчальну діяльність, підвищити інтерес до літератури та забезпечити глибше розуміння художніх творів.

Системне впровадження міжмистецьких зв'язків відповідає сучасним освітнім вимогам і сприяє формуванню ключових компетентностей. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці практичних методичних рекомендацій щодо використання мистецтв у навчальному процесі.

Список використаних джерел:

1. Власова Г. Використання музики та синтетичних видів мистецтва на уроках української літератури. *Вісник студентського наукового товариства Горлівського інституту іноземних мов*: зб. наук. праць. Дніпро: Видавництво ГІІМ ДВНЗ ДДПУ, 2018. Вип. 10. С. 32–35.
2. Недайнова Т. Б., Покатілова О. О. Ставити учнів в позицію творця (система завдань з використанням різних видів мистецтва на уроках літератури). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2000. № 2. С. 7–9.
3. Недайнова Т. Б. Урок літератури як урок мистецтва у творчій лабораторії майбутнього вчителя-філолога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*: *Філологічні науки.* 2018. № 7 (321). С. 187–194.
4. Самохіна Н. Синтез мистецтв на уроках зарубіжної літератури як поліфункціональний педагогічний засіб. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи*: матеріали Першої міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Київ: Фенікс, 2019. С. 230–233.

Анна УВАРОВА

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (польська)

Науковий керівник: ***Ольга ШАПОВАЛ***
кандидат філологічних наук, доцент

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У роботі розглянуто роль цифрових технологій та інтерактивних інструментів у процесі вивчення зарубіжної літератури. Описано можливості їх використання під час аналізу художнього твору, зокрема через застосування онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів та інтерактивних завдань. Наголошено на тому, що такі засоби сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку критичного мислення та формуванню читацької компетентності. Підкреслено важливість поєднання традиційних і цифрових методів навчання для підвищення ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: *цифрові технології, інтерактивне навчання, зарубіжна література, аналіз художнього твору, читацька компетентність, онлайн-платформи.*

Актуальність теми зумовлена необхідністю оновлення підходів до викладання зарубіжної літератури шляхом упровадження сучасних цифрових та інтерактивних технологій, що підвищують ефективність навчання та зацікавленість учнів у читанні.

Метою публікації є обґрунтування доцільності використання цифрових інтерактивних інструментів у процесі аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження художнього тексту посідає ключове місце у структурі уроку зарубіжної літератури, адже саме під час безпосередньої взаємодії з твором формуються основи читацької компетентності, удосконалюється критичне мислення, розвивається естетичне чуття та здатність до тлумачення образної системи. У методичних розвідках наголошується, що робота над літературним твором має бути зорієнтована на усвідомлене його сприйняття, проникнення в особливості художньої побудови, осмислення в контексті світової культури та оцінювання як явища мистецтва слова. При цьому підкреслюється, що повноцінне читання передбачає активність учня, його здатність до глибокого осмислення та емоційного переживання прочитаного, а також отримання естетичної насолоди від тексту [1].

У сучасній освіті цифрові технології поступово стають невід'ємною частиною навчального процесу. Вони відкривають нові можливості для організації уроків і змінюють підходи до викладання. Зокрема, на уроках зарубіжної літератури це проявляється у тому, що робота вже не обмежується лише підручником чи усним обговоренням. Учитель дедалі частіше використовує електронні ресурси, мультимедійні матеріали та різні онлайн-платформи. Використання ІКТ позитивно впливає на організацію уроку та його ефективність. Як зазначає Олена Коршко, «ІКТ прискорює процес навчання: підвищує темп уроку; збільшує частину самостійної роботи учнів; дозволяє перевірити засвоєння теорії серед усіх учнів; дозволяє поглибити рівень відпрацювання практичних умінь та навичок, вести диференційну роботу з кожним учнем» [2, с. 5]. Це означає, що цифрові технології допомагають зробити навчання більш гнучким і орієнтованим на потреби учнів. Водночас цифрові інструменти дають змогу поєднувати аналіз художнього твору з творчими та дослідницькими завданнями. Учні не просто читають текст, а взаємодіють із ним: обговорюють, порівнюють, роблять висновки. Це робить урок більш живим і цікавим. Крім того, сучасні платформи дозволяють розглядати твір ширше – у зв'язку з історією, культурою та мистецтвом, що допомагає краще зрозуміти його зміст.

Важливо також зазначити, що цифрові технології сприяють розвитку самостійності учнів. Під час роботи з інтерактивними завданнями школярі частіше беруть на себе відповідальність за

результат, вчаться самостійно шукати інформацію, аналізувати її та робити висновки. Такий підхід формує не лише предметні знання, а й ключові компетентності, необхідні у сучасному світі.

Окремо варто звернути увагу на ресурси, які поєднують текст із візуальними матеріалами. Наприклад, *Google Arts & Culture* дає можливість «побачити» епоху, у якій створено твір, ознайомитися з мистецькими об'єктами та історичними фактами. Це допомагає учням глибше зануритися в контекст і краще сприйняти прочитане. У дослідженнях підкреслюється, що такі ресурси забезпечують «візуалізацію історичного та культурного контексту, вивчення епох, особливостей літературних напрямів, течій, жанрів, стилів, дослідження біографічного контекст, розвиток міжпредметних зв'язків, мотивація та залучення, доступ до світових скарбів» [3, с. 657]. Також важливим є те, що використання цифрових платформ формує в учнів уміння працювати з інформацією та встановлювати зв'язки між різними предметами. Під час уроків літератури можна використовувати такі сервіси, *як Kahoot!, Quizlet, LearningApps, Mentimeter, Padlet*. Вони дозволяють створювати інтерактивні завдання, проводити опитування, організовувати обговорення та виконувати творчі роботи. Окремим аспектом є те, що інтерактивні платформи сприяють підвищенню мотивації до навчання. Учні сприймають такі форми роботи як більш сучасні та наближені до їхнього повсякденного цифрового середовища. Це позитивно впливає на їхню активність на уроці та бажання брати участь у навчальному процесі. Крім того, елементи гри, які часто використовуються в цифрових інструментах, допомагають знизити навчальне напруження та створюють сприятливу емоційну атмосферу.

На практиці це виглядає досить просто: після прочитання твору учні можуть виконати завдання на визначення теми чи ідеї, співвіднести героїв із їхніми характеристиками або відновити послідовність подій. Такі вправи допомагають краще зрозуміти текст і запам'ятати основні моменти. Крім того, вчитель може швидко перевірити рівень засвоєння матеріалу.

Висновки. Отже, використання цифрових технологій та інтерактивних методів у процесі вивчення зарубіжної літератури є важливим чинником підвищення якості сучасної освіти. Поєднання традиційного аналізу художнього твору з можливостями онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів і цифрових сервісів сприяє підвищенню зацікавленості учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення. Водночас ефективність їх застосування залежить від доцільного педагогічного використання та гармонійного поєднання з традиційними методами навчання. Саме тому впровадження цифрових технологій у викладання зарубіжної літератури є перспективним напрямом розвитку освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Алексейчик Л. М. Використання інтерактивних вправ при психологічному дослідженні художніх творів. *На Урок:* вебсайт. URL: https://naurok.com.ua/vikoristannya-interaktivnih-vprav-pri-psihologichnomu-doslidzhenni-hudozhnih-tvoriv-456849.html (дата звернення: 17.04.2026).
2. Гарна С. Ю., Ковальова Т. Г., Щербатюк В. С. Інтерактивні платформи для творчої та дослідницької діяльності учнівства на уроках словесності. *Grail of Science:* International scientific journal. 2025. № 55. С. 655–663. URL: https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/2960/2951 (дата звернення: 17.04.2026).
3. Коршко О. Як зробити сучасний урок літератури цікавим? *Зарубіжна література в школах України.* 2020. № 7-8. С. 5-9.

Анна ФАТІНА

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (німецька)

Науковий керівник: ***Ірина ГОЛУБІШКО***
кандидат філологічних наук, доцент

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ПЕРЕВАГИ МОДЕЛІ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ»

У тезах проаналізовано методичний потенціал технології «перевернутого класу» як інструменту модернізації уроків зарубіжної літератури. Визначено основні переваги моделі для активізації читацької діяльності та формування цифрової грамотності учнів. Обґрунтовано роль перерозподілу навчального часу для переходу до вищих рівнів пізнавальної діяльності в контексті вимог НУШ.

Ключові слова: *перевернутий клас, зарубіжна література, цифровізація, читацька грамотність, Нова українська школа*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку середньої освіти характеризується активним пошуком інноваційних підходів, що здатні підвищити мотивацію учнів до читання та аналізу художніх творів. В умовах стрімкої цифровізації традиційна класно-урочна система часто виявляється недостатньо ефективною для формування глибокої читацької грамотності [1]. Одним із найбільш перспективних інструментів розв'язання цієї проблеми є технологія «перевернутого класу» (*flipped classroom*), яка докорінно змінює вектор взаємодії між учителем та учнем [4]. Проблема поки що до кінця не досліджена, отже саме це визначає зацікавленість вчителів у цій методиці.

Мету публікації можна визначити, як виявлення основних переваг моделі для активізації читацької діяльності та формування цифрової грамотності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальні засади та методичні особливості впровадження цієї моделі на уроках зарубіжної літератури можна представити у вигляді низки положень.

Трансформація структури засвоєння знань**.** Традиційна модель, де первинне ознайомлення з матеріалом відбувається в класі, а закріплення – вдома, часто призводить до того, що складні етапи аналізу тексту учень виконує самостійно без підтримки вчителя. «Перевернуте навчання» дозволяє винести репродуктивну діяльність (перегляд відеолекцій про епоху, ознайомлення з біографією автора, читання тексту) за межі уроку. Натомість аудиторний час повністю присвячується інтерактивній роботі, дебатам та інтерпретації, що дозволяє максимально ефективно використовувати присутність педагога як ментора [2].

Використання мультимедійного контенту як стимулу до читання. Технологія передбачає створення вчителем або добір якісних цифрових ресурсів (інтерактивні плакати, подкасти, відеоролики), які учень опрацьовує у власному темпі. Для зарубіжної літератури це відкриває широкі можливості: використання екранізацій, віртуальних екскурсій місцями подій твору та аудіокниг. Такий підхід нівелює страх перед великим обсягом тексту та створює необхідний емоційний фон для подальшої дискусії [3].

Завдяки тому, що учні приходять на урок уже ознайомленими зі змістом твору, вчитель має можливість зосередитися на складних завданнях за таксономією Блума. Замість простого відтворення сюжету, робота в класі фокусується на аналізі підтекстів, порівняльній характеристиці героїв та оцінці авторської позиції [2]. Це сприяє розвитку критичного мислення та здатності формулювати власні обґрунтовані судження.

Модель дозволяє учням повертатися до незрозумілих моментів теоретичного матеріалу необмежену кількість разів у домашніх умова [4]. Водночас у класі вчитель отримує можливість працювати з малими групами, приділяючи увагу тим, хто потребує додаткових роз'яснень, або пропонуючи ускладнені творчі завдання сильнішим учням. Це забезпечує ситуацію успіху для кожного учасника освітнього процесу.

Окрім предметних знань, «перевернутий клас» розвиває цифрову грамотність, навички самоорганізації та відповідальність за власний результат. Учні вчаться працювати в інформаційному просторі, виокремлювати головне та готувати аргументи для колективного обговорення, що відповідає стратегічним цілям Нової української школи [1].

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що впровадження технології «перевернутого класу» на уроках зарубіжної літератури є дієвим механізмом інтенсифікації навчання. Це дозволяє перетворити урок із процесу передачі інформації на майданчик для живого спілкування, де художній твір стає об'єктом глибокого особистісного переосмислення.

Список використаних джерел:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Розпорядження КМУ від 14.12.2016 р. № 988-р.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Чоповська Л. В. Інтеграція технології «перевернутий клас» у викладанні іноземних мов. Переяслав-Хмельницький, 2017. 75 с.
4. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, USA: ISTE, 2012. 124 p.

Юлія ЩЕКАНЬ

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
2 року навчання спеціальності 014 Середня освіта
(за предметними спеціальностями)

Науковий керівник: ***Олександр КЕБА***
доктор філологічних наук, професор

НАРАТИВНА НЕНАДІЙНІСТЬ І ПРОБЛЕМА ДОСТОВІРНОСТІ ОПОВІДІ В РОМАНІ КЕЙТ РАССЕЛЛ «МОЯ ТЕМНА ВАНЕССА»

Дослідження присвячено аналізу ненадійної нарації як інструменту конструювання суб'єктивної реальності у романі Кейт Расселл «Моя темна Ванесса» з позицій наратології, психоаналізу та когнітивної критики. З'ясовано, що подвійна хронотопія твору оголює конфлікт між підлітковим сприйняттям насильства як «особливого кохання» та дорослою рефлексією, яка чинить опір травматичній правді. Виявлено, що ненадійність оповіді виявляється через внутрішні суперечності героїні та деконструюється під впливом зовнішніх оцінок оточення й досвіду інших жертв. Доведено, що така наративна модель постає не просто поетикальним прийомом, а відображенням психологічних захисних механізмів жертви під тиском маніпуляцій і травми.

Ключові слова: *ненадійний наратор, нарація, травма, хронотоп.*

Проблема ненадійної нарації є однією з ключових у сучасному літературознавстві, оскільки вона безпосередньо пов'язана з питанням співвідношення між об'єктивною реальністю та її

суб'єктивною репрезентацією у художньому тексті. У межах наратологічного підходу ненадійний наратор розглядається як такий, чия розповідь не може бути сприйнята як достовірна через когнітивні, психологічні або ідеологічні викривлення [7]. Особливої актуальності ця проблема набуває у творах, що репрезентують травматичний досвід, де наратив часто піддається деформаціям під впливом пам'яті, витіснення, заперечення та раціоналізації.

Метою дослідження є виявлення та осмислення ролі наративної ненадійності як інструменту конструювання суб'єктивної реальності у романі «Моя темна Ванесса» Кейт Расселл. Досягнення цієї мети передбачає розгляд теоретичних засад поняття ненадійної нарації, аналіз особливостей наративного голосу героїні, виявлення механізмів викривлення реальності у тексті, а також дослідження ролі пам'яті, травми та психологічних захисних стратегій у формуванні оповіді.

Методологічну основу дослідження становлять положення сучасної наратології, зокрема теорії ненадійного наратора, а також підходи, сформовані у межах психоаналітичної та когнітивної критики. Хоча роман не отримав «великих» традиційних літературних премій, його часто відносять до важливих творів, які вплинули на сучасний дискурс про травму, #МеТоо та роль жіночого оповідання [5].

Сюжетна побудова роману базується на подвійній хронотопії, де паралельно розгортаються події 2000-го року (історія 15-річної Ванесси та її стосунків із 42-річним викладачем Джейкобом Стрейном) та 2017-го року (рефлексія 32-річної жінки на тлі нових звинувачень проти нього). Використання першої особи та чергування подій у різні часові періоди створює конфлікт між дитячим трактуванням подій як «особливого кохання» та дорослим їх переосмисленням, яке залишається суперечливим і не доходить до повного визнання насильства. Композиція твору, що подовжує часовий зв'язок на кілька років і повторює ключові сцени, підсилює враження тривалості та неоднозначності травматичного досвіду.

Сучасні дослідження підкреслюють, що оповіді жертв насильства часто носять амбівалентний характер, поєднуючи суперечливі почуття, спроби самозахисту та потребу в естетичній або моральній реконструкції досвіду. Зокрема, у статті Catherine Brist зазначається, що амбівалентність головної героїні Венесси Вай демонструє необхідність застосування «expansive reading practices» при інтерпретації нарацій жертв [3, с. 693]. Дослідниця наголошує, що критичне осмислення таких нарацій потребує розуміння складної взаємодії між особистим досвідом і суспільним дискурсом.

Важлива суперечність проявляється в розбіжностях між сприйняттям молодшої та старшої Ванесси. Доросла Ванесса – це

людина, яка вже зрозуміла маніпулятивний механізм реальності, який віддзеркалила з поведінки Стрейна, що робить її розповідь ще більш ненадійною, вона не відкривається як героїня, що пропрацювала і подолала травму. Навіть у моменти відносної відвертості, наприклад, під час розмови з викладачем Генрі, Ванесса називає правду про зґвалтування «брехнею», оскільки її підсвідомість уже прийняла цей факт, але свідомість все ще чинить опір: *"I was raped by a teacher there," I say. "I was fifteen." I'm shocked at how smoothly the lie comes out of me, though I don't know if I'm lying or just not telling the truth»* [6, с. 298].

У розповіді Ванесси простежуються численні фактичні й логічні розбіжності, які підкреслюють її ненадійність як оповідача. Такі невідповідності детально проаналізовані у дослідженні Deborah Muijnck, де звертається увага на непослідовність інтерпретацій подій та зміну наративної позиції героїні [4, с. 165]. Вона наполягає, що всі події відбувалися «з її волі» та «за її згодою», проте героїня усвідомлює, що її поведінка в підлітковому віці була сформована зовнішнім впливом і залежністю від дорослого викладача, і що сама вона не могла оцінити ситуацію об'єктивно. Таким чином, ненадійність у романі є не випадковою стратегією, а відображенням соціальних механізмів формування досвіду жертви під тиском зовнішніх оцінок.

У структурі роману коригування інформації іншими персонажами виступає також інструментом деконструкції суб'єктивного світу героїні. Протягом усього сюжету Ванесса намагається зберегти цілісність своєї нарації, проте голоси інших героїв постійно піддають її сумніву: мати героїні ставить запитання та наголошує, що зв'язок між дорослим та дитиною є злочином, а журналісти та користувачі в інтернеті змушують її зіткнутися з термінологією «педофілія», «насильство», яку вона роками не приймала щодо своєї історії. Ще з шкільних років такі персонажі як Джессі, Місис Антонова, Дженні намагалися переконати Ванессу в тому, що вона є жертвою та врятувати її. Так, Джессі говорить: *«He continues. "It doesn't really bother me morally or anything. I'm just saying he'll probably ruin your life»* [6, с. 122]. Особливо руйнівним для захисних механізмів Ванесси стає зіткнення з досвідом інших жертв, зокрема Тейлор, чия ідентична історія знецінює переконання головної героїні у власній «унікальності» та виборі. Це зовнішнє коригування створює когнітивний дисонанс [1, с. 33], змушуючи Ванессу визнати, що її сприйняття минулого було сформоване маніпуляцією.

У результаті аналізу роману «Моя темна Ванесса» виявлено, що Ванесса є ненадійним оповідачем. Це проявляється через фактичні та логічні суперечності в її розповіді, в оцінці подій у різні періоди її життя, сумніви та суперечливі пояснення власних вчинків, а також урахування поглядів інших персонажів, які став-

лять під сумнів її версію. Ванесса намагається відновити власну історію, але одночасно мінімізує її значущість, виправдовує себе та відмовляється називати себе жертвою. Ця внутрішня боротьба формує багатошарову і суперечливу нарацію, де читач бачить і емоційний стан героїні, і її спотворене сприйняття минулого.

Список використаних джерел:

1. Горпініч Т. І. Когнітивний дисонанс як психолого-педагогічна проблема. *Вдосконалення вищої медичної освіти*. 2015. Вип. 1. С. 33–35. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/4165/3848 (дата звернення: 26.03.2026).
2. Кеба О. В. Деконструкція недостовірної нарації: авторські підказки і читацька активність (на матеріалі роману Зої Геллер «Notes on a Scandal»). *Південний архів (філологічні науки)*. 2025. Вип. 100. С. 24–31. URL: https://pa.journal.kspu.edu/index.php/pa/article/view/897 (дата звернення: 25.03.2026).
3. Brist C. Ambivalence, Genre, and Narrative Activism: Learning from the Backlash to Kate Elizabeth Russell's *My Dark Vanessa*. 2025. Вип. 3. С. 683–700. DOI: https://doi.org/10.1080/08989575.2025.2526302 (дата звернення: 23.03.2026)
4. De Muijnck D. Before she knew: unreliable narration and the long arc of victimhood in My Dark Vanessa. *Frontiers of Narrative Studies*. 2025. Vol. 11. No. 2. P. 161–180. URL: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/fns-2025-2018/html?srsltid=AfmBOoq-psXnS4aPxyB47bSfdsT-IO5fznTAfu87s-2tVkBOdhtgeBRV
5. Hampton R. Why Everyone's Angry About My Dark Vanessa Now. *Slate*. 31.01.2020. URL: https://slate.com/culture/2020/01/my-dark-vanessa-book-controversy-explained-american-dirt.html (дата звернення: 23.03.2026).
6. Russell K. E. My Dark Vanessa: a novel. New York: HarperCollins Publishers, 2020. 372 p.
7. Shen Dan. Unreliability. *The living handbook of narratology* / ed. by P. Hühn et al. Hamburg: Hamburg University, 2011. Revised 31 December 2013. URL: http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/unreliability (дата звернення: 02.04.2026).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ТА НАУКОВИХ КЕРІВНИКІВ

Бєлова Роксолана, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 1 року навчання спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметної спеціальності А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська))». Науковий керівник: **Голубішко Ірина Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Боришкевич Руслана, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Калинюк Тетяна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови.

Гавучак Олександра, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня 1 року навчання спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), предметної спеціальності А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)». Науковий керівник: **Сліпачук Наталія Миколаївна,** кандидат філологічних наук, завідувач кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Гафіч Катерина, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Никитюк Світлана Іванівна,** старший викладач кафедри англійської мови.

Гринчук Ангеліна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Науковий керівник: **Никитюк Світлана Іванівна,** старший викладач кафедри англійської мови.

Дорофей Луїза, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Калинюк Тетяна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови.

Дудіна Софія, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Никитюк Світлана Іванівна,** старший викладач кафедри англійської мови.

Заячук Дарина, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))». Науковий керівник: **Шаповал Ольга Григорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Ігнатова Юлія, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 1 року навчання спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметної спеціальності А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))». Науковий керівник: **Стахнюк Наталія Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Кінащук Інна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 2 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська))». Науковий керівник: **Кеба Олександр Володимирович**, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Ковальчук Дарина, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))». Науковий керівник: **Шаповал Ольга Григорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Колісник Володимир, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Добринчук Ольга Олександрівна,** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови.

Кухар Дар'я, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Галайбіда Оксана Василівна,** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови.

Мей Ірина, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 2 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))». Науковий керівник: **Голубішко Ірина Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Нитчин Оксана, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Никитюк Світлана Іванівна,** старший викладач кафедри англійської мови.

Панчук Софія, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня 1 року навчання спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), предметної спеціальності А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)». Науковий керівник: **Марчишина Алла Анатоліївна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови.

Пастернак Тетяна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська))». Науковий керівник: **Голубішко Ірина Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Петриків Богдана, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і

література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Добринчук Ольга Олександрівна,** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови.

Поліщук Анастасія, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Никитюк Світлана Іванівна,** старший викладач кафедри англійської мови.

Поліщук Діана, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Галайбіда Оксана Василівна,** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови.

Рокіщук Людмила, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня 1 року навчання, спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Науковий керівник: **Сторчова Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови.

Романюк Ангеліна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Никитюк Світлана Іванівна,** старший викладач кафедри англійської мови.

Ружицька Вероніка, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Никитюк Світлана Іванівна,** старший викладач кафедри англійської мови.

Сас Софія, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))». Науковий керівник: **Шаповал Ольга Григорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Уварова Анна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)) за ОПП «Середня освіта

(Мова і література (польська, англійська))». Науковий керівник: **Стахнюк Наталія Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури. Науковий керівник: **Шаповал Ольга Григорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Фатіна Анна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська))». Науковий керівник: **Голубішко Ірина Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

Шидій Софія, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))». Науковий керівник: **Галайбіда Оксана Василівна,** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови.

Щекань Юлія, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, 2 року навчання спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (польська)) за ОПП «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))». Науковий керівник: **Кеба Олександр Володимирович**, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури.

ЗМІСТ

АНГЛІЙСЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ 3

Гавучак Олександра
Поняття, зміст і методичний потенціал рольової гри
на уроці англійської мови у ЗЗСО 3

Гафіч Катерина
Поняття активного вокабуляру у сучасній лінгводидактиці 6

Гринчук Ангеліна
Комунікативні вправи для автоматизації навичок вживання
the Present Simple та the Present Continuous Tenses
у 5 класі ЗЗСО 8

Дудіна Софія
Використання англомовних поп-пісень для збагачення
словникового запасу учнів 8 класу ЗЗСО 11

Кухар Дар'я
Нестандартні форми уроку як засіб підвищення ефективності
навчання англійської мови у НУШ 8 клас 13

Нитчин Оксана
Анімаційні фільми як педагогічний інструмент у шкільній
освіті 15

Панчук Софія
Значення лексичної та граматичної компетентності
в методиці навчання іноземних мов 18

Поліщук Анастасія
Методи і прийоми використання відео- та аудіоматеріалів
для розвитку аудіювання на уроках англійської мови
у 6 класі ЗЗСО 21

Поліщук Діана
Організація освітнього процесу на уроках англійської мови
в новій українській школі 23

Рокіщук Людмила
Проєктна діяльність як засіб розвитку комунікативної
компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти
на уроках англійської мови 25

Романюк Ангеліна
Візуальні граматичні схеми як засіб навчання граматики у 7 класі ЗЗСО 28

Ружицька Вероніка
Формування іншомовної комунікативної компетентності для учнів 7 класу ЗЗСО засобами онлайн-платформ Learningapps та Wordwall 31

Шидій Софія
Особливості планування уроків англійської мови в НУШ 33

НІМЕЦЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ 38

Боришкевич Руслана
Використання платформи eTwinning у позакласній роботі з німецької мови у 7 класі в умовах НУШ..... 38

Дорофей Луїза
Використання мультфільмів як інструменту формування граматичної компетентності на уроках німецької мови..... 42

Петриків Богдана
Методичні підходи до формування навичок діалогічного мовлення в контексті НУШ..... 47

Колісник Володимир
Формування письмової компетентності учнів на уроках німецької мови засобами вправ діяльнісного характеру..... 50

ПОЛЬСЬКА МОВА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ 54

Ігнатова Юлія
Zmiany znaczeniowe wyrazów we współczesnym języku polskim na przykładzie wybranych leksemów 54

Уварова Анна
Zapożyczenia angielskie w najnowszej polszczyźnie – funkcje, zakres użycia i adaptacja językowa..... 58

ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ 62

Бєлова Роксолана
Література Німеччини та Нідерландів: спільні мотиви та національна своєрідність 62

Заячук Дарина
Методика вивчення тематичного розділу «Фантастичні історії» на уроках зарубіжної літератури у 7 класі..... 65

Кінащук Інна
Особливості інтертекстуальності в романі Сюзанни Кларк «Піранезі» 69

Ковальчук Дарина
Проблема формування національної свідомості на уроках зарубіжної літератури 71

Мей Ірина
Трагедія Й.В. Гете «Фауст» у різних видах мистецтва 74

Пастернак Тетяна
Педагогічні особливості розвитку емоційного учнівського інтелекту у процесі вивчення зарубіжної літератури 77

Сас Софія
Методика реалізації взаємозв'язку мистецтв на уроках зарубіжної літератури 79

Уварова Анна
Інтерактивне навчання зарубіжної літератури з використанням цифрових технологій 82

Фатіна Анна
Модернізація літературної освіти в умовах цифровізації: переваги моделі «Перевернутого навчання» 85

Шекань Юлія
Наративна ненадійність і проблема достовірності оповіді в романі Кейт Расселл «Моя темна Ванесса» 87

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ТА НАУКОВИХ КЕРІВНИКІВ 91

ЗМІСТ .....

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

Наукове електронне видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Випуск 19

Електронне видання

Відповідальний редактор: О. Г. Шаповал

Підписано 14.10.2026. Гарнітура «Bookman Old Style».
Об'єм даних 0,9 Мб. Обл.-вид. арк. 6,4. Зам. № 1282.

Видавець і виготовлювач Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.