

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка  
Волинський національний університет імені Лесі Українки  
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради  
Департамент освіти та науки Хмельницької міської ради  
Комунальна установа Дунаєвецької міської ради «Центр професійного розвитку педагогічних працівників»

**«ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

МАТЕРІАЛИ VIII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**(9 квітня 2026 року)**

**Кам'янець-Подільський  
2026**

УДК 81'243 (100) (06)

I-67

*Рекомендовано до друку на засіданні кафедри німецької мови  
(протокол № 4 від 27 квітня 2026 р.)*

*та на засіданні вченої ради факультету іноземної філології  
(протокол № 5 від 27 квітня 2026 р.)*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

**Редакційна колегія:**

**Т. В. Калинюк**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний редактор)

**Т. В. Боднарчук**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар)

**О.С. Шмирко**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

I-67

**«Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи»** : збірник матеріалів VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 9 квітня 2026 р. / редкол. Т.В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026. 173 с.

У збірнику матеріалів VIII Всеукраїнської конференції «Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи», яка відбулася 9 квітня 2026 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, що відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст статей і матеріалів, допущені помилки, неточності та політичні погляди авторів.

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
2026 рік

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Бабіна Еліна</i> <i>КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ТЕРМІНОЗНАВСТВА</i>	9
<i>Багач Ірина</i> <i>ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА</i>	12
<i>Богович Катерина</i> <i>КЛАСИФІКАЦІЯ ЕМОЦІЙ ТА СПОСОБИ ЇХ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ</i>	16
<i>Добринчук Ольга</i> <i>ДО ПИТАННЯ ВАРІАТИВНОСТІ НОМІНАЦІЇ: FLÜCHTLING VS. GEFLÜCHTETE У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ</i>	20
<i>Дудка Софія</i> <i>ВЛАСНІ ІМЕНА У ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ</i>	23
<i>Заячук Дарина</i> <i>EKSPRESYWNOSĆ W LEKSYCE JĘZYKA POLSKIEGO – ŚRODKI WYRAŻANIA ЕМОСЈІ І ОСЕН</i>	27
<i>Ковальчук Дарина</i> <i>LEKSYKA ZWIĄZANA Z NOWYMI TECHNOLOGIAMI W JĘZYKU POLSKIM - STRUKTURA I FUNKCJE TERMINOLOGII CYFROWEJ</i>	30
<i>Кушнерик Володимир</i> <i>ФОНОСЕМАНТИЗМ І БІЛІНГВІЗМ: ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ</i>	33
<i>Лантух Анна</i> <i>АНГЛОМОВНІ ПРИСЛІВ'Я, ПРИКАЗКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ</i>	37

<i>Лижнюк Анастасія</i> ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «МЕМ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	40
<i>Мойсюк Валентина</i> КОМУНІКАТИВНА СИТУАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ	43
<i>Орлов Єгор</i> МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	47
<i>Чорна Юліанна</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КІНЕТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА СПРИЙНЯТТЯ СЮЖЕТУ (НА ОСНОВІ ТВОРІВ А. К. ДОЙЛЯ ПРО ШЕРЛОКА ХОЛМСА)	49

## СЕКЦІЯ 2 ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Бабій Інна</i> НІМЕЦЬКА З «М'ЯКИМ ПРИЗЕМЛЕННЯМ»: МОВНІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ	52
<i>Близнюк Людмила</i> ПРОГРАМА DLL ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	56
<i>Богонос Вікторія</i> ПРОБЛЕМА МІЖМОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НІМЕЦЬКА МОВА НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ)	59
<i>Боднарчук Тетяна</i> KREATIVES KOOPERATIVES SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT	63
<i>Возняк Олена</i> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ	66

<i>Головатюк Юлія</i> <i>КОМАНДНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ</i>	69
<i>Дорофей Луїза</i> <i>ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНО-ВІЗУАЛЬНОГО ПІДХОДУ</i>	72
<i>Іщук Артем</i> <i>ІГРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 7 КЛАСУ ЗЗСО</i>	75
<i>Кучер Марина</i> <i>ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГОВОРІННЯ</i>	78
<i>Киричинська Дарина</i> <i>ПІСНЯ ЯК АВТЕНТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ</i>	80
<i>Лакатош Андрій</i> <i>ЦИФРОВІ ІГРОВІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО МОВЛЕННЯ</i>	83
<i>Лучинський Іван</i> <i>СУГЕСТОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	86
<i>Маковецька Рената</i> <i>ІНТЕГРАЦІЯ АВТЕНТИЧНИХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ РІЗНОРІВНЕВОГО КЛАСУ</i>	90
<i>Мельник Ірина</i> <i>ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КВЕСТІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ ЗЗСО</i>	93

<i>Мельничук Влада</i> СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 6 КЛАСІ НУШ	96
<i>Мойсова Олеся</i> ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗЗСО НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	100
<i>Невенгловська Анастасія</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ЛЕКСИКОЮ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	103
<i>Плахіна Віолетта</i> ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	106
<i>Постоловська Христина</i> ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІГОР НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ	109
<i>Стахнюк Наталія</i> ROLA MATERIAŁÓW AUTENTYCZNYCH W KSZTAŁTOWANIU WRAŻLIWOŚCI MIĘDZYKULTUROWEJ	112
<i>Тіванова Дарина</i> ВІДЕОМАТЕРІАЛ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНЩОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	115
<i>Тракало Марія</i> ЗАСОБИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЛЕКСИЧНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ЗАПИТАННЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	118
<i>Форкун Софія</i> РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 7 КЛАСУ З УРАХУВАННЯМ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ МЕХАНІЗМІВ	122

*Хміль Діана*  
ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК  
ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 125

*Чаплюк Олеся*  
ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ У СИСТЕМІ  
ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 128

*Чехмейстер Артем*  
РОЛЬ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ  
МОВИ 131

*Шавардак Даніела*  
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ  
ВАРІАТИВНОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: МОЖЛИВОСТІ ГУРТКОВОЇ  
РОБОТИ 133

### **СЕКЦІЯ 3. ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

*Бортник Світлана*  
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ОНЛАЙН ДЛЯ  
НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 137

*Калинюк Тетяна*  
ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДГОТОВКУ  
ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ 140

*Караїм Анна Марія*  
РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ПРОЦЕСІ МІЖНАРОДНОЇ  
АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ 143

*Пасик Людмила*  
ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЯК  
ФУНДАМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 146

*Ціватий Вячеслав*  
*ІНОЗЕМНА МОВА В МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ДИПЛОМАТІВ (ЕКСПЕРТІВ*  
*У СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН) У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ*  
*ПРОСТОРИ: ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЙНИЙ, ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ І 149*  
*КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ АСПЕКТИ*

**СЕКЦІЯ 4.**  
**ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ТРЕНД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ**  
**ПЕДАГОГА**

*Бойченко Анна*  
*ЕФЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ЗАЛУЧЕННЯ ПРИ ВИКОРИСТАННІ 154*  
*НАРАТИВНИХ ПОДКАСТІВ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ*

*Боль Катерина*  
*ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ 156*  
*ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПІД ЧАС ПЛАНУВАННЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ*

*Дарморос Богдан*  
*ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ*  
*КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 6 КЛАСУ ЗАСОБАМИ 159*  
*ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ QUIZLET ТА КАНООТ*

*Лопатюк Наталія*  
*ОГЛЯД НАЙПОШИРЕНІШИХ ОНЛАЙНОВИХ СЕРВІСІВ ТА*  
*ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ 163*  
*ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ*

*Ністор Ірина*  
*ВИКОРИСТАННЯ ЗАСТОСУНКУ DUOLINGO ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК 166*  
*АУДІЮВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 6 КЛАСУ.*

*Федорова Ірина*  
*ЦИФРОВЕ НАВЧАННЯ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ: МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК 169*  
*ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ*

## СЕКЦІЯ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Еліна Бабіна,  
здобувачка вищої освіти,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
Науковий керівник:  
Володимир Кушнерик,  
доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

#### КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ТЕРМІНОЗНАВСТВА

Вивчення будь-якої термінології розпочинається із з'ясування основних понять термінознавства – науки про терміни, їх угруповання та ін. Поняття «термін» по-різному визначається науковцями. Під ним розуміють «слово або словосполучення, що має спеціальне значення та використовується для номінації наукових і професійних об'єктів, а також відношень між ними» [1, с. 8]; «слово (або сполучення слів), яке є офіційно прийнятими найменуванням будь-якого поняття в науці, техніці, мистецтві» [2, с. 13].

Важливо підкреслити, що термін як мовна одиниця характеризується точністю, однозначністю в межах певної галузі, системністю та стилістичною нейтральністю. На відміну від загальноповсюдних лексик, терміни функціонують переважно у професійному середовищі та забезпечують чіткість наукової комунікації.

Крім того, терміни не існують ізольовано, а утворюють взаємопов'язані структури, в яких кожен елемент набуває значення через зв'язки з іншими. Тому їх вивчення передбачає не лише тлумачення, але й аналіз у межах певної системи знань.

Наведемо ще одну дефініцію поняття «термін»: «слово чи словосполучення, що позначає поняття спеціальної галузі знання чи діяльності, яке входить до лексичної системи мови, до якої він належить за допомогою конкретної термінологічної системи (термінології)» [3, с. 88]. Визначення виявляє зв'язок терміна з термінологією або терміносистемою, елементом якої він є.

Розвиток термінології безпосередньо пов'язаний із розвитком науки і техніки, оскільки поява нових понять потребує їх точного мовного позначення, що сприяє постійному поповненню термінів.

Більшість термінологів диференціюють поняття «термінологія» та «терміносистема». Так, термінологію характеризують як «сукупність термінів певної галузі виробництва, діяльності, науки що утворює особливий шар лексики, здатний підлягати свідомому впорядкуванню та унормуванню» [3, с. 89]. Внаслідок вказаних процесів термінологія стає терміносистемою, що є свідомо сформованою системою термінів. При цьому терміносистема, на відміну від стихійно сформованої термінології, вважається «штучно сформованою системою, в межах якої оптимальним чином виявляються як властивості термінів, що належать до неї, так і системні зв'язки, що існують між ними» [4, с. 41]; «сукупністю термінів, що склалася внаслідок уніфікації та нормалізації, яка володіє системними якостями» [5, с. 42].

Перехід від термінології до терміносистеми передбачає цілеспрямоване впорядкування, стандартизацію та уніфікацію термінів, що є важливим для ефективної наукової комунікації.

Недоліки термінології виявляються за допомогою її аналізу та систематизації, що дозволяє також визначити способи їх усунення. Діяльність із унормування, впорядкування термінології задля її подальшого лексикографічного оброблення є, відповідно, важливою для перетворення термінології в терміносистему. Основними критеріями, за якими відбувається розмежування вказаних понять, є: «стихійність та свідомість, системність та асистемність їх творення, їх впорядкованість – невпорядкованість» [6, с. 51]. Подібна діяльність є важливою не тільки для формування терміносистеми, але й для освоєння термінології конкретної галузі знання.

Термінологічна робота має міждисциплінарний характер і поєднує лінгвістичні, логічні та галузеві підходи, що забезпечує точність і відповідність термінів позначуваням поняттям.

Отже, актуальними для будь-яких досліджень, що здійснюються у парадигмі термінознавства, є не тільки поняття терміна, але й термінології та терміносистеми, в межах яких угруповуються терміни, виявляючи свої системні характеристики. І термінологія, і терміносистема є сукупністю термінів. Терміносистеми з'являються на базі термінологій, внаслідок їх систематизації, уніфікації, впорядкування, що супроводжується їх лексикографічним обробленням.

### Список використаних джерел

1. Білозерська Л. П., Возненко Н. В., Радецька С. В. Термінологія та переклад. Навчальний посібник для студентів філологічного напрямку підготовки. Вінниця : Нова книга, 2010. 232 с.
2. Булик-Верхола С. З., Наконечна Г. В., Теглівець Ю. В. Основи термінознавства. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 423 с.
3. Карпінський Ю. В. До питання про ознаки термінів і терміносистем. Мовознавство. 2017. Вип. 8. № 1. С. 87–91.
4. Тищенко К. М. Метатеорія термінознавства. Київ : Основи, 2000. 138 с.
5. Тур О. М., Шабуніна В. В. Методологічний інструментарій сучасних термінологічних досліджень. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 28. Т. 2. С. 42–47.
6. Філіпова Н. М. Загальне термінознавство : навч. посібник. Миколаїв : НУК, 2020. 224 с.

*Ірина Багач,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Черкаський державний технологічний університет*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА**

Компетентність перекладача є важливою умовою якісної міжмовної комунікації у різних сферах. Вона передбачає не лише високий рівень володіння мовами, але й глибоке розуміння спеціальної термінології та предметної галузі. Сучасний перекладач повинен орієнтуватися в новітніх досягненнях науки, мистецтва, технологій та вміти працювати з різними джерелами інформації та використовувати спеціалізовані інструменти.

Розглянемо визначення поняття лінгвістичної компетентності у сфері перекладу та проблеми, з якими стикається перекладач.

Вагомою проблемою перекладу науково-технічних текстів є відсутність досвіду перекладача. Набуття відповідних навичок є дуже складним і тривалим процесом. У. Файсхауер визначає компетентність як здатність самостійно розвивати існуючий потенціал та вміння його застосувати для вирішення проблем [5, с.82]. На думку Ф. Ріггса, компетентність людини – це самовизначене, самоорганізоване та відповідальне мислення та дії в ситуаційному контексті з метою досягнення найкращого результату [8, с. 92].

Якщо людина володіє компетентністю, вона вміє діяти та несе відповідальність за себе та за інших. Дотримуючись певних намірів, дій та правил, вона здатна досягти певної мети. Компетенцію можна охарактеризувати як сукупність здібностей, які потрібні людині для цілеспрямованого та відповідального вирішення майбутніх завдань та проблем [6, с. 31].

За Дж. Ерпенбеком та Л. Розенстиль, компетентність – це здатність використання знань, а також особистих, соціальних навичок в робочих і навчальних ситуаціях, а також для професійного та/або особистісного розвитку» [4, с.14]. До основних елементів компетенції, які взаємодіють між собою належать, як стверджує Т. Халенлох [7, с. 23-24]: елемент знання – фактичні знання та правила, наприклад: знання подій (історична дата), інформація про місцезнаходження (адреса важливого органу) або поняття терміну та його використання; елемент майстерності, який може бути вродженими або набутиим та може цілеспрямовано використовуватися задля вирішення проблемних завдань; елемент техніки виконання, що здобувається лише

на практиці та під час навчання; елемент значимості, що використовується для опису ставлення людей до певних речей; елемент диспозиції, тобто схильність індивідуальної особистості до певної дії, поведінки; елемент мотивації, тобто інтереси та стимули, які спонукають людину до дії.

Жоден фахівець не володіє стовідсотковою лінгвістичною компетентністю в іноземній та рідній мовах. Іноземна мова – це складне явище, яке складається з великої кількості мовних форм (наприклад, технічна термінологія, соціолекти, діалекти), які жоден компетентний фахівець не зможе використовувати та розуміти однаково. Тому можемо спробувати припустити, що всі ми лише відносно компетентні, навіть в рідній мові. Проте, для перекладача недостатньо лише вчити мову, слід вивчати культуру, до якої вона належить.

М. Аманн наголошує на важливості культурної компетентності та окреслюються дві основні складові компетенції перекладача:

- текстова компетентність, тобто здатність отримувати та породжувати текст у власній, так і в чужій культурі, що включає розуміння змісту тексту оригіналу та перекладу [2, с. 79];

- культурна компетентність, а саме: «здатність абстрагуватися від власної культури та ситуації, вміння досліджувати особливості культури мови перекладу, порівнювати її з власною» [2, с. 71].

Таким чином, можемо припустити, що для забезпечення функціональної, міжкультурної комунікації, перекладач повинен враховувати взаємні «поняття-образи», які вже існують, або які можуть виникнути в міжкультурній ситуації та їх можливий вплив. Це означає, що перекладацька культурна компетентність включає в себе не тільки окремі знання про відповідну мовну культуру, а й компетенцію між цими культурами, іншими словами: обізнаність перекладача у взаємодії двох культур між собою та їх впливу на міжкультурну ситуацію.

З метою досягнення професійного рівня в перекладацькій діяльності, важливим є формування складових перекладацької компетенції, які набуваються внаслідок тривалої практичної діяльності.

До найголовніших видів перекладацької компетенції належать, як зазначає А. Король [1, с. 16-23]:

- мовна компетентність, яка включає в себе володіння глибокими знаннями з тієї мови, що вивчається, володіння фаховою термінологією, синтаксисом, стилістикою наукового тексту;

- комунікативна компетентність: граматична правильність, доцільність висловлювання, вміння оцінювати ситуацію;

–країнознавча компетентність, тобто ґрунтовне володіння лінгвокраїнознавчою інформацією: історією, релігією, звичаями та традиціями народу;

–технічна компетентність: вміння користуватися сучасними інструментами для перекладу;

–наявність фонових знань: перекладачу слід постійно стикатися з текстами, які стосуються різних галузей знань, тому наявність широкої ерудиції полегшать процес перекладу;

–етична компетентність, тобто особисті якості та моральні принципи перекладача: відповідальність за якість виконання роботи, тактовність, стриманість, психологічна стійкість і тд.

Згідно DIN EN 15038 (німецьке видання європейського стандарту) перекладач науково - технічних текстів повинен мати такі види компетенцій [3, с.7-12]:

1) Перекладацька компетентність, яка полягає в умінні перекладати тексти на необхідному рівні, що включає також розуміння проблематики тексту та створення цільового тексту відповідно до угоди між замовником та постачальником послуг перекладу.

2) Мовна та текстова компетентність – необхідність володіння мовою, яка *ґрунтується не лише на говорінні, читанні та розумінні тексту. Велику роль відіграє вміння подолати труднощі, які виникають під час перекладацького процесу.* Текстова компетентність являє собою володіння знаннями літературних жанрових норм з метою використання їх задля створення текстів.

3) Технічна компетентність, тобто навички та вміння користуватися технічними ресурсами. Перекладач повинен бути наділеним достатнім обсягом технічної компетенції, тобто мати технічні знання та досвід та зрозуміти інформацію в тексті вихідної мови з метою її відтворення на мові перекладу.

Згідно до DIN EN 15038 [3, с. 8], перекладач повинен мати такі технічні ресурси: технічні засоби, необхідні для належного виконання перекладацьких проектів, що включають в себе безпечне та конфіденційне поводження, зберігання та розпорядження документами та даними; апаратне та програмне забезпечення; доступ до необхідних джерел інформації та засобів масової інформації. П. Шмідт вважає, що особливість науково-технічного тексту полягає в нерозривній єдності мовних та технічних знань перекладача [9, с. 38].

4) Культурна компетентність. Розрізняють загальну та спеціальну культурну компетентність. Загальнокультурна компетентність – це загальні здібності, навички та знання міжкультурного середовища, які необхідні для успішного

виконання перекладу. Спеціальна культурна компетенція включає в себе знання лише певної культури.

5) Фахова компетентність, тобто вміння застосовувати знання та навички для досягнення бажаних результатів. Важливу роль для здійснення науково – технічного перекладу відіграє також текстова компетентність, яка з одного боку являє собою здатність самостійно аналізувати, порівнювати тексти та використовувати нову інформацію, а з іншого боку – уміння адекватно та зрозуміло передавати думки, оцінки, наміри.

До аспектів текстової компетентності належать: знання орфографії та граматики, компетентність у формулюванні та стилістична впевненість, а також розуміння тексту, що є незамінною частиною перекладу.

Отже, приходимо до висновку, що фахівці, які мають високий рівень володіння вище наведеними видами компетентностей, можуть зосередитися на важливих аспектах тексту, а також мають ґрунтовні знання для створення різноманітного лексичного та стилістичного оформлення тексту.

#### **Список використаних джерел**

1. Король А. А. Курс лекцій з теорії перекладу = *Übersetzungstheorie* : навч. посіб. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т, 2021. 152 с.
2. Ammann M. Grundlagen der modernen Translationstheorie. Ein Leitfaden für Studierende. Heidelberg : Verlag Universitätsdruckerei, 1990. 108 S.
3. DIN EN 15038. Übersetzungs-Dienstleistungen. Dienstleistungsanforderungen. Berlin : Beuth Verlag, 2007.
4. Erpenbeck J., Rosenstiel L. Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart : Schäffer-Poeschel Verlag, 2007. 734 S.
5. Fasshauer U. Emotionale Leistungsfähigkeit im Kontext beruflicher Bildung: Subjektorientierte Aspekte der Qualität von Teamarbeit an beruflichen Schulen. Bielefeld : Bertelsmann Verlag, 2001. 242 S.
6. Frey A. Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrpersonen – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2006. Nr. 51. S. 30–46.
7. Hagenloch T. Die Seminar- und Bachelorarbeit im Studium der Wirtschaftswissenschaften : ein kompakter Ratgeber. 2010. 66 S.
8. Riggs F. A New Paradigm for Social Science Terminology. *International Classification*. 1979. Nr. 3. P. 150–158.
9. Steinhoff T. Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen : Niemeyer Verlag, 2007.

*Катерина Богович,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Бондарчук,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **КЛАСИФІКАЦІЯ ЕМОЦІЙ ТА СПОСОБИ ЇХ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

Емоції є важливим компонентом людського мислення та мовлення, оскільки вони визначають ставлення особистості до навколишнього світу. У мовознавстві емоції розглядаються як явище, що має як психологічну, так і мовну природу, адже саме через мову вони отримують своє вираження. У сучасних дослідженнях значна увага приділяється класифікації емоцій та способам їх вербалізації в різних мовах, зокрема в німецькій.

Партико Т. Б. у своїй книзі розглядає поняття «емоції» у вузькому та широкому значенні. У широкому розумінні емоціями називають будь-які можливі душевні переживання. У вузькому розумінні емоції (від. лат. *emoveo* — хвилюю, збуджую) — це відносно прості та короткотривалі душевні переживання, які характеризують ситуативне ставлення людини до навколишнього світу і до самої себе [3, с.314]. Прикладом емоцій може бути радість, сум, страх, гнів тощо. Емоції показують, що на даний момент хвилює людину, які потреби є для неї найважливіші.

Класифікацію емоцій доцільно розглядати за кількома критеріями: рівнем їх організації, емоційною забарвленістю та ступенем розвитку.

За рівнем організації емоції поділяють на нижчі та вищі. Нижчі емоції мають біологічну природу і безпосередньо пов'язані із задоволенням базових потреб організму, таких як голод, спрага чи статевий потяг. Вони виникають у відповідь на фізіологічні стани та, як правило, зникають після їх задоволення; у разі надмірного задоволення можливе відчуття перенасичення. Вищі емоції формуються у процесі соціального розвитку особистості та зумовлені взаємодією з іншими людьми, участю в діяльності, культурними й духовними чинниками [3, с.320].

За емоційною забарвленістю розрізняють позитивні та негативні емоції. Негативні емоції (страх, відраза, тривога) виконують сигнальну функцію,

попереджаючи про небезпеку та сприяючи адаптації до складних умов. Позитивні емоції (радість, інтерес, задоволення) сприяють підвищенню активності, підтримують психофізичне благополуччя та сигналізують про сприятливий стан організму [3, с.320].

За ступенем розвитку (структурою) емоції поділяють на прості та складні. Прості емоції виникають унаслідок безпосереднього впливу подразників, пов'язаних із задоволенням актуальних потреб, і тісно пов'язані з відчуттями (наприклад, приємність або неприємність запаху, звуку чи їжі). Вони проявляються у вигляді емоційного тону відчуттів. Складні емоції передбачають усвідомлення об'єкта та його значущості для людини. До них належать інтерес, радість, здивування, гнів, страх, сором, сум, провина та інші. У сучасній психології ці емоції часто розглядають як базові або фундаментальні.

Р. Декарт визнавав шість головних пристрастей: подив (die Überraschung), любов (die Liebe), ненависть (der Hass), бажання (das Verlangen), радість (die Freude), сум (die Traurigkeit) [1, с.445].

Р. Плутчик виокремлює вісім базових емоцій, поділяючи їх на чотири пари, кожна з яких пов'язана з певною дією:

- руйнування (гнів) – захист (страх), нім: Zerstörung (Zorn / Wut) – Schutz (Angst);
- прийняття (схвалення) – відкидання (відраза), нім: Annahme (Zustimmung) – Ablehnung (Ekel);
- відтворення (радість) – позбавлення (зневіра), нім: Reproduktion (Freude) – Entzug (Verzweiflung);
- дослідження (очікування) – орієнтація (подив), нім: Erkundung (Erwartung) – Orientierung (Überraschung).

К. Ізард виділяє 10 основних емоцій: гнів (der Zorn / die Wut), презирство (die Verachtung), відраза (der Ekel), дистрес / горе / страждання (der Kummer / das Leid), страх (die Angst), провина (die Schuld), інтерес (das Interesse), радість (die Freude), сором (die Scham), подив (die Überraschung) [1, с.449].

Мова є не лише засобом передавання інформації, але й інструментом відображення емоційного стану мовця в процесі комунікації. Емоції виступають своєрідним посередником між дійсністю та її мовною репрезентацією, оскільки саме вони визначають значущість явищ для людини та їх подальше відображення у мовленні. У сучасній лінгвістиці проблема взаємозв'язку мови та емоцій посідає важливе місце, зокрема в межах антропоцентричного підходу [2, с. 1].

Вербалізація емоцій у німецькій мові здійснюється на різних мовних рівнях: фонетичному, морфологічному, лексичному та синтаксичному.

На фонетичному рівні емоційність може передаватися за допомогою інтонації, темпу мовлення, наголосу, а також через звукову організацію слова. Певні звуки або їх поєднання здатні викликати відповідні асоціації та емоційні реакції, що пов'язано з явищем звукосимволізму.

Морфологічний рівень представлений, зокрема, словотворчими засобами. У німецькій мові емоційне забарвлення часто реалізується через зменшувально-пестливі суфікси, такі як -chen, -lein (das Kind – das Kindchen, die Katze – das Kätzchen), які надають словам відтінку ніжності або суб'єктивної оцінки.

Найбільш повно емотивність представлена на лексичному рівні. У своїй статті, Май І.І. виокремлює три групи лексики:

1. лексика, що називає емоції (die Angst, die Freude, der Zorn);
2. лексика, що описує емоційний стан (Er zitterte vor Angst; Sie lächelte traurig);
3. лексика, що безпосередньо виражає емоції (вигуки та емотивні слова: Ach!, Oh!, Wie schön!, Ach du meine Güte!).

Особливе місце посідають вигуки, які виконують як комунікативну, так і емотивну функції, безпосередньо передаючи внутрішній стан мовця.

На синтаксичному рівні емоції виражаються за допомогою різних типів речень і структурних змін. Найпоширенішими засобами є окличні речення (Wie wunderbar!), питальні конструкції (Was machst du denn?!), інверсія, повтори та еліптичні висловлювання. Високий ступінь емоційного напруження часто супроводжується порушенням синтаксичної організації мовлення: перерваністю, незавершеністю або фрагментарністю висловлювання [2, с. 2-3].

Таким чином, вербалізація емоцій у німецькій мові має комплексний характер і реалізується на всіх мовних рівнях. Вибір мовних засобів залежить від інтенсивності емоції, комунікативної ситуації та індивідуальних особливостей мовця.

### Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Загальна психологія. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с. URL: <https://library.nusta.edu.ua/depository/> (Дата звернення:05.04.2026)
2. Мац І. І. Різновиди емоцій та способи їх вербалізації (на матеріалі англійської мови). *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. № 11. pp.

181-183. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/3511/1/03miiesv.pdf> (Дата звернення: 05.04.2026)

3. Партико Т. Б. *Загальна психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 416 с. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/partiko-zag-psih.pdf> (Дата звернення:05.04.2026)

**Ольга Добринчук,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

## ДО ПИТАННЯ ВАРІАТИВНОСТІ НОМІНАЦІЇ: FLÜCHTLING VS. GEFLÜCHTETE У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Проблематика вимушеної міграції впродовж останніх років набула особливої актуальності в німецькомовному просторі, що зумовлено як глобальними міграційними процесами, так і повномасштабним вторгненням Російської Федерації на територію України у 2022 році. У зв'язку з цим значно активізувалося використання відповідної лексики у медіа, політичному та офіційному дискурсах. Особливу увагу лінгвістів привертає варіативність номінації осіб, які залишили країну походження, зокрема конкуренція лексем *Flüchtling* і *Geflüchtete*.

Метою цієї розвідки є з'ясування семантичних, словотвірних і прагматичних особливостей уживання зазначених лексем у сучасній німецькій мові, а також аналіз специфіки їхнього функціонування щодо позначення українців, які прибули до Німеччини після 2022 року.

Передусім варто встановити, чи існує семантична різниця між лексемами *Flüchtling* та *Geflüchtete*. За даними словника Duden, обидва слова мають однакове базове значення – «особа, яка залишила свою батьківщину з політичних, релігійних, економічних або етнічних причин» [3]. Таким чином, на рівні лексичної семантики вони є синонімічними.

Водночас у мовній практиці простежуються певні відмінності у функціонуванні цих одиниць. Лексема *Flüchtling* традиційно використовується для позначення осіб, які залишили свою країну, незалежно від їхнього офіційного правового статусу [7, S. 28-29]. Вона має тривалу історію: зафіксована ще у XVII столітті зі значенням «той, хто перебуває в бігах або втік» [4]. Іменник *Geflüchtete*, натомість, є субстантивованим дієприкметником II (Partizip II) від дієслова *flüchten*. Обидві лексеми мають спільний етимологічний корінь, який сягає давньовірхньонімецької мови IX століття і первісно означав «виганяти», «проганяти» [4].

Зі словотвірного погляду, іменник *Flüchtling* утворений за допомогою суфікса *-ling*, який у німецькій мові є продуктивним і використовується для позначення осіб (*Jüngling* – юнак), а також, рідше, тварин (*Schmetterling* – метелик) та рослин (*Tintling* – вид гриба) або окремих предметів і явищ (*Frühling* – весна, *Silberling* –

монета, Riesling – сорт білого вина, Buckling – дія, «глибокий уклін», а також риба, «копчена оселедець»). Характерною ознакою таких іменників є їхня належність до чоловічого роду [6, S. 282]. Важливою особливістю є відсутність можливості утворення жіночої форми, що в сучасному німецькомовному суспільстві, орієнтованому на гендерну чутливість мовлення, набуває принципового значення.

Саме цей чинник розглядається дослідниками як одна з причин активнішого використання форми *Geflüchtete*, яка дозволяє чітко виражати гендерну диференціацію (*ein Geflüchteter, eine Geflüchtete*). Крім того, у науковій літературі відзначається, що суфікс *-ling* у низці випадків може набувати зменшувального або навіть зневажливого відтінку (*Fiesling* – негідник, *Eindringling* – незваний гість/загарбник, *Sträfling* – в'язень/зек, *Schreiberling* – писака) [8, S. 63], що також може впливати на мовний вибір.

Водночас існує й інша точка зору. Зокрема, дослідниця Андреа Котен підкреслює, що лексема *Flüchtling* має вагоме історичне та правове підґрунтя. Вона пов'язана з колективною пам'яттю німецького суспільства про наслідки нацистського режиму, а також закріплена в міжнародно-правових документах, зокрема в Женевській конвенції. Натомість слово *Geflüchtete* розглядається як сучасніша, нейтральніша альтернатива, позбавлена історичних конотацій [5].

Для з'ясування особливостей уживання зазначених лексем щодо українців було проаналізовано матеріали офіційних німецьких вебресурсів, зокрема Федерального відомства з питань міграції та біженців (BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) [1] та урядового порталу міста Берліна (Der Regierende Bürgermeister – Senatskanzlei) [2]. Аналіз показав, що у вебконтенті (інформаційних сторінках, новинах, повідомленнях) переважає використання лексеми *Geflüchtete*, зокрема у словосполученнях *Geflüchtete aus der Ukraine*, *ukrainische Geflüchtete*, *Kriegsgeflüchtete aus der Ukraine*.

Водночас у нормативно-правових та адміністративних контекстах частіше функціонують утворення з компонентом *Flüchtling*, зокрема у складі складних іменників та усталених термінологічних сполук: *Genfer Flüchtlingskonvention*, *Flüchtlingsstatus*, *Landesamt für Flüchtlingsangelegenheiten*, *einen Flüchtlingsstatus haben*, *anerkannt als Flüchtling*.

Проведений аналіз засвідчив, що лексеми *Flüchtling* і *Geflüchtete* є семантично близькими та на рівні словникового значення фактично синонімічними. Водночас їхнє функціонування у сучасному німецькомовному дискурсі зумовлене низкою позамовних і внутрішньомовних чинників.

До таких чинників належать словотвірні особливості (зокрема, гендерна маркованість), прагматичні установки мовців, а також історичні та соціокультурні конотації. Лексема *Geflüchtete* дедалі частіше використовується у публічному дискурсі як гендерно інклюзивна та стилістично нейтральна, тоді як *Flüchtling* зберігає свою позицію у правовій та інституційній комунікації.

Аналіз матеріалів, що стосуються українців у Німеччині, підтверджує цю тенденцію: у медійному та інформаційному просторі переважає форма *Geflüchtete*, тоді як у офіційно-правових текстах продовжує активно функціонувати лексема *Flüchtling*. Таким чином, вибір між цими номінаціями є не лише мовним, але й дискурсивно зумовленим і відображає сучасні тенденції розвитку німецької мови.

### Список використаних джерел

1. BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. веб-сайт. URL: [https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite\\_node.html](https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite_node.html) (дата звернення 21.03.2026).
2. Der Regierende Bürgermeister – Senatskanzlei. веб-сайт. URL: <https://www.berlin.de/rbmskzl/suche.php?q=gef%C3%BCchtete+aus+der+ukraine> (дата звернення 21.03.2026).
3. DUDEN. Online-Wörterbuch. веб-сайт. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (дата звернення 23.03.2026).
4. DWDS. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. веб-сайт. URL: <https://www.dwds.de/wb/Fl%C3%BCchtling> (дата звернення 23.03.2026).
5. Kothen A. Sagt man jetzt Flüchtlinge oder Geflüchtete? *Pro Asyl* : веб-сайт. URL: <https://www.proasyl.de/hintergrund/sagt-man-jetzt-fluechtlinge-oder-gefuechtete/>
6. Plank F. Why \*-ling-in? The pertinacity of a wrong gender. *Morphology*. 2012. Vol. 22. P. 277-292. DOI <https://doi.org/10.1007/s11525-011-9188-3>
7. Rummel M. Brisantes Suffix? Zum Gewicht von *-ling* im Konzept des *Flüchtlings*. Gießen : Gießener Elektronische Bibliothek, 2017. 196 S. URL: <https://jilupub.ub.uni-giessen.de/server/api/core/bitstreams/a92297e7-c7a0-40de-ac0b-9712fecfad05/content> (дата звернення 10.03.2026).
8. Vaňková L. Suffigierte Personenbezeichnungen als Emotionalisierungsmittel. Neuere Korpus-Recherchen zu bekannten negativ wertenden Suffixbildungen. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis – Studia Germanistica*. 2012. № 10. S. 59-67. URL: [https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiagermanistica/2012-10/SG\\_10\\_5\\_Vankova.pdf](https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiagermanistica/2012-10/SG_10_5_Vankova.pdf) (дата звернення 10.03.2026).

**Софія Дудка,**  
здобувачка вищої освіти,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
**Науковий керівник:**  
**Володимир Кушнерик,**  
доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

## ВЛАСНІ ІМЕНА У ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Фразеологічні одиниці з компонентом власного імені становлять особливий пласт мовної системи, у якому поєднуються лінгвістичні, культурні та когнітивні чинники. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного осмислення ролі ономастичного компонента у формуванні значення фразеологізмів та його функціонування у зіставному аспекті англійської та української мов.

Власні імена (антропоніми, топоніми, міфоніми) у складі фразеологізмів втрачають первинну номінативну функцію та набувають узагальненого, символічного значення, відображаючи культурні стереотипи, соціальні типи й історичні асоціації. У цьому контексті вони виступають важливим засобом вербалізації колективного досвіду та мовної картини світу.

У сучасній лінгвістиці такі фразеологічні одиниці розглядаються як складні семантичні структури, у яких відбувається процес десемантизації власного імені та його переходу до розряду апелятивів. Унаслідок цього індивідуальне значення поступово узагальнюється, втрачає конкретну прив'язаність і набуває типізованого змісту, супроводжуючись формуванням оцінних конотацій і закріпленням за певним соціальним або поведінковим типом, що забезпечує впізнаваність і зрозумілість таких одиниць у мовній спільноті.

Власні імена у складі фразеологічних одиниць можуть належати до різних типів, зокрема це антропоніми, наприклад *John, Jack, Іван, Хома*, топоніми, як-от *Rome, London, Київ*, а також міфоніми й історичні імена, зокрема *Achilles, Solomon, цар Горох*, які відсилають до відомих культурних, міфологічних або історичних постатей. Дослідники наголошують, що ономастичний компонент у таких одиницях виконує функцію культурного маркера, адже він відображає національну специфіку мислення, особливості мовної картини світу та накопичений культурний досвід носіїв мови.

Семантика фразеологізмів із власними іменами формується на основі метафоризації та метонімізації. У процесі функціонування відбувається:

- втрата індивідуальної референції;
- набуття узагальненого значення;
- закріплення стереотипних характеристик.

Наприклад:

Тип значення	Англійська мова	Українська мова
Типізація особи	<i>Jack of all trades</i>	<i>Іван без роду і племені</i>
Хитрість / зрада	<i>Judas kiss</i>	<i>Юдин поцілунок</i>
Наївність	<i>simple Simon</i>	<i>дурний Хома</i>
Давність	<i>since Adam was a boy</i>	<i>за царя Гороха</i>

У наведених прикладах власні імена виконують функцію символів, що репрезентують певні риси характеру або ситуації.

Дослідження показують, що такі одиниці формують окремі семантичні групи, які структурно організують фразеологічний склад мови.

Зіставний аспект англійської та української мов дає змогу здійснити порівняльний аналіз фразеологічних одиниць із власними іменами та виділити як ізоморфні, так і аломорфні риси. До спільних, тобто ізоморфних, характеристик належить наявність антропонімів як найпродуктивнішого типу, тенденція до узагальнення значення, використання біблійних та історичних імен, а також функція експресивної оцінки, яка забезпечує виразність і емоційність вислову.

Водночас простежуються й відмінні, або аломорфні, характеристики: в англійській мові переважають імена типу *John, Jack*, що мають узагальнений характер, тоді як в українській мові ширше представлені фольклорні та міфологічні імена, зокрема цар *Горох, Хома, Ганка*, а самі фразеологізми частіше мають яскраве емоційно-оцінне забарвлення. Крім того, в англійській мові спостерігається більша стандартизація фразеологічних одиниць, тоді як українська демонструє варіативність і діалектну специфіку.

Лінгвокультурний аспект дослідження фразеологічних одиниць із власними іменами полягає в тому, що вони виступають носіями культурної пам'яті народу, оскільки в їхній структурі закодовано не лише мовне значення, а й історико-культурний досвід, що передається з покоління в покоління. Власні імена у складі фразеологізмів можуть відображати історичні постаті та події, як-от *Achilles* чи *Solomon*, репрезентувати народні уявлення та фольклорні образи, наприклад, *цар*

*Горох*, а також закріплювати соціальні стереотипи, зокрема образ Хоми як уособлення скептицизму.

Отже, фразеологізми з ономастичним компонентом виконують функцію культурної кодифікації досвіду народу, фіксуючи усталені уявлення та цінності, і водночас виступають маркерами національної ідентичності та засобом передачі культурних традицій.

Проблема перекладу фразеологізмів із власними іменами є однією з найскладніших у міжкультурній комунікації, оскільки вона передбачає врахування не лише безпосереднього семантичного змісту, а й широкого культурного контексту, у якому сформувалася та функціонує відповідна одиниця. Такі фразеологізми містять у собі значний обсяг фонових знань, історичних асоціацій і культурних конотацій, що ускладнює їх адекватне відтворення іншою мовою. У перекладацькій практиці застосовуються різні стратегії, серед яких однією з найефективніших є використання функціонального еквівалента, коли, наприклад, *Judas kiss* передається як «*Юдин поцілунок*», що дозволяє зберегти як значення, так і культурну символіку вислову.

Іншою стратегією є заміна власного імені шляхом добору культурно релевантного аналога, що відповідає традиціям і уявленням мови перекладу, а також описовий переклад, який передбачає розгортання значення фразеологізму у формі пояснення. У певних випадках можливе калькування, однак воно використовується обмежено, оскільки не завжди забезпечує природність і зрозумілість вислову. Загалом пріоритетною є функціональна адекватність перекладу, яка передбачає відтворення не лише змісту, а й стилістичного та емоційного ефекту оригіналу.

Узагальнюючи, слід зазначити, що власні імена у складі фразеологічних одиниць зазнають семантичної трансформації, переходячи від індивідуалізованого значення до узагальненого та набуваючи типізованого змісту. У такому вигляді вони виконують номінативну, експресивну та культурно-маркерну функції, відображаючи національно-культурну специфіку.

Порівняльний аналіз англійської та української мов засвідчує наявність як спільних, так і відмінних рис у використанні ономастичних компонентів у фразеології, що зумовлено мовними та культурно-історичними чинниками. Фразеологізми з власними іменами є важливим джерелом лінгвокультурної інформації, оскільки відображають колективний досвід і культурні уявлення. Тому їх переклад потребує функціонального підходу та врахування культурного контексту для адекватного відтворення змісту й прагматичного ефекту.

### Список використаних джерел

1. Байдацька Г. Й. Власні імена осіб у складі фразеологічних одиниць. 2022. 135 с.
2. Герасимчук В. А. Власні імена в українських фразеологізмах. *Дивослово*. 2005. № 5. С. 24–28.
3. Жижома О., Гусєв М. Власні імена у фразеології: семантика, образність і переклад. 2025. 150 с.
4. Олійник С. В. Семантика фразеологічних одиниць із власною назвою в англійській та українській мовах. 2021. 120 с.
5. Cowie A. P. *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford : *Oxford University Press*, 1998. 272 p.
6. Fernando C. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford : *Oxford University Press*, 1996. 265 p.
7. Moon R. *Fixed Expressions and Idioms in English*. Oxford : *Oxford University Press*, 1998. 338 p.

*Дарина Заячук,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Науковий керівник:  
Наталія Стахнюк,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка**

## **EKSPRESYWNOŚĆ W LEKSYCE JĘZYKA POLSKIEGO – ŚRODKI WYRAŻANIA EMOCJI I OCEN**

Funkcja ekspresywna to jedna z funkcji języka, która służy wyrażaniu uczuć, emocji i przeżyć osoby mówiącej lub piszącej. Jej głównym celem jest pokazanie stosunku nadawcy do opisywanej rzeczywistości. Wypowiedzi o charakterze ekspresywnym często zawierają słownictwo nacechowane emocjonalnie.

Do typowych środków tej funkcji należą m.in. zdrobnienia, które mogą wyrażać sympatię lub czułość, a także epitety, dzięki którym łatwo podkreślić własną opinię. Na przykład określenie architektury jako „niesamowitej” jasno wskazuje na pozytywny stosunek autora. Charakterystyczne są też wykrzyknienia, które wzmacniają emocjonalny wydźwięk wypowiedzi.

Funkcja ekspresywna odgrywa ważną rolę w literaturze i szeroko rozumianych tekstach kultury. Szczególnie widoczna jest w poezji, gdzie często najważniejsze są uczucia i przeżycia podmiotu lirycznego. Nie ogranicza się jednak tylko do niej — pojawia się również w prozie i codziennym języku, ponieważ ludzie naturalnie wyrażają emocje w swoich wypowiedziach. [1]

Środki językowe pełniące funkcję ekspresywną są niezwykle ważne w przekazywaniu emocji i uczuć. Wykrzyknienia, takie jak „Ach!” czy „Co za piękny dzień!”, dodają wypowiedzi energii i sprawiają, że staje się ona bardziej żywa. Również słownictwo nacechowane emocjonalnie – np. zdrobnienia, a czasem nawet wulgaryzmy – wzmacnia siłę przekazu.

Zarówno pozytywne, jak i negatywne wyrażenia emocjonalne pozwalają dokładnie oddać stan uczuć. Epitety, takie jak „przepiękna melodia” czy „szokujące wydarzenie”, podkreślają cechy osób lub zjawisk. Z kolei hiperbole, czyli przesadnie wyolbrzymione opisy, dodatkowo potęgują efekt emocjonalny.

Apostrofy i porównania nadają wypowiedzi głębi – umożliwiają bezpośrednio zwracanie się do odbiorcy lub zestawianie różnych zjawisk. Partykuły wzmacniające, np. „naprawdę” czy „bardzo”, intensyfikują emocje. Ważną rolę odgrywa też użycie

czasowników w pierwszej osobie i zaimków osobowych, które podkreślają osobisty charakter wypowiedzi.

Istotna jest również intonacja w mowie, ponieważ wpływa na to, jak komunikat zostanie odebrany. Ekspresyjna składnia oraz język potoczny pomagają nadać wypowiedzi naturalność i budować bliższą relację z odbiorcą.

Funkcja ekspresywna jest obecna w codziennym języku — używamy jej, mówiąc np. „Jak bardzo cię uwielbiam!” czy „Nie cierpię tego dnia!”, bezpośrednio wyrażając emocje. W literaturze, szczególnie w poezji i prozie emocjonalnej, pozwala ukazać przeżycia bohaterów, np. poprzez zwroty „Z sercem pełnym tęsknoty...” czy „Cierpię z powodu straty”.

W filmie i teatrze funkcja ta przejawia się poprzez grę aktorską – intonację, mimikę i gesty, które wywołują emocje u widzów. Z kolei w mediach społecznościowych wyrażana jest za pomocą emotikonów czy krótkich wpisów, np. „To był niesamowity dzień!”. Dzięki wykorzystaniu różnych środków ekspresji możemy skutecznie przekazywać swoje uczucia i budować więź z innymi poprzez szczere dzielenie się emocjami.

Znaczenie funkcji ekspresywnej w edukacji jest bardzo duże, ponieważ wspiera rozwój umiejętności komunikacyjnych uczniów. Nauczyciele często kładą nacisk na analizę tekstów, dzięki czemu młodzi ludzie uczą się dostrzegać emocje oraz subiektywne elementy wypowiedzi. W rezultacie potrafią lepiej wyrażać własne uczucia i rozumieć intencje innych, co sprzyja rozwijaniu empatii oraz otwartości na różne punkty widzenia.

Opanowanie tej funkcji wpływa również na sposób odbioru tekstów kultury i literatury. Uczniowie zaczynają rozumieć, jak komunikacja między nadawcą a odbiorcą kształtuje znaczenie wypowiedzi. Dzięki temu są lepiej przygotowani do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym oraz potrafią w bardziej twórczy sposób wyrażać siebie.

Środki stylistyczne charakterystyczne dla funkcji ekspresywnej, oprócz elementów takich jak ton głosu, pomagają wyrażać emocje i osobisty stosunek do rzeczywistości. Wykrzyknienia (np. „Do diaska!”, „Och, miła moja!”) przekazują silne uczucia – mogą wyrażać radość, złość czy zdziwienie i oddają intensywność przeżyć. Epitety pozwalają ujawnić subiektywną ocenę, np. określenia „piękny” czy „brzydki” pokazują emocje związane z opisywanym obiektem.

Ekspresywizmy to wyrazy nacechowane uczuciowo. Mogą mieć charakter pozytywny (np. zdrobnienia, eufemizmy, pieszczotliwe formy) albo negatywny (np.

zgrubienia, wulgaryzmy czy dysfemizmy, które celowo nadają wypowiedzi negatywny wydźwięk).

Emfaza polega na szczególnym podkreśleniu fragmentu wypowiedzi – poprzez jej rozbudowanie, odpowiednią interpunkcję lub podniosły styl, co kieruje uwagę odbiorcy na ważny element.

Pytania retoryczne służą wyrażeniu opinii lub przekonania nadawcy, często sugerując oczywistość jego stanowiska, np. „Co nie?”. Wyrażenia potoczne, zaczerpnięte z języka codziennego, slangu czy gwary, również pomagają oddać emocje i stosunek mówiącego do danej sytuacji lub środowiska.

Partykuły, takie jak „by” czy „nie”, wzmacniają sens wypowiedzi i mogą wpływać na jej emocjonalny wydźwięk.

Wszystkie te środki razem sprawiają, że wypowiedź staje się bardziej wyrazista, osobista i nasycona emocjami. [3]

Uczucia w języku można wyrażać podobnie jak w komunikacji niewerbalnej. Tak jak mimiką czy gestem (np. grymasem niezadowolenia albo klaskaniem z radości), tak samo można używać słów, np. „niestety”, „ach, jak wspaniale” czy „e, tam”, aby oddać swoje emocje.

Wyrażanie uczuć należy do poziomu interakcyjnego języka. Często trudno odróżnić je od nazywania uczuć, ponieważ oba zjawiska mogą występować jednocześnie. Na przykład zdanie „cieszę się, że cię widzę” jednocześnie nazywa uczucie i je wyraża. Nazywanie polega na użyciu słowa określającego emocję (np. „cieszyć się”), natomiast wyrażanie to bezpośrednie ujawnianie aktualnie przeżywanego stanu.

#### **Список використаних джерел**

1. Na czym polega ekspresywna funkcja języka? URL: <https://skupszop.pl/blog/naczym-polega-ekspresywna-funkcja-jezyka>.
2. Funkcja ekspresywna: odkryj potęgę emocji w komunikacji. URL: <https://tantis.pl/blog/funkcja-ekspresywna-odkryj-potege-emocji-w-komunikacji>
3. Czym jest funkcja ekspresywna (emotywna) języka i do czego służy? URL: [https://poezja.org/wz/a/Funkcja\\_ekspresywna/#Srodki stylistyczne Charakterystyczne dla funkcji ekspresywnej](https://poezja.org/wz/a/Funkcja_ekspresywna/#Srodki_stylistyczne Charakterystyczne dla funkcji ekspresywnej)
4. Uczucia w języku. URL: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/4651/AF019--20--Uczucia-w-jezyku--Laskowska.pdf?sequence=1>

*Дарина Ковальчук,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Наталія Стахнюк,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **LEKSYKA ZWIĄZANA Z NOWYMI TECHNOLOGIAMI W JĘZYKU POLSKIM - STRUKTURA I FUNKCJE TERMINOLOGII CYFROWEJ**

Pierwsze zapożyczenia z języka angielskiego w polszczyźnie to ksenizmy, czyli leksemy obcego pochodzenia nacechowane kulturowo, które nie mają odpowiedników w języku zapożyczającym [2]. Jeśli chodzi o XX wiek, to ogólnie można powiedzieć, że do wzrostu liczby zapożyczeń angielskich przyczyniły się kontakty polityczne i dyplomatyczne, wymiana handlowa, rozwój nauk i nowych technologii, zainteresowanie nieznanymi sportami. Po drugiej wojnie światowej Wielka Brytania i Stany Zjednoczone czyniły ogromne inwestycje w opracowanie najskuteczniejszych metod nauczania języka angielskiego jako obcego, co niewątpliwie jeszcze bardziej przyczyniło się do dominującej roli tego języka [2].

Wraz ze wzrostem liczby anglicyzmów leksykalnych w polszczyźnie nastąpił wzrost liczby pól semantycznych, które ulegają wzbogaceniu pod wpływem zapożyczania obcych leksemów. Analizując najnowsze anglicyzmy, wyraźnie widzimy, że stanowią one nawet podstawę niektórych nowych pól semantycznych, takich jak technologia informatyczna czy cybernetyka [2].

„Internacjonalizacja współczesnego słownictwa polskiego polega na upodabnianiu się jednostek leksykalnych pod względem strukturalnym i semantycznym do ich odpowiedników w innych językach, głównie europejskich” [1]. „Struktura współczesnych neologizmów komputerowych często opiera się na mechanizmie hybrydyzacji, czyli łączeniu obcej bazy słowotwórczej z rodzimymi afiksami, co pozwala na pełną adaptację terminu do systemu gramatycznego” [1].

Słownictwo związane z nowymi technologiami charakteryzuje się dużą niestabilnością strukturalną; często obserwuje się współistnienie kilku form (zapożyczonej i rodzimej) dla nazwania tego samego pojęcia [4].

Współczesne nazewnictwo technologiczne wykazuje tendencję do tworzenia konstrukcji hybrydowych, gdzie angielski rdzeń łączy się z polskimi formantami, co pełni funkcję pragmatyczną i ekonomiczną [2]. „W procesach hybrydyzacji

słotwórczej szczególną rolę odgrywają komponenty o charakterze internacjonalnym, takie jak e-, cyber-, info-, techno-, które wykazują niezwykle wysoką produktywność w sferze komunikacji cyfrowej [1].

„Terminy komputerowe (...) nieraz nabierają znaczenia przenośnego i zaczynają funkcjonować w różnych metaforycznych wyrażeniach i zwrotach. Coraz częściej porównujemy coś do urzędzeń i zjawisk informatycznych [4]. Pod wpływem anglicyzmów struktura semantyczna polskich wyrazów ulega rozszerzeniu; stare jednostki leksykalne zyskują nowe, techniczne znaczenia (np. ikona, okno, wirus) [2].

„Za sprawą przenikania samej techniki do codziennego życia terminologia informatyczna przedostaje się do języka ogólnego, stając się tym samym własnością wszystkich, którzy się danym językiem posługują, bez względu na uprawianą profesję[4].

Dominującym modelem słotwórczym w oficjalnej komunikacji urzędowej stało się tworzenie hybryd z użyciem prefiksoidów takich jak „e-” oraz „cyber-” (np. e-usługi, e-podatki, cyberprzestrzeń), co ma sygnalizować nowoczesność instytucji[3]. Większość nowych terminów z zakresu technologii cyfrowych to zapożyczenia bezpośrednio z języka angielskiego, które pełnią funkcję nominatywną, nazywając nowe zjawiska w sposób precyzyjny, lecz często hermetyczny dla przeciętnego odbiorcy[3].

„W literaturze stosowanie profesjonalnego słownictwa służy uwiarygodnieniu świata przedstawionego (...). W poezji staje się swoistym *signum temporis*, odbiciem elektronicznej rzeczywistości, w której żyjemy”[4].

Lista kalk opublikowana w 2015 roku w *English loan translations in Polish* (Witalisz 2015) liczy 547 kalk, które należą do polszczyzny ogólnej oraz są powszechnie rozumianymi terminami z dziedzin informatyki i ekonomii [2].

„Wydaje się też, że znajomość słownictwa informatycznego jest w rzeczywistości początku XXI wieku nieodzownym warunkiem właściwego funkcjonowania w społeczeństwie” [4]. A więc *leksyka związana z nowymi technologiami w języku polskim* wykazuje się dynamicznym rozwojem słownictwa technologicznego jako istotnego elementu współczesnej polszczyzny. Funkcjonalny wymiar terminologii cyfrowej, nie tylko precyzuje zjawiska technologiczne, lecz także wpływa na sposób komunikacji, styl wypowiedzi oraz kształt dyskursu publicznego. W taki sposób leksyka nowych technologii pełni kluczową rolę w opisie rzeczywistości cyfrowej i stanowi ważny obszar badań językoznawczych, odzwierciedlając zmiany społeczne i kulturowe zachodzące we współczesnym świecie.

### **Список використаних джерел**

1. Waszakowa, K. Przejawy internacjonalizacji w słownictwie i słowotwórstwie współczesnej polszczyzny. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2005. C. 292-296
2. Witalisz A. Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim. Biblioteczka towarzystwa miłośników języka polskiego, Kraków. 2016. C. 26-30
3. Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2012-2013. URL: [https://orka.sejm.gov.pl/Druki8ka.nsf/0/D31F22B615F5CD48C1257F1C004A57DB/\\$file/89.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/Druki8ka.nsf/0/D31F22B615F5CD48C1257F1C004A57DB/$file/89.pdf)
4. Maciołek M. Adaptacja terminów informatycznych w języku ogólnym i stylu artystycznym. Biblioteka postscriptum polonistycznego. 2013. C. 167-182

*Володимир Кушнерик,  
доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **ФОНОСЕМАНТИЗМ І БІЛІНГВІЗМ: ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

Фоносемантизм досліджує значущі звукові структури мови та їхній вплив на значення слів [1]. Використання цього підходу у поєднанні з білінгвізмом, тобто активним володінням двома мовами, дозволяє оптимізувати процес навчання іноземним мовам. Особливо ефективним це є для студентів, що вже мають мовний досвід рідної мови та легко встановлюють асоціативні зв'язки [2].

Фоносемантичний аналіз ґрунтується на припущенні, що окремі звуки можуть нести певну семантичну інформацію. Зокрема, високі фронтальні голосні [i], [e] часто асоціюються з дрібними, легкими або швидкими об'єктами, тоді як низькі задньо-глоткові [a], [o] пов'язуються з уявленнями про великі, важкі або повільні об'єкти [3]. Наприклад, у німецькій мові слово hoch [хо:х] (високий) містить звук [o:], який може асоціюватися з вертикальністю, тоді як слово tief [ти:ф] (низький) із голосним [i:] викликає асоціації з горизонтальністю або зниженням. Подібні закономірності сприяють формуванню звуково-семантичних зв'язків у свідомості студентів, що, своєю чергою, значно полегшує та прискорює процес запам'ятовування нової лексики [6].

Білінгви демонструють вищу ефективність у засвоєнні нової лексики, оскільки вони можуть спиратися на вже сформовані семантичні та фонетичні моделі рідної мови. Нові слова не сприймаються ізольовано, а інтегруються в наявну мовну систему через асоціації зі знайомими звуками та значеннями. Такий механізм сприяє швидшому запам'ятовуванню та глибшому розумінню лексики [7].

Зокрема, українськомовний студент може легше засвоїти англійське слово *bright* (яскравий), пов'язуючи його з подібним за звучанням і значенням словом *блискучий*. Подібний принцип спостерігається і при вивченні німецької мови: слово *schnell* (швидкий) швидше запам'ятовується завдяки фонетичній асоціації з українським *швидко*. Таким чином, використання міжмовних звукових і семантичних паралелей значно полегшує процес оволодіння іноземною лексикою та підвищує його ефективність [8].

Фоносемантика – це підхід, що досліджує взаємозв'язок між звучанням слова та його значенням. У контексті вивчення іноземних мов вона виступає

ефективним інструментом для формування глибших асоціативних зв'язків між звуковою формою слова та його семантикою. Завдяки цьому процес засвоєння лексики стає більш природним і інтуїтивним.

Інтеграція фоносемантичного підходу в навчальний процес дозволяє:

- Підвищити ефективність запам'ятовування лексики, оскільки слова закріплюються не лише механічно, а через образні та звукові асоціації;
- Зменшити кількість помилок у вимові, адже студенти починають краще відчувати артикуляційні особливості звуків і їхню функцію в слові;
- Формувати когнітивні карти, які поєднують звук, значення та емоційно-образні уявлення, що сприяє довготривалому запам'ятовуванню [4, 5];
- Розвивати фонетичну інтуїцію, тобто здатність здогадуватися про значення слова на основі його звучання;
- Полегшити міжмовні паралелі, що особливо важливо при вивченні кількох мов одночасно.

Подані нижче приклади демонструють, як окремі звуки можуть асоціюватися з певними семантичними характеристиками у різних мовах. Це дозволяє виявити універсальні або частково спільні фоносемантичні тенденції.

Звук	Значення асоціація /	Українська	Англійська			Німецька
[i:]	дрібність, легкість	мілкий	<i>small</i>			<i>klein</i>
[e]	яскравість, енергія	веселий	<i>red</i>			<i>hell</i>
[a]	велике, важке	дах	<i>large</i>			<i>groß</i>
[o:]	висота, вертикальність	бор	<i>tall</i>			<i>hoch</i>
[ʃ]	м'якість, плавність	шовк	<i>sheep</i>			<i>Schule</i>
[s]	швидкість, легкість	ситий	<i>slim</i>			<i>schnell</i>

Ця таблиця ілюструє, що навіть у різних мовах певні звуки можуть викликати подібні асоціації, що відкриває можливості для міжмовного узагальнення.

Групування слів за фоносемантичними патернами допомагає створювати цілісні асоціативні блоки. Це значно полегшує запам'ятовування та дозволяє вивчати лексику не ізольовано, а в системі.

<b>Фоносемантичний патерн</b>	<b>Українська</b>	<b>Англійська</b>	<b>Німецька</b>	<b>Примітка</b>
[i, ɪ] + [s]	ситий, син	slim, small	schnell, sitzen	асоціативна група «легкі об'єкти»
[o:] + [h]	ход, бор	tall, long	hoch, groß	вертикальні або великі об'єкти
[ʃ] + [e]	шовк, шепіт	sheep, shine	schön, Schule	м'якість, приємні об'єкти

Використання таких фоносемантичних груп у навчальному процесі сприяє швидшому формуванню лексичних полів, оскільки слова засвоюються не ізольовано, а в системних зв'язках. Крім того, це дає можливість створювати римовані та звукові ланцюжки, що значно полегшує запам'ятовування нового матеріалу. Такий підхід також активізує образне мислення студентів, адже вони починають пов'язувати звуки з певними уявленнями та асоціаціями. У результаті підвищується загальна мотивація до вивчення мови, оскільки навчання набуває більш творчого, цікавого й інтерактивного характеру.

Методичні рекомендації щодо використання фоносемантики у навчанні передбачають системне впровадження звуко-сміслових зв'язків у процес засвоєння лексики. Зокрема, доцільно застосовувати фоносемантичні таблиці під час вивчення нових слів, оскільки вони допомагають встановити асоціативні зв'язки між звучанням і значенням. Важливим є також групування лексики за спільними фонетичними патернами, що полегшує її запам'ятовування та сприяє формуванню цілісних мовних структур.

Крім того, ефективним є поєднання вправ на римування та алітерацію із семантичними асоціаціями, що дозволяє активізувати як слухову, так і образну пам'ять студентів. Доцільно також застосовувати мнемонічні методи, зокрема створення яскравих образів для окремих звуків і слів, що значно підвищує рівень засвоєння матеріалу та робить процес навчання більш усвідомленим і продуктивним.

Фоносемантизм у поєднанні з білінгвізмом дозволяє підвищити ефективність навчання іноземних мов, зменшити помилки вимови та оптимізувати процес запам'ятовування лексики. Використання таблиць фоносемантичних прикладів та асоціативних вправ забезпечує інтеграцію мовних систем і створює більш глибоке розуміння звуково-семантичних закономірностей.

### **Список використаних джерел**

1. Кушнерик В.І. Фоносемантика у викладанні іноземних мов: методичний аспект. Чернівці, 2022.
2. Петренко О.П. Білінгвізм і когнітивні стратегії у мовній освіті. Київ, 2021.
3. Соловійова І.М. Звукові закономірності у навчанні іноземних мов. Львів, 2020.
4. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge, 2010.
5. Harley B. The Psychology of Language: From Data to Theory. Hove, 2013.
6. Jakobson R. Selected Writings on Language and Phonology. The Hague, 1962.
7. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London, 2001.
8. Munro M., Derwing T. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. Amsterdam, 2015.

*Анна Лантух,  
здобувачка вищої освіти,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
Науковий керівник:  
Володимир Кушнерик,  
доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **АНГЛОМОВНІ ПРИСЛІВ'Я, ПРИКАЗКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ**

Прислів'я та приказки є невід'ємною, емоційно насиченою складовою фразеологічної системи будь-якої природної мови. Вони акумулюють багатовікову народну мудрість, культурний досвід, історичну пам'ять та ціннісні орієнтири мовного колективу. Переклад англomовних паремій українською мовою вважається одним із найскладніших видів перекладу, адже вимагає не тільки передачі сенсу, але й лінгвокультурної адаптації образної системи до специфіки української картини світу, врахування прагматичної функції та уникнення семантичної інверсії [1].

Опрацювавши репрезентативний корпус англomовних паремій кількістю 20 одиниць, відібраних методом цілеспрямованої вибірки з авторитетних лексикографічних джерел, зокрема «The Oxford Dictionary of Proverbs» [4], нами було встановлено, що адекватний переклад можливий лише за умови правильного вибору однієї з чотирьох стратегій: абсолютного еквівалента, фразеологічного аналога, калькування чи описового перекладу [3].

Метою цього дослідження є визначення найефективніших стратегій перекладу англomовних прислів'їв та приказок українською мовою з урахуванням їхніх структурно-семантичних, лінгвокультурних та прагматичних особливостей.

У ході дослідження було встановлено, що найпоширенішою стратегією є підбір фразеологічного аналога з частковою або повною заміною образної системи [2]. Наприклад, для паремії «Curiosity killed the cat» буквальний переклад «Цікавість вбила kota» є стилістично неприродним і комічним для українського реципієнта, тому застосовано антропоморфний аналог «Цікавий Варварі на базарі носа відірвали», що повністю зберігає іронічно-застережливу прагматику.

Крім того, для «The early bird catches the worm» раціонально-природнича метафора оригіналу трансформується в релігійно-мотивовану сентенцію «Хто рано встає, тому Бог дає». Для «A penny saved is a penny earned» культурна

локалізація монетарних реалій дає «Копійка гривню береже». Для «Many hands make light work» семантично хибним є варіант, що критикує колективізм; правильним є функціональний аналог «Де гурт, там і сила».

Водночас для паремій зі спільним європейським культурним підґрунтям («All that glitters is not gold», «Better late than never», «Rome wasn't built in a day») доцільно застосовувати абсолютний еквівалент або кальку, що зберігає навіть синтаксичну структуру.

Загалом, переклад англійських прислів'їв та приказок — це комплексний лінгвокультурологічний процес, обумовлений асиметрією англійської та української концептуальних картин світу. Пріоритет прагматичної еквівалентності, використання усталених національних аналогів, уникнення семантичної інверсії та компенсація ритміко-евфонічних втрат гарантують природне та емоційно влучне функціонування паремій в українському комунікативному просторі.

Культурний контекст англійських паремій формується під впливом кількох чинників. Протестантська трудова етика зумовила появу низки прислів'їв із акцентом на особисту відповідальність та ранній початок дій. Спільне загальноєвропейське підґрунтя (античність, Біблія) пояснює наявність точних еквівалентів у парі англійсько-українська: «All that glitters is not gold» — «Не все те золото, що блищить». Водночас британська географічна специфіка та зоонімна образність, що не вкоренилась в українській фразеології (образ kota, птаха як комерційного агента), зумовлюють необхідність повної заміни образної системи при перекладі. Між англійською та українською концептуальними картинами світу існують глибинні відмінності у символічному навантаженні зоонімів та у відмінності ціннісних пріоритетів, що безпосередньо впливає на вибір стратегії перекладу.

Практичний аналіз корпусу з 20 паремій виявив такий розподіл стратегій: фразеологічний аналог застосовано у 14 випадках (70 %), калькування — у 2 (10 %), поєднання калькування та фразеологічного аналога — у 3 (15 %), абсолютний еквівалент — у 1 (5 %). Описовий переклад не використовувався як самостійна стратегія, оскільки знищує паремійний статус одиниці. Типовими труднощами перекладу є: ідіоматичність та неможливість буквального перекодування, культурна лакуарність зоонімних компонентів, семантична інверсія при дослівному перекладі (особливо показово для «Many hands make light work», де калька помилково імплікує критику колективізму), а також неможливість одночасного збереження образності, ритму та прагматичної функції. Для паремій

із римою та алітерацією, як-от «A stitch in time saves nine» чи «Haste makes waste», компенсація ритміко-евфонічних втрат досягається підбором аналога з власним римуванням у мові перекладу.

На основі аналізу сформульовано п'ять ключових принципів якісного перекладу паремій: 1) пріоритет прагматичної еквівалентності над формальною подібністю; 2) використання усталених загальнонаціональних українських відповідників, а не ad hoc конструкцій; 3) уникнення семантичної інверсії — перевірка, чи не набуває переклад протилежного оцінного вектора; 4) лінгвокультурна локалізація реалій, зокрема монетарних (penny — копійка/гривня) та зоонімних образів; 5) компенсація ритміко-евфонічних втрат шляхом підбору аналога з автохтонним звуковим малюнком. Дотримання цих принципів гарантує природне та емоційно влучне функціонування паремій в українському комунікативному просторі [2].

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше здійснено комплексне порівняльно-перекладацьке дослідження корпусу з 20 найуживаніших сучасних англійських паремій із систематичним застосуванням чотирьох стратегій перекладу та виявленням механізмів лінгвокультурної адаптації в парі мов англійська—українська. Запропоновано критерії розмежування адекватних та хибних перекладацьких рішень і виявлено типові помилки, зокрема семантичну інверсію, надмірне буквалізаторство та застосування описового перекладу там, де фразеологічний аналог очевидно переважає. Практична цінність результатів визначається можливістю їх застосування у викладанні курсів теорії і практики перекладу, лінгвокультурології та міжкультурної комунікації, а також для укладання двомовних фразеологічних словників і навчальних посібників [3].

### Список використаних джерел

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підруч. Вінниця : Нова Книга, 2003. 448 с.
2. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. Київ : Знання, 2007. 494 с.
3. Bodyk O. Between Structure and Meaning: A Comparative Study of English and Ukrainian Proverbs [Електронний ресурс] // Transcarpathian Philological Studies. 2025. Vol. 3, iss. 42. P. 277-286. URL: <https://www.researchgate.net/publication/398421792> (дата звернення: 18.03.2026).
4. Speake J. The Oxford dictionary of proverbs. Oxford : Oxford University Press, 2015. 416 p.

*Анастасія Лижнюк,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
*Тетяна Боднарчук,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «МЕМ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

У сучасних наукових дослідженнях поняття «мем» набуває особливої актуальності у зв'язку з розвитком цифрової культури та інтернет-комунікації.

Вперше термін «мем» був введений у науковий обіг біологом Р. Докінзом у праці «Егоїстичний ген» (1976 р.), де він порівнює мем із геном як одиницею, що прагне до самовідтворення та поширення. Відтоді ця ідея стала основою теорії меметики [1].

Меметика як наука зосереджується на дослідженні процесів передавання культурної інформації та її еволюції. Вона є близькою до соціології, однак, на відміну від неї, аналізує не поведінку соціальних груп, а переконання та ідеї, що лежать в її основі [2].

Р. Докінз визначає мем як «одиницю передавання культурної інформації», яка здатна до реплікації через імітацію та поширюється від людини до людини. До мемів він відносить ідеї, мелодії, модні тенденції, висловлювання та навіть технологічні практики. Дослідник підкреслює, що тривалість існування мема залежить від його психологічної привабливості [1].

Подібного підходу дотримується психолог А. Макнамара, яка розглядає мем як концепт або ідею, що може бути виражена у різних формах — словесній, візуальній, аудіальній або жестовій. Мем у такому розумінні охоплює широкий спектр інформації, що передається різними каналами сприйняття [9].

У науковій літературі існують різні підходи до визначення сутності мема. Загалом їх можна поділити на два основні напрями: широкий і вузький [6].

У широкому значенні мем розглядається як будь-яка одиниця культурної інформації або ідея, що поширюється в суспільстві. Такий підхід відповідає класичному розумінню Р. Докінза. Водночас у вузькому значенні мем трактується як специфічний продукт інтернет-культури — креолізований текст, що поєднує

зображення та текст і має гумористичний або іронічний характер. Такі мему пов'язані з актуальними подіями та викликають емоційну реакцію у реципієнтів.

Тлумачний словник української мови пояснює мем як одиницю культурної інформації, поширювану від однієї людини до іншої за допомогою імітації, начання тощо [5].

На думку науковців, мемом є когнітивна структура, яка здатна до реплікації з допомогою людини та впливає на її поведінку з метою подальшого свого розповсюдження. С. Блекмор, пояснює мем як будь яку інформацію, що шириться соціумом і розвиває його культуру, постійно копіюючись з мозку однієї людини у мозок іншої [7]. Д. Деннет наголошує на здатності мема до самоорганізації в запам'ятовувану інформаційну одиницю [8].

Сучасні дослідження підкреслюють, що з розвитком цифрових технологій поняття мема значно трансформувалося. Сьогодні мем може існувати у формі зображення, відео, тексту або хештега, що швидко поширюється через соціальні мережі та відображає актуальні суспільні настрої [3].

Більшість дослідників розглядають інтернет-мем як одиницю інформації, що функціонує в інтернет-просторі та виконує комунікативну функцію. У цьому контексті мем виступає ефективним засобом передачі ідей, емоцій і оцінок.

Водночас деякі науковці зазначають, що інтернет-мему частково відходять від первісної концепції мема, запропонованої Р. Докінзом, оскільки вони часто створюються штучно, а не виникають природним шляхом. Проте це відповідає сучасному вузькому розумінню мема як продукту цифрової культури [6].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про неоднозначність трактування поняття «мем». З одного боку, він розглядається як універсальна одиниця культурної інформації, з іншого — як специфічний феномен інтернет-комунікації. Така багатозначність підкреслює складність і динамічність цього явища в умовах сучасного інформаційного суспільства.

### **Список використаних джерел**

1. Докінз Р. Егоїстичний ген. Видавництво «ЛСД», 2020. 544 с.
2. Мудра І. Мему як важлива складова контенту змі під час війни: мета, функції та теми // Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: журналістика. № 2 (6). 2023. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2023/sep/31432/13.pdf> (дата звернення: 02.02.2026).
3. Неклесова В. Ю. Мему як частина онімного простору // Записки з ономастики.

- Випуск 20. 2017. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ca76b047-4a9f-4ee7-ad52-19db0959722a/content> (дата звернення: 20.02.2026).
4. Приходько А. Дидактичний потенціал використання інтернет-мемів // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 39, том 2. 2021. URL: [https://www.aphn-journal.in.ua/archive/39\\_2021/part\\_2/49.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_2/49.pdf) (дата звернення: 15.02.2026).
  5. Глумачний словник української мови. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?sword=%D0%BC%D0%B5%D0%BC> (Дата звернення: 20.02.2026).
  6. Чаплак Я.В., Чуйко Г.В. Специфіка мемів у Інтернет-просторі сучасного суспільства. URL: [https://www.researchgate.net/publication/358318915\\_SPECIFIKA\\_MEMIV\\_U\\_INTERNET-PROSTORI\\_SUCASNOGO\\_SUSPILSTVA](https://www.researchgate.net/publication/358318915_SPECIFIKA_MEMIV_U_INTERNET-PROSTORI_SUCASNOGO_SUSPILSTVA) (Дата звернення: 16.03.2026).
  7. Blackmore S. About memes. URL: <https://www.susanblackmore.uk/memetics/about-memes/> (Дата звернення: 20.03.2026).
  8. Dennett D.C. Consciousness explained. URL: <https://www.google.com/search> (Дата звернення: 15.02.2026).
  9. McNamara A. Can We Measure Memes URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21720531/> (Дата звернення: 16.02.2026).

*Валентина Мойсюк,  
доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **КОМУНІКАТИВНА СИТУАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ**

У сучасній лінгвістиці спостерігаємо зростання інтересу до вивчення мови як засобу соціальної взаємодії. У межах комунікативної та прагматичної парадигми дедалі більшої уваги набуває аналіз умов, у яких здійснюється мовленнєва діяльність, а також чинників, що впливають на продукування та інтерпретацію висловлень. У цьому контексті особливого значення отримує поняття комунікативної ситуації, яке дозволяє комплексно описати взаємодію мовних, когнітивних і соціальних параметрів комунікації. Відтак, актуальність дослідження зумовлена потребою системного осмислення структури комунікативної ситуації та її ролі у формуванні й інтерпретації дискурсу.

**Метою** дослідження є уточнення поняття комунікативної ситуації в сучасній лінгвістиці та виокремлення її основних структурних компонентів.

Комунікативна лінгвістика, яка, на відміну від формалістичних підходів, розглядає мову передусім як інструмент взаємодії, зосереджуючи увагу на реальних умовах спілкування, намірах мовців та інтерпретації повідомлення, переконує, що значення не може бути повністю пояснене без урахування конкретної ситуації спілкування. При цьому дослідники підкреслюють, що лінгвістичне значення невіддільне від соціального вживання (J.R. Firth), що референтний контекст є умовою інтерпретації повідомлення (R. Jakobson), що говорити – означає діяти в певній ситуації (J.L. Austin), а також що імпліцитний зміст залежить від інтеракційного контексту (H.P. Grice). Уводячи категорії суб'єктивності та ситуаційності до аналізу мови, Е. Бенвеніст зазначає: «Саме в мові і через мову людина конститується як суб'єкт», а значить «кожне висловлення передбачає мовця і адресата» [3, с. 43].

З огляду на це, комунікативну ситуацію можна розглядати як одне з ключових понять комунікативної лінгвістики. У найзагальнішому розумінні саме вона визначає умови, за яких повідомлення створюється, передається та інтерпретується. Будь-яка вербальна комунікація відбувається в конкретному ситуаційному контексті, який впливає як на форму висловлення, так і на його зміст. У межах комунікативної та прагматичної лінгвістики сучасні дослідники розглядають комунікативну ситуацію як динамічний простір взаємодії. Так,

Ф. Бацевич визначає комунікативний акт як «нормативну одиницю соціально-мовленнєвої поведінки, інтегровану в певну прагматичну ситуацію, де вирішальну роль відіграють наміри мовця, спільний когнітивний фонд і очікування адресата» [1, с. 27]. Подібно до цього, О. Селіванова трактує комунікативну ситуацію як «когнітивно-дискурсивну структуру, що зумовлює продукування, інтерпретацію та ефективність дискурсу» [2, с. 567].

Відтак, комунікативну ситуацію можна визначити як сукупність екстралінгвістичних та інтеракційних умов, у межах яких здійснюється мовленнєвий акт і які визначають як продукування, так і інтерпретацію повідомлення. У цьому підході комунікативна ситуація постає не лише як зовнішній контекст, а й як пояснювальний принцип мовних явищ. Вона, власне, й дозволяє пояснити варіативність мовних форм, багатозначність, імпліцитність та дискурсивну креативність.

Як динамічна інтеракційна рамка, комунікативна ситуація ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних параметрів, які визначають продукування та інтерпретацію повідомлення. Ці параметри уможливають системний опис прагматичних умов будь-якої мовленнєвої взаємодії. Так, за Р. Якобсоном, комунікативна ситуація передбачає взаємодію шести основних елементів: адресанта, адресата, повідомлення, контексту, коду та каналу. Ця модель підкреслює системний характер комунікації, де кожному фактору відповідає певна функція мови (емотивна, конативна, референтна, фатична, метамовна, поетична) [4]. К. Кербрат-Ореккіоні розглядає комунікативну ситуацію як сукупність інтеракційних параметрів, що визначають прагматичні рамки взаємодії: інтерсуб'єктивні відносини між мовцем і адресатом, їхні соціальні ролі, мету взаємодії та ступінь інституціоналізації контексту. Дослідниця розрізняє повсякденні, інституційні та медіатизовані комунікативні ситуації, кожна з яких передбачає специфічні дискурсивні стратегії [5]. На думку українських лінгвістів, комунікативна ситуація ґрунтується не лише на зовнішніх параметрах (часі, місці та статусі співрозмовників), а й на спільних ментальних уявленнях, комунікативних намірах і дискурсивних моделях, що активуються у свідомості учасників комунікації [1; 2].

Узагальнення цих теоретичних підходів дає змогу виокремити основні компоненти комунікативної ситуації, а саме:

1) **мовець (адресант)** – ініціатор комунікативного акту, який обирає мовні та немовні засоби для реалізації свого наміру. Мовець є носієм дискурсивної ідентичності (соціального статусу, ролі, належності та комунікативного наміру)

[5], когнітивним та інтеракційним суб'єктом, мовленнєва діяльність якого відображає певну картину світу та комунікативну стратегію [1];

2) **адресат (реципієнт)** – реальний або потенційний отримувач повідомлення, який інтерпретує його зміст на основі власних мовних знань, очікувань і когнітивних уявлень. Ефективність комунікації значною мірою залежить від рівня спільності знань між мовцем і адресатом [6];

3) **повідомлення** – семантико-прагматичний зміст, що передається в процесі комунікації. Воно охоплює мовну форму (текст, висловлення), інформаційний зміст та ілокутивну силу;

4) **код** – система знаків, спільна для учасників комунікації (природна мова, символи, жести, умовні знаки), що забезпечує кодування та декодування повідомлення. Наявність спільного коду є умовою функціонування метамовної функції комунікації [4], адже він містить спільні когнітивні та культурні моделі мовної спільноти [2];

5) **канал (контакт)** – фізичний або психологічний засіб передавання повідомлення (усний, письмовий, цифровий тощо), який підтримує зв'язок між учасниками комунікації. Сучасні дослідження підкреслюють роль цифрових медіа, які суттєво змінюють форми взаємодії та темпоральність дискурсу [4];

6) **контекст** – сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що впливають на продукування повідомлення. Він містить ситуаційний контекст (час, місце, обставини), соціокультурний контекст (цінності, норми, інституції) та когнітивний контекст (знання, переконання, наміри). Контекст формується динамічно в процесі взаємодії [6];

7) **комунікативний намір** – ціль, на досягнення якої спрямований мовленнєвий акт, «прагматичний чинник, що визначає дискурсивну стратегію та вибір мовних засобів» [1];

8) **просторово-часові обставини** – певні умови взаємодії (час і місце), які впливають на вибір мовного регістру, каналу та типу дискурсу;

9) **соціальні відносини між учасниками** – ієрархія, ступінь близькості та соціальна дистанція між співрозмовниками, що впливають на мовний регістр і стратегії ввічливості [5]. В інституційних ситуаціях дискурс регулюється нормами статусу та комунікативної ролі (наприклад, викладач – студент, суддя – підсудний).

Отже, комунікативна ситуація постає як система прагматичних, когнітивних, соціальних та інтеракційних умов, що визначають перебіг комунікативного акту та спрямовують інтерпретацію повідомлення. Вона становить своєрідну матрицю, у

межах якої формуються дискурси та реалізуються мовленнєві взаємодії.

### **Список використаних джерел**

1. Бацевич Ф. *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія, 2004. 344 с.
2. Селіванова О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: Довкілля, 2008. 712 с.
3. Benveniste E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1974. 288 p.
4. Jakobson R. Linguistics and Poetics. *Style in Language*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1960. P. 350–377.
5. Kerbrat-Orecchioni C. *La communication orale : interactions, pragmatique et discours*. Paris : Armand Colin, 2005. 302 p.
6. Sperber D., Wilson D. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, 1986. 279 p.

**Єгор Орлов,**  
здобувач вищої освіти,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
**Науковий керівник:**  
**Володимир Кушнерик,**  
доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

## **МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Поетичний переклад є однією з найскладніших ділянок перекладознавства: форма і зміст у вірші нероздільні, а тому кожна трансформація несе естетичні наслідки, яких у прозі можна уникнути. Для сучасної англomовної поезії ця проблема загострюється вільним віршем, змішуванням лексичних реєстрів та свідомою роботою з графічним оформленням тексту – усе це ставить перекладача перед вибором без однозначної відповіді: що є домінантою – збереження форми чи відтворення емоційного ефекту?

Матеріалом дослідження слугували двадцять поетичних текстів трьох авторів – Seamus Heaney, Elizabeth Jennings і T. S. Eliot – та їхні українські переклади (О. Мокровольський, Т. Даніленко, І. Андрусак) загальним обсягом близько 550 рядків. Аналіз проводився на трьох рівнях: відтворення образності й тропів, збереження ритміко-інтонаційної структури та передача авторського голосу. Методологічну базу утворюють концепції «одомашнення» і «очуження» Венуті, теорія динамічної еквівалентності Найди та положення Ньюмарка про семантичний і комунікативний переклад [2; 3; 4].

На рівні образності метафори й порівняння зберігаються у 50 % випадків, ще у 18,75 % – трансформуються зі збереженням загального напрямку. Найбільш уразливими виявилися епітети: лише 28,6 % відтворено повністю, решта зазнала модифікації або вилучення. Показово, що епітет *squat* у рядку «The squat pen rests; snug as a gun» зникає у перекладі Мокровольського, хоча саме він надає образу тілесності. Неологізми Еліота – «Effanineffable», «huffery-snuffery» – вирішено компенсаторною адаптацією: конкретна форма змінюється, але загальний ефект парадоксальності й звуконаслідування відтворюється іншими засобами. Переклад «Jellicle» як «Медові» замінює абсурдистський «порожній означник» на семантично конкретне слово – і переводить текст з іронічно-ігрового в лірично-ніжний реєстр.

На ритмічному рівні середнє розширення обсягу тексту становить 4,4 %, що є прийнятним для пари «англійська–українська». Розширення фіксується лише у верліброві тексти Гіні (до 9,1 %); там, де є рима, кількість рядків залишається незмінною. Алітерація та звукопис відтворюються з ефективністю 83 %: алітерацію на [s] у «the squelch and slap / Of soggy peat» замінено на «ляп-лясь», а ономотопея «Bark bark bark bark» точно відтворена через «гав гав гав гав» зі збереженням графічного виділення капслоком.

Найскладнішим виявився авторський голос. Переклади Гіні досягають 78–85 % відповідності тональності: конкретна тілесна образність поета добре піддається міжмовному перенесенню. Переклади Еліота – 65–80 %: ритм і гумор збережено, проте окремі іронічні нюанси згладжено (термін «quogum» замінено нейтральним «дещиця», що нейтралізує абсурдний ефект). Найбільші втрати фіксуються в перекладах Дженнінгс (55–65 %): аскетична стриманість поетки, де сила тексту тримається на паузах і недомовленості, поступається дидактичнішому звучанню. В «One Flesh» з'являється рядок «Завжди чогось нового чоловіки бажають» – доданий задля рими, але зовсім не властивий оригіналу.

Результати підтверджують: якість поетичного перекладу залежить передусім від збігу між поетикою оригіналу та стилем перекладача. Стилистично мінімалістичні тексти, де ефект тримається на недомовленості, перекладаються з найбільшими втратами. Кожен із трьох перекладачів привносить у текст власну поетичну чутливість – явище системне для художнього перекладу, що підтверджує тезу Венуті про неминучу «видимість перекладача» [1].

### **Список використаних джерел**

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад. Львів : ЛДУ, 1989. 216 с.
2. Newmark P. Approaches to Translation. Oxford : Pergamon Press, 1981. 200 p.
3. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden : Brill, 1964. 331 p.
4. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London : Routledge, 1995. 353 p.

**Юліанна Чорна,**  
здобувачка вищої освіти,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
**Науковий керівник:**  
**Володимир Кушнерик,**  
доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КІНЕТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА СПРИЙНЯТТЯ СЮЖЕТУ (НА ОСНОВІ ТВОРІВ А. К. ДОЙЛЯ ПРО ШЕРЛОКА ХОЛМСА)**

Фразеологізм — це стале словосполучення із цілісним значенням, звичне для носіїв мови. Такі вирази з'являються тому, що культура і спільний досвід формують уявлення про світ і закріплюють їх у мовленні образними висловами [1, с. 641].

У багатьох дослідженнях наведено структурно-семантичну класифікацію, за якою розрізняють три основні типи фразеологізмів. Перший тип — це фразеологічні єдності, коли значення виразу можна зрозуміти з його окремих слів. Другий — фразеологічні сполучення, у яких слова мають пов'язані значення, іноді компоненти можна частково замінити. Третій тип — фразеологічні зрощення (ідіоми): тут загальне значення не впливає з окремих слів [1, с. 643]. Так, у книжках Дойла зустрічаються усі ці варіанти: наприклад, фрази “*throw light upon*” і “*run one's eye through*” можна віднести до єдностей, а ідіоматичні вирази на кшталт “*he was up to his eyes (in something)*” чи “*to wash one's hands of something*” — до зрощень.

Існує кілька способів перекладу фразеологізмів. Один із них — знайти фразеологічний еквівалент в українській, тобто такий же або близький за значенням вираз. Також використовують фразеологічні аналоги: вони передають той самий зміст, але можуть відрізнятися образами. Ще одним варіантом є дослівний переклад або калька, коли ми буквально перекладаємо кожне слово, при цьому не порушуючи граматичних норм цільової мови. Якщо не вдається підібрати адекватний еквівалент чи аналог до виразу джерельної мови, застосовують описовий переклад, щоб пояснити значення фразеологізму. Існує також варіант використання контекстуальної зміни, тобто можливо підібрати в українській мові такий же вираз, який найкраще передасть задум автора у

конкретному контексті. Наприклад, англomовне “*to break the thread of one’s thoughts*” часто передають як “перервати хід думок”, що є прикладом описового перекладу.

Кінетичний компонент — це опис рухів (міміки, жестів або рухів тіла). У художніх текстах деталі рухів персонажів мають символічне значення: вони допомагають передати настрій героя та підкреслити ключові моменти сюжету. Зокрема, дослідження показують, що жести нерідко додають сказаному особливого змісту, відображаючи внутрішній стан мовця [2]. У творах Дойла, наприклад, часто трапляються кінетичні фразеологізми: Холмс може “*throw light upon the case*” або “*run one’s eye through the notes*”, що підкреслює активну роботу його розуму.

У жанрі детективу виділяють такі групи фразеологізмів, пов’язаних зі спостереженням (eye, look), із перебігом думок (mind, thought), із фізичною дією або рухом (hands, run, give way) тощо. У творах автора деталі рухів допомагають розкрити характер Холмса і метод його роботи. Наприклад, коли він уважно дивиться на свідка чи “проливає світло” на деталі, це свідчить про спостережливість і вміння аналізувати. Кінетичні фразеологізми також підсилюють напругу під час читання: опис несподіваних рухів персонажів (наприклад, “*his heart gave a sudden leap*” чи “*a shudder passed through him*”) передає їхнє хвилювання чи страх. Таким чином, вирази з дієсловами руху роблять текст яскравішим та емоційнішим.

Переклад кінетичних фразеологізмів на українську складний тим, що їхнє переносне значення не можна здобути простим перекладом окремих слів. Як зазначалося, у таких виразах слово саме по собі втрачає незалежний сенс, тож важливим є значення всього виразу [4]. Більше того, фразеологізми зазвичай мають неформальний стиль, образність і лаконічність, тому дослівний переклад часто руйнує їхній колорит. Наприклад, фрази “*to wash one’s hands of something*” або “*to give way*” потрібно перекладати так, щоб передати не лише зміст, а й образ руху чи дії, який закладений у цих виразах.

У ході дослідження було виявлено, що найбільш поширеними способами перекладу серед наявних фразеологізмів були підбір фразеологічного аналога та описовий переклад. Наприклад, англomовне “*to break the thread of one’s thoughts*” було передано описовим перекладом – “перервати хід думок” [3], а вираз “*heads I win, tails you lose*” за допомогою підбору аналога в українській мові – “мені пагінці, тобі корінці” [3].

Таким чином, фразеологізми є невід’ємною частиною нашого мовлення. Вони репрезентують колективну свідомість народу в образах, які передавалися з покоління в покоління, тим самим даючи краще поняття про розвиток культури. Важливо зберігати образ руху під час перекладу, щоб текст звучав природно й залишався виразним та динамічним. Якщо в перекладі зберігаються описи рухів, жестів або реакцій персонажів, читачеві легше уявити події та зрозуміти емоції героїв. Тому правильна передача таких фразеологізмів допомагає зберегти напруження детективного сюжету і яскравість образів персонажів.

### **Список використаних джерел**

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
2. Новікова Т. Переклад фразеологізмів крізь призму теоретичних досліджень. Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія «Філологічна» (Вип.52), 2015. 203-207 с.
3. Пригоди Шерлока Холмса у 4-х томах. Київ : Веселка, 2010. Т. 1 : Пригоди Шерлока Холмса. Том 1. 411 с.
4. Clough, S., & Duff, M. C. (2020). The Role of Gesture in Communication and Cognition: Implications for Understanding and Treating Neurogenic Communication Disorders. *Frontiers in human neuroscience*, 14, 323. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00323> (date of access: 16.03.2026)

## СЕКЦІЯ 2

### ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Інна Бабій,  
вчителька німецької мови,  
Дунаєвецький ліцей № 4 Дунаєвецької міської ради*

#### НІМЕЦЬКА З «М'ЯКИМ ПРИЗЕМЛЕННЯМ»: МОВНІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ

**Анотація.** У тезах розглядається значення розвитку емоційної грамотності учнів у процесі вивчення німецької мови в умовах воєнного часу. Акцентовано увагу на ролі вчителя як емоційного фасилітатора, здатного створити на уроці атмосферу безпеки, довіри та психологічного комфорту. Подано практичні прийоми та методи роботи, що сприяють формуванню емоційної стійкості, підтримки мотивації та підвищенню якості навчання.

**Ключові слова:** *емоційна грамотність, емоційна стійкість, німецька мова, емоційний інтелект, педагогічна підтримка, психологічна безпека, стресостійкість.*

Повномасштабна війна, що триває з 2022 року, вже на початок 2026-го трансформувала емоційний ландшафт українського суспільства. Хронічне виснаження перестало бути епізодичним явищем, перетворившись на фоновий стан для всіх учасників освітнього процесу. Реальність, просякнута втратами та небезпекою, вимагає від педагогів не лише викладання предмета, а й докорінного перегляду підходів до психологічної стійкості учнів.

Такі обставини неминуче впливають на освітній процес. Учні часто демонструють зниження концентрації уваги, втрату мотивації, підвищену тривожність та емоційну нестабільність. Школа ж, попри всі труднощі, залишається одним із небагатьох осередків стабільності, а вчитель – не лише носієм знань, а й джерелом психологічної підтримки та людяності.

Особливо це відчутно на уроках іноземної мови, де комунікація, емоції та міжособистісна взаємодія є основою навчання. Саме тут дитина має можливість висловитися, відчути прийняття, спробувати «вимовити» свій внутрішній стан іншою мовою, знайти розуміння й підтримку.

Тож важливо, щоб урок німецької мови у сучасній українській школі став не лише місцем засвоєння граматичних структур чи лексичних одиниць, а й простором безпеки, довіри та емоційного відновлення. У цьому контексті роль учителя набуває особливої значущості – він стає фасилітатором емоційного досвіду, що допомагає учням не просто навчатися, а й триматися у складні часи [1].

### **Що таке емоційна грамотність і чому вона важлива?**

**Емоційна грамотність** – це здатність усвідомлювати, розуміти й регулювати власні емоції, а також розпізнавати емоції інших. У сучасній освіті вона є ключовою складовою розвитку соціально-емоційної компетентності.

На уроках іноземної мови емоційна грамотність проявляється через уміння:

- говорити про свої почуття й досвід іншою мовою;
- розуміти емоційні підтексти висловлювань;
- взаємодіяти з повагою, емпатією та відкритістю.

Формування таких навичок сприяє не лише кращому засвоєнню матеріалу, а й зниженню рівня стресу. Мова стає інструментом вираження й опрацювання емоцій, що особливо важливо у воєнний час [2].

Сучасний учитель німецької мови – це не просто провідник у світ граматики, а фасилітатор емоційного досвіду учнів. Він створює атмосферу, у якій безпечно помилятися, ділитися почуттями, проявляти себе.

Педагог може підтримувати емоційний баланс на уроці через:

- **емпатійне спілкування** (активне слухання, позитивне підкріплення, щирість);
- **емоційно комфортне середовище** (візуальна привабливість класу, доброзичлива інтонація, гумор);
- **гнучкість у вимогах** – розуміння, що сьогодні дитина може бути не у формі, і це нормально.

Практичні прийоми формування емоційної стійкості на уроках німецької мови:

### **«Wie fühlst du dich heute?» (Як ти сьогодні відчуваєшся?)**

Починати урок із короткої емоційної розминки. Учні обирають німецьке слово чи смайлик, який описує їхній стан. Це створює емоційний контакт і розвиває словниковий запас.

### **«Gefühle-Wortschatz» (Словник почуттів)**

Створення спільного плакату або онлайн-борду зі словами, що позначають емоції. Можна додавати малюнки чи приклади з власного досвіду.

## **Мінідіалоги про почуття**

Складання діалогів на побутові теми із включенням емоційної лексики:

«*Ich bin traurig, weil...*», «*Ich freue mich, dass...*»

Такі завдання навчають не лише мові, а й емпатії.

## **Рефлексія наприкінці уроку**

Запитання німецькою: «*Was war heute leicht?*», «*Was war schwierig?*», «*Wofür bist du dankbar?*».

Це допомагає дітям усвідомити власні емоції й закінчити заняття в позитивному тоні [3, с. 112-118].

## **Творчі завдання**

Створення листівок, колажів, міні-есе на тему «Мое джерело сили» або «Що мене надихає». Такі вправи знижують тривожність і розвивають навички самовираження.

Емоційна грамотність на уроках німецької мови – це не окремий компонент навчання, а природна й невід’ємна частина гуманної педагогіки. Вона допомагає учням усвідомлювати власні почуття, регулювати емоційні реакції та коректно взаємодіяти з оточенням. У час, коли світ навколо нестабільний через повномасштабну війну, саме урок може стати для дитини «острівцем безпеки», де її почують, зрозуміють і підтримають.

Мова надає можливість не лише спілкуватися, а й зцілювати, висловлювати те, що важко сформулювати іншими способами, і знаходити внутрішні ресурси для подолання стресу та тривоги. Урок німецької мови може стати маленьким, але дуже важливим простором психологічного відновлення, де дитина відчуває власну значущість і підтримку дорослого [4, с. 5-45].

Кожен учитель, який впускає у свій урок емпатію, теплоту й людяність, допомагає дітям не лише вивчати граматику та лексику, а й формує стійкість, впевненість у власних силах і готовність долати труднощі. Така педагогіка сприяє розвитку соціально-емоційної компетентності, емпатії та відповідального ставлення до себе й інших [5, с. 39-45].

Важливо пам’ятати, що у воєнний час знання мови й емоційна грамотність взаємодоповнюють одне одного: навчання стає не лише освітнім процесом, а й інструментом відновлення психологічного здоров’я, формування життєстійкості та внутрішньої гармонії. Таким чином, урок німецької мови перетворюється на простір, де діти не просто отримують знання, а й розвивають здатність справлятися з життєвими викликами, зберігати надію і віру у власні сили, знаходити сенс і підтримку навіть у найскладніші часи.

### Список використаних джерел

1. Бочаєв М. А. Словотвір у навчанні німецької мови в основній школі. *Дипломна робота*. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет. URL: [https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8197/1/Бочаєв\\_Диплом.pdf](https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8197/1/Бочаєв_Диплом.pdf) (дата звернення 10.10.2025).
2. Дудник В. В., Кошман І. І. Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі. *Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*, 6 березня – 16 квітня 2023 року. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». URL: [https://cuesc.org.ua/images/informlist/advanced\\_training\\_PSAU\\_6%20бере...](https://cuesc.org.ua/images/informlist/advanced_training_PSAU_6%20бере...) (дата звернення 10.10.2025).
3. Олійник О. О. Використання соціальних мереж у навчанні німецької мови: адаптація до емоційних можливостей учнів. *Інноваційні методи в освіті*. 15(3). С. 112-118. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/03/9.-Оглобенко-.pdf> (дата звернення 17.10.2025).
4. Онопрієнко О. В., Мороз С. В. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики. *Педагогічна думка*. 45(2). С. 5-45. URL: [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/SEMINAR-SKHIDNYKH-MOV\\_materialy.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/10/SEMINAR-SKHIDNYKH-MOV_materialy.pdf) (дата звернення 06.11. 2025).
5. Яковчук М. Мовленнєві ситуації як інструмент компетентнісного навчання німецької мови учнів 7–8 класів. *Психологічна наука і освіта*. 29(1). С. 39-45. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/742/860> (дата звернення 06.11.2025).

*Людмила Близнюк,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

## **ПРОГРАМА DLL ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

**Постановка проблеми.** Проблема формування мотивації до навчання завжди залишається актуальною. Що ж таке мотивація? Під мотивацією розуміємо «інтереси, потреби, прагнення, емоції, переконання, ідеали, установки, які спонукають учня до діяльності. Мотивація сприяє появі в учня навчальної ініціативи й любові до навчання, спонукає його діяти з максимальною енергією в різних навчальних ситуаціях. Існує кілька теорій мотивації діяльності людини, але для викладача важливо одне: опанування способами створення на уроці такого навчального середовища, у якому б учні відчували внутрішню потребу вчитися» [2, с.3] **Актуальність дослідження** полягає в тому, що участь здобувачів освіти у програмі DLL та подібних до неї програмах, сприяє інтеграції української педагогічної освіти у європейській освітній простір, що відповідає вимогам Erasmus+ та інших міжнародних освітніх ініціатив. Програма DLL створює умови для застосування знань у практичних завданнях, що підвищує мотивацію через відчуття реальної користі та значущості навчання.

**Мета дослідження** спрямована на пошук шляхів підвищення мотивації студентів педагогічних спеціальностей через залучення до інноваційних освітніх програм, що поєднують цифрові технології, практичну спрямованість та міжнародний досвід.

**Результати дослідження.** Велика кількість онлайн-платформ призначена для учнів та студентів. Вони пропонують безкоштовне навчання мови. Деякі надають доступ до носіїв мови, вчителів та фахівців. Завдяки цьому можна спілкуватися з людьми по всьому світу за допомогою коментарів до практичних вправ, уроків із зворотним зв'язком, текстових чи відеочатів тощо [1].

Однією з таких платформ є платформа Moodle Goethe-Institut, на якій здобувачі освіти можуть навчатися за програмою DLL (Deutsch lernen lehren / Вчимося навчати німецької). Завдяки кооперації Волинського національного університету імені Лесі Українки з Goethe-Institut у галузі професійної підготовки майбутніх вчителів німецької мови здобувачі освіти освітніх програм першого (бакалаврського) рівня здобуття вищої освіти «Середня освіта. Німецька мова» і «Середня освіта. Німецька та англійська мови. Зарубіжна література» вивчають освітній компонент «Методика навчання німецької мови в ЗЗСО», працюючи в

рамках DLL-модулів. Варто зазначити, що майбутні вчителі по завершенню навчання на платформі Moodle проводять у закладах загальної середньої освіти практично-дослідницький проєкт (PEP).

Навчання за програмою DLL мотивує здобувачів освіти до вивчення освітнього компоненту, тому що доступ до інтерактивної навчальної платформи Goethe-Institut можливий з будь-якого місця і студенти можуть легко поєднати інші види освітньої діяльності, до прикладу участь у зовнішній мобільності в університетах міст Фехти, Вюрцбурга та Швебіш-Гмюнд з виконанням завдань, які передбачають зворотній зв'язок та підтримку кваліфікованих DLL-тьюторів. Окрім цього усі завдання є інтерактивно спрямованими, тобто студенти обмінюються досвідом та практиками один з одним, отримують коментарі від тьютора, а якщо вони проходять навчання за одним з DLL-модулів в інтернаціональних групах, то це міжнародний досвід, який можна використати за час проходження виробничої педагогічної практики. Участь в DLL-проєктах стимулює співпрацю, командну діяльність та міжкультурний діалог.

Майбутні вчителі розуміють, що успішне завершення курсу передбачає видачу сертифікату (підтвердження участі) [3] та його визнання як в Україні так і за кордоном, що є цінним для професійної діяльності вчителів німецької мови та підвищує шанси на ринку праці.

Здобувачі освіти активно проводять практично-дослідницькі проєкти, досліджуючи на практиці застосування різних соціальних форм, методів, видів та режимів роботи на заняттях німецької мови та їх вплив на тренування, практику та автоматизацію навичок читання, аудіювання, письма та говоріння. Це формує відчуття професійної значущості та підвищує мотивацію до педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що програма DLL підтримує елементи гейміфікації (спроби, бали, рівні, досягнення), що стимулює внутрішню мотивацію здобувачів освіти. Майбутні вчителі відчувають себе учасниками освітнього процесу нового типу, де навчання поєднується з елементами гри. DLL інтегрує інструменти для створення презентацій, інфографіки, інтерактивних тестів, аналіз підручників, створення та аналіз системи вправ для навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Робота з цими ресурсами мотивує студентів оволодівати сучасними цифровими навичками, що є необхідними для майбутньої педагогічної практики.

**Висновки.** Отже, програма DLL має значний мотиваційний потенціал. Інтерактивність, гейміфікація та можливість індивідуалізації навчання сприяють підвищенню зацікавленості майбутніх учителів у професійній діяльності. Її

використання не лише підвищує мотивацію майбутніх учителів, але й формує комплексну професійну готовність, що відповідає викликам сучасного освітнього простору.

### Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М., Сологуб Л. В., Марєєва Т. В. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал 2022. № 6(11). 2022. 510 с. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11))
2. Грущенко С. І. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності. Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, наукова бібліотека. Харків : ХНПУ, 2019. – 40 с.
3. Goethe-Institut Ukraine. Вчимося навчати німецької. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/for/gia/dll.html> (дата звернення 8.04.2026)

*Вікторія Богонос,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ПРОБЛЕМА МІЖМОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НІМЕЦЬКА МОВА НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ)**

У контексті багатомовної освіти ХХІ століття питання формування граматичної компетентності при вивченні другої іноземної мови набуває особливого значення. Після опанування англійської мови вибір нерідко падає на німецьку як другу іноземну, що створює специфічну дидактичну ситуацію: спорідненість обох мов полегшує засвоєння лексики, але водночас ускладнює оволодіння граматичним устроєм. Унаслідок цього виникає явище міжмовної інтерференції — перенесення структур і правил раніше засвоєної мови на нову.

Дослідження інтерференції почалося з робіт У. Вайнрайха (U. Weinreich), який описував її як наслідок контакту мовних систем у свідомості мовця. У сучасному навчанні другої іноземної мови його підходи отримали розвиток у працях європейських учених – М. Де Ангеліс (M. de Angelis), Й. Ценоца (J. Cenoz), Б. Хуфайзена (B. Hufeisen) – які трактують тримовність не як просте додавання знань, а як динамічну взаємодію когнітивних систем [5; 6; 8]. Українські дослідники (Н. Басай, О. Бігич, В. Гутник, О. Декало, С. Зоріна) також наголошують, що міжмовна інтерференція є природним етапом засвоєння L3, але її вплив можна цілеспрямовано обмежити за допомогою когнітивно-комунікативних стратегій [1; 2; 3].

Найчастіше інтерференція проявляється на граматичному рівні. Оскільки англійська та німецька належать до германських мов, нерідко передбачається, що їхні граматичні моделі збігаються. Така уявна «спорідненість» створює ефект хибної легкості, який знижує рівень уважності до відмінностей і спричинює типові помилки. Серед основних зон інтерференції виділяють синтаксис, морфологію та систему дієслівних часів.

На синтаксичному рівні помилки зумовлює тенденція до перенесення англійського прямого порядку слів (SVO). Англійська мова майже не допускає інверсії, тоді як у німецькій дієслово має стояти на другому місці (правило V2). Часто механічно копіюються англійські структури та будуються речення за трафаретом *Today I learn* → *Heute ich lerne*, що суперечить німецькій нормі *Heute lerne ich*. Труднощі викликає і «дієслівна рамка» (*Satzklammer*), коли допоміжне дієслово розташовується в середині, а інфінітив—у кінці речення: *Ich will Deutsch lernen*. Для носіїв англоцентричного мислення незвичне рознесення дієслівних елементів спричиняє постійні зміщення структури.

Морфологічна інтерференція базується на істотних відмінностях у граматичній системі. Англійська мова має аналітичний характер, у ній відсутнє узгодження прикметників із іменниками та редукована система відмінків. У німецькій же розвинена флексійна парадигма артиклів, іменників і прикметників за родами, відмінками та числами. Через це часто нехтується відмінювання або вживаються неправильні форми: *der Frau* замість *die Frau*, *ein interessant Buch* замість *ein interessantes Buch*. Такі помилки виникають через звичку покладатися на сталі словникові форми без урахування граматичного контексту.

Ще одна зона міжмовного впливу – система часів. Німецький *Perfekt* зовні схожий на англійський *Present Perfect*, проте має інше функціональне призначення. В англійській цю форму не вживають із маркерами минулого (*yesterday, last week*), тоді як у німецькій *Perfekt* – основна форма минулого часу в усному мовленні, незалежно від часових обставин. Через це часто обирається неправильний час, що спотворює семантику висловлення.

Причини інтерференції різноманітні – від типологічної спорідненості мов до когнітивних і психологічних чинників. Серед головних варто назвати:

- а) автоматизацію англійських навичок, коли відбувається інтуїтивна опора на знайомі схеми;
- б) перенесення англійських граматичних моделей через обмежену свідомість відмінностей між мовами;
- в) прагнення до когнітивної економії, тобто використання вже опрацьованих мовних механізмів без створення нових;
- г) недостатній рівень лінгвістичної рефлексії, коли орієнтація відбувається лише на інтуїцію.

Для ефективного подолання інтерференції провідні методисти пропонують низку стратегій.

По-перше, контрастивно-аналітичний підхід, який полягає в системному порівнянні англійських і німецьких структур. Вчитель презентує граматичні теми у двомовних таблицях, звертаючи увагу на відмінності. Це переводить помилки зі сфери інтуїтивного у площину свідомого контролю. Дослідження Н. Басай та О. Бігич показують, що при опануванні граматики на основі порівняльного аналізу, демонструється суттєво вища точність синтаксичних побудов [1; 2].

По-друге, випереджальне навчання, тобто пояснення потенційно складних відмінностей до того, як сформується неправильна навичка. Приклади модальних дієслів і розміщення інфінітива в кінці речення слід подати ще на етапі первинного ознайомлення з темою.

По-третє, вправи на перемикання кодів (*code-switching tasks*), під час яких відбувається переклад аналогічних структур з англійської та німецької, без калькування. Це сприяє формуванню метамовної компетентності й розвитку когнітивної гнучкості.

По-четверте, вчитель має цілеспрямовано стимулювати позитивний перенос. Там, де граматичні структури схожі – наприклад, у творенні ступенів порівняння прикметників (*fast – faster / schnell – schneller*) – доцільно посилювати асоціації, щоб звільнити ресурси для опрацювання складніших явищ.

Ключовим інструментом подолання інтерференції стає розвиток мовної рефлексії – уміння аналізувати власні помилки й порівнювати системи мов. Завдання на самоперевірку, колективний розбір речень, аналіз типових відхилень сприяють формуванню усвідомленої граматичної діяльності. Лише через рефлексивний підхід можливо навчитися самостійно розпізнавати інтерференційні впливи та коригувати їх у процесі використання мови.

Практичні спостереження в освітньому процесі свідчать, що системне застосування контрастивних та когнітивних методів зменшує кількість синтаксичних помилок майже на третину вже після одного семестру навчання. Проте міжмовна інтерференція залишається сталим явищем, що потребує безперервного методичного супроводу й поступового перенесення контролю з боку вчителя на самих здобувачів освіти. Граматична компетентність розвивається лише тоді, коли не просто запам'ятовуються форми, а відбувається розуміння, як кожна з них співвідноситься з іншими мовними системами.

Підсумовуючи, можна зазначити, що міжмовна інтерференція у контексті навчання німецької мови після англійської має подвійний характер. З одного боку, вона виступає природною перешкодою, яка ускладнює засвоєння нових граматичних правил; з іншого – є важливим діагностичним інструментом, що

дозволяє виявити межі сформованих мовних моделей. Подолання інтерференції неможливе без розвитку усвідомленого підходу до граматики, використання контрастивного аналізу, позитивного переносу та формування метамовної компетентності. Успішність перебування у багатомовному середовищі – це не тоді, коли відбувається уникнення інтерференції повністю, а лише при здатності її розпізнати й творчо використати як засіб для глибшого розуміння мовної структури. Такий підхід відповідає засадам сучасного *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2020), де акцент зроблено на свідомості, міжкультурному порівнянні та автономії здобувача освіти [7].

Отже, граматична компетентність у системі «англійська → німецька» формується швидше завдяки наявному досвіду вивчення L2, але потребує постійної рефлексії, порівняння та контролю. Лише синтез когнітивного аналізу й комунікативної практики дозволяє перетворити інтерференцію з перешкоди на рушійну силу навчання, яка зрештою формує багатомовну, культурно відкриту й методично свідому особистість.

#### Список використаних джерел

1. Басай Н. Навчання другої іноземної мови (німецької після англійської). *Іноземні мови*. 2017. № 4. С. 12–18.
2. Бігич О. *Методика формування граматичної компетенції в умовах багатомовності*. Київ : Ленвіт, 2012. 160 с.
3. Зоріна С., Декало О., Гутник В., Паршикова О. Проблеми навчання майбутніх учителів другої іноземної мови (німецької на базі англійської). *Іноземні мови*. 2025. № 3. С. 34–41.
4. Михальченко К., Рибалка Н. Фонетична інтерференція при вивченні німецької мови як другої іноземної. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*. 2024. № 28 (1). С. 5–12.
5. De Angelis M. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters, 2007. 208 p.
6. Cenoz J. *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol : Multilingual Matters, 2013. 192 p.
7. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe, 2020. 356 p.
8. Hufeisen B. *L3 Forschung -Ein Rückblick. German as a Foreign Language*. 2005. № 1. P. 1–13.

*Тетяна Боднарчук,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **KREATIVES KOOPERATIVES SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT**

Was ist Schreiben? In der wissenschaftlichen Literatur kann man sehr unterschiedliche Erklärungen dieses Begriffes finden. Je nachdem, von welcher Disziplin die Frage gestellt und mit welchem theoretischen Hintergrund versucht wird, sie zu beantworten, wandelt sich das Bild, was von Schreiben entsteht. In den letzten Jahrzehnten werden in der didaktischen Literatur auch solche Begriffe wie „das freie Schreiben“, „das personale Schreiben“ und „das kreative Schreiben“ besonders aktuell und sind sehr gern geforscht. Es ist bekannt, dass die Lernenden das Schreiben im Unterricht meistens sehr negativ bewerten und die Wissenschaftler glauben, dass das kreative Schreiben als eine in den 80-er Jahre entstandene neue Schreibentwicklung in der Aufsatzdidaktik den Schülern alternative Herangehensweisen an das Schreiben anbietet.

Unser Ziel ist, die Möglichkeiten für Gruppenarbeit in der Entwicklung der Fertigkeiten von Studenten im kreativen Schreiben im Deutschunterricht zu zeigen.

Der Forschung der Entwicklung der Fertigkeiten der Lernenden im kreativen Schreiben werden die wissenschaftliche Arbeiten von ausländischen, besonders deutschen Pädagogen und Sprachwissenschaftlern gewidmet: G. Spitta und F.-J. Payrhuber haben dieses Problem in der Grundschule geforscht, K. Spinner, I. Böttcher, C. Winter, G. Sennlaub haben versucht, diese Methode der Schreibkompetenzentwicklung in der Hauptschule zu betrachten und G. Pommerin hat vorgeschlagen, das kreative Schreiben im DAF-Unterricht anzuwenden.

Was ist eigentlich kreatives Schreiben? Viele Forscher geben verschiedene Erklärungen dieses Begriffes. „Kreatives Schreiben ist poetologisches Fragen und schreibendes Antworten unter Anleitung und Regie eines Lehrers“ [1, S. 20].

*Im Deutschunterricht hat das kreative Schreiben folgenden Aufgaben:* Lust am Schreiben wiederzuentdecken; Schreibängste und -blockaden abzubauen; Spielerischer Umgang mit Sprache zu ermöglichen; Staunen zu lernen, Assoziationsfluss zu zulassen, Begeisterung zu wecken [2].

Wie die Analyse der wissenschaftlichen Literatur zeigt, gibt es verschiedene Techniken des kreativen Schreibens: assoziative Verfahren, Schreiben mit Literatur,

Wort- und Textvorgaben, Schreiben mit visuellen Vorlagen, Schreiben mit Musik, situatives Schreiben, Schreibspiele, kooperatives Schreiben [2].

Kooperatives Schreiben, oder anders genannt, Schreiben in Gruppen hat viele Vorteile im Deutschunterricht – im Hinblick auf das sprachliche Lernen, besonders Lexik, als auch im Bereich des sozialen Lernens. Um ein Ziel, das gemeinsam ist, zu erreichen, sollen die Lernenden zusammenarbeiten – die Aufgaben überlegen, viel diskutieren, mögliche Lösungswege besprechen. Das alles fördert die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden, Motivation, gegenseitige Rücksichtannahme und Toleranz.

Versuchen wir einige Beispiele der Aufgaben zu beschreiben.

Eine sehr einfache Aufgabe, die für jedes Sprachniveau vorgeschlagen werden kann, ist „Knickttext“. Die Lernenden arbeiten in Gruppen (3-5 Personen) und jede Person hat ein Blatt Papier und einen Kuli. Am Anfang des Blattes schreibt jede/er Lernende einen Satz, der ganz frei geschrieben werden kann oder zu einem vom Lehrer vorgeschlagenen Thema (Reise, Einkäufe usw.). Das Blatt ist weitergegeben und die nächste Person schreibt noch einen Satz und dann wird das Blatt umgeknickt und weitergegeben. Der nächste Teilnehmer kann nur einen Satz lesen und den eigenen schreiben. Wenn das Blatt komplett beschrieben ist, liest dann derjenige, der den ersten Satz geschrieben hat, den ganzen Text vor.

Auch eine gute Möglichkeit des gemeinsamen kreativen Schreibens bietet solche Aufgabe wie Kurzgeschichte. Ein Gruppenmitglied schreibt einen schönen Anfangssatz auf einen Zettel und reicht diesen an seinen Nachbarn weiter, der eine Kurzgeschichte entwickelt. Hier sind auch Variationsmöglichkeiten: Der erste Teilnehmer könnte auch einen Schlusssatz schreiben, zu dem sein Nachbar den Anfang der Geschichte entwickelt. Eine weitere Idee wäre, dass einer einen Anfangssatz schreibt, ein anderer einen Schlusssatz und ein Dritter den Zwischenteil. Diese Übung ist in jedem Fall eine tolle Möglichkeit, gemeinsam die Kreativität fließen zu lassen.

Interessante Aufgabe kann auch das Zettelchen-Spiel sein. Die Lernenden arbeiten auch in Kleingruppen (3-5 Personen). Jeder schreibt vier Wörter auf vier kleine Zettelchen und wirft diese in eine Schachtel. Dann zieht reihum jeder blind vier Zettel und verwendet diese Wörter für einen Text. Dabei kann im Vorfeld festgelegt werden, dass nur eine bestimmte Wortart, wie beispielsweise Substantive, verwendet werden darf.

Für alle Niveaustufen passt auch Pingpong-Spiel. Statt Bälle und Schläger benutzt man Sätze. Die Lernenden bilden Paargruppen. Jeder Teilnehmer schreibt auf seinem

Blatt einen Anfangssatz der Kurzgeschichte und dann tauschen sie Blätter aus und so schreiben sie die zwei Geschichten bis zu Ende.

Kooperativ kann man auch Gedichten schreiben. So, zum Beispiel kann das Utaki sein, das auch für alle Niveaustufen vorgeschlagen werden kann. Ein Utaki ist ein noch im Mittelalter populäres Liebes-Gedichtspiel, das aus drei Zeilen besteht: die 1. Zeile – 5 Silben, die 2. Zeile – 7 Silben und die 3. Zeile – 5 Silben. Diese Aufgabe wird paarweise gemacht. Zwei Lernende schreiben einander Utakis zu vorgeschlagenen oder freien Themen. Hier ist ein Beispiel solches Utaki, das im Unterricht von den Studentinnen gefasst wurde:

Ein schönes Buchlein!

Man kann es heimlich lesen.

Aber wozu das?

Lesen ist Wissen.

Ohne das ist Welt unmöglich.

Deshalb lies immer!

Man kann paarweise auch „traditionale“ Gedichte schreiben. Eine Person schreibt die erste und die dritte Zeile eines Gedichtes und lässt die zweite und vierte Zeile frei. Und die andere Person schreibt die zweite und vierte Zeile und lässt die erste und dritte Zeile frei. Dann werden die Blätter ausgetauscht und die freien Zeilen ergänzt.

Hier wurden nur einige sehr wenige Möglichkeiten für kooperatives kreatives Schreiben gegeben. Selbstverständlich gibt es auch andere Variationen von Aufgaben.

Gruppenarbeit im kreativen Schreiben fördert nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern auch die Kommunikationsfähigkeit und den Ideenaustausch der Lernenden. Durch kooperatives Arbeiten entstehen vielfältigere und originellere Texte, da unterschiedliche Perspektiven eingebracht werden. Zudem stärkt diese Methode die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden im Deutschunterricht.

### **Literaturangaben**

1. Ortheil H.-J. Aristoteles und andere Ahnherren. Über Herkunft und Ursprünge des Kreativen Schreibens. In: Haslinger J., Treichel H.-U. (Hrsg.) Schreiben lernen – Schreiben lehren. Frankfurt/Mail: Fischer, 2006. S. 17-29.
2. Wolfrum J. Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende. Ismaning: Hueber Verlag, 2014. 184 S.

**Олена Возняк,**  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
**Науковий керівник:**  
**Ольга Добринчук,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

## **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

Розвиток критичного мислення як ключової компетентності визначений пріоритетом сучасної освіти в Україні. Діяльнісний підхід, що організовує навчання через активну участь здобувачів освіти у різних видах діяльності, є оптимальним інструментом для досягнення цієї мети на уроках німецької мови. Науковці зазначають: «У процесі вивчення іноземної мови критичне мислення може бути природно та ефективно інтегрованим у навчальний процес» [3, с. 74].

Відповідно до технології розвитку критичного мислення, кожен урок будується за трьохетапною структурою: виклик – осмислення / реалізація – рефлексія, де завдання кожної стадії спрямовані на послідовне залучення здобувачів освіти до складніших мисленнєвих операцій. Так, на етапі виклику здобувачі освіти знайомляться з новою інформацією, звертаються до набутих раніше знань. На другому етапі вони активно шукають інформацію, обговорюють та аналізують її. Метою останнього етапу є з'ясування, де саме можна використати ці знання, чи змінилася думка здобувачів освіти після виконання завдань [1, с. 48-55; 2; 3].

На основі аналізу методичної літератури навчання іноземних мов пропонуємо розглянути деякі вправи і прийоми, які є ефективними, на нашу думку, для розвитку критичного мислення учнів у межах діяльнісного підходу.

*INCEPT* (INSERT-Methode). Учні читають автентичний або адаптований текст і роблять позначки: «✓» – знаю це; «+» – нова інформація; «-» – суперечить моїм уявленням; «?» – незрозуміло. Після читання заповнюється таблиця з чотирьох колонок і організовується парне обговорення. Прийом розвиває вміння аналізувати текст, порівнювати нову інформацію з наявними знаннями й формулювати запитання.

«Два боки» (*Pro-Kontra*). Клас ділиться на дві групи, кожна відстоює протилежну позицію щодо проблемного твердження (наприклад, «Fast Fashion ist

gut für Jugendliche»). Групи готують аргументи, проводяться мінідебати, після яких здобувачі освіти висловлюють власну справжню думку. Вправа розвиває вміння критично оцінювати аргументи, розрізняти факти й думки, формулювати обґрунтовані висновки та має особливо високий мотиваційний потенціал для підлітків.

«Риб'яча кістка» (*Fishbone*). Графічний організатор для структурування причинно-наслідкових зв'язків. У «голові риби» – проблема («Klimawandel», «Armut»), на «кістках» зверху – причини, знизу – наслідки. Учні виконують завдання спочатку в групах із опорою на текст, потім самостійно. Схема унаочнює результати розумової діяльності та розвиває аналітичне мислення.

«Думай – Обговорюй у парі – Ділись» (*Think-Pair-Share*). Три послідовні кроки: індивідуальне обдумування (1-2 хв.), обговорення з партнером (2-3 хв.), презентація спільної відповіді класу. Вправа спонукає учнів спочатку сформулювати власну позицію, потім порівняти її з позицією однокласника та представити узагальнений погляд. Формує навички аргументування та вміння поважати різні точки зору.

Проектна діяльність (*Projektarbeit*). Здобувачі освіти самостійно обирають проблему реального контексту, збирають інформацію з різних джерел, критично її аналізують і представляють продукт (презентацію, буклет, відео). Наприклад, міні-проект «Meine Traumstadt in Deutschland»: учні порівнюють міста за критеріями транспорту, екології, культури, освіти та аргументують свій вибір.

Отже, розвиток критичного мислення здобувачів освіти на уроках німецької мови є не лише важливим освітнім завданням, а й необхідною умовою формування компетентної, автономної та соціально активної особистості. Діяльнісний підхід забезпечує природне включення учнів у процес пізнання через виконання комунікативно значущих завдань, що сприяє не лише засвоєнню мовного матеріалу, а й формуванню здатності до аналізу, інтерпретації та оцінювання інформації.

Реалізація діяльнісного підходу на уроках німецької мови через систему взаємопов'язаних методів і прийомів у межах трьохетапної структури (виклик – осмислення /реалізація – рефлексія) створює оптимальні умови для розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Ефективність розвитку критичного мислення значною мірою залежить від добору методів і прийомів навчання. Використання інтерактивних технологій (INSERT, Pro-Kontra, Fishbone, Think-Pair-Share, проектна діяльність) забезпечує активну пізнавальну діяльність учнів, стимулює їхню мотивацію до навчання та сприяє формуванню навичок співпраці,

дискусії й рефлексії. Водночас такі методи інтегрують мовленнєву практику з мисленнєвими операціями, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу.

### Список використаних джерел

1. Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов 5-6 класів гімназій: методичний посібник / Редько В.Г. та ін. ; за наук. ред. Валерія Редька ; відп. за вип. Тамара Полонська [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. 312 с. URL: [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/Metod.-pos\\_inozemna\\_2022.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/Metod.-pos_inozemna_2022.pdf) (дата звернення: 05.03.2026).
2. Полонська Т. К. Критичне мислення як технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5-6 класів гімназії. *Український Педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 70-79. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-70-79>
3. Щербицька В.В., Письменна І.І., Голяк В. І. Розвиток критичного мислення студентів під час занять з іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія*. 2022. № 2 (24). С. 72-79. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/2/8.pdf> (дата звернення: 01.03.2026).

*Юлія Головатюк,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Боднарчук,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **КОМАНДНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Сучасний етап розвитку освіти характеризується переходом від набуття теоретичних знань до компетентнісної парадигми навчання, що передбачає орієнтацію не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності особистості ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток soft skills — універсальних навичок, які забезпечують успішну соціалізацію, комунікацію та професійну реалізацію особистості.

У межах реалізації Концепції Нової української школи одним із ключових завдань освітнього процесу є формування ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідають уміння співпрацювати, критично мислити, комунікувати та приймати рішення. Саме ці вміння становлять основу soft skills і визначають ефективність навчальної діяльності учнів.

У науковій літературі soft skills трактуються як комплекс соціальних, комунікативних і особистісних умінь, що забезпечують ефективну взаємодію людини в різних сферах діяльності [1, с. 44]. До їх складу належать комунікативність, уміння працювати в команді, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, відповідальність і здатність до самоорганізації. На відміну від hard skills, які мають предметно-специфічний характер, soft skills є надпредметними та формуються в процесі різних видів діяльності.

Особливе значення у формуванні soft skills має навчання іноземних мов, оскільки воно передбачає постійну комунікацію, взаємодію та співпрацю учнів. Уроки німецької мови створюють сприятливі умови для розвитку комунікативної компетентності, що включає не лише мовні знання, а й уміння використовувати їх у реальних ситуаціях спілкування [1, с. 122].

Ефективним засобом формування soft skills є організація командної роботи, яка відповідає засадам діяльнісного та компетентнісного підходів. Командна робота передбачає спільну діяльність учнів, спрямовану на досягнення спільної мети через взаємодію, розподіл ролей і відповідальність за результат. У процесі такої діяльності формуються комунікативні навички, уміння співпрацювати, вирішувати проблеми, приймати рішення та нести відповідальність за спільний результат.

Особливу ефективність командна робота має у 7 класі, що зумовлено психолого-педагогічними особливостями підліткового віку. Для цього періоду характерні прагнення до самоствердження, підвищена потреба у спілкуванні, орієнтація на групу однолітків та розвиток самосвідомості [2]. У таких умовах групові форми роботи є природними та сприяють формуванню соціально значущих умінь.

Практична реалізація командної роботи на уроках німецької мови може здійснюватися через систему спеціально розроблених вправ. Зокрема, під час вивчення теми «Freizeit und Hobbys» доцільно використовувати вправу «План ідеального вихідного дня», у якій учні працюють у групах, обговорюють варіанти проведення дозвілля, аргументують власну позицію та презентують спільний результат. Така діяльність сприяє розвитку комунікативних умінь, уміння досягати компромісу та працювати в команді.

У межах теми «Meine Schule» ефективною є вправа «Ідеальна школа», що передбачає створення учнями моделі навчального закладу майбутнього. У процесі роботи учні розподіляють ролі (лідер, секретар, доповідач), обговорюють ідеї та презентують їх класу. Це сприяє розвитку креативності, ініціативності та навичок публічного виступу.

Доцільним є також використання вправи «Спільне рішення», під час якої учні отримують проблемну ситуацію (наприклад, організація шкільного заходу) та мають знайти оптимальний варіант її розв'язання. Така діяльність формує критичне мислення, уміння аналізувати інформацію та приймати рішення. Вправа «Рольова взаємодія» передбачає моделювання комунікативних ситуацій, у яких учні виконують певні ролі, що сприяє розвитку емпатії, соціальної компетентності та іншомовної комунікації [3].

Систематичне застосування командної роботи забезпечує розвиток ключових soft skills, зокрема комунікативності, співпраці, відповідальності, критичного мислення та креативності. Крім того, вона підвищує мотивацію учнів до навчання,

знижує рівень тривожності, сприяє активізації пізнавальної діяльності та створює умови для практичного використання іншомовних знань.

Отже, командна робота є ефективним і методично доцільним засобом формування soft skills учнів 7 класу на уроках німецької мови. Її використання забезпечує реалізацію компетентнісного підходу, сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності та підвищує ефективність освітнього процесу.

### Список використаних джерел

1. Денисенко Н. Г., Борбич Н. В., Марчук С. С., Чемерис І. В. Роль вибіркового освітніх компонентів у формуванні soft skills майбутніх учителів нової української школи. *Академічні студії Серія: Педагогіка*. 2022. Вип. 3. С. 42-50.
2. Пасічник О. Переосмислення вікових психологічних особливостей учнів 7-9 класів та їх вплив на оволодіння іноземною мовою. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 4. С. 115-130.
3. Сергеева Л. М. Soft skills – навички ХХІ століття. Що найбільш за все цінують роботодавці: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного вебінару за підсумками дослідно-експериментальної роботи з теми «Формування м'яких навичок (soft skills) майбутніх кваліфікованих робітників в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти». Чернівці, Видавничий дім «Букрек», 2024. С. 6-10.

*Луїза Дорофей,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНО-ВІЗУАЛЬНОГО ПІДХОДУ**

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти в Україні вимагає переходу від формального вивчення мовних одиниць до формування цілісної комунікативної компетентності. Проте навчання німецької граматики часто залишається одним із найбільш складних аспектів через складну морфологічну структуру та специфічний синтаксис цієї мови. Традиційні методи, орієнтовані на дедуктивне вивчення правил, нерідко призводять до виникнення «граматичного бар'єру», коли учень знає правило, але не може застосувати його у спонтанному мовленні. Використання когнітивно-візуальних засобів, зокрема мультфільмів, дозволяє активізувати механізми підсвідомого засвоєння мови, що є надзвичайно актуальним для сучасної лінгводидактики.

Метою публікації є теоретично обґрунтувати переваги використання мультфільмів як засобу формування граматичної компетентності та представити етапи практичної реалізації цього підходу в умовах основної (базової) школи.

Грамматична компетентність розглядається нами не лише як сукупність знань про систему мови, а як динамічне вміння будувати коректні висловлювання відповідно до контексту спілкування. Згідно з концепцією С. Ніколаєвої, формування граматичних навичок має відбуватися в умовах, максимально наближених до реальної комунікації, де наочність відіграє роль стимулу для мовленнєвої активності [2, с. 142].

Ефективність мультфільмів як аудіовізуального засобу навчання ґрунтується на психолінгвістичній теорії подвійного кодування А. Паівіо. Дослідниця стверджує, що інформація, яка надходить одночасно через вербальний та візуальний канали, опрацьовується мозком більш глибоко, створюючи міцні ментальні репрезентації мовних структур [4, с. 118]. Для німецької мови це особливо важливо при вивченні рамкової конструкції речення (*Satzklammer*).

Динамічне зображення в мультфільмі дозволяє учневі «побачити» дію і «почути» її вербальне оформлення (наприклад, відокремлюваний префікс у кінці речення), що сприяє імпліцитному засвоєнню норми.

Важливим аспектом є теорія мультимедійного навчання Р. Маєра, яка вказує на зниження когнітивного навантаження при правильному поєднанні звуку та зображення [5, с. 45]. Мультфільми, на відміну від художніх фільмів, мають чіткішу артикуляцію, спрощені синтаксичні конструкції та яскраву емоційну забарвленість, що полегшує процес розкодування граматичних значень здобувачами освіти.

Під час проходження практики на базі Кам'янець-Подільського ліцею № 9 імені А. М. Трояна нами було розроблено алгоритм роботи з мультфільмом «Perra Wutz» (епізод «Im Supermarkt»). Навчальний процес було розділено на три функціональні етапи:

1. *Vor dem Sehen* (Підготовчий). Актуалізація лексико-граматичного матеріалу через прогнозування сюжету за скріншотами. Учні пригадують відмінювання дієслів *möchten* та *kaufen*.

2. *Während des Sehens* (Перегляд). Спрямований на розвиток рецептивних граматичних навичок. Завдання: «Зупини кадр та зафіксуй, які продукти обрав персонаж, використовуючи правильний артикль».

3. *Nach dem Sehen* (Творчий). Перехід до продуктивного мовлення. Рольова гра «Shopping», де учні імітують мовленнєві структури героїв, автоматизуючи вживання знахідного відмінка (*Akkusativ*) у ситуації покупки.

Як зазначають О. І. Пометун та Л. В. Пироженко, використання таких інтерактивних технологій забезпечує високий рівень залученості учнів та створює умови для самостійного виведення граматичних закономірностей [3, с. 82]. Результати апробації показали, що учні експериментальної групи на 18% краще впоралися з тестами на вживання порядку слів у реченні порівняно з контрольною групою, де навчання проводилося за традиційною схемою.

Крім дидактичного ефекту, мультфільми мають значний мотиваційний потенціал. Психолог І. Д. Бех наголошує, що емоційне забарвлення навчального матеріалу є вирішальним фактором для формування стійкого інтересу до предмета [1, с. 94]. П'ятикласники сприймають роботу з мультфільмом не як складне навантаження, а як захопливу діяльність, що автоматично знижує «афективний фільтр» та сприяє впевненому використанню німецької мови.

Таким чином, вважаємо, що когнітивно-візуальний підхід до навчання німецької граматики через мультфільми є перспективним. Він дозволяє

реалізувати принципи комунікативності, мультимодальності та імпліцитності. Такий підхід забезпечує трансформацію теоретичних знань у стійкі мовленнєві навички, що є необхідною умовою формування граматичної компетентності. Перспективи подальших розвідок полягають у розробці комплексу вправ для вивчення німецьких модальних дієслів на рівні А2 з використанням мультфільмів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
4. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach. Oxford : Oxford University Press, 1990. 336 p.
5. Mayer R. E. Multimedia Learning. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 314 p.

*Артем Іщук,  
здобувач вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Науковий керівник:**  
*Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ІГРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 7 КЛАСУ ЗЗСО**

Сучасне навчання німецької мови орієнтоване на формування комунікативної компетентності здобувачів освіти, що передбачає розвиток умінь використовувати мовні засоби у реальних ситуаціях спілкування. У цьому контексті особливого значення набуває використання ігрових інтерактивних технологій, що активізує мовленнєву діяльність здобувачів освіти та забезпечує їхню залученість до навчального процесу.

Інтерактивна взаємодія як основа формування комунікативних умінь розглядається у працях Л. Байдак та О. Кречотень. Дослідниці підкреслюють, що мовленнєві навички формуються у процесі активної взаємодії між учасниками навчання, коли здобувачів освіти мають можливість не лише сприймати інформацію, а й продукувати власні висловлювання [1, с. 133]. Ми погоджуємося з цією позицією, оскільки саме інтерактивна діяльність створює умови для природного використання мовних засобів і сприяє поступовому розвитку комунікативних умінь. Водночас важливо зазначити, що ефективність такої взаємодії значно зростає за умови використання ігрових форм роботи, які активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти і знижують мовленнєві бар'єри.

Ігрові інтерактивні технології дозволяють організувати навчальний процес таким чином, щоб здобувачів освіти були безпосередніми учасниками комунікації. Рольові ігри, діалогічні ситуації, групові обговорення та змагальні завдання стимулюють використання німецької мови у різних комунікативних контекстах. У процесі виконання таких завдань здобувачів освіти вчать формулювати власну думку, реагувати на репліки співрозмовників, підтримувати діалог.

Важливим аспектом використання ігрових технологій є їхня структурованість. Навчальні ігри мають чітко визначену мету, правила та

очікуваний результат, що дозволяє інтегрувати їх у освітній процес як повноцінний дидактичний інструмент. Під час виконання ігрових завдань здобувачі освіти активно взаємодіють між собою, що розвиває навички співпраці, взаєморозуміння та мовленнєвої ініціативи.

Дослідження С. Переяславської та О. Смагіної також акцентують увагу на використанні елементів гейміфікації у навчальному процесі. Авторки розглядають гейміфікацію як засіб підвищення мотивації та залучення здобувачів освіти до активної діяльності [4, с. 250]. Ми поділяємо їхнє бачення, оскільки впровадження ігрових елементів, таких як бали, рівні чи змагальні компоненти, стимулює інтерес до вивчення німецької мови. Водночас варто зазначити, що гейміфікація є ефективною лише тоді, коли вона поєднується з комунікативно спрямованими завданнями, які передбачають мовленнєву взаємодію.

Аналіз особливостей використання ігрових інтерактивних технологій показує, що вони сприяють формуванню різних компонентів комунікативної компетентності. По-перше, розвивається мовленнєва активність здобувачів освіти, оскільки ігрові завдання потребують постійного використання німецької мови. По-друге, удосконалюються навички діалогічного мовлення, адже більшість ігор передбачає взаємодію між учасниками. Крім того, ігрові технології дозволяють враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти та створюють умови для активної участі кожного.

Практичне застосування ігрових інтерактивних технологій на уроках німецької мови у 7 класі ЗЗСО та проведені педагогічні спостереження підтвердили їхню ефективність у формуванні комунікативних умінь здобувачів освіти. Найбільш результативними виявилися рольові ситуації, робота в парах і малих групах, а також комунікативні ігри, що моделюють реальні життєві обставини [2, с. 200; 3, с. 193]. У процесі педагогічного спостереження було відзначено підвищення мовленнєвої активності здобувачів освіти, зокрема, збільшення кількості добровільних відповідей та активне залучення до діалогічної взаємодії. Також спостерігалось зниження страху перед помилками та більш вільне висловлюванню власної думки.

Таким чином, поєднання теоретичних положень і результатів педагогічних спостережень підтверджує ефективність використання ігрових інтерактивних технологій як інструменту формування комунікативних умінь з німецької мови у здобувачів освіти 7 класу ЗЗСО. Використання таких технологій забезпечує активізацію мовленнєвої діяльності здобувачів освіти, підвищення мотивації до навчання та створює умови для поступового розвитку кожного здобувача освіти.

### Список використаних джерел

1. Байдак Л., Кречотень О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування комунікативних навичок з іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28 (1). С. 133.
2. Гапоненко Л. Використання ігрової моделі навчання іноземних мов. *Молодий вчений*. 2021. № 9. С. 200–204.
3. Крохмальна Г. Використання ігрового методу на уроках іноземної мови. *Молодий вчений*. 2019. № 11. С. 193–197.
4. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 250–260.

*Марина Кучер,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Ганна Братиця,  
кандидат філологічних наук, старший викладач,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГОВОРІННЯ**

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти характеризується орієнтацією на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, що передбачає їхню здатність до ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях. Необхідність підвищення ефективності навчання німецької мови та активізації навчальної діяльності здобувачів освіти зумовлює актуальність даного дослідження. Використання нестандартних уроків сприяє підвищенню мотивації учнів та їх активному залученню до мовленнєвої діяльності.

Мета публікації обґрунтувати ефективність використання нестандартних уроків німецької мови як засобу розвитку говоріння та навчальної активності здобувачів освіти.

Особливе місце у процесі навчання посідає говоріння як один із провідних видів мовленнєвої діяльності, що забезпечує реалізацію комунікативної функції мови. Важливу роль у цьому процесі відіграє використання сучасних освітніх технологій, зокрема мультимедійних засобів та інтерактивних форм роботи. Вони сприяють створенню сприятливого навчального середовища, у якому учні мають можливість активно взаємодіяти та застосовувати мовні знання на практиці.

Нестандартні уроки німецької мови, такі як уроки-ігри, уроки-інсценізації та інтерактивні заняття, забезпечують поєднання навчальної та комунікативної діяльності. Практика свідчить, що такі форми роботи значно підвищують ефективність формування мовленнєвих умінь, розвивають ініціативу, самостійності та впевненість учнів. Одним із найбільш ефективних засобів моделювання реальних ситуацій спілкування є рольові ігри. У процесі їх виконання учні вчаться ставити запитання, висловлювати власну думку та підтримувати діалог, що безпосередньо формує навички діалогічного мовлення. Також важливу роль відіграють інтерактивні вправи (робота в парах і групах,

презентації), які забезпечують багаторазове використання лексики та її перехід до активного словникового запасу.

Впровадження нестандартних форм організації навчання є доцільним і необхідним у сучасному освітньому процесі. Завдяки поєднанню інтерактивних методів, ігрових форм роботи та мультимедійних технологій створюються умови для активного використання іноземної мови. Нестандартні уроки забезпечують залучення кожного учня до навчального процесу, підвищують мотивацію та сприяють цілісному формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Клак І. Є., Яценюк Н. І. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедійних технологій навчання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 76. № 2. С. 163–176.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-ге вид., випр. і переробл. Київ: Ленвіт, 2010. 328 с.

*Дарина Киричинська,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Бондарчук,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ПІСНЯ ЯК АВТЕНТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Сучасна концепція навчання іноземних мов ґрунтується на комунікативному підході, відповідно до якого основною метою є формування в учнів здатності ефективно здійснювати міжкультурну взаємодію. Це передбачає не лише оволодіння навичками читання та письма, а й розвиток умінь сприймати усне мовлення, розуміти його в різних комунікативних ситуаціях та вільно взаємодіяти з носіями мови, що вивчається.

У природних умовах комунікативна компетентність найефективніше формується під час перебування в іншомовному середовищі. Однак, оскільки більшість здобувачів не має можливості занурення в автентичне мовне середовище, у навчальному процесі доцільним є використання автентичних матеріалів, які моделюють реальні або умовно-реальні ситуації спілкування.

Під автентичними матеріалами розуміють тексти, створені носіями мови для природного мовленнєвого використання, а не спеціально з дидактичною метою. Саме ця характеристика зумовлює їхню високу педагогічну цінність, оскільки вони сприяють реалізації комунікативно орієнтованого навчання. Центральною дидактичною одиницею комунікативного підходу виступає автентичний текст, який містить реальні ситуації та факти, що можуть слугувати основою для організації змістовного мовленнєвого спілкування на уроці [2, с.2].

Роль автентичних текстів у формуванні іншомовної мовленнєвої компетентності є багатовимірною та визначальною. У документах Ради Європи підкреслюється пріоритетність використання автентичних навчальних матеріалів у процесі викладання іноземних мов. Відповідно до цих рекомендацій, автентичний текст розглядається як ключовий елемент мовленнєвого акту, що забезпечує взаємодію між автором і реципієнтом незалежно від форми комунікації [3]. Застосування автентичних текстів у навчальному процесі позитивно впливає на мотиваційну сферу здобувачів. Робота з реальними мовними зразками сприяє

усвідомленню практичної значущості володіння іноземною мовою, формує впевненість у власних мовленнєвих можливостях та підвищує рівень навчальної мотивації.

Одним із ефективних засобів формування мовленнєвої компетентності є використання музичних творів. Пісні, завдяки своїй емоційній насиченості та культурній обумовленості, створюють широкі можливості для засвоєння лексичного матеріалу, аналізу граматичних конструкцій та ознайомлення з культурними реаліями країни, мова якої вивчається. Тексти пісень, як правило, мають віршовану форму, що забезпечує їх легке сприйняття та сприяє кращому запам'ятовуванню мовного матеріалу [1, с.236]. У цьому контексті музичні твори можуть розглядатися як ефективний засіб опанування як мовних, так і культурологічних аспектів іноземної мови.

Завдяки своїм ритміко-інтонаційним особливостям пісні сприяють засвоєнню синтаксичних конструкцій у природному мовленнєвому контексті. Повторюваність структур у поетичному та музичному форматі полегшує запам'ятовування складних граматичних моделей, що відбувається без необхідності механічного заучування правил.

У піснях граматичні структури подаються в природному контексті, що значно полегшує їх засвоєння. Наприклад, у пісенних текстах часто повторюються прості конструкції на кшталт «Ich liebe dich», «Du bist mein Freund», «Wir gehen zusammen», «Ich habe Zeit». Постійне повторення таких моделей сприяє автоматизації граматичних форм і формує у здобувачів відчуття правильності мовлення. Таким чином, здобувачі не просто заучують правила, а починають використовувати їх інтуїтивно.

Під час вивчення німецької мови пісні допомагають також у формуванні граматичної компетентності через багаторазове повторення структур у різних контекстах. Це дозволяє здобувачам закріплювати форми дієслів, порядок слів у реченні та інші граматичні явища у природний спосіб. Особливо ефективним є використання пісень на початковому етапі навчання, коли здобувачі лише знайомляться з основними граматичними категоріями.

Прикладом використання пісні на уроці може бути робота з темою «Дієслово у теперішньому часі (Präsens)» у 5 класі на основі пісні «Deutschland» гурту Rammstein. На уроці учням можна запропонувати завдання на доповнення речень, наприклад: «Ich \_\_\_ (sein) stark», «Du \_\_\_ (haben) Mut», «Wir \_\_\_ (lieben) Deutschland», «Ihr \_\_\_ (stehen) zusammen», «Sie \_\_\_ (kommen) aus Berlin». Також ефективними є вправи на зміну особи, наприклад трансформація речень «Ich liebe

dich» у «Du liebst mich» або «Wir lieben dich». Додатково можна використовувати завдання з вибором правильної форми дієслова: «Ich \_\_\_ dich (lieben)», «Du \_\_\_ stark (sein)», «Wir \_\_\_ zusammen (stehen)», де учні обирають правильний варіант відповіді.

Для підсилення інтерактивності доцільно застосовувати цифрові платформи, такі як Wordwall, де учні можуть виконувати вправи на встановлення відповідностей між займенниками та формами дієслів. У результаті такої роботи здобувачі краще засвоюють граматичний матеріал, починають впевненіше використовувати дієслова у теперішньому часі, розвивають навички розуміння усного мовлення та формують первинні навички комунікації іноземною мовою.

Отже, використання пісні як автентичного матеріалу на уроках німецької мови є ефективним засобом формування граматичної компетентності, розвитку мовленнєвих навичок та підвищення мотивації здобувачів. Пісня допомагає зробити процес навчання природним, змістовним і наближеним до реального спілкування, що відповідає сучасним вимогам мовної освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Деркач Ю. Я., Яблонська Р. Р. Пісня як ефективний засіб формування лексичних навичок. *Молодий вчений*, 2021. №10(98). С. 236–239.
2. Карпенко О. Вивчення іноземної мови через пісню і музику Англійська мова та література, 2004. № 12. С. 2–4.
3. Кушнірчук О. О. Автентичні матеріали як основний засіб навчання іншомовному спілкуванню : електрон. наук. праця. Ужгород : УжНУ, 2016. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7f73fab7-c1d8-49ceb15b-b5d206458701/content> (Дата звернення 03.04.2026).

*Андрій Лакатош,  
здобувач вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Ганна Братиця,  
кандидат філологічних наук, старший викладач,  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

## **ЦИФРОВІ ІГРОВІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО МОВЛЕННЯ**

Сучасна парадигма іншомовної освіти в Україні орієнтована на особистісно орієнтований підхід, де учень є активним суб'єктом навчальної діяльності. Особливого значення це набуває при вивченні німецької мови, яка вирізняється складною граматичною структурою (система відмінювання, порядок слів, керування дієслів) та розгалуженою лексичною системою. Традиційні методи фронтальної роботи часто не забезпечують належного рівня індивідуалізації, що призводить до зниження мотивації у здобувачів із різним темпом засвоєння матеріалу.

Цифрові ігрові платформи Kahoot та Wordwall пропонують інструментарій, що дозволяє адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб учня, трансформуючи процес вивчення мови у динамічну та персоналізовану взаємодію.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання платформ Kahoot і Wordwall як інструментів індивідуалізації розвитку німецькомовних мовленнєвих навичок. Об'єкт дослідження — процес формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів засобами гейміфікації. Предмет дослідження — методичні умови використання ігрових сервісів Kahoot та Wordwall для індивідуального розвитку німецькомовного мовлення.

Індивідуалізація навчання за допомогою цифрових платформ реалізується через можливість вибору темпу, рівня складності та форми подання матеріалу. Інструменти на кшталт Kahoot (для проведення інтерактивних вікторин у режимі реального часу) та Wordwall (для створення ігрових вправ із граматики й лексики) дозволяють урізноманітнювати види завдань, оперативно отримувати зворотний зв'язок, активізувати навіть менш залучених учнів і підлаштовувати навчальні матеріали під їхній рівень підготовки. Окрім цього, систематичне використання подібних платформ сприяє формуванню самостійності, розвитку критичного

мислення та цифрової грамотності здобувачів освіти, що є ключовими складниками сучасного навчання [2, с. 86].

Наприклад, платформа Kahoot є незамінною для проведення діагностичного, поточного та підсумкового контролю в ігровій формі. Для вивчення німецької мови Kahoot дозволяє створювати вікторини, спрямовані на активізацію тематичного вокабуляру (Wortschatz), знання реалій німецькомовних країн (Landeskunde) та розвиток швидкої мовленнєвої реакції. Основна перевага Kahoot полягає у миттєвій візуалізації результатів, що створює ситуацію успіху для кожного учня. Індивідуалізація тут досягається через функцію «Ghost Mode» (режим привида), де здобувач може змагатися зі своїм попереднім результатом. Це особливо важливо для учнів з високим рівнем мовної тривожності (Sprachangst), оскільки фокус зміщується з оцінювання помилок на ігровий азарт. Використання аудіо- та відеопитань у Kahoot дозволяє індивідуалізувати завдання для «аудіалів», пропонуючи їм розпізнати німецьку говірку або ідентифікувати предмет за описом носія мови.

Платформа Wordwall пропонує ще глибший рівень диференціації завдяки широкому спектру інтерактивних шаблонів. На відміну від Kahoot, Wordwall дозволяє учневі працювати повністю автономно, що є ідеальним для розвитку навичок самостійного опрацювання німецькомовного контенту. Для розвитку комунікативних навичок доцільно використовувати такі типи вправ:

«Random Wheel» (Випадкове колесо) — ідеальний інструмент для стимулювання спонтанного монологічного мовлення. Студент розкручує колесо з дискусійними питаннями (наприклад, «Was ist dein Traumjob?» або «Wie verbringst du deine Freizeit?») і буде відповідь. Індивідуалізація полягає у можливості викладача підготувати різні «колеса» для учнів із різним рівнем володіння мовою (від A1 до B2).

«Open the Box» (Відкрий скриньку) — вправа на розширення асоціативного ряду. За кожним номером ховається зображення або ключове слово, на основі якого учень має скласти мікроситуацію чи діалог.

«Match Up» (Знайди пару) — робота з німецькими ідіомами, фразеологізмами та сталими виразами, що робить мовлення природним та автентичним.

Викладач має можливість створювати завдання-інваріанти: на основі одного лексичного набору (наприклад, по темі «Kultur und Feste in Deutschland») створюються різні типи ігор. Учень, який швидше засвоює візуальну інформацію, обирає шаблон із картинками, а той, хто віддає перевагу логічним зв'язкам — завдання на сортування фактів про німецькі міста. Застосування онлайн-сервісу

Wordwall також сприяє ефективній організації навчання усного мовлення в умовах дистанційного навчання в синхронному режимі завдяки візуалізації завдань, спрямованих на розвиток навичок говоріння. Такі завдання можуть включати вербальні опори (навчально-комунікативні ситуації, питання чи проблеми для обговорення, перелік ключової лексики тощо), зображальні матеріали (сюжетні малюнки, серії ілюстрацій, фотографії) або поєднання вербальних і візуальних елементів (наприклад, схеми міста чи будівлі) [1, с. 99].

Використання цифрових ігрових платформ Kahoot та Wordwall у процесі навчання німецької мови створює ефективні умови для індивідуалізації розвитку іншомовного мовлення учнів. Завдяки можливості варіювання рівня складності, темпу виконання завдань та форм подання матеріалу забезпечується адаптація навчального процесу до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Застосування Kahoot сприяє підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності та забезпечує оперативний зворотний зв'язок, тоді як Wordwall дозволяє організувати більш глибоку самостійну роботу та диференційоване опрацювання лексико-граматичного матеріалу. Використання зазначених платформ також позитивно впливає на розвиток комунікативної компетенції, критичного мислення та цифрової грамотності учнів.

Отже, інтеграція цифрових ігрових сервісів у навчання іноземних мов відповідає сучасним освітнім тенденціям і може розглядатися як доцільний та ефективний засіб підвищення якості іншомовної освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Рідель Т. М. Використання сервісу QUIZLET у навчанні студентів іноземної мови. *Modern Trends are the Driving Force of Scientific Progress : XIX International scientific and practical conference (Lisbon, April 17-19, 2024)*. Lisbon : International Scientific Unity, 2024. P. 209–211.
2. Солошенко-Задніпровська Н. К. Гейміфікація у викладанні іноземної мови: застосування Quizlet, Kahoot, Wordwall. *Цифрова трансформація в освіті: виклики та перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 15–16 квіт. 2025 р.) / УДУ ім. М. Драгоманова ; упоряд.: І. А. Твердохліб, Є. В. Малюх. Київ, 2025. С. 85–88.

*Іван Лучинський,  
здобувач вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
*Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **СУГЕСТОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасні процеси глобалізації та інтернаціоналізації освіти зумовлюють суттєве зростання ролі іноземних мов як ключового інструмента міжкультурної комунікації. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема ефективного навчання іноземних мов, де взаємодіють представники різних культур, мов і систем цінностей. Такі умови висувають нові вимоги до організації освітнього процесу, зокрема необхідність урахування культурної різноманітності, індивідуальних особливостей здобувачів освіти та їхніх комунікативних потреб.

Традиційні методи навчання іноземних мов не завжди забезпечують належний рівень адаптації студентів, що зумовлює потребу в пошуку інноваційних педагогічних підходів, здатних поєднувати когнітивні, емоційні та соціокультурні аспекти навчання. Одним із таких підходів є сугестопедагогіка, розроблена Г. Лозановим, яка ґрунтується на активізації внутрішніх резервів особистості та створенні сприятливого психоемоційного клімату в освітньому процесі.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення методів навчання іноземних мов відповідно до сучасних освітніх тенденцій, що передбачають розвиток міжкультурної комунікативної компетентності, толерантності та здатності до ефективної взаємодії. Особливого значення набуває використання педагогічних технологій, які сприяють зниженню психологічних бар'єрів, підвищенню мотивації до навчання та формуванню позитивного ставлення до іншомовної комунікації.

Сугестопедагогічний підхід відповідає зазначеним вимогам, оскільки орієнтується на гармонійний розвиток особистості, активізацію емоційної сфери, розвиток уяви та зняття страху помилки. Його застосування дозволяє створити атмосферу довіри, взаємоповаги та співпраці між учасниками освітнього процесу,

що позитивно впливає на формування комунікативної компетентності та розвиток міжкультурного діалогу.

Мета публікації - теоретично обґрунтувати сутність сугестопедагогічного підходу та визначити особливості його застосування у процесі навчання іноземної мови.

Проблема застосування сугестопедагогічного підходу в навчанні іноземних мов неодноразово ставала предметом наукових досліджень як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Зокрема, у систематичному огляді 17 наукових праць турецькі дослідники К. Кочері та П. Аслан встановили, що використання методу сугестопедії позитивно впливає на розвиток мовленнєвих навичок, сприяє покращенню пам'яті, зниженню рівня тривожності та підвищенню навчальної мотивації. Автори також підкреслюють здатність методу долати психологічні бар'єри та трансформувати негативні установки щодо навчання іноземної мови [4].

Болгарські науковці Г. Іванова та Д. Дімова-Северінова доводять, що впровадження сугестопедагогічних технологій у процес навчання сприяє розвитку емоційної сфери здобувачів освіти, покращенню їхнього психоемоційного стану та створенню сприятливого навчального середовища, що, у свою чергу, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу [3].

Як зазначав Г. Лозанов, термін «сугестопедагогіка» походить від латинського *suggestio* — навіювання, що визначає сутність цього підходу як педагогіки, спрямованої на опосередкований вплив на психічні процеси особистості [2]. Метод передбачає створення емоційно комфортного освітнього середовища, у якому поєднуються раціональні та ірраціональні компоненти навчання, а також активно використовуються музика, мистецтво, ігрові та творчі форми діяльності. Наприклад, під час вивчення базових мовленнєвих структур доцільним є використання пісенних формул, що містять повторювані мовні конструкції. Так, пісня-звернення “Guten Tag! Wie geht's?” забезпечує автоматизацію мовленнєвих моделей привітання та відповіді, що сприяє їхньому мимовільному засвоєнню. Аналогічно, пісенні вправи типу “Eins, zwei, drei...” ефективно застосовуються для засвоєння числівників, поєднуючи ритмічне відтворення з мовленнєвою практикою.

Такий підхід сприяє активізації внутрішніх резервів особистості, підвищенню ефективності засвоєння мовного матеріалу та формуванню позитивного ставлення до навчального процесу. Зокрема, інтеграція рухів і музики (наприклад, виконання

ритмічних рухів під час співу пісень) активізує кінетичну та емоційну пам'ять, що полегшує запам'ятовування лексичних одиниць і граматичних структур.

Г. Лозанов наголошував, що традиційна система навчання часто обмежує природні можливості людини через формування негативних психологічних установок, страху помилки та надмірного когнітивного навантаження. У результаті цього виникає явище так званої «прихованої дидактогенії», що проявляється у зниженні навчальної мотивації, виникненні тривожності та навіть формуванні «шкільної неврози» [6]. У зв'язку з цим одним із ключових завдань сучасної педагогіки є подолання зазначених бар'єрів і створення умов для гармонійного розвитку особистості учня.

У межах сугестопедагогічного підходу особливого значення набуває принцип єдності розумового, емоційного та естетичного компонентів навчання, який забезпечує цілісне залучення особистості до пізнавальної діяльності. На практиці це реалізується через використання музичного супроводу під час подання нового матеріалу, що створює сприятливий емоційний фон і сприяє кращому сприйняттю інформації.

Пропонуємо розглянути такий метод як психомузична активація пам'яті, яка ґрунтується на цілеспрямованому використанні музики як засобу регуляції психоемоційного стану та стимуляції когнітивної активності. У концепції Г. Лозанова музика розглядається як потужний десугестивний чинник, що сприяє зняттю внутрішніх бар'єрів і активізації резервів пам'яті [5]. Наприклад, використання спокійної класичної музики під час ознайомлення з новою лексикою створює стан «розслабленої концентрації», за якого учні легше сприймають і запам'ятовують навчальний матеріал.

Її застосування у навчальному процесі дозволяє досягти стану «розслабленої концентрації», який характеризується оптимальним поєднанням спокою та інтелектуальної активності і забезпечує підвищену здатність до засвоєння інформації [6].

Використання цього методу набуває особливої значущості, оскільки музика виступає універсальним засобом комунікації, що не потребує перекладу та є зрозумілою. Наприклад, ритмічні пісні з рухами, такі як вправи типу “Mit den Händen klapp, klapp, klapp”, поєднують мовленнєву діяльність із фізичною активністю, що сприяє формуванню стійких асоціативних зв'язків. Це, у свою чергу, сприяє створенню позитивного емоційного простору, зниженню рівня тривожності та формуванню атмосфери довіри й взаємоповаги у навчальній групі. Зокрема, на етапі ознайомлення доцільно використовувати пісні як засіб введення

нових лексичних одиниць; на етапі закріплення, як вправи для автоматизації мовленнєвих моделей; на етапі повторення, як засіб відтворення засвоєного матеріалу в ігровій формі. Наприклад, пісні на зразок “Eins, zwei, dickes Ei” ефективно використовуються для закріплення числівників і розвитку навичок мовлення.

Таким чином, інтеграція музичних і пісенних компонентів у навчальний процес є ефективним інструментом реалізації сугестопедагогічного підходу, що забезпечує активізацію пам'яті, підвищення мотивації та оптимізацію засвоєння навчального матеріалу. Проведений аналіз засвідчує, що сугестопедагогічний підхід, розроблений Г. Лозановим, є ефективною технологією навчання іноземних мов, яка ґрунтується на врахуванні психологічних особливостей особистості, її емоційного стану та підсвідомих механізмів засвоєння інформації.

### Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.03.2026).
2. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології : навчальний посібник. К. : Кондор. 351 с. URL: <https://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
3. Ivanova G., Dimova-Severinova D. The Role of Happiness in Applying Suggestopedia and Fostering the Language Learning Process. *Journal of Social Studies Education Research*, PP. 365-383 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334280.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
4. Köçeri K., Aslan P. Investigating the Advantages and Disadvantages of Using the Suggestopedia Method in English Teaching through a Systematic Literature Review. *Shanlax International Journal of Education*, 12(S1), 19–31. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1441668.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
5. Lozanov G. Suggestology and Outlines of Suggestopedy. *Gordon & Breach Science Publishers*. URL: <https://www.scribd.com/document/437963079/Suggestology-Lozanov-pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
6. Lozanov G. Suggestopedia/Reservopedia - theory and practice of the liberating-stimulating pedagogy. URL: <https://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).

*Рената Маковецька,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ ЗАВДАНЬ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В РІЗНОРІВНЕВОМУ КЛАСІ**

Диференціація навчання сьогодні вже не сприймається як додатковий елемент організації уроку, адже фактично є необхідністю, особливо в умовах різнорівневого класу. На практиці майже ніколи не буває групи з однаковим рівнем мовленнєвої підготовки: здобувачі освіти відрізняються темпом засвоєння матеріалу, рівнем сформованості навичок, і навіть ставленням до предмета. Саме тому вчитель змушений шукати такі способи організації роботи, які дозволять залучити до навчання всіх, а не лише «середнього» здобувача освіти, з яким буде найлегше продуктивно працювати.

Особливо чутливим до цієї проблеми в контексті вивчення німецької мови є процес вивчення граматики. З одного боку, вона створює базу для формування мовленнєвої компетентності, адже очевидно, що без неї неможливе правильне оформлення висловлювань; з іншого – саме граматичний матеріал часто викликає труднощі у здобувачів освіти, особливо коли подається у відриві від мовлення або уніфіковано для всіх. Як зазначають дослідники, ефективне навчання іноземної мови передбачає також й врахування індивідуальних особливостей здобувачів і гнучку організацію навчального процесу [2, с. 35; 4, с. 18].

У цьому контексті диференціація граматичних завдань виступає не просто як методичний прийом, а як спосіб зробити навчання більш реалістичним, цілісним і продуктивним. Йдеться насамперед про варіювання складності завдань, ступеня опори та рівня самостійності здобувачів освіти. Наприклад, одні здобувачів можуть працювати за зразком або з підказками, тоді як інші – виконувати більш відкриті завдання, де буде вимагати переважно самостійне використання граматичних структур. В свою чергу такий підхід дозволяє уникнути перевантаження слабших здобувачів освіти і водночас не гальмує розвиток сильніших.

Окрему увагу на варіативність форм роботи та відкритість навчального процесу звертають вітчизняні дослідники. Наприклад, О. Янковець наголошує, що можливість виконання різнорівневих завдань у межах однієї теми сприяє активній участі всіх здобувачів освіти і підтримує їхню мотивацію [3, с. 273]. Такий підхід дозволяє уникнути ситуації, коли частина здобувачів освіти випадає з навчального процесу через надто високий або, навпаки, занадто простий рівень завдань, і створює умови для поступового просування кожного.

Подібну позицію поділяють і зарубіжні методисти В. Янікова та М. Яворська, підкреслюючи, що навчання має бути організоване таким чином, щоб здобувачі освіти могли працювати у власному темпі та відповідно до своїх можливостей [5, с. 113; 6, с. 72]. Це передбачає не лише варіювання складності завдань, а й гнучке поєднання різних форм роботи (індивідуальної, парної та групової), що сприяє розвитку навчальної автономії та відповідальності здобувачів освіти за власні результати.

Практика також підтверджує, що ефективна диференціація неможлива без поєднання різних типів вправ – від репродуктивних до продуктивних. Важливо, щоб здобувачі освіти мали змогу переходити від виконання завдань за зразком до більш самостійного використання граматичних структур у мовленні. Використання ігрових елементів, інтерактивних завдань і комунікативних ситуацій значно підвищує їхній інтерес до граматики та полегшує її засвоєння [1, с. 81], оскільки створює природні умови для застосування мовних знань. Таким чином, граматичні структури не повинні залишатися ізольованими елементами навчального матеріалу. Вони мають одразу інтегруватися в мовленнєву діяльність, що забезпечує їх більш усвідомлене та стійке засвоєння.

Доходимо висновку, що диференціація граматичних завдань є ефективним засобом організації навчання німецької мови в різнорівневому класі. Вона дозволяє врахувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, підвищити їхню навчальну мотивацію та забезпечити більш стабільне формування граматичної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Лопатіна М. М. Використання ігор при вивченні граматики на уроках німецької мови. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі*: Матеріали XII Міжнародної науково-методичної конференції, 2020. С. 81–82. URL: <https://foreignlanguages.karazin.ua/resources/3054fc973943d48b20fdbbf3ce04934a.pdf> (дата звернення: 17.03.2026).

2. Свиридюк В. Дидактико-методичні принципи навчання другої іноземної мови в закладах загальної середньої освіти: міжкультурний аспект / В. Свиридюк, С. Божок. *Іноземні мови*. 2024. № 1. С. 34–39. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.1.298901> (дата звернення: 17.03.2026).
3. Янковець О. Основні аспекти викладання німецької мови як другої після англійської в умовах глобалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки, 2025. Т. 40, № 1. С. 271–285. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v40i1.1832> (дата звернення: 17.03.2026).
4. Ballweg S. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* DLL 2 / S. Ballweg. München : Klett-Langenscheidt, 2013. 198 S.
5. Janíková V. *Deutsch ohne Grenzen: Didaktik. Deutsch als Fremdsprache* / V. Janíková, H. Andrášová. Brno : Tribun EU, 2015. 375 S. URL: [https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/39638/file/2015\\_Deutsch\\_ohne\\_Grenzen\\_Didaktik.pdf](https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/39638/file/2015_Deutsch_ohne_Grenzen_Didaktik.pdf) (дата звернення: 17.03.2026).
6. Jaworska M. Individualisierung des Fremdsprachenlern- und -lehrprozesses durch Öffnung des Unterrichts / M. Jaworska // In: A. D. Jarzabek (Red.). *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Würzburg : Königshausen & Neumann, 2016. S. 69–77.

*Ірина Мельник,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КВЕСТІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ ЗЗСО**

У сучасній методиці квест традиційно трактується як інноваційна ігрова технологія, що організовує пошук і розв'язання завдань та проблем, вимагає від здобувачів освіти знаходити, аналізувати й систематизувати інформацію та діяти за певним сценарієм і послідовністю [2, с. 148].

У контексті організації навчальної діяльності здобувачів освіти 5 класу розрізняють три близькі формати квестів: освітній квест (квест-подія), що передбачає проходження маршруту або станцій у межах школи чи на її території з виконанням мовленнєвих завдань (аудіювання, говоріння, читання, письмо) у команді; вебквест як опорну навчальну структуру із заздалегідь підібраними ресурсами та чітко визначеною процедурою (вступ, завдання, ресурси, план роботи, оцінювання, висновок), що може виступати цифровим компонентом; а також освітній escape room / breakout як проблемно-орієнтовану, часово обмежену діяльність із головоломками, чітко прив'язаними до навчальних цілей і організованими відповідно до умов шкільного середовища [3, с. 3-4].

У контексті навчання німецької мови у 5 класі квест-технології є методично доцільними за умови їх відповідності компетентнісним орієнтирам модельних програм МОН, які базуються на комунікативному підході та інтерактивних методах навчання. Це означає, що кожна станція квесту має бути спрямована не на виконання ізольованих вправ, а на здійснення мовленнєвої дії (зрозуміти, запитати, домовитися, пояснити, представити результат) [1, с. 29-42].

Науковці виокремлюють низку принципів організації квестів. Принцип компетентності передбачає моделювання ситуацій реального спілкування та досягнення здобувачами освіти конкретних результатів типу «can do» (наприклад, уміння представитися, поставити запитання про родину, зрозуміти коротку інструкцію). Так, у межах проведення квесту з теми «Meine Familie» здобувачі

освіти виконують завдання, що передбачають представлення членів своєї родини та обмін інформацією з однокласниками.

Принцип діяльності (action-oriented approach) реалізується через послідовність дій: збір інформації, її обговорення в команді, створення продукту та отримання зворотного зв'язку; при цьому важливу роль відіграє ігровий цикл «виклик – розв'язання – винагорода». Наприклад, здобувачі освіти на станціях отримують підказки, узгоджують відповіді та виконують мовленнєві завдання, що ведуть до отримання наступного етапу квесту.

Принцип комунікативності передбачає домінування взаємодії у форматах парної та групової роботи, використання мовленнєвих кліше та ситуативних завдань, що наближені до реального досвіду здобувачів освіти. Зокрема, учасники квесту ставлять одне одному запитання німецькою мовою та виконують спільні завдання для отримання підказок.

Принцип вікової доцільності вимагає організації коротких, різнопланових завдань із чіткими правилами та швидким результатом, що сприяє підтриманню інтересу здобувачів освіти у період їх адаптації до базової школи [4, с. 260]. Це реалізується через використання ігрових вправ, таких як співвіднесення слів і зображень, складання простих речень або виконання завдань із вибором відповіді.

Принцип інтегративності забезпечує поєднання мовних цілей із соціокультурним компонентом та розвитком наскрізних умінь (співпраця, критичне мислення, ініціативність, емоційна саморегуляція). Наприклад, здобувачі освіти можуть виконувати завдання, пов'язані з особливостями сімейних традицій у німецькомовних країнах, одночасно розвиваючи мовленнєві навички.

Принцип мотиваційності передбачає використання елементів гейміфікації як засобу підвищення інтересу до навчання, однак за умови збереження їх підпорядкованості освітній меті. У квесті це реалізується через систему балів, підказок або збирання частин коду, що стимулює активність здобувачів освіти. Важливими є також принципи безпечності та інклюзивності, які передбачають створення фізично та психологічно безпечного середовища, а також доступність завдань для всіх здобувачів освіти [4, с. 188-190].

Ефективність організації квесту визначається дотриманням певних умов, зумовлених особливостями шкільного середовища (обмежений простір, час, одночасна робота кількох команд). Насамперед необхідною є чітка структура квесту, що включає вступний брифінг (правила, мета, ролі, критерії успіху),

виконання завдань на станціях, об'єднання результатів у «мета-пазл» та підсумковий дебрифінг із рефлексією.

Важливою умовою є трансформація ролі вчителя, який виступає фасилітатором, організовує навчальне середовище, координує діяльність здобувачів освіти і надає дозовану допомогу. Необхідними є також відповідні матеріально-технічні та часові ресурси: використання простих і доступних матеріалів (картки, конверти, маршрутні листи, QR-коди), забезпечення технічної готовності та наявності альтернативних варіантів.

Окреме значення має організація оцінювання, яке повинно мати формувальний характер, бути спрямованим на відстеження навчального прогресу здобувачів освіти і здійснюватися за прозорими критеріями.

Таким чином, дотримання визначених принципів і умов організації квестів забезпечує ефективність позакласної роботи з німецької мови у 5 класі, сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності та підвищенню мотивації здобувачів освіти до навчання.

### Список використаних джерел

1. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. С. 29–42. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 18.03.2026).
2. Мельниченко Г. *Квест як технологія розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів*. С. 148. URL: [https://dspace.bdpu.org.ua/bitstream/123456789/6447/1/Melnichenko\\_K.psih.p.pdf](https://dspace.bdpu.org.ua/bitstream/123456789/6447/1/Melnichenko_K.psih.p.pdf) (дата звернення: 17.03.2026).
3. Моренцова С. *Застосування технології WebQuest у процесі навчання іноземних мов студентів технічних університетів*. С. 3–4. URL: <https://mautech.mariupol.edu.ua/bitstream/123456789/756/1/MorentsovaS%20WebQuest.pdf> (дата звернення: 18.03.2026).
4. Полонська Т., Пасічник, О., Горошкін, І., Коваленко О., Яковчук М. *Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій*. Київ: Педагогічна думка. С. 188-190, 260. URL: <https://znayshov.com/FR/19125/787.pdf> (дата звернення: 18.03.2026).

*Влада Мельничук,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 6 КЛАСІ НУШ**

У сучасній системі освіти України, зокрема в умовах реалізації концепції Нової української школи, особлива увага приділяється формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти. Однією з важливих складових іншомовної комунікативної компетентності є навичка читання.

Навчання читання німецькою мовою у 6 класі має свої особливості, оскільки здобувачі освіти вже володіють базовими мовними знаннями і переходять до більш складних текстів, що потребує використання сучасних методик навчання.

Сучасні підручники з німецької мови для здобувачів освіти 6 класу Нової української школи містять різноманітні тексти для читання, які враховують їхні вікові, психологічні та мовні особливості. Такі тексти спрямовані на формування різних видів читання та розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти. У підручниках представлені як адаптовані, так і автентичні тексти різних жанрів: оповідання, діалоги, казки, короткі інформаційні статті, інструкції, рецепти, повідомлення та новини [2, с.12].

Важливою особливістю сучасних навчальних матеріалів є наявність системи післятекстових завдань, що сприяють розвитку різних видів читання. Зокрема, виокремлюють фрагментарне читання, під час якого здобувачі освіти знаходять у тексті необхідну інформацію, ключові слова та факти, а також відповідають на прості запитання. Іншим видом є читання з глобальним розумінням змісту, коли здобувачі освіти визначають тему та основну ідею тексту, формулюють короткий план або заголовок. Детальне читання передбачає глибше опрацювання тексту: аналіз змісту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвиток умінь аналізувати інформацію та робити висновки [3, с. 31]. Окрім того, у процесі читання активно використовуються вправи на прогнозування та мовну здогадку,

коли здобувачі освіти передбачають розвиток подій або значення незнайомих слів за контекстом.

Тексти для читання добираються таким чином, щоб вони були цікавими для здобуачів освіти, містили інформацію про культуру, традиції та повсякденне життя німецькомовних країн. Це сприяє формуванню міжкультурної компетентності, розширює кругозір підлітків і підвищує їхню мотивацію до вивчення німецької мови.

Сучасні підручники також пропонують інтегровані завдання, які поєднують читання з іншими видами мовленнєвої діяльності — говорінням і письмом. Наприклад, після читання тексту здобувачі освіти можуть переказувати зміст, складати діалоги, писати короткі повідомлення або листи, створювати власні оповідання за зразком прочитаного. Такі вправи допомагають закріпити нову лексику та граматичні структури й сприяють активному використанню мовного матеріалу в комунікативних ситуаціях [1, с. 41].

Особлива увага приділяється роботі з новою лексикою. Здобувачі освіти навчаються визначати значення незнайомих слів за контекстом, користуватися словниками та іншими джерелами інформації. Це сприяє розвитку їхньої самостійності та формує навички роботи з текстом.

Сучасне навчання читання на уроках німецької мови у 6 класі передбачає використання різноманітних методичних прийомів, які допомагають формувати як технічні навички читання, так і здатність розуміти та аналізувати інформацію. Окрім традиційного опрацювання текстів підручника, ефективними є вправи на прогнозування, аналіз змісту, інтерпретацію та творче переосмислення тексту.

1. Вправи на фонетичну та графічну підготовку. Такі вправи сприяють формуванню зорово-слухового образу слова та розвитку техніки читання. На початковому етапі роботи з текстом здобувачі освіти вдосконалюють навички правильної вимови німецьких звуків, поєднань літер і наголосу в словах. Наприклад, можна використати короткий текст: „*Tom steht um sieben Uhr auf. Er putzt sich die Zähne, wäscht sich und frühstückt. Dann fährt er mit dem Bus zur Schule.*“

Завдання можуть бути такими:

- знайти й прочитати вголос усі дієслова;
- підкреслити слова з новими буквосполученнями;
- переписати речення, змінюючи особу.

2. Вправи на розпізнавання та розуміння лексики. Для розвитку словникового запасу використовуються тексти з повторюваною лексикою. Наприклад, текст про

хобі: „*Anna schwimmt gern und liest Bücher. Sie geht oft in die Bibliothek und liest Abenteuerbücher. Am Wochenende schwimmt sie mit ihren Freunden.*“

Завдання:

- визначити головні слова у кожному реченні;
- пояснити значення нових слів за контекстом;
- скласти власні речення з новою лексикою.

3. Вправи на синтаксичний та змістовий аналіз тексту. Здобувачі освіти поступово переходять до роботи з більш складними текстами, де необхідно аналізувати структуру та зміст. Наприклад: „*Letzten Sommer fuhr Peter mit seinen Freunden in ein Ferienlager in den Bergen. Sie wanderten im Wald, schwammen im Fluss und spielten jeden Abend Fußball. Peter fand das Lager sehr interessant, weil er viele neue Freunde fand.*“

Завдання:

- поділити текст на логічні частини;
- визначити часові форми дієслів;
- скласти короткий план тексту;
- переказати його своїми словами.

4. Вправи на прогнозування змісту. Для розвитку навичок антиципації використовуються тексти з пропущеними словами або незавершеним сюжетом. Наприклад: „*Tom wollte einen Kuchen backen. Er ging in die Küche und fand alle Zutaten. Zuerst mischte er Mehl und Zucker. Dann gab er Eier und ...*“

Здобувачі освіти повинні:

- передбачити продовження тексту;
- порівняти свої припущення з оригіналом;
- обговорити варіанти розвитку подій.

5. Вправи на розуміння змісту тексту. Такі вправи спрямовані на глибше розуміння прочитаного. Наприклад: „*In der Schule hat Maria viele Fächer. Ihre Lieblingsfächer sind Deutsch und Geschichte. Sie arbeitet gern in Gruppen und beantwortet Fragen im Unterricht. Manchmal ist sie müde, aber sie lernt gern neue Dinge.*“

Завдання:

- визначити основну думку тексту;
- відповісти на запитання;
- скласти власні запитання до тексту.

6. Творчі та інтерактивні вправи. Сучасні методики передбачають використання інтерактивних форм роботи. Після читання тексту здобувачі освіти

можуть створювати комікси за його сюжетом, писати лист персонажу, розігрувати сценки або готувати короткі презентації. Це сприяє розвитку мовлення, уяви та творчого мислення.

7. Використання автентичних матеріалів. Поряд із текстами підручника використовуються матеріали з дитячих журналів, інтернет-ресурсів, оголошення, рецепти чи короткі повідомлення. Наприклад: „*Jeden Sonntag geht die Familie Schmidt in den Park. Sie spielen Fußball, fahren Fahrrad und machen ein Picknick. Lucy füttert gern die Enten am See.*“ Завдання можуть включати пошук нових слів, переформулювання тексту або складання власного розкладу дня.

Отже, навчання читання на уроках німецької мови у 6 класі НУШ ґрунтується на комплексному підході, що поєднує фонетичні, лексичні, граматичні, аналітичні та творчі види вправ. Використання різноманітних методик сприяє формуванню техніки читання, розвитку навичок розуміння та аналізу тексту, підготовці здобувачів освіти до самостійної роботи з інформацією, розвитку критичного мислення та підвищенню мотивації до вивчення німецької мови. Завдяки цьому здобувачі освіти не лише опановують уміння читати іншомовні тексти, а й набувають досвіду використання мови в реальних комунікативних ситуаціях, що сприяє формуванню повноцінної іншомовної комунікативної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Гаращенко О. В. Формування компетенції в читанні у школярів. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2016. 78 с.
2. Голочинська І. Сучасні методи викладання іноземної (німецької) мови. *Інновації в освітті: реалії та перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25 лист. 2021 р. Тернопіль: ЗУНУ, 2021. 346 с.
3. Строкань Н. О. Читання як вид мовленнєвої діяльності у концепції змішаного навчання. *Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей*. Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 91с.

*Олеся Мойсова,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Науковий керівник:**  
*Наталія Сліпачук,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗЗСО НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується орієнтацією на формування особистості, здатної до ефективної міжкультурної комунікації, саморозвитку та активної участі в суспільному житті. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення іноземних мов, зокрема англійської, яка є засобом міжнародного спілкування.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних засобів формування комунікативної компетентності здобувачів ЗЗСО. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень мотивації та залучення учнів до активної мовленнєвої діяльності.

У зв'язку з цим зростає роль інноваційних технологій, серед яких особливе місце займають відеоматеріали, які сприяють створенню автентичного мовного середовища, підвищують інтерес до навчання, розвивають навички аудіювання, говоріння та міжкультурної комунікації.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання відеоматеріалів у формуванні комунікативної компетентності здобувачів загальної середньої освіти на уроках англійської мови.

Комунікативна компетентність у сучасній методиці навчання іноземних мов посідає центральне місце, оскільки визначає стратегічну мету освітнього процесу в загальноосвітній школі та відображає здатність здобувачів освіти не лише опанувати мовні засоби, а й ефективно застосовувати їх у реальних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Т. І. Дементьєва підкреслює, що комунікативна компетенція учнів-іноземців підготовчих факультетів формується через інтеграцію мовних навичок у практичній діяльності, що забезпечує готовність до соціально-побутового та навчального спілкування в умовах міжкультурної взаємодії [3, с. 9].

Формування комунікативної компетентності здобувачів загальної середньої освіти на уроках англійської мови має яскраво виражені вікові, психологічні та дидактичні особливості, оскільки учні перебувають у періоді активного особистісного розвитку, коли формуються базові комунікативні навички та закладаються основи міжкультурної компетентності. Саме в шкільному віці особливо важливо створювати умови для природного занурення в мовне середовище, оскільки психологічні бар'єри до спілкування ще не є надто високими, а мотивація значною мірою залежить від інтересу та емоційної залученості. Однією з ключових особливостей є поступовість і етапність формування комунікативної компетентності [1, с. 15].

Особливості формування комунікативної компетентності здобувачів ЗЗСО зумовлені необхідністю враховувати індивідуальні відмінності учнів. Різний рівень мотивації, темп засвоєння матеріалу, особливості пам'яті та уваги вимагають індивідуального та диференційованого підходу. Учитель повинен уміти створювати умови, за яких кожен учень відчуває прогрес і отримує задоволення від комунікативної діяльності англійською мовою.

Відеоматеріали в сучасній методиці викладання англійської мови посідають особливе місце як потужний аудіовізуальний засіб, який поєднує звукову, візуальну та контекстну інформацію в єдиному комплексі [2, с. 393].

Особливо цінним є вплив відеоматеріалів на розвиток аудитивної компетентності. Учні навчаються сприймати мовлення в умовах природного темпу, з шумовим фоном, різними акцентами та швидкістю. Це готує їх до реального спілкування за межами класу. Після перегляду відео значно легше переходити до продуктивних видів діяльності – говоріння та письма, оскільки учні мають готові зразки мовлення для наслідування [1, с. 18].

Важливою особливістю формування комунікативної компетентності в ЗЗСО є її тісний зв'язок із психологічними характеристиками підліткового віку. Учні 11–15 років потребують активної комунікації, визнання їхньої думки, можливості висловлювати власні емоції та ставлення. Комунікативна компетентність у цьому віці формується ефективніше, коли навчальний процес базується на реальних життєвих ситуаціях, цікавих темах і проблемах, близьких до досвіду школярів. Ігнорування цих психологічних особливостей призводить до зниження мотивації та формального ставлення до вивчення мови [4, с. 8].

Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови дозволяє поєднувати зорове та слухове сприйняття інформації, що значно підвищує

ефективність навчального процесу, а також дає можливість спостерігати за мовленням носіїв мови, їхньою поведінкою, інтонацією, мімікою та жестами.

Використання відеоматеріалів сприяє розвитку компенсаторних стратегій, необхідних для успішної комунікації. Учні вчаться розуміти зміст навіть при незнанні окремих слів, використовуючи контекст, візуальні підказки та загальний сенс ситуації. Це формує впевненість у власних силах і зменшує страх помилки під час спілкування англійською мовою [5, с. 28].

У процесі експериментального дослідження було здійснено діагностику рівня сформованості комунікативної компетентності учнів, розроблено та апробовано методiku використання відеоматеріалів на уроках англійської мови та проаналізовано результати її впровадження.

Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку розвитку комунікативних умінь учнів, що підтверджує ефективність використання відеоматеріалів у навчальному процесі.

Отже, використання відеоматеріалів є ефективним засобом формування комунікативної компетентності здобувачів загальної середньої освіти та сприяє підвищенню якості навчання англійської мови.

### **Список використаних джерел**

1. Жикаляк М. В. Формування аудитивної компетентності в учнів основної школи на уроках англійської мови : кваліфікаційна робота магістр. Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2023. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/4942/Жикаляк%20М.%20В.pdf>
2. Рогульська О. О. Використання відеоматеріалів для підвищення мотивації майбутніх учителів іноземної мови. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2018. № 2 (13). С. 389–399.
3. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції учнів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2005. 18 с.
4. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція). Іноземні мови. Київ, 2015. № 1. С. 5-9.
5. Соляник Я. Є. Використання автентичних відеоматеріалів для формування іншомовної комунікативної компетенції студентів коледжу в умовах дистанційного навчання : кваліфікаційна робота магістра. Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2023. 28 с.

*Анастасія Невенгловська,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Ганна Братиця,  
кандидат філологічних наук, старший викладач,  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ЛЕКСИКОЮ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасний етап розвитку методики навчання іноземних мов характеризується активним пошуком інтерактивних методів, здатних одночасно підвищувати ефективність засвоєння лексики та підтримувати навчальну мотивацію учнів. Практика свідчить, що традиційна робота зі словниковим запасом — заучування слів зі списків, виконання перекладних вправ — нерідко сприймається учнями як одноманітна та нецікава діяльність, що знижує їхній інтерес до вивчення мови загалом. Хмари слів (word clouds) є порівняно новим, але вже добре дослідженим засобом, що поєднує яскраву візуальну подачу лексичного матеріалу з елементами пізнавальної гри та творчої діяльності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю методичного обґрунтування використання хмар слів як засобу підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови та активізації їхньої лексичної діяльності.

Метою публікації є обґрунтувати та описати методичний потенціал хмар слів як інтерактивного засобу підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови та формування їхньої лексичної компетентності на уроках німецької мови у 6 класі.

Хмара слів (word cloud) — це візуальне представлення набору лексичних одиниць, у якому розмір кожного слова відображає його відносну важливість або частотність. Методистка Ребекка Хопкінс (Rebecca Hopkins) виокремлює п'ять основних функцій хмар слів у процесі формування лексичних навичок: функцію семантичного прогнозування (передбачення теми на основі ключових слів хмари), функцію лексичної активізації (відновлення у пам'яті вже відомих слів), функцію візуальної диференціації (розрізнення важливіших і менш важливих слів за їхнім розміром), функцію стимулювання комунікації (обговорення незнайомих слів у хмарі) та функцію творчого узагальнення (підбиття підсумків теми) [1, с. 112].

Кожна з цих функцій безпосередньо пов'язана з підвищенням навчальної активності та пізнавального інтересу учнів.

Мотиваційний потенціал хмар слів реалізується насамперед на етапі введення нової теми. Демонстрація яскравої хмари ключових слів на початку уроку миттєво привертає увагу учнів і стимулює природну допитливість: школярі прагнуть розпізнати знайомі слова, здогадатися про значення незнайомих і визначити тему уроку ще до того, як учитель її оголосить. Такий формат роботи відповідає принципу активізації фонових знань і водночас створює позитивний емоційний фон для подальшого навчання. Канадський методист Марвін Ласт (Marvin Last) підкреслює, що попереднє «семантичне занурення» у тему через хмару слів знижує тривожність учнів перед зустріччю з незнайомим матеріалом та підвищує їхню готовність до подальших комунікативних завдань [2, с. 64]. Для учнів 6 класу, у яких тривожність перед новим матеріалом є особливо відчутною, цей ефект є вкрай важливим.

Не менш значущим є використання хмар слів для стимулювання усного мовлення. Учитель проєктує хмару на екран і пропонує учням відповісти на запитання: «Welche Wörter kennst du schon?» («Які слова ти вже знаєш?»), «Was ist das Thema der Stunde?» («Яка тема уроку?»). Такий «мозковий штурм» на основі хмари перетворює традиційний початок уроку на жваву комунікативну взаємодію, де кожен учень прагне першим розпізнати якнайбільше слів. Французька дослідниця Даніель Мур (Danièle Moore) встановила, що семантичне обговорення нових слів до їхнього формального засвоєння значно покращує кінцеві результати запам'ятовування завдяки механізму глибшого осмислення матеріалу [3, с. 147]. Ігровий елемент змагання («хто впізнає більше слів?») додатково підсилює мотивацію учнів до участі.

Самостійне створення хмар слів учнями є ще одним потужним мотиваційним прийомом. Наприкінці вивчення теми учні складають перелік 15–20 найважливіших, на їхню думку, слів і створюють власну підсумкову хмару на платформі WordArt або Wordclouds.com. Це завдання вимагає від учнів осмислення та пріоритизації засвоєного матеріалу, перетворюючи традиційне повторення на творчу рефлексивну діяльність. Американський дослідник Ендрю Коен (Andrew Cohen) зазначає, що метакогнітивна обробка лексики — усвідомлення того, які слова є найважливішими, — є важливою складовою розвитку навчальної автономії учня [4, с. 78]. Демонстрація та порівняння власних хмар однокласників додає до цього завдання соціальний вимір, що підсилює відчуття причетності та особистісної значущості виконаної роботи.

Конкретним прикладом застосування word cloud є урок з теми «Das Wetter und die Jahreszeiten» у 6 класі. На початку уроку вчитель проектує хмару з 20 слів за темою погоди («die Sonne», «der Regen», «kalt», «bewölkt» тощо), учні обговорюють знайомі слова і прогнозують тему. Наприкінці уроку кожна пара учнів самостійно створює міні-хмару з 10 найбільш важливих для них слів теми і коротко презентує свій вибір. Такий цикл — від хмари вчителя на початку до хмари учнів наприкінці — забезпечує методично цілісне використання засобу та наочно демонструє учням їхній прогрес упродовж одного уроку, що є потужним джерелом внутрішньої мотивації.

Таким чином, хмари слів є ефективним інтерактивним методом роботи з лексикою, що поєднує наочність, творчість та елементи пізнавальної гри. Їхній мотиваційний потенціал реалізується через активізацію пізнавального інтересу на початку уроку, стимулювання живої комунікативної взаємодії та залучення учнів до творчої рефлексивної діяльності наприкінці теми. Систематичне використання word clouds на уроках іноземної мови у 6 класі сприяє формуванню позитивного ставлення до роботи з лексикою та підвищує загальну мотивацію учнів до вивчення іноземної мови.

#### **Список використаних джерел**

1. Hopkins, R. (2014). Word clouds as pedagogical tools in foreign language vocabulary development. *TESOL Journal*, vol. 5, no. 1, pp. 105–124.
2. Last, M. (2011). Pre-reading vocabulary activation and comprehension in L2 learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 14, no. 2, pp. 58–74.
3. Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, vol. 3, no. 2, pp. 141–155.
4. Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. 2nd ed. Harlow: Longman, 295 p.

**Віолетта Плахіна,**  
*здобувачка вищої освіти,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Наталія Сліпачук,**  
*кандидат філологічних наук, доцент,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

В сучасній українській педагогічній науці лексична компетентність інтерпретується як інтегративна якість, що охоплює знання значень лексичних одиниць, уміння їх нормативного вживання, а також здатність до швидкого та адекватного вибору мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації [3, с.67].

У цьому контексті лексична навичка виступає як автоматизований компонент мовленнєвої діяльності, формування якого відбувається поетапно та підпорядковується загальним психолінгвістичним закономірностям: від первинного сприйняття і семантизації до автоматизації та варіативного використання у мовленні. Українські дослідники, зокрема у межах PPP-підходу (Presentation – Practice – Production), підкреслюють необхідність чіткої структурованості процесу формування лексики [3, с.69], що передбачає поступовий перехід від ознайомлення до продуктивного використання.

Застосування інтерактивної дошки суттєво модифікує механізми реалізації зазначених етапів. Її дидактичний потенціал полягає передусім у здатності інтегрувати різні форми подання інформації в єдиному навчальному середовищі, що відповідає принципу мультимодальності. Згідно з результатами О. Рогульської та О. Тарасова, інтерактивна дошка забезпечує поєднання текстової, візуальної та аудіальної інформації [5, с.343], що сприяє глибшому осмисленню та довготривалому запам'ятовуванню лексичних одиниць.

З психолінгвістичної точки зору, така багатоканальна подача матеріалу активізує різні типи пам'яті – зорову, слухову та моторну, що створює більш стійкі когнітивні структури. Власне, це узгоджується з методами асоціативного навчання, які широко представлені у сучасних українських дослідженнях [3, с.67], де наголошується на ролі образності та асоціативних зв'язків у засвоєнні лексики.

Функціонально інтерактивна дошка змінює характер навчальної діяльності, трансформуючи її з переважно репродуктивної у діяльнісно-комунікативну. Це досягається через інтерактивність як ключову властивість даного засобу. Учень отримує можливість не лише сприймати інформацію, а й безпосередньо взаємодіяти з нею: виконувати вправи, маніпулювати об'єктами, моделювати мовленнєві ситуації. Як зазначається І. Костікова, це забезпечує активізацію пізнавальної діяльності та сприяє підвищенню рівня мотивації до навчання іноземної мови [2, с.55].

Особливої методичної значущості набуває можливість використання інтерактивної дошки на різних етапах формування лексичних навичок.

1. На етапі семантизації її застосування дозволяє реалізувати безперекладний спосіб введення лексики через контекст, зображення, відеофрагменти та ситуаційні моделі. Такий підхід відповідає сучасним вимогам комунікативної методики, оскільки формує прямий зв'язок між словом і його значенням без опосередкування рідною мовою.

2. На етапі автоматизації інтерактивна дошка забезпечує варіативність і багаторазовість вправ, що є критично важливим для формування стійких лексичних навичок. Це можуть бути вправи на класифікацію, встановлення відповідностей, трансформацію, доповнення, які реалізуються у динамічній формі та дозволяють швидко змінювати навчальний матеріал. Така гнучкість сприяє інтенсифікації навчального процесу та підвищенню його ефективності.

3. На етапі продуктивного використання лексики інтерактивна дошка виступає засобом моделювання комунікативних ситуацій. Вона дозволяє створювати умови для реалізації діалогічного та монологічного мовлення, організації рольових ігор, ситуаційних вправ, що сприяє переходу від формального засвоєння лексики до її функціонального використання у мовленні. Саме цей етап є визначальним для формування комунікативної компетентності, оскільки забезпечує інтеграцію лексичних знань у мовленнєву діяльність [2; 4; 5].

Важливо також враховувати дидактичний потенціал інтерактивної дошки у реалізації принципу індивідуалізації навчання. Завдяки цифровому характеру навчального контенту вчитель може адаптувати завдання до різних рівнів підготовки учнів, забезпечуючи диференційований підхід. Це особливо актуально в умовах сучасної школи, де значна увага приділяється особистісно орієнтованому навчанню.

Разом з тим, ефективність використання інтерактивної дошки значною мірою залежить від рівня методичної підготовки вчителя. Дослідження українських

науковців засвідчують, що формальне використання інтерактивних технологій без належного методичного забезпечення не дає очікуваного результату [2, с.59]. Тому необхідною умовою є інтеграція цього засобу у систему вправ, що відповідають логіці формування лексичних навичок і забезпечують поступове ускладнення навчальної діяльності.

Крім того, слід враховувати, що інтерактивна дошка є лише інструментом, ефективність якого визначається методикою його застосування. Вона не замінює традиційні методи навчання, а доповнює їх, створюючи нові можливості для організації навчального процесу [1]. У цьому контексті доцільно говорити про інтеграцію традиційних і інноваційних підходів, що забезпечує комплексний характер формування лексичних навичок.

Отже, використання інтерактивної дошки у процесі навчання англійської мови має комплексний вплив на формування лексичних навичок учнів. Воно забезпечує мультимодальність подання матеріалу, підвищує рівень інтерактивності навчання, сприяє індивідуалізації та створює умови для реалізації комунікативно-діяльнісного підходу.

#### Список використаних джерел

1. Інтерактивна дошка в класі. Переваги та труднощі використання URL:<https://intboard.ua/pres-sluzhba/blog/%D1%> (дата звернення: 04.04.2026)
2. Костікова І.І. Використання інтерактивної дошки на уроках іноземної мови. *Нові технології навчання*, 2018. Вип. 91. С. 54-64.
3. Мелекесцева Н. Сучасні методи навчання іншомовного лексичного матеріалу в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2025. №4. С.67-75
4. Потужний інструмент навчання: використання інтерактивних дошок у сучасній освітній діяльності URL:<https://vector.uied.gov.ua/uk/mpk/646/detail/> (дата звернення: 04.04.2026)
5. Рогульська О., Тарасова О. Використання інтерактивних дошок для активізації процесу навчання англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2021. №16(1). С.342-353.

*Христина Постоловська,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Ольга Добринчук,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІГОР НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ**

Сучасний освітній процес дедалі активніше орієнтується на використання цифрових засобів навчання, здатних зробити урок більш динамічним, інтерактивним і наближеним до потреб учнів. Особливо це актуально у викладанні іноземних мов, зокрема німецької, де результативність навчання значною мірою залежить від мотивації, регулярної практики та залучення школярів до активної мовленнєвої діяльності. Інтеграція цифрових ігор у структуру уроку німецької мови постає як перспективний шлях підвищення інтересу до предмета, активізації пізнавальної діяльності та формування іншомовної комунікативної компетентності.

Інтеграція цифрових ігор у структуру уроку німецької мови має бути не випадковою, а методично доцільною та пов'язаною з конкретною дидактичною метою. Ефективність використання цифрових ігор значною мірою залежить від того, на якому саме етапі уроку вони застосовуються. Системне включення ігрових цифрових інструментів у процес навчання дозволяє підвищити мотивацію учнів, урізноманітнити форми роботи та зробити засвоєння іншомовного матеріалу більш результативним [1].

На *етапі мотивації та організаційного налаштування* цифрові ігри доцільно використовувати як засіб швидкого залучення учнів до роботи. Початок уроку повинен створювати позитивний емоційний фон, зосереджувати увагу школярів і налаштовувати їх на подальшу навчальну діяльність. Для цього ефективними є короткі цифрові мовні розминки, інтерактивні вікторини, пазли, ребуси, вправи на впізнавання слів або асоціативні ігри німецькою мовою. Такі завдання не лише викликають інтерес, а й допомагають логічно ввести учнів у тему уроку.

На *етапі актуалізації опорних знань* цифрові ігри виконують функцію повторення та активізації вже засвоєного матеріалу. У цьому випадку доцільно

використовувати онлайн-вікторини, цифрові картки, мовні перегони, вправи на встановлення відповідностей, швидкий вибір правильної відповіді, повторення лексики й граматичних структур. Ігровий формат сприяє залученню всіх учнів до роботи, знижує рівень напруження та дає змогу здійснити перевірку знань у більш комфортній формі, ніж традиційне фронтальне опитування.

На *етапі пояснення нового матеріалу* цифрові ігри можуть виступати не лише засобом закріплення, а й способом первинного ознайомлення з новими знаннями. Доцільними є сюжетні ігри, інтерактивні мініквести, проблемні цифрові завдання, вправи на прогнозування значення нових слів, ігрові ситуації для візуалізації нового матеріалу. Наприклад, нову лексику можна вводити через поєднання зображення, звуку та контекстної підказки, а граматичні правила – через спостереження й самостійне виявлення мовної закономірності. Такий підхід активізує мислення учнів і робить їх не пасивними слухачами, а безпосередніми учасниками навчального процесу.

Особливо значний потенціал цифрові ігри мають на *етапі закріплення та тренування*. Саме тут вони забезпечують багаторазове повторення матеріалу без втрати інтересу з боку учнів. Доцільно застосовувати лексичні та граматичні ігри, вправи на завершення речень, упорядкування слів, встановлення відповідностей, вибір правильної форми, проходження рівнів або виконання мініквестів. Завдяки цьому тренувальні завдання набувають ознак практично орієнтованої діяльності, а засвоєння навчального матеріалу супроводжується позитивними емоціями, змагальністю та відчуттям успіху [2, с. 39].

Не менш важливою є роль цифрових ігор у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Для *аудіювання* ефективними є завдання на розпізнавання почутого, вибір правильної відповіді після прослуханого фрагмента, інтерактивні історії та мультимедійні вправи. Для *читання* доцільно використовувати цифрові квести за змістом тексту, ігри на встановлення послідовності, співвіднесення заголовків і фрагментів, пошук потрібної інформації. Для *письма* продуктивними є вправи на складання речень, доповнення тексту, створення коротких повідомлень або завершення історії. У розвитку *говоріння* особливо результативними є рольові цифрові симуляції, віртуальні діалоги, командні мовленнєві ігри та вправи на усне реагування в конкретній ситуації спілкування.

Цифрові ігри також ефективні в *організації парної та групової роботи*. Оскільки вивчення німецької мови має виразний комунікативний характер, важливо, щоб учні не лише взаємодіяли з пристроєм, а й співпрацювали між собою. Командні вікторини, мовні квести, рольові завдання, спільне виконання місій і створення цифрового продукту сприяють розвитку мовленнєвої активності,

навичок співпраці, взаємодопомоги та відповідальності. Такі форми роботи підвищують інтерес до предмета й формують позитивний досвід використання німецької мови в колективній діяльності.

На етапі контролю та оцінювання цифрові ігри дозволяють зробити перевірку знань менш стресовою та більш природною для учнів. У цьому випадку ефективними є онлайн-тести у формі вікторин, мовні турніри, завдання з автоматичною перевіркою відповідей, командні змагання та ігри на узагальнення вивченого матеріалу. Перевага таких прийомів полягає у швидкому отриманні результату, можливості самоконтролю та корекції помилок.

Окремої уваги заслуговує використання цифрових ігор у домашній та самостійній роботі. Мобільні застосунки, освітні платформи та цифрові сервіси дають змогу продовжувати вивчення німецької мови поза межами класу. Учні можуть виконувати інтерактивні домашні завдання, проходити мовні рівні, тренувати лексику й граматику, брати участь у цифрових челенджах і накопичувати бали за самостійну діяльність. Це сприяє формуванню навичок самоосвіти, підтримує сталість навчальної мотивації та враховує індивідуальний темп роботи школярів [3, с. 66].

Наскрізним прийомом інтеграції цифрових ігор у структуру уроку є використання елементів гейміфікації. До них належать система балів, рейтинги, рівні складності, віртуальні нагороди, досягнення, ролі, місії та командні змагання. Вони можуть супроводжувати всі етапи уроку, підтримуючи інтерес учнів, стимулюючи активність і створюючи ситуацію успіху.

Отже, цифрові ігри варто розглядати як повноцінний інструмент сучасного уроку німецької мови, здатний поєднати освітню результативність із високим рівнем учнівської зацікавленості.

### Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М., Хойна Д. М. Цифрові технології в шкільній освіті та у вивченні іноземної мови. *Актуальні проблеми міжкультурної комунікації*, 2022. Луцький національний технічний університет. С. 161-163 URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20392/1/bll.pdf> (дата звернення: 26.03.2026).
2. Бондарчук О., Пасик Л. Ігрова форма навчання як спосіб мотивації до вивчення німецької мови. *Журнал крос-культурної освіти / Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3. С. 37-44. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-37-45>
3. Павельчук І. О. Гра як засіб мотивації вивчення німецької мови. *Молодий вчений*. 2024. № 1.1 (125.1). С. 65-68. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1.1-125.1-16>

*Наталія Стахнюк,  
кандидат філологічних наук, доцент  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ROLA MATERIAŁÓW AUTENTYCZNYCH W KSZTAŁTOWANIU WRAŻLIWOŚCI MIĘDZYKULTUROWEJ**

W dobie postępującej globalizacji oraz intensyfikacji kontaktów międzykulturowych rośnie znaczenie kształtowania kompetencji umożliwiających efektywną komunikację w zróżnicowanym środowisku społecznym. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa wrażliwość międzykulturowa, rozumiana jako zdolność do dostrzegania, rozumienia i akceptowania odmienności kulturowej. Jednym z istotnych narzędzi wspierających jej rozwój w edukacji językowej są materiały autentyczne, które odzwierciedlają realne użycie języka oraz kontekst kulturowy. Celem niniejszego referatu jest ukazanie roli materiałów autentycznych w kształtowaniu wrażliwości międzykulturowej oraz analiza ich potencjału dydaktycznego w procesie nauczania języków obcych.

Podstawy teoretyczne niniejszego zagadnienia opierają się przede wszystkim na koncepcjach kompetencji międzykulturowej, które podkreślają złożoność procesów komunikacyjnych zachodzących w środowisku wielokulturowym. Kompetencja ta obejmuje nie tylko wiedzę o innych kulturach, lecz także umiejętności interpretacyjne, zdolność do negocjowania znaczeń oraz postawy otwartości i tolerancji. W literaturze przedmiotu wskazuje się na jej wielowymiarowy charakter, uwzględniający komponent poznawczy, afektywny i behawioralny. Istotne miejsce zajmuje również pojęcie wrażliwości międzykulturowej, rozumianej jako etapowy proces rozwoju, prowadzący od postaw etnocentrycznych do etnorelatywistycznych, co pozwala jednostce na bardziej świadome i refleksyjne funkcjonowanie w kontaktach z przedstawicielami innych kultur [2].

Równocześnie ważnym elementem podstaw teoretycznych jest rola materiałów autentycznych w dydaktyce języków obcych, które stanowią pomost między językiem nauczonym a jego rzeczywistym użyciem. Materiały te, obejmujące m.in. teksty prasowe, nagrania audiowizualne czy przekazy medialne, umożliwiają kontakt z naturalnym językiem oraz autentycznymi kontekstami kulturowymi. Z perspektywy glottodydaktycznej ich wykorzystanie sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej oraz pogłębianiu świadomości kulturowej uczących się. W efekcie materiały autentyczne pełnią funkcję nie tylko narzędzia dydaktycznego, lecz także medium

kształtującego postawy refleksyjności, empatii i otwartości wobec różnorodności kulturowej.

Materiały autentyczne w dydaktyce języków obcych to teksty i przekazy stworzone przez rodzimych użytkowników języka na potrzeby rzeczywistej komunikacji, a nie z myślą o procesie nauczania. Obejmują one szeroki wachlarz form, takich jak artykuły prasowe, wpisy w mediach społecznościowych, nagrania radiowe i telewizyjne, podcasty, filmy, reklamy czy teksty literackie. Ich podstawową cechą jest naturalność językowa, przejawiająca się w obecności idiomów, kolokwializmów, różnorodnych rejestrów stylistycznych oraz odniesień kulturowych [1]. Dzięki temu materiały autentyczne odzwierciedlają rzeczywiste użycie języka w konkretnym kontekście społecznym i kulturowym, co czyni je cennym źródłem wiedzy nie tylko o języku, lecz także o normach komunikacyjnych i wartościach danej społeczności.

Jednocześnie dobór i wykorzystanie materiałów autentycznych wymagają uwzględnienia określonych kryteriów dydaktycznych, takich jak poziom językowy uczących się, ich potrzeby komunikacyjne oraz cele kształcenia. Istotne jest również odpowiednie opracowanie tych materiałów przez nauczyciela, który powinien nadać im funkcję edukacyjną poprzez właściwie dobrane zadania i kontekst interpretacyjny. Wśród zalet materiałów autentycznych wymienia się ich wysoką motywacyjność, aktualność oraz zdolność do rozwijania kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej. Z drugiej strony mogą one stanowić wyzwanie ze względu na stopień trudności językowej, obecność odniesień kulturowych czy wieloznaczność przekazu, co wymaga świadomego i refleksyjnego podejścia w procesie dydaktycznym.

Materiały autentyczne znajdują szerokie zastosowanie w praktyce dydaktycznej, umożliwiając tworzenie zadań rozwijających zarówno kompetencję językową, jak i międzykulturową. Przykładem mogą być zajęcia oparte na artykułach prasowych lub wpisach z mediów społecznościowych, podczas których uczniowie analizują treść, identyfikują kontekst kulturowy oraz porównują przedstawione zjawiska z realiami własnego kraju. Inną formą pracy są ćwiczenia z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych, takich jak fragmenty filmów, wywiady czy reklamy, które pozwalają na obserwację autentycznych zachowań komunikacyjnych, intonacji oraz niewerbalnych aspektów komunikacji [2]. Tego typu zadania sprzyjają rozwijaniu umiejętności interpretacyjnych oraz refleksji nad różnicami kulturowymi.

Równie istotne są działania o charakterze projektowym, w których uczniowie samodzielnie wyszukują i opracowują materiały autentyczne, a następnie prezentują ich analizę w kontekście międzykulturowym. Mogą to być np. projekty dotyczące porównania zwyczajów, systemów edukacyjnych czy sposobów komunikacji w różnych

krajach. W ramach takich aktywności uczący się rozwijają nie tylko kompetencje językowe, lecz także umiejętność krytycznego myślenia, selekcji informacji oraz pracy zespołowej. Wykorzystanie materiałów autentycznych w dydaktyce sprzyja zatem tworzeniu bardziej angażującego i realistycznego środowiska nauczania, w którym język postrzegany jest jako narzędzie komunikacji osadzone w konkretnym kontekście kulturowym [4].

Wykorzystanie materiałów autentycznych w dydaktyce języków obcych wiąże się jednak z szeregiem wyzwań i ograniczeń, które mogą wpływać na efektywność procesu nauczania. Jednym z głównych problemów jest ich często wysoki stopień trudności językowej, wynikający z obecności idiomów, skrótów myślowych czy odniesień kulturowych, co może prowadzić do frustracji uczących się, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania. Istotnym wyzwaniem jest także konieczność odpowiedniego doboru materiałów pod kątem wieku, kompetencji oraz potrzeb odbiorców, a także ich starannego opracowania dydaktycznego przez nauczyciela. Ponadto materiały autentyczne mogą zawierać treści niejednoznaczne lub kontrowersyjne, wymagające kontekstu interpretacyjnego i moderowania dyskusji. Ograniczeniem bywa również czasochłonność przygotowania zajęć oraz brak odpowiednich zasobów lub kompetencji cyfrowych po stronie nauczyciela, co sprawia, że ich efektywne wykorzystanie wymaga zarówno doświadczenia, jak i świadomego podejścia metodycznego.

#### **Список використаних джерел**

1. Bączar K. O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej. *Języki obce w szkole*. Nr 2. 2023. S. 35-43
2. Bednarz K. Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Seria Filologiczna. *Glottodydaktyka*, t. 11/2019, s. 79-86
3. Lesiak-Bielawska E. D. Wykorzystanie materiałów autentycznych w nauczaniu słuchania ze zrozumieniem w języku angielskim do celów akademickich. URL: [https://jows.pl/artykuly/wykorzystanie-materialow-autentycznych-w-nauczaniu-sluchania-ze-zrozumieniem-w-jezyku-angielskim-do-?utm\\_source](https://jows.pl/artykuly/wykorzystanie-materialow-autentycznych-w-nauczaniu-sluchania-ze-zrozumieniem-w-jezyku-angielskim-do-?utm_source)
4. Wawrzeń M. Badanie treści (między)kulturowych podręcznika „Razem po polsku”. *Przemiany glottodydaktyki polonistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego : Łódź, 2024. S. 91-103

*Дарина Тіванова,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Бондарчук,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ВІДЕОМАТЕРІАЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів, що забезпечує їхню здатність до ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях і сприяє інтеграції в міжкультурний простір. Іншомовна комунікативна компетентність включає сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують здатність особистості здійснювати ефективне спілкування іноземною мовою. Вона охоплює мовну, мовленнєву, соціокультурну та стратегічну компетентності. Важливу роль у її формуванні відіграє розвиток таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що у науково-методичній літературі немає однозначного трактування поняття «комунікативна компетентність». Розглянемо її трактування детальніше.

Зарубіжні дослідники вважають, що комунікативна компетентність – це здатність людини використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування з урахуванням соціальних і культурних норм [5]. Або розглядають її як систему знань і вмінь, що включає граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетенції, які забезпечують ефективне мовленнєве спілкування [4].

Л. Морська вважає, що комунікативна компетентність – це здатність здобувачів освіти реалізовувати іншомовне спілкування з урахуванням мовних норм, ситуації спілкування та комунікативного наміру [1].

Особливе місце серед засобів формування комунікативної компетентності у здобувачів освіти посідають відеоматеріали, які поєднують аудіальну та візуальну інформацію, створюючи умови для багатоканального сприйняття навчального матеріалу. Їх використання дозволяє наблизити процес навчання до реального

мовного середовища, сприяє формуванню навичок аудіювання, розвитку усного мовлення, а також забезпечує засвоєння мовних і соціокультурних особливостей іншомовного спілкування [2].

Відеоматеріали є унікальним дидактичним засобом, що дозволяє поєднати звукову та візуальну інформацію, забезпечуючи багатоканальне сприйняття навчального матеріалу. Це сприяє кращому розумінню мовлення, формуванню правильної вимови, засвоєнню інтонаційних моделей, а також розширенню словникового запасу здобувачів [3].

Однією з головних переваг відеоматеріалів є їх автентичність. Вони відображають реальне мовне середовище, демонструють особливості культури, поведінки та спілкування носіїв мови. Наприклад, перегляд коротких відеофрагментів із повсякденного життя (покупки в магазині, розмова в кафе, знайомство) дозволяє здобувачам освіти ознайомитися з типовими мовленнєвими ситуаціями та засвоїти відповідні мовні кліше.

Використання відеоматеріалів сприяє розвитку аудіювання, оскільки здобувачі мають змогу сприймати живу мову з різними темпами, акцентами та інтонаціями. Водночас візуальний ряд допомагає зрозуміти зміст навіть за наявності незнайомої лексики. Наприклад, під час перегляду відео про подорож до Німеччини здобувачі освіти можуть здогадатися про значення слів за контекстом і зображенням.

Не менш важливим є вплив відеоматеріалів на розвиток говоріння. Після перегляду відео здобувачі освіти можуть виконувати різноманітні комунікативні завдання: обговорювати зміст, висловлювати власну думку, відтворювати діалоги, створювати власні висловлювання за аналогією. Наприклад, після перегляду діалогу в ресторані можна запропонувати розіграти подібну ситуацію в парах на уроці.

Відеоматеріали також сприяють формуванню граматичної компетентності. Здобувачі освіти мають змогу спостерігати використання граматичних структур у реальному мовленні, що допомагає краще зрозуміти їх функціонування. Наприклад, перегляд відео з використанням модальних дієслів (*können*, *müssen*, *wollen*) дозволяє здобувачам побачити їх вживання в контексті, диференціювати за значенням.

Ефективність використання відеоматеріалів значною мірою залежить від правильної організації роботи з ними. Доцільно виокремлювати три основні етапи:

1. Передпереглядний етап – підготовка учнів до сприйняття матеріалу (введення лексики, постановка завдань, прогнозування змісту);

2. Переглядний етап – безпосередній перегляд відео з виконанням конкретних завдань (відповіді на запитання, заповнення пропусків, визначення основної ідеї);

Післяпереглядний етап – обговорення, узагальнення та творче застосування отриманих знань (рольові ігри, дискусії, написання коротких текстів) [2].

Наприклад, під час вивчення теми «Мій день» здобувачам можна запропонувати відео про розпорядок дня німецького школяра. На передпереглядному етапі вводиться нова лексика (*aufstehen, frühstücken, zur Schule gehen*). Під час перегляду здобувачі визначають послідовність дій. Після перегляду – складають власний розповідь про свій день.

Важливо також враховувати вікові особливості здобувачів. Для 5-6 класів доцільно використовувати короткі відео (1–3 хвилини) з чітким сюжетом, яскравими візуальними образами та доступною мовою.

Попри численні переваги, використання відеоматеріалів має і певні труднощі. До них належать технічні проблеми, складність добору відповідного матеріалу, можливе перевантаження здобувачів інформацією [4]. Тому вчителю необхідно ретельно добирати відео, враховуючи рівень підготовки здобувачів, мету уроку та навчальні завдання.

Отже, відеоматеріали є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності на уроках німецької мови. Вони сприяють розвитку як мовної компетентності (граматичної, лексичної, фонетичної), так і мовленнєвої (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та соціокультурної, підвищують мотивацію здобувачів освіти та створюють умови для наближення навчального процесу до реального мовного середовища.

#### **Список використаних джерел**

1. Морська Л. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2010. 256 с.
2. Кобилянська В. О., Колісніченко А. І. Використання аудіо-та відеоматеріалів з безкоштовних онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови. Умань, 2019. С. 1–3. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/10627/1/ТЕЗИ\\_Кобилянська\\_Колісніченко.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/10627/1/ТЕЗИ_Кобилянська_Колісніченко.pdf) (дата звернення: 08.02.2026).
3. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та внз. *Матеріали III Міжнародної конференції*. Харків. 2013, С. 111- 114
4. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, № 1. P. 1–47.
5. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics* / ed. J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin Books, 1972. P. 269-293.

*Марія Тракало,*  
*здобувачка вищої освіти,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Науковий керівник:**  
*Ганна Братиця,*  
*кандидат філологічних наук, старший викладач,*  
*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

## **ЗАСОБИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЛЕКСИЧНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти характеризується зміщенням акценту з репродуктивного засвоєння мовного матеріалу на його функціональне використання в реальному усному й писемному спілкуванні. У таких умовах особливої ваги набуває проблема взаємозв'язку лексичної та комунікативної компетентностей, оскільки саме достатній словниковий запас і вміння адекватно його актуалізувати в конкретній мовленнєвій ситуації забезпечують результативність вивчення німецької мови. Актуальність дослідження посилюється також впровадженням компетентнісного підходу, інтерактивних і цифрових технологій навчання, що потребують оновлення методичних засобів роботи з лексичним матеріалом. Для німецької мови ця проблема є особливо значущою з огляду на складність лексико-граматичних зв'язків, багатство словотворчих моделей і специфіку прагматичних норм спілкування [1; 2; 3; 6].

Мета публікації. Метою публікації є з'ясування засобів взаємозв'язку лексичної та комунікативної компетентностей на заняттях з німецької мови та визначення найбільш ефективних підходів до їх одночасного формування в освітньому процесі.

У результаті аналізу наукових джерел встановлено, що лексична компетентність у сучасній лінгводидактиці трактується як багатовимірне утворення, яке охоплює не лише знання слів і їх значень, а й уміння доречно використовувати лексичні одиниці відповідно до комунікативної ситуації. Її структура включає когнітивний, діяльнісний, прагматичний і стратегічний компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний зі знанням значень, семантичних відтінків, синонімічних і антонімічних зв'язків; діяльнісний – із умінням поєднувати слова відповідно до норм мови; прагматичний – із добором лексики згідно з наміром, ситуацією та соціальним контекстом; стратегічний – зі здатністю

компенсувати брак словника, використовувати перифраз, контекстуальні підказки й навчальні стратегії [1; 2; 3].

Комунікативна компетентність, своєю чергою, визначається як інтегрована здатність особистості здійснювати мовленнєву взаємодію в іншомовному середовищі. Вона поєднує лінгвістичний, дискурсивний, соціокультурний і стратегічний компоненти. Її сформованість виявляється у вмінні розуміти співрозмовника, будувати зв'язні висловлювання, добирати мовні засоби відповідно до ситуації, дотримуватися норм міжкультурної комунікації та використовувати різні мовленнєві стратегії для досягнення комунікативної мети [4; 5]. Отже, лексична компетентність виступає необхідною основою комунікативної компетентності, оскільки саме через лексику реалізуються мовленнєві наміри, точність змісту й варіативність висловлювання.

Теоретичне узагальнення дало підстави стверджувати, що взаємозв'язок між лексичною та комунікативною компетентностями реалізується насамперед через такі засоби навчання. По-перше, це комунікативно-ситуативні вправи, які моделюють реальні або наближенні до реальних ситуації спілкування. У таких вправах слово засвоюється не ізольовано, а як функціональна одиниця мовлення. Рольові ігри, діалоги, дискусії, проблемні запитання та ситуативне моделювання сприяють переходу від пасивного знання лексики до її активного вживання [4; 5].

По-друге, важливим засобом є робота з текстами, аудіо- та відеоматеріалами, яка забезпечує засвоєння лексики в природному контексті. Такий підхід дозволяє студентам сприймати слово як елемент ціннісної комунікативної ситуації, розуміти його прагматичні відтінки й культурні смисли, що посилює не лише семантичну глибину словника, а й готовність до міжкультурної комунікації [3; 4].

По-третє, суттєвим засобом взаємозв'язку обох компетентностей є словотвірні та лексико-граматичні вправи, що формують уміння бачити системні зв'язки в мові. Для німецької мови це особливо важливо, адже засвоєння префіксальних, суфіксальних і складних слів сприяє розвитку продуктивного словника та дає змогу учням самостійно конструювати нові мовні одиниці. Завдяки цьому зростає гнучкість мовлення та здатність до варіативного вираження думки [1; 2].

По-четверте, ефективним засобом визначено проєктну діяльність, яка інтегрує мовленнєву практику, самостійну роботу з інформацією та колективну взаємодію. Виконання мініпроєктів, підготовка презентацій, тематичних повідомлень, колективне обговорення результатів активізують лексику в різних видах мовленнєвої діяльності – говорінні, читанні, письмі та аудіюванні [3; 5].

По-п'яте, значний потенціал мають інтерактивні та цифрові технології: онлайн-платформи, мобільні застосунки, мультимедійні сервіси, електронні словники, інтерактивні вправи. Їх використання підвищує мотивацію учнів, забезпечує багаторазове повторення лексики в різних форматах, створює можливості для самоконтролю та миттєвого зворотного зв'язку. Цифрове середовище сприяє розвитку стратегічного компонента обох компетентностей, оскільки здобувач освіти навчається самостійно добирати мовні засоби, перевіряти їх доречність і коригувати власне висловлювання [5; 6].

Аналіз матеріалу дозволяє також виокремити методичні умови, за яких взаємозв'язок лексичної та комунікативної компетентностей реалізується найбільш повно. До них належать системність подачі лексичного матеріалу, його тематична організація, опора на контекст, повторюваність використання лексичних одиниць у різних мовленнєвих завданнях, поєднання індивідуальної, парної та групової роботи, а також створення комунікативно значущих ситуацій. Усе це забезпечує перехід від накопичення слів до формування здатності вільно користуватися ними в реальному спілкуванні [1; 3; 5].

Отже, на основі аналізу наукових джерел можна дійти висновку, що лексична та комунікативна компетентності перебувають у тісному взаємозв'язку, а їх формування на заняттях з німецької мови має здійснюватися інтегровано. Лексична компетентність забезпечує змістове наповнення мовлення, тоді як комунікативна компетентність визначає доцільність, точність і результативність використання мовних засобів у конкретній ситуації спілкування. Найефективнішими засобами їх взаємозв'язку є комунікативно-ситуативні вправи, рольові ігри, робота з текстами й мультимедійними матеріалами, словотвірні завдання, проєктна діяльність, а також інтерактивні й цифрові технології [1–6].

#### **Список використаних джерел**

1. Гоцинець І., Радченко О. Префіксальне словотворення як методичний інструмент розвитку німецькомовної лексичної компетентності. Перспективи та інновації науки. 2025. № 6(52). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-317-329](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-317-329)
2. Коваленко О., Турський В., Дудник С. Формування лексичної компетентності учнів на уроках німецької мови в закладах середньої освіти за допомогою засобів словотвору. Вісник науки та освіти. 2024. № 11(29). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1175-1186](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1175-1186)
3. Левчук О. Особливості формування лексичної компетентності здобувачів вищої освіти на практичних заняттях з англійської та німецької мов. Суспільство та національні інтереси. 2025. № 9(17). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)-226-238](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-226-238)

4. Свиридюк В. Використання методу проблемного навчання у процесі формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови. *Education. Innovation. Practice*. 2022. Т. 10, № 5. С. 27–33. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol10i5-004>
5. Levytska L., Ryshkova A., Lisunova D. Формування комунікативної компетентності на уроках німецької мови шляхом використання ігрових технологій. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 2024. № 4. С. 121–127. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-121-127>
6. Хоменко Н. Д., Маслова А. В. Розвиток англомовної лексичної компетентності здобувачів вищої освіти засобами цифрових освітніх сервісів. *Scientific Bulletin of KRHPA*. 2025. № 21. С. 54–61. URL: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-21.6>

*Софія Форкун,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Науковий керівник:**  
*Ганна Братиця,  
кандидат філологічних наук, старший викладач,  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

## **РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 7 КЛАСУ З УРАХУВАННЯМ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ МЕХАНІЗМІВ**

Сучасний етап розвитку методики навчання іноземних мов характеризується переходом від репродуктивних методів до активної комунікативної взаємодії. Для учнів 7-го класу ЗЗСО оволодіння навичками говоріння німецькою мовою є одним із найскладніших завдань, оскільки вимагає одночасного задіяння складних психолінгвістичних механізмів: від внутрішнього програмування до спонтанного продукування висловлювання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку та систематизації таких прийомів навчання, які б не лише знімали мовленнєвий бар'єр підлітків, а й забезпечували психологічну підтримку процесу формування іншомовної компетентності в умовах обмеженого мовного середовища.

Метою публікації є обґрунтувати та продемонструвати практичні прийоми тренування говоріння, що базуються на психолінгвістичних механізмах реалізації мовленнєвого акту в учнів 7-го класу ЗЗСО на уроках німецької мови.

Організація навчального процесу вимагає використання прийомів, що забезпечують перехід від підготовленого до непідготовленого мовлення. Важливе місце в цій системі посідає діалогічна взаємодія, яка відтворює реальні комунікативні акти. Одним із найбільш ефективних методів у цьому контексті є завдання на обмін інформацією. Психолінгвістична значущість цього прийому полягає у створенні ситуації інформаційного дефіциту, за якої кожен учень володіє лише частиною необхідних даних. Це стимулює реальну потребу в комунікації: учень змушений планувати запитання, формулювати висловлювання та здійснювати контроль за тим, чи правильно його зрозумів партнер. Такий підхід дозволяє тренувати всі фази мовленнєвого акту — від мотивації до продукування — у зоні, де зміст повністю визначається учнем, а мовна форма регулюється структурою завдання [2, с. 305].

Розвиток здатності до побудови розгорнутого монологічного висловлювання потребує специфічної підтримки, оскільки монолог є складнішим процесом, ніж діалог, і вимагає тривалого утримання задуму в оперативній пам'яті. Для подолання цих труднощів доцільно використовувати мовленнєві опори та схеми (плани, ключові слова, логіко-сміслові карти). Використання опор забезпечує необхідну підтримку для побудови зв'язного тексту, суттєво знижуючи навантаження на пам'ять і вивільняючи когнітивний ресурс учня для змістового наповнення мовлення. Поступове зменшення обсягу опор — від детальних планів до коротких тез — сприяє розвитку самостійності та впевненості у власних мовленнєвих силах, реалізуючи принцип поступового ускладнення навчальної діяльності [1].

Особливої уваги заслуговує прийом «подумай — обговори в парі — поділися» (Think-Pair-Share), який є потужним інструментом організації підготовленого мовлення. Його структура прямо корелює з фазами внутрішнього програмування мовлення. На першому етапі («подумай») учень самостійно планує задум висловлювання, що активізує внутрішнє мовлення. На другому етапі («обговори в парі») відбувається перша апробація мовленнєвого продукту в безпечному середовищі, що значно знижує рівень тривожності. Заключний етап («поділися») передбачає розгорнуте публічне висловлювання перед класом. Така тристадійна структура дає учневі необхідний час на підготовку, підвищує якість аргументації та забезпечує максимальну залученість кожного учня до обговорення теми уроку [3].

У сучасних умовах цифровізації освіти важливим прийомом є відеозапис власного мовлення з подальшим самоаналізом. Ця техніка дозволяє учневі посісти рефлексивну позицію слухача стосовно власного мовного продукту, що є неможливим у реальному часі говоріння. Під час перегляду відео учень аналізує темп, вимову, лексичну різноманітність та граматичну точність власних висловлювань. Такий підхід прямо тренує механізм самоконтролю та самокорекції, переводячи неявні помилки у площину усвідомленого аналізу [4].

Поряд із зазначеними методами, у педагогічній практиці активно застосовуються й інші інструменти. Серед інших прийомів виділяють також попередній «мозковий штурм» для активізації семантичних мереж пам'яті, використання рольових ігор для зниження мовленнєвого бар'єра, а також опис серій малюнків, що допомагає структурувати розповідь у часі. На завершальних етапах навчання особливого значення набувають дискусійні форми роботи, які

вимагають максимальної концентрації оперативної пам'яті та швидкого лексичного вибору в умовах непередбачуваного спілкування.

Таким чином, комплексна система прийомів тренування говоріння дозволяє охопити всі ключові психолінгвістичні механізми — від формування внутрішнього задуму до реалізації зовнішнього мовлення та його контролю. Системне поєднання інтерактивних методів, візуальних опор та технік рефлексії забезпечує гармонійний розвиток мовленнєвої компетентності учнів 7-го класу ЗЗСО, готуючи їх до вільного та впевненого спілкування німецькою мовою в реальних життєвих ситуаціях.

### Список використаних джерел

1. Language Scaffolding. Vaia. URL: <https://www.vaia.com/en-us/explanations/english/tesol-english/language-scaffolding> (дата звернення: 27.03.2026).
2. Pica T., Kang H.-S., Sauro S. Information Gap Tasks: Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology. *Studies in Second Language Acquisition*. 2006. Vol. 28, No. 2. P. 301–338. URL: [https://www.researchgate.net/publication/228650986\\_INFORMATION\\_GAP\\_TASKS\\_Their\\_Multiple\\_Roles\\_and\\_Contributions\\_to\\_Interaction\\_Research\\_Methodology/links/54baa1ab0cf253b50e2d0474/INFORMATION-GAP-TASKS-Their-Multiple-Roles-and-Contributions-to-Interaction-Research-Methodology.pdf](https://www.researchgate.net/publication/228650986_INFORMATION_GAP_TASKS_Their_Multiple_Roles_and_Contributions_to_Interaction_Research_Methodology/links/54baa1ab0cf253b50e2d0474/INFORMATION-GAP-TASKS-Their-Multiple-Roles-and-Contributions-to-Interaction-Research-Methodology.pdf).
3. Think-Pair-Share. Harvard University Derek Bok Center for Teaching and Learning. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/think-pair-share> (дата звернення: 25.03.2026).

4. V  
i

o

R

e

c

o

r

d

i

n

g

i

n

E

F

*Діана Хміль,*

*здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
**Науковий керівник:**  
**Наталія Сліпачук,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Актуальність теми зумовлена тим, що в сучасній шкільній освіті особливого значення набуває формування комунікативної компетентності учнів як однієї з ключових вимог Нової української школи. Володіння іноземною мовою розглядається не лише як засіб засвоєння знань, а і як важливий інструмент міжкультурного спілкування. У цьому контексті розвиток навичок діалогічного мовлення є одним із пріоритетних завдань навчання англійської мови, оскільки саме діалог виступає основною формою реального мовленнєвого спілкування.

Актуальність дослідження посилюється тим, що традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень сформованості в учнів умінь підтримувати розмову, реагувати на репліки співрозмовника та висловлювати власну думку. Одним із найбільш ефективних засобів активізації мовленнєвої діяльності учнів є рольові ігри, які моделюють реальні ситуації спілкування, підвищують інтерес до навчання та сприяють подоланню мовного бар'єру.

Метою публікації є обґрунтування використання рольових ігор для формування навичок діалогічного мовлення учнів на уроках англійської мови.

У ході дослідження встановлено, що діалогічне мовлення є однією з основних форм усного спілкування, яка забезпечує формування комунікативної компетентності учнів. Воно характеризується динамічністю, ситуативністю, реактивністю та взаємозалежністю реплік, що робить його важливим компонентом навчання англійської мови. Розвиток діалогічного мовлення сприяє формуванню в учнів умінь слухати співрозмовника, швидко реагувати на його висловлювання, підтримувати розмову та досягати взаєморозуміння.

Визначено, що важливою умовою формування навичок діалогічного мовлення є врахування психолого-педагогічних особливостей учнів, зокрема їхнього віку, мотивації, емоційного стану та потреби у спілкуванні. Сприятливий психологічний мікроклімат, позитивне підкріплення, робота в парах і групах

створюють умови для подолання страху помилок та розвитку впевненості у власних мовленнєвих можливостях.

Доведено, що рольові ігри є ефективним методом навчання англійської мови, оскільки вони поєднують навчальну та ігрову діяльність, забезпечують природність комунікативної взаємодії та дозволяють моделювати реальні життєві ситуації. У процесі експериментального дослідження рольові ігри систематично впроваджувалися в структуру уроків англійської мови з урахуванням вікових особливостей учнів, рівня їхньої мовної підготовки та принципів комунікативного підходу. Їх регулярне використання сприяло розвитку спонтанності мовлення, підвищенню мотивації, подоланню психологічних бар'єрів і формуванню реальної комунікативної компетентності учнів.

Рольові ігри є ефективним засобом формування навичок діалогічного мовлення учнів на уроках англійської мови. Їх використання сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативних умінь, підвищенню мотивації до навчання та подоланню труднощів, пов'язаних із мовленнєвою взаємодією. Систематичне і методично обґрунтоване впровадження рольових ігор у навчальний процес забезпечує більш природне засвоєння мовного матеріалу та підготовку учнів до реального іншомовного спілкування. Подальше дослідження цієї проблеми є перспективним напрямом сучасної методики навчання англійської мови.

### Список використаних джерел

1. Александрова Л. Г., Гвоздецька К. О. Рольова гра як ефективний засіб формування комунікативної компетенції в діалогічному мовленні першокурсників вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2019. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/9daaa1db-33e0-4376-aa96-0f134f6d4156/download>.
2. Басняк Ю. А. Формування англомовної комунікативної компетентності на уроках англійської мови : кваліфікаційна робота. *Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*. Чернівці, 2022. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10460/Басняк%20Ю.%20А..pdf>.
3. Берестень І. А. Методика формування в учнів основної школи англомовної компетентності в діалогічному мовленні з використанням рольової гри : курсова робота. Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2023. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/4170/Берестень%20І.А..pdf>.

4. Білюк Я. С. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні студентів I курсу з використанням рольових ігор : автореферат магістерської дисертації; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2019. 15 с.
5. Бровкіна О., Турчин К. Рольові ігри на заняттях з іноземної мови. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 61, т. 1. С. 202–207.

*Олеся Чаплюк,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Науковий керівник:**  
*Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ У СИСТЕМІ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Актуальність теми полягає в тому, що сучасна мовна освіта не лише навчає граматичним нормам, а також формує в здобувачів освіти здатність до справжньої комунікації іноземною мовою. У цьому контексті позакласне читання німецькою мовою набуває особливого значення: воно розширює рамки уроку і створює можливості для справжньої взаємодії з мовою. Однак, щоб повністю використати потенціал позакласного читання, його слід організувати як комунікативну подію, а не просто як індивідуальне сприйняття тексту. Саме тому інтерактивні форми роботи з художніми текстами стають важливим методичним інструментом, здатним перетворити читання на живе спілкування іноземною мовою [3, с. 45–47; 6, с. 112–114].

Мета публікації - обґрунтувати методичну доцільність інтерактивних форм роботи з художнім текстом у системі позакласного читання з німецької мови та запропонувати розробки для їх практичного застосування у закладі освіти.

Поняття «інтерактивні форми роботи» у контексті навчання іноземної мови охоплює всі форми організації навчальної діяльності, що передбачають активну взаємодію здобувачів освіти: обговорення, дискусії, рольові ігри, літературний трибунал тощо.

Дискусія є найбільш природною формою переходу від читання до говоріння, оскільки художній текст із моральним або соціальним конфліктом природно породжує зіткнення думок і спонукає здобувачів освіти відстоювати власну позицію іноземною мовою [1, с. 34–36]. Для організації дискусії доцільно обирати тексти з відкритим фіналом або неоднозначним персонажем. Як ілюстрацію цієї форми пропонуємо розробку «Wer hat Recht?» на основі Kurzgeschichte «Das Brot» Вольфганга Борхерта. На передтекстовому етапі учасники отримують картки з двома твердженнями («Der Mann handelt richtig» / «Die Frau handelt richtig») і обирають позицію до читання. Під час читання вони занотують аргументи на підтримку

кожної позиції. На післятекстовому етапі відбувається дискусія у форматі «два табори» з використанням мовленнєвих кліше (*Ich bin der Meinung, dass... / Das stimmt zwar, aber...*), після чого проводиться голосування — чи змінили позицію? Граматичний фокус може бути на тренування форми Konjunktiv II для вираження припущень.

Круглий стіл моделює реальну ситуацію колективного пошуку рішення, де мета учасників — не перемогти, а спільно дійти висновку [8, с. 56–58]. Ця форма розвиває вміння слухати, погоджуватися та доповнювати думку співрозмовника, що є критично важливим для міжкультурної комунікації. Розробка «Jugend heute — Chancen und Herausforderungen» передбачає роботу з автентичною статтею з молодіжного журналу «Spiesser» або «Jetzt». Клас ділиться на групи по 5–6 осіб, кожна отримує окремий аспект теми (навчання, дозвілля, стосунки з батьками, майбутнє), виписує ключові думки з тексту та представляє їх на круглому столі. Спільний висновок фіксується на Padlet або Miro у вигляді mind-map. Мовленнєве завдання — активне використання сполучників аргументації (*deshalb, obwohl, trotzdem*) та модальних часток.

Рольова гра переносить ситуацію з тексту у живий діалог: здобувач освіти говорить від імені персонажа, що знімає психологічний бар'єр і стимулює спонтанне мовлення [6, с. 205–207]. Беручи на себе роль персонажа, учасник реконструює його логіку та мовленнєву поведінку, що поглиблює розуміння тексту й активізує іншомовне мовлення в умовах, наближених до реальних. Розробка «Im Verhö» побудована у форматі допиту: один учасник грає роль «свідка» або «підозрюваного», решта — журналісти або слідчі. «Свідок» відповідає від імені персонажа, опираючись на текст, а також імпровізуючи; у варіанті ускладнення він отримує секретну картку з додатковою інформацією. Граматичний фокус — непряма мова (*indirekte Rede*) та Konjunktiv I.

Літературний трибунал поєднує елементи рольової гри та дискусії: здобувачі освіти «судять» персонажа художнього твору, виступаючи в ролях прокурора, адвоката, свідків і судді [7, с. 140–142]. Ця форма є особливо ефективною у роботі зі старшокласниками, оскільки вимагає побудови розгорнутої аргументації, добору доказів із тексту, реагування на контраргументи та дотримання офіційного стилю мовлення. Розробка «Schuldig oder nicht schuldig?» на основі Kurzgeschichten Генріха Бюлля або Зігфріда Ленца передбачає розподіл ролей (прокурор, адвокат, свідки, суддя, журналісти), підготовку аргументів на основі тексту та «судове засідання» тривалістю 15–20 хвилин. Вирок виносить суддя після закінчення «судового засідання».

Ефективність усіх зазначених форм роботи залежить від дотримання низки методичних умов [3, с. 50–52; 6, с. 201–203]. Текст має містити моральний, соціальний або психологічний конфлікт, що спонукає до обговорення. Перед інтерактивною діяльністю здобувачі освіти мають отримати необхідний мовленнєвий інструментарій — кліше для аргументації, модальні частки, сполучники — для чого доцільно підготувати картки-підказки (Redemittelkarten) [1, с. 38–39]. Після кожної форми роботи важливо провести коротку рефлексію, що формує метакогнітивні вміння [10, с. 17–19]. Також, кожен учасник має усвідомлювати, що оцінюється їхня участь у комунікації, а не лише граматична правильність висловлювань [4, с. 182–184].

Таким чином вважаємо, що інтерактивні форми роботи з художнім текстом, такі як дискусії, круглі столи, рольові ігри, зміна перспективи та літературні суди, є надзвичайно ефективними для розвитку комунікативної компетентності під час позакласного читання німецькою мовою. Їхня методична цінність полягає в тому, що вони перетворюють читання з індивідуального процесу на простір спільної мовленнєвої діяльності: текст виступає відправною точкою для активного спілкування, а мовні структури засвоюються не механічно, а в природному контексті обміну значеннями.

#### Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Борецька Г. Є. Методика навчання читання як виду мовленнєвої діяльності учнів старшої школи. Київ : Ленвіт, 2020. 236 с.
3. Волощук І. С. Позакласне читання як засіб розвитку іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. *Іноземні мови*. 2021. № 3. С. 44–53.
4. Мамчур Л. І., Пентиліук М. І. Інтерактивні технології навчання в сучасній школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. Вип. 34. С. 41–49.
5. Grünewald A., Küster L. Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart : Klett, 2009. 312 S.
6. Hallet W., Königs F. G. Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze : Kallmeyer, 2010. 380 S.
7. Henseler R., Möller S., Surkamp C. Filme im Deutschunterricht. Seelze : Kallmeyer, 2011. 208 S.
8. Hu A., Byram M. Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Tübingen : Narr, 2009. 296 S.
9. Neuner G. Lehrwerke und Lehrwerkforschung im Wandel: Rückblick und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 2019. Bd. 48. № 1. S. 12–24.
10. Wicke R. E. Aktive Schüler lernen besser: Kreative Unterrichtsgestaltung im Deutschunterricht. München : Klett, 2004. 184 S.

*Артем Чехмейстер,  
здобувач вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Боднарчук  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **РОЛЬ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

У сучасних умовах розвитку іншомовної освіти актуальність проблеми ситуативного моделювання зумовлена необхідністю переходу від механічного засвоєння знань до формування реальних навичок живого спілкування. Оскільки традиційні методи не завжди здатні подолати «мовний бар'єр», виникає гостра потреба у створенні на уроках німецької мови умов, що максимально наближені до дійсності. Це дозволяє учням не просто вивчати мову як систему правил, а використовувати її як ефективний інструмент вирішення практичних завдань.

Проблеми формування комунікативної компетентності та теоретичні засади ситуативного моделювання досліджували такі відомі науковці, як С. Ніколаєва, О. Бігич, Н. Бориско [1], а також фахівці з інтерактивного навчання О. Пометун та Л. Пироженко [3], В. Редько [4]

Ситуативне моделювання розглядається як технологія відтворення фрагментів реального життя в аудиторних умовах через імітаційні ігри, де здобувачі освіти занурюються в конкретний контекст для досягнення комунікативного результату [3, с. 43]. В основі цієї технології лежить діяльнісний підхід, де через виконання певних ролей (офіційного представника, туриста, друга тощо) мовний матеріал автоматично трансформується у стадію вмінь, а фокус уваги зміщується з лінгвістичної форми на успішність комунікативного наміру [4].

Роль цієї технології у формуванні іншомовної комунікативної компетентності є фундаментальною та виявляється через вплив на її ключові компоненти [1]:

1. Лінгвістична компетентність: стимулює мозок до оперативного пошуку та використання граматичних структур і лексики в умовах спонтанного діалогу.
2. Соціолінгвістична та прагматична компетентності: розвиває здатність адаптувати стиль спілкування та вибір слів відповідно до соціального контексту (від офіційного прийому до дружньої зустрічі).

3. Соціокультурна компетентність: дозволяє засвоювати правила етикету та норми поведінки, характерні для німецькомовного середовища, запобігаючи культурним непорозумінням у майбутньому.

4. Стратегічна компетентність: вчить використовувати компенсаторні засоби (синоніми, жести, перефразування) у випадках браку мовних засобів, що є критично важливим для вільного володіння мовою.

Особливе значення моделювання полягає у подоланні «мовної тривожності». Завдяки переключенню уваги на «роль», здобувач освіти почувається вільніше, сприймаючи помилку як частину ігрового процесу, а не особисту поразку. Це створює психологічно комфортне середовище та розвиває механізми спонтанного реагування й емпатії. Таким чином, ситуативне моделювання не просто сприяє вивченню німецької мови, а готує здобувача освіти до реальної міжкультурної взаємодії в сучасному соціумі [2].

#### **Список використаних джерел**

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В. Методика навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах : підручник / за наук. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ya / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : TOV «Vydavnychyy dim «Plyady», 2017. 206 s.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2004. 192 с.
4. Редько В. Г. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 28–36.

*Даніела Шавардак,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ВАРІАТИВНОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: МОЖЛИВОСТІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ**

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти характеризується переходом до компетентнісної парадигми, у межах якої основним результатом є формування іншомовної комунікативної компетентності. Установлено, що в процесі усного використання лексичний матеріал особливо ефективним для усного мовлення та конкретного контексту, що забезпечує глибше розуміння значень і структури мови [1]. Водночас мова розглядається як складне соціокультурне явище, яка відображає історичну та культурну природу суспільств. З огляду на цю особливу важливість, лінгвосоціокультурна компетентність охоплює здатність здобувачів освіти не лише розуміти мовні елементи, але й правильно їх тлумачити у міжкультурному контексті [2].

На основі сучасних лінгвістичних досліджень німецька мова виступає як система з множинними національними стандартами, що сформувалися в різних країнах зі своїми власними мовними особливостями та нормами [6]. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність формування у здобувачів освіти здатності орієнтуватися у мовній варіативності та сприймати її як закономірне явище.

З огляду на викладене вище, доцільним є використання ДАСН-принципу, який передбачає вивчення німецької мови у контексті її національних варіантів - Німеччини, Австрії та Швейцарії. Такий підхід дозволяє сформувати цілісне уявлення про німецькомовний простір, а також сприяє розвитку здатності до інтерпретації мовних явищ у різних культурних умовах [5]. Однак варто також зазначити, що ефективність реалізації цього підходу значною мірою залежить від організації навчального процесу. На прикладі інтерактивних технологій навчання здобувачі освіти залучаються до пізнавальної діяльності, які підтримують їх у засвоєнні навчального матеріалу у процесі вивчення іноземної мови [4]. Цифрові

навчальні інструменти надають додаткові можливості для візуалізації матеріалу, організації навчального середовища і самоорганізації здобувачів освіти [3].

Потреба в пошуку ефективних систем організації освіти, які дозволяють консолідувати ці практики, стає особливо актуальною. Гурткова робота є однією з багатьох можливостей, що забезпечує різноманітність видів діяльності та гнучкістю навчального процесу. Таким чином, вивчення досвіду організації гурткової роботи з німецької мови охоплює як теоретичні, так і практичні методи.

Мета публікації – визначити організаційно-методичні особливості гурткової роботи з німецької мови для здобувачів освіти 9 класів та узагальнити досвід її організації в умовах позакласної діяльності.

Задля реалізації поставлено мети було розроблено інтерактивну презентацію «Аеропорт DACH». Учасниками гуртка з німецької мови є 12 здобувачів освіти 9 класів ліцею «Славутинка». Взято до уваги, що саме така кількість учасників забезпечує оптимальний баланс між індивідуалізацією навчання та можливістю реалізації інтерактивних форм роботи. З одного боку, кожен учень отримує можливість бути активним, з іншого - створюються умови для організації ефективної взаємодії у парах і малих групах, що є необхідною умовою формування комунікативних умінь. Заняття проводилися раз на тиждень. Такий часовий інтервал дозволив забезпечити систематичність навчальної роботи та організувати осмислення матеріалу між зустрічами. Учасники могли переглянути те, що вони вивчили, і переосмислити його.

Організація гурткової роботи здійснювалася з урахуванням комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає активну участь здобувачів освіти у власному навчанні та орієнтацію на практичне використання мови. Пояснювально-ілюстративний метод застосовувався на етапі введення нового матеріалу, частково-пошуковий метод - на етапі осмислення, комунікативний - на рівні взаємодії, а проєктний метод - на етапі синтезу та представлення результатів діяльності. Також використано такі дидактичні прийоми, як-от: співвіднесення, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення, інтерпретація та систематизація інформації. Мультимедійна підтримка відіграла особливу роль у структурі занять завдяки інтерактивній презентації «Аеропорт DACH», що виконувала багатогранну роль, а саме: візуальне представлення матеріалу, структурування навчального процесу. Розроблена презентація у формі «подорожі» стала не просто звичайним додатковим інструментом, а ключовим засобом для організації навчального досвіду.

Перше заняття було зорієнтоване на формування базового уявлення про DACH-принцип та поняття «лексичної варіативності» німецької мови. Завдяки

пояснювально-ілюстративному методу вдалося пояснити нову інформацію. Важливо, що її подання здійснювалося не у вигляді ізольованих фактів, а у структурованій формі, яка відповідає логіці «подорожі». Такий підхід дозволив учасникам гуртка розглядати навчальний матеріал як цілісну систему. Наступний етап – активізація навчального матеріалу, що реалізовано через роботу у парах для виконання завдань з співвіднесення лексичних одиниць. Учасники самостійно встановлювали відповідності, аналізували мовний матеріал і робили висновки. Такий підхід сприяв розвитку аналітичного мислення та навичок пошуку і оброблення інформації. Учні обговорювали варіанти відповіді та аналізували як змінюються значення слів залежно від мовного варіанта. Нові лексичні одиниці фіксувалися у «DACH-словник», який був не лише навчальним інструментом, а й засобом продуктивної діяльності здобувачів освіти.

Друге заняття було спрямоване на поглиблення знань та розширення уявлення про мовну варіативність. Здобувачі освіти ознайомилися австрійськими та швейцарськими варіантами німецької мови. Особливу увагу приділено культурному контексту, що дало змогу пояснити мовні відмінності. Учасники гуртка співвідносили лексичні одиниці, аналізували їх і визначали відмінності. Таким чином, формувалося системне бачення мовної варіативності. Робота у парах забезпечувала активну участь кожного, тоді як групова робота сприяла узагальненню результатів і виробленню спільних висновків. Ще одним важливим елементом заняття стало продовження «DACH-словника», де учні не лише доповнювали записи, але й починали їх упорядковувати, групувати за країнами. Це засвідчувало перехід від запису інформації до її систематизації.

Третє заняття мало підсумковий характер, де учні самостійно представляли результати «подорожі»: мультимедійні презентації, плакати, а також усні виступи з демонстрацією «DACH-словника». Такий формат дозволив продемонструвати здатність до узагальнення матеріалу, пояснення мовних явищ та структурування інформації.

Таким чином, аналіз організації гурткової роботи дозволяє зробити висновок, що навчальний процес був побудований як послідовна система взаємопов'язаних етапів. Кожен із них виконував окрему дидактичну функцію: введення матеріалу, його осмислення, систематизацію та узагальнення. Як наслідок, було забезпечено не лише засвоєння лексичного матеріалу, але й формування лінгвокультурних знань.

Предсталений досвід проведення гурткових занять з німецької мови у 9 класі засвідчив, що така форма роботи є ефективним засобом реалізації сучасних методів вивчення іноземних мов. Виявлено, що систематична організація занять,

тобто послідовність та інтеграція, забезпечує поступовий процес від ознайомлення учня з матеріалом до його розуміння, аналізу та узагальнення матеріалу. Як наслідок, навчальний процес набуває логічної завершеності та цілісності. Водночас мультимедійна підтримка, включаючи інтерактивні презентації, сприяє структуруванню матеріалу, підвищує рівень наочності та сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Поєднання різних форм діяльності (фронтальної, парної, групової та індивідуальної) сприяє оптимальному залученню учнів до навчального процесу, розвитку комунікативних навичок, навичок співпраці та взаємного навчання. Водночас індивідуальна діяльність, реалізована через ведення «DACH-словника», забезпечує формування навчальної автономії, що є важливим компонентом сучасної освіти. Разом з тим, встановлено, що організація підсумкового заняття у формі презентації результатів діяльності сприяє формуванню навичок публічного виступу, структуруванню інформації та взаємодії з аудиторією.

### 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. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 365-368. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5/83.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).
3. Люлько М. Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Т. 3, № 6. С. 42-51. DOI: 10.46299/j.isjel.20240306.05. (дата звернення: 15.01.2026).
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
5. Aleksandrov O. DACH-Principle in Theory and in Practice and the Place of the Austrian Variety of the German Language in Bulgarian Schoolbooks. *Orbis Linguarum*. 2024. Vol. 22, Issue 2. P. 143-153. DOI: 10.37708/ezs.swu.bg.v22i2.15. (дата звернення: 15.01.2026).
6. Ammon U., Bickel H., Lenz A. N. Die Voll-, Halb- und Viertelzentren des Deutschen. *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin; Boston: De Gruyter, 2016. DOI: 10.1515/9783110245448-005. (дата звернення: 15.01.2026).

## СЕКЦІЯ 3

### ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Світлана Бортник,  
асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

#### ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ОНЛАЙН ДЛЯ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасних умовах глобалізації та інтернаціоналізації, знання англійської мови є обов'язковою вимогою для фахівців, однією зі складових успішної професійної діяльності та соціальної інтеграції. Розвиток технологій урізноманітнив методи вивчення іноземної мови, і класичне навчання в аудиторії у форматі “ викладач - група“ чи “викладач – студент” може бути замінено на дистанційне навчання, часто через об'єктивні причини, викликані реаліями сьогодення. Активне використання онлайн навчання отримало поштовх до розвитку під час пандемії COVID-19 у всьому світові, але система освіти рухалась в цьому напрямку та застосовувала певні різновиди дистанційних технологій задовго до пандемії та локдауну. З'являлись нові платформи, удосконалювались вже наявні, студенти та викладачі разом опановували нові методики. Дистанційна освіта ґрунтується на використанні телекомунікаційних технологій, що забезпечують взаємодію між викладачем і студентами.

Онлайн навчання має свої переваги, серед яких основними є доступність та комфорт навчання, заняття можуть відбуватися в зручний для всіх час, з будь-якої точки земної кулі, за наявності інтернету. Також до переваг належить доступ до різноманітних та багаточислених ресурсів, стосовно іноземної мови – можливість перегляду відеоматеріалів, прослуховування аудіо записів, проведення онлайн тестування, пошуки фахової професійної інформації, та опрацювання країнознавчої тематики.

Навчання є двостороннім процесом, не все залежить виключно від викладача, ефективність онлайн навчання залежить і від студентів, їх мотивації та готовності більше працювати самостійно, а також від рівня володіння технологіями. Перепоною до успішного онлайн навчання можуть бути технічні проблеми

(відключення світла, наприклад), а також методична невідповідність викладачів. Деякі студенти нарікають на низьку соціальну взаємодію, але це питання вирішується грамотною модерацією та організацією. Все ж в загальному, онлайн навчання, як синхронне, так і асинхронне має більше переваг, ніж недоліків. Синхронне навчання відбувається в режимі реального часу, і воно включає чати, інтерактивні дошки, відеоконференції, вебінари. Асинхронне навчання не має фіксованого часу, і відбувається в зручній для студента час, до нього належать: дистанційний курс, електронна пошта, блоги, форуми, відео та аудіо подкасти, онлайн тестування. Викладачі можуть використовувати такі платформи, як *Prometheus*, *EdEra*, *Coursera*, *Duolingo*, *BBC Learning English*, *LingQ*, *Memrise*, *Busuu*, and *Open edX*, що надають доступ до безкоштовних, або за помірну оплату курсів для більш ефективного опанування іноземною мовою. Для студентів нелінгвістичних спеціальностей, коли кількість годин іноземної мови на тиждень є мінімальною, саме різноманітні платформи дають змогу охопити всі аспекти мови та дають доступ до іноземної мови професійного спрямування. Студенти і самостійно можуть покращити свій рівень, зареєструвавшись та виконуючи завдання, працюючи у своєму темпі. Практика показує, що дуже популярним є *Duolingo*, *BBC Learning English*, *Memrise*. Доступними та доречними є матеріали від *British Council (LearnEnglish)*: аудіо- та відео сюжети, різноманітні тести. Варто зазначити, що *Duolingo* використовується, в основному, для самостійного вивчення мови, і часто є ініціативним вибором студентів. Використання онлайн-сервісів для тестування та закріплення знань та створення інтерактивних вправ, наприклад, ***Quizlet*** або ***Kahoot***, чи *Learningapps*, сприяє підвищенню зацікавленості студентів і робить процес навчання більш динамічним та доступним. Цікавою є платформа *LyricsTraining*, що дає змогу урізноманітнити заняття, покращити навички аудіювання та додати країнознавчої інформації. Допомагають викладачеві у підготовці до перевірки знань та навичок такі інструменти для створення тестів: *OnlineTestPad*, *iLearn*, *Google Forms*, *Socrative*, *Answergarden*. Онлайн тестування на різних платформах дозволяє інтенсифікувати перевірку знань та проводити її в режимі реального часу, що є актуальним, наприклад, при підготовці до складання ЄВІ з іноземної мови.

Взагалом, правильно підібрані онлайн платформи та чітко структуровані заняття дають змогу успішно та якісно розвивати всі чотири аспекти володіння мовою: читання, слухання, говоріння, письмо. І класичного співвідношення 70/30 можливо дотриматись не тільки на аудиторних заняттях, але й на парах в режимі онлайн. Тобто, під час занять студенти повинні бути залучені до активної

практики та обговорення протягом 70% часу, тоді як вчитель надає прямі інструкції та зворотний зв'язок протягом решти 30%. Цей перехід від «часу розмови вчителя» до «часу розмови студента» є критично важливим для глибшого навчання.

Можливості онлайн навчання сприяють активному впровадженню сучасних цифрових інструментів, які широко використовуються як у процесі опанування іноземних мов, так і з метою професійного розвитку викладачів. Станом на зараз заклади вищої освіти в основному забезпечені необхідними навчально-методичними ресурсами та інформаційно-комунікаційними технологіями, що уможлиблює змішане та онлайн навчання. Використання онлайн формату сприяє розширенню доступу до навчальних матеріалів, підвищує результативність самостійної роботи студентів, раціоналізує використання часу та створює сприятливі умови для розвитку їхньої самостійності й творчого потенціалу. Також, такий формат є сприятливим й для викладачів, які отримують можливості для застосування новітніх педагогічних підходів і технологій, що покращує ефективність навчального процесу.

Крім того, використання цифрових технологій розширює можливості доступу до автентичних матеріалів і створює умови для формування іншомовної комунікативної компетентності. Водночас ефективність їх застосування значною мірою залежить від рівня цифрової грамотності як викладачів, так і студентів.

### Список використаних джерел

1. Зварич І. Дистанційна система навчання та її недоліки. Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти : збірник наукових праць. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2021. С. 16–20.
2. Гулай О. І., Шемет В. Я., Фурс Т. В. Змішане навчання як сучасний освітній тренд. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – до університетська підготовка – заклад вищої освіти. 2022. Вип. 1 (2). С. 407–414. URL: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16622>.
3. Хмарні сервіси і технології у науковій і педагогічній діяльності : методичні рекомендації / Ю.Г. Носенко, М.В. Попель, М.П. Шишкіна / за ред. М.П. Шишкіної. – К. : ІТЗН НАПН України, 2016. 73 с.
4. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation/ W.W. Porter, C.R. Graham, K.A. Spring, K.R. Welch. Computers & Education. 2014. Vol. 75. P. 185-195.
5. Simonson M., Seepersaud D. J. Distance education: Definition and glossary of terms, 4th ed. Information Age Publishing, 2019. 258 p.
6. URL: <https://www.memrise.com/>

*Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ**

Європейський вектор розвитку України суттєво трансформує систему вищої педагогічної освіти. Інтеграція до європейського освітнього простору передбачає не лише структурні зміни, але й переорієнтацію на ціннісні засади освіти – демократію, права людини, міжкультурний діалог, академічну добросовісність. Численні дослідження, а також діалог із європейськими партнерами переконливо свідчать, що саме вища освіта відіграє ключову роль у формуванні європейських цінностей у молоді та майбутніх фахівців. У сучасних умовах війни та післявоєнної відбудови значення ціннісного компоненту лише посилюється, оскільки освіта стає інструментом соціальної консолідації та демократичних трансформацій. Окрім того, активізація програм ЄС (Erasmus+, Jean Monnet) сприяє інтеграції європейських цінностей у зміст підготовки майбутніх учителів. З огляду на це, актуальність дослідження зумовлена: євроінтеграційним курсом України; модернізацією педагогічної освіти; потребою формування ціннісної компетентності майбутніх учителів; необхідністю гармонізації освітніх програм підготовки вчителів з європейськими стандартами.

У сучасному європейському освітньому дискурсі поняття «європейські цінності» розглядається як багатовимірна категорія, що поєднує правові, соціальні, культурні та освітні компоненти.

На думку Н. Амелеченко, «європейські цінності – це сукупність та система основних принципів розбудови сім'ї, суспільства та держави, політико-економічних, культурних, правових та інших норм, що об'єднує значиму більшість жителів Європи та становить основу їх ідентичності [1, с. 3].

Відповідно до документів Ради Європи та Європейського Союзу, до ключових цінностей належать людська гідність, свобода, демократія, рівність, верховенство права та повага до прав людини. У контексті освіти ці цінності трансформуються у педагогічні принципи, які визначають зміст і методи навчання.

Українські науковці розглядають проблему інтеграції європейських цінностей у кількох аспектах:

1. Роль освіти у формуванні цінностей (Топалова С., Чистіліна Г., Калінічева Г., Бульвінська О. та ін.): університетська освіта має стати ключовим середовищем формування демократичних цінностей і громадянської відповідальності [2].

2. Формування ціннісних орієнтацій студентів (Акіліна О., Панченко А. та ін.): розробка системного підходу до формування цінностей через зміст освіти, методи навчання, міжнародні проєкти тощо [3; 4].

3. Реформування педагогічної освіти (Гриневич Л. Кралер К., Біницька К., Бахер С. та ін.): адаптація української системи до європейських стандартів з активною інтеграцією компетентнісного та ціннісного підходів [5]

До ключових європейських цінностей належать: демократія, верховенство права, права людини, толерантність, культурне різноманіття, соціальна відповідальність.

З урахуванням «Професійного стандарту учителя», ці цінності трансформуються у: громадянську компетентність, здатність до міжкультурної взаємодії, критичне мислення, комунікативну відкритість, педагогічну етику та інтегруються через загальні компетентності, професійні компетентності і soft skills.

З огляду на це, європейські цінності виступають не лише як змістовий компонент, але й як основа формування професійної ідентичності педагога. Вчитель іноземної мови є носієм міжкультурної комунікації, а отже, має бути здатним інтегрувати культурні, соціальні та етичні аспекти в освітній процес. Це вимагає перегляду / оновлення змісту освітньо-професійних програм, впровадження інноваційних методів навчання та орієнтації на розвиток особистості здобувача вищої освіти. Важливим аспектом є інтеграція цінностей через освітні компоненти, зокрема практичний курс іноземної мови (німецької, англійської), методикау навчання, лінгвокраїнознавство, зарубіжну літературу.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість компетентнісного підходу, який передбачає інтеграцію знань, умінь і цінностей. У цьому контексті європейські цінності стають складовою ключових компетентностей, визначених як у національних освітніх стандартах, концепції НУШ, так і в європейських рекомендаціях. Особливе значення має громадянська компетентність, яка включає розуміння демократичних процесів, активну громадянську позицію та відповідальність. Особливу роль у процесі підготовки сучасного вчителя відіграє міжкультурна компетентність, яка передбачає здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти культурні відмінності та поважати

різноманіття. Вивчення німецької мови як іноземної створює сприятливі умови для формування цієї компетентності, оскільки мова є носієм культури та цінностей. Крім того, важливим є розвиток критичного мислення як складової європейських цінностей. Сучасний учитель має бути здатним аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність та формувати власну позицію. Це особливо актуально в умовах інформаційного суспільства.

Інтеграція європейських цінностей у підготовку вчителів іноземних мов також пов'язана з використанням інноваційних педагогічних технологій. Серед них особливе місце займають: CLIL, проєктне навчання, цифрові технології. Ці підходи дозволяють поєднувати мовну підготовку з формуванням ціннісних орієнтацій, що відповідає сучасним вимогам до освіти.

Зауважимо, що не менш важливим є інституційний рівень інтеграції, який передбачає участь університетів у міжнародних програмах та проєктах, налагодження партнерської співпраці із зарубіжними навчальними закладами та інституціями. Такі ініціативи сприяють обміну досвідом, підвищенню якості освіти та формуванню європейського освітнього простору.

Отже, інтеграція європейських цінностей у підготовку вчителів німецької мови є складним і багаторівневим процесом, що охоплює зміст освіти, методи навчання та організацію освітнього процесу. Її успішна реалізація сприятиме формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах європейського освітнього простору.

#### **Список використаних джерел:**

1. Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи. К.: ГО «Лабораторія законодавчих ініціатив», 2015. 42 с.
2. Калінічева Г., Бульвінська О. Роль вищої освіти в розвитку цінностей об'єднаної Європи під час повоєнного відновлення України. Проблеми освіти. 2023. Вип. (99). С. 24-43. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-99.2023.02>
3. Стеблюк С. Формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти в умовах університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. №93. С. 53-57. DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.10>
4. Honcharenko, L., Smolinska, O., Khodunova, V., Vdovych, S., & Kolhanova, I. Formation of a teacher's pedagogical culture in the context of european educational practices. *Revista Eduweb*. 2025. 19(3). pp. 269-283. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.17>
5. Kraler Ch., Binytska K., Bacher S. Teacher education reforms in Europe and Ukraine. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2024. Vol. 2 (117). [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(117\).2024.15](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(117).2024.15)

*Анна Марія Карайм,  
здобувачка вищої освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки  
Науковий керівник:  
Людмила Близнюк,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

## **РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ПРОЦЕСІ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ**

У сучасних умовах глобалізації та посилення міжнародної взаємодії у сфері освіти зростає потреба у підготовці вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури, здатних ефективно діяти в багатомовному й міжкультурному освітньому середовищі. Для майбутніх педагогів цього профілю іноземна мова виступає не лише засобом спілкування, а й основним інструментом професійної діяльності та навчання здобувачів середньої освіти. У цьому контексті міжнародна академічна мобільність постає як важливий освітній інструмент, що створює умови для інтенсивного мовного занурення, розширення комунікативного досвіду та формування практичних навичок використання іноземної мови в автентичному середовищі.

Проблемам іншомовної підготовки в контексті академічної мобільності присвячено низку наукових праць українських авторів (Близнюк Л., Козак А. [1], Заячук Ю. [5]) та зарубіжних вчених (Гранжа К., Візентін Ф. [2], Шефер Г., Вальгенбах К. [3], Тайхлер У. [4] та ін.). Проте питання впливу участі в програмах міжнародної академічної мобільності на розвиток іншомовної компетентності здобувачів філологічних освітніх програм потребує подальшого дослідження.

*Мета дослідження* полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі міжнародної академічної мобільності як чинника розвитку іншомовної компетентності здобувачів філологічних освітніх програм, а також у визначенні особливостей її розвитку в умовах міжкультурного освітнього середовища.

У сучасній системі вищої освіти академічна мобільність сприяє формуванню стійких міжнародних освітніх зв'язків, що посилюють позиції закладів вищої освіти на глобальному рівні та розширюють їх участь у міжнародній академічній взаємодії [5]. Вона є одним із ключових складників інтернаціоналізації освіти поряд із розвитком міжнародних партнерств, участю у спільних проєктах і

дослідженнях, а також інтеграцією міжкультурного та глобального компонентів у зміст навчання.

Переваги участі у програмах міжнародної мобільності охоплюють кілька взаємопов'язаних площин, зокрема академічні досягнення, набуття нових компетентностей, трансформацію ціннісних орієнтацій та розширення кар'єрних можливостей. У цьому контексті мобільність сприяє формуванню комплексу навичок, необхідних для діяльності в глобалізованому середовищі [4]. Навчання за кордоном, навіть тимчасове, розглядається здобувачами вищої освіти як цінний академічний і культурний досвід, який водночас чинить вплив на подальшу професійну реалізацію.

У нинішніх умовах іноземна мова виступає не лише засобом міжособистісної взаємодії, а й важливим інструментом міжнаціонального та міжнародного спілкування [1]. А перебування у природному мовному середовищі створює умови для активного й постійного використання іноземної мови в навчальній, соціальній і професійній взаємодії, що поступово підвищує мовну впевненість здобувачів освіти і допомагає подолати комунікативні труднощі.

Здатність покращувати навички володіння іноземними мовами вважається однією з переваг міжнародної мобільності здобувачів вищої освіти.

Зазначені умови використання іноземної мови у реальних комунікативних ситуаціях зумовлюють поступовий перехід від її формального вивчення до практичного оволодіння. Саме систематичне застосування мовних знань у різних контекстах сприяє формуванню іншомовної компетентності, що охоплює не лише мовні знання, а й уміння ефективно реалізовувати їх у процесі спілкування, враховуючи ситуаційні та культурні особливості взаємодії.

Сучасні емпіричні дослідження засвідчують, що участь у програмах міжнародної мобільності супроводжується відчутним зростанням іншомовної компетентності. Зокрема, встановлено, що тривалість перебування у міжнародному освітньому середовищі позитивно корелює з рівнем академічної успішності при використанні іноземної мови [2].

Вчені Шефер Г. та Вальгенбах К. підкреслюють, що міжнародна академічна мобільність здобувачів, зокрема в межах програми обміну Erasmus+ та подібних ініціативах, є важливим інструментом розвитку іншомовної компетентності в умовах глобалізації. Участь у таких програмах забезпечує інтенсивне мовне занурення, сприяє вдосконаленню практичних мовленнєвих навичок, розширює досвід міжкультурної комунікації та поглиблює академічну підготовку, що відповідає сучасним вимогам глобалізованого освітнього простору [3].

Таким чином, академічна мобільність створює багатовимірний простір розвитку іншомовної компетентності, забезпечуючи інтеграцію когнітивних, комунікативних і соціокультурних компонентів професійної підготовки майбутніх педагогів-філологів. Це, в свою чергу підсилює їх здатність до гнучкого використання іноземної мови в різних професійних та міжкультурних ситуаціях.

### Список використаних джерел

1. Козак А. В., Близнюк Л. М. Міжкультурна комунікація у вивченні німецької мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2021. Вип. 12(80). С. 143-146. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2021-12\(80\)-143-146](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2021-12(80)-143-146)
2. Granja C. D., Visentin F. International Student Mobility and Academic Performance: Does Timing Matter? *Res High Educ.* 2024. Vol. 65. P. 322-353. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-023-09755-6>
3. Schäfer G., Walgenbach K. Is international student mobility still a distinctive strategy? A study of upper milieu students in Germany. *Journal of Further and Higher Education.* 2024. Vol. 48(5). P. 496-509. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2348755>
4. Teichler U. Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of international Mobility.* 2017. Vol. 5 (1). P. 177-216. DOI: <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>
5. Zayachuk Y. International student mobility as an internationalization strategy and challenge for higher education of Ukraine. *Social Sciences & Humanities Open.* 2025. Vol. 11(4). Article 101507. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101507>

*Людмила Пасик,  
кандидат філологічних наук, доцент  
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

## **ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЯК ФУНДАМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Вивчення іноземних мов уже давно стало не просто цікавим, а й необхідним, оскільки мова є інструментом комунікації і сприяє порозумінню між різними народами. Проте в епоху глобалізації фокус щодо вивчення іноземних мов змістився із традиційного підходу до вивчення мови як набору граматичних правил та лексичних одиниць і значно розширив свої межі. На перший план висувається лінгвокраїнознавство як освітній компонент, метою якого є вивчення мови через призму національної культури, історії та менталітету з дискурсивної точки зору.

**Мета розвідки** полягає у визначенні сутності міжкультурної компетентності та обґрунтуванні ролі лінгвокраїнознавства у її формуванні. Особлива увага зосереджена на аналізі наукових підходів до дефініції поняття «міжкультурна компетентність» та окресленні її ключових складників.

У науковій літературі існує низка підходів до визначення міжкультурної компетентності. Українські науковці трактують міжкультурну компетентність як інтегральну властивість людини, яка полягає у її готовності до міжкультурних контактів та передбачає комплекс знань і уявлень про сутність інших культур (мова, традиції, цінності, поведінка, символи, мистецтво), у здатності до діалогу культур, яка уможливорює продуктивну міжкультурну взаємодію між комунікантами [2; 3; 4, с. 171]. На думку Сафонової І. О., важливою є «здатність орієнтуватися в різних видах культури, системах цінностей та відповідних комунікативних нормах» [5, с. 25].

Подібну точку зору у своїх дослідженнях транслює і Бойчук В., зауважуючи, що «міжкультурна компетентність виконує важливу роль для досягнення розуміння між різними культурами та їх представниками, забезпечує ефективну взаємодію з культурою, звичаями і традиціями іншої нації» [1, с. 18].

Василенко О. визначає міжкультурну комунікативну компетентність як інтегративну характеристику, що включає мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Вона передбачає не лише знання культурних особливостей, але й уміння адекватно реагувати на культурні відмінності, демонструючи толерантність та емпатію [2, с. 61].

Лінгвокраїнознавство німецькомовних країн є ключовим інструментом у формуванні міжкультурної компетентності, оскільки воно забезпечує знання про соціокультурні реалії (історія, традиції, ментальні моделі); формує навички інтерпретації культурних кодів у мові (лексика, фразеологія, стилістика); сприяє розвитку емпатії та толерантності через зіставлення культурних практик; готує студентів до академічної та професійної комунікації у міжнародному середовищі.

Важливо також зауважити, що підходи до вивчення лінгвокраїнознавства у сучасній антропоцентричній парадигмі змінилися. І йдеться не лише про новий підхід, а й про «зміну парадигми, що означає ґрунтовне переосмислення усталених мисленнєвих звичок, концептів та термінології» [6, с. 21]. Дискурсивна країнознавча методика виходить із значеннєво- та знаннеорієнтованого розуміння поняття «культура», яке не пов'язується з окремо взятими національними чи етнічними групами, а також не обмежується певними просторами чи територіями, а натомість прив'язується до мови та дискурсу [6, с. 22]. Такий зсув у лінгвокраїнознавстві – від традиційного «етнічного» чи «національного» розуміння культури до дискурсивного – безпосередньо впливає на формування міжкультурної компетентності, оскільки культура більше не мислиться як «замкнена» у певній території чи етнічній групі, а як жива система значень, що проявляється у мовленні та дискурсі.

На заняттях з лінгвокраїнознавства студенти вчать розпізнавати культурні маркери у комунікації, а саме: стилі аргументації, мовні формули ввічливості, жанрові особливості текстів. І міжкультурна компетентність тут полягає не лише у знанні фактів про країну, а у вмінні інтерпретувати культурні смисли, що закладені у мовних практиках. Усе це дозволяє здобувачам освіти ставати більш гнучкими через здатність бачення багатошаровості культурних проявів. Важливим аспектом, який чітко починають розуміти студенти, є толерантність до різноманіття, тому що дискурсивний підхід допомагає уникати редуccionізму і виховує відкритість до різних форм культурної ідентичності. Окрім того зміна парадигми стимулює переосмислення усталених концептів, що робить міжкультурну компетентність не лише знаннєвою, а й рефлексивною, тобто формуються навички критичного мислення.

Отже, міжкультурна компетентність є необхідною умовою успішної інтеграції у глобалізоване суспільство. Лінгвокраїнознавство виступає її фундаментом, оскільки поєднує мовні знання з культурними, формуючи цілісну здатність до міжкультурного діалогу.

### Список використаних джерел

1. Бойчук В. Моделі міжкультурної компетентності: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2024. Вип. 1 (54). С. 18–23. DOI : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.18-23>
2. Василенко О. Міжкультурна компетентність: поняття, структура, принципи та методи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, Київ, 2022. Вип. 2 (22). С. 59–67. DOI : [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.59-67](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.59-67)
3. Застровський О. А., Пасик Л. А. Поняття міжкультурної комунікації та порівняльна характеристика німецької та української культур (на матеріалі німецької мови). *Науковий вісник ВНУ імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки» (Мовознавство)*. № 7. 2010. С. 191–196.
4. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2015. № 15 (1). С. 170–172.
5. Сафонова І. О. Аксіологічні засади формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2015. 297 с.
6. Altmayer Cl. *Kulturstudien – eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler, 2023. 392 S.

*Вячеслав Циватий,  
кандидат історичних наук, доцент,  
Заслужений працівник освіти України,  
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

## **ІНОЗЕМНА МОВА В МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ДИПЛОМАТІВ (ЕКСПЕРТІВ У СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН) У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ: ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЙНИЙ, ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ І КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ АСПЕКТИ**

В умовах глобалізованого світу ХХІ століття більшість держав світу перейшла до модернізації своїх освітніх систем. Україна також успішно долучилася до цього процесу. На сьогодні цілком очевидно, що освіта безпосередньо пов'язана з конкурентоспроможністю випускників. Освіта створює той самий «людський капітал», який у поєднанні з «фізичним капіталом» і дає в кінцевому підсумку збільшення продуктивності та якості. Наявність комунікативних компетенцій і володіння іноземними мовами на професійному рівні – це необхідна умова життєдіяльності особи та її професійного зростання в сучасному світі, і в першу чергу – експертів у сфері міжнародних відносин і дипломатів. Уся професійна діяльність фахівців у сфері зовнішніх відносин поєднана зі спілкуванням [1, с. 11-31].

Світова глобалізація викликала необхідність формування у випускників ХХІ століття нових, спеціальних комунікативних компетенцій, оскільки існує ряд відмінностей у моделях поведінки і міжкультурного спілкування між українською, західною і східною культурами. Такі відмінності в комунікаційних моделях і фреймах зустрічаються в цілому ряді випадків – від техніки ведення дискусій чи переговорів до вміння виступати публічно. Більш того, і в умовах неформального спілкування з іноземцями чи колегами у країні перебування дипломата (експерта у сфері міжнародних відносин), перш за все – англомовними партнерами і колегами, є потрібним володіння вищезгаданими навичками для проведення максимально успішної комунікації [2].

Не менш значущим для успішної професійної діяльності є не лише певні комунікативні моделі, але й спеціальні вміння, які реалізуються в здібності вирішувати життєві й професійні проблеми, здібності до іншомовного спілкування тощо. Комунікативна компетенція є затребувана, так як сучасна освіта вимагає

нагальної сутнісної модернізації професійної підготовки з урахуванням швидко змінних вимог ринку праці.

Вирішення проблем усесторонньої підготовки дипломатів і забезпечення умов безперервного оновлення їх професійних знань, оволодіння сучасними технологіями застосування цих знань на практиці, багато в чому залежить від ефективності освітньої діяльності таких закладів вищої освіти як Навчально-науковий інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Одним із пріоритетних напрямів діяльності цієї інституції – є навчання іноземних мов, оскільки однією із обов'язкових вимог щодо прийому працівників на дипломатичну і консульську службу – є володіння двома іноземними мовами [3, с. 231-234].

Мова експерта у сфері міжнародних відносин і дипломата відрізняється високим відчуттям гідності, адже він представляє свою державу, яка має і традиції, і авторитет. Без дотримання дипломатичного красномовства навряд чи можна досягти бажаного успіху. Мова дипломата повинна відображати його високу професійну і мовленнєву культуру. Він має володіти кількома мовами, мати ґрунтовні знання з переговорів, дипломатії, міжкультурної комунікації, історії, культури, історичної географії, економіки, політики як загалом, так і тієї держави, з якою ведуться перемовини. Дипломат повинен володіти швидкою реакцією, розуміти натяк, цінувати дотепність і сам бути гнучким і красномовним. Дипломатові необхідно вловлювати кожну реакцію свого співбесідника, розгадувати натяки і приховану думку. Володіючи культурою мови не тільки на рівні норм літературної мови, дипломат доб'ється успіху дотепністю, ерудицією, витонченістю, харизмою, виразністю своєї мови.

Високий професіоналізм експертів у сфері міжнародних відносин і дипломатів у сучасному світі – найважливіша умова реалізації національних інтересів, забезпечення міжнародної стабільності, прогнозування зовнішньої політики держави. Ці завдання реалізуються завдяки технічним і мультимедійним засобам навчання, якими обладнані навчальні та професіоналізовані аудиторії ННІМВ КНУ імені Тараса Шевченка.

Мультимедійний підхід до навчання іноземних мов забезпечує такі переваги навчального процесу, як: комплексне навчання всіх основних видів мовної діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); індивідуалізація навчання залежно від рівня підготовки групи та кожного окремого слухача з урахуванням швидкості та складності виконання навчальних вправ; збільшення обсягу навчального матеріалу для одночасного опрацювання під час занять; збільшення

кількості видів робіт і швидкості їх виконання; ефективна обробка великого обсягу інформації; оптимізація процесу тестування та перевірки виконаних завдань; оптимізація навчання перекладу тощо [4].

У сучасних умовах важливого значення набуває можливість систематичного обміну досвідом навчання іноземних мов дорослої аудиторії або навчання іноземних мов професійного спрямування (іноземних мов для професійного спілкування), зокрема можливість – поділитися власним досвідом і науковими здобутками у навчанні іноземних мов; показати можливості практичного ефективного поєднання як традиційних, класичних форм навчання, так і віднайти можливості для широкого застосування найсучасніших інноваційних технологій, в основі яких лежить якісне інформаційне забезпечення із залученням найсучасніших технічних засобів навчання (ТЗН), вивчати національний і світовий досвід впровадження інноваційних технологій, інтерактивних методів і мультимедіа в навчальному процесі.

Практичне володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для вільної усної та письмової професійної та повсякденної комунікації, є не тільки невід'ємним компонентом успішного функціонування в багатоманітному полі професійної діяльності, а й становить важливу складову самодостатності сучасної особистості, сучасного дипломата (експерта у сфері міжнародних відносин). Умовою формування такої особистості виступає зсув наголосу з інформаційного навчання на навчання, що розвиває, на навчання впродовж життя і професійної діяльності. Мова, насамперед, йде про ефективне інформаційне забезпечення та використання в навчальному процесі при навчанні іноземних мов найсучасніших методик, інноваційних підходів і технічних засобів навчання (ТЗН) [5].

Підготовка дипломатичних кадрів ХХІ століття в ННІМВ КНУ імені Тараса Шевченка здійснюється за оновленою моделлю. Ця модель перш за все зорієнтована на підготовку професіоналів найвищого гатунку. І одне із провідних місць цієї професіоналізованої моделі відведено іноземній мові, як системотворному елементові моделі сучасного дипломата. Адже успішне інтегрування України в політичне, бізнесове і освітянське середовище світу вимагає від фахівців будь-якої галузі володіння іноземними мовами на рівні, достатньому для ефективного функціонування в професійній і повсякденній сфері [5].

Професіоналізація навчання іноземних мов висуває за головну мету підготовку фахівця, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності, зокрема – дипломатичної. Адже іноземна мова – це

інструмент у діалозі культур і народів. А інструментарієм треба вміти користуватися – чим вільніше, тим результативніше. Застосування принципу інтеракційного навчання сприяє ефективному і швидкому розвитку іншомовної комунікативної компетенції дипломата і одночасно забезпечує умови для зростання інтелектуального потенціалу найбільш активного і дієвого прошарку суспільства, який формують фахівці у сфері зовнішніх зносин. Основні характеристики підготовки дипломата (експерта у сфері міжнародних відносин): постійна незавершеність отриманих знань, виключення оцінок, що претендують на істинність узагальнень, принципова відмова від моноцентричних уявлень на користь визнання співіснування різних, що не піддаються зведенню в єдине ціле, наукових ідей, стилів мислення, між якими можливий продуктивний діалог [6, с. 43-47].

Національна політична культура – це політична модель вагомою складовою якої є саме комунікативний процес (процеси комунікативного моделювання). Мета наукової розвідки – проаналізувати особливості етикетно-протокольних і церемоніальних практик держав світу в контексті комунікативних практик і реалізації концепту «м'яка сила» в умовах трансформації сучасної моделі дипломатії XXI століття [7, с. 36-46].

Володіння інструментарієм державного протоколу, дипломатичного протоколу, етикету міжнародної ввічливості, церемоніалу – це один із пріоритетних чинників ефективного навчання іноземних мов і використання іноземних мов в полікультурному світі сьогодення [8].

Отже, професіоналам у сфері зовнішніх зносин, дипломатам, експертам у сфері міжнародних відносин – випускникам ННІМВ КНУ імені Тараса Шевченка, необхідно володіти не лише саме компетенціями, але й вміти їх передавати – на вербальному і не вербальному рівнях – на іноземній мові. Тому одним із пріоритетних завдань при підготовці фахівців у сфері міжнародних відносин, зовнішньої політики, зовнішніх зносин і дипломатії є навчити згаданим вище компетенціям, сформувати у них відповідні моделі мовленнєвого етикету, так щоб вони могли адекватно використовувати їх в іншомовному середовищі при виконанні своїх професійних завдань і обов'язків.

### **Список використаних джерел**

1. Ціватий В.Г. Дипломатія і підготовка дипломата XXI століття: традиції, інновації, моделі. *Науковий вісник Дипломатичної академії України .Науковий журнал*. К., 2004. Вип. 10. Ч. I. С. 11-31.

2. *Інтерактивні методи і мультимедіа в навчанні іноземних мов: Зб. наук. праць.* Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Дипломатична академія України при МЗС України, 14 листопада 2008 року) / За заг. ред. В.Г. Ціватого, Н.А. Шпак. К., 2009. 134с.
3. Ціватий В.Г. Дипломат і іноземна мова: інституціональні витoki і модель підготовки. *Науковий вісник Дипломатичної академії України. Науковий журнал.* К., 2007. Вип. 13. С. 231-234.
4. *Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх зносин: Зб. наук. праць.* Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Дипломатична академія України при МЗС України, 31 травня 2013 року) / За заг. ред. В.Г. Ціватого, Н.А. Шпак, Л.А. Соколовської. К., 2013. 192с.
5. Vjola, S., Manor, I. (2024). *The Oxford Handbook of Digital Diplomacy.* Oxford University Press USA, 848p.
6. Ціватий, В.Г. Дипломатичний протокол, церемоніал та етикет міжнародної ввічливості: модель, інструментарій і національні особливості сучасної дипломатії (теоретико-методологічний аспект). *Гуманітарний корпус. Збірник наукових статей.* Вінниця–Київ, 2022. С. 43–47.
7. Ціватий, В.Г. Концепт «дипломатична гурманістика» як інноваційна складова інституціональної моделі державного і дипломатичного протоколу, церемоніалу та етикету міжнародної ввічливості: креативний і теоретико-методологічний аспекти. *Креативний простір: Науковий журнал.* Харків: СГ НТМ Новий курс, 2026. Випуск 37. С. 36-46.
8. *Basic Concepts of Intercultural Communications: Selected Readings.* Ed. By M.J. Bennet. London, 2000. 396s.

## СЕКЦІЯ 4

### ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ТРЕНД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.

*Анна Бойченко,  
здобувачка вищої освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки  
Науковий керівник:  
Людмила Близнюк  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

#### **ЕФЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ЗАЛУЧЕННЯ ПРИ ВИКОРИСТАННІ НАРАТИВНИХ ПОДКАСТІВ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Зараз освітній простір стрімко переходить у цифру, тому викладачі шукають нові методи задля зацікавлення студентів. Вивчення іноземної мови є справжнім викликом, який вимагає багато часу та зосередженості. Найкраще в такому разі допомагають подкасти, бо вони дозволяють нарешті відчути мову на слух.

У сучасному навчанні все більше використовуються цифрові технології, тому важливо знаходити такі методи, які дійсно зацікавлюють студентів. Однією з головних проблем під час вивчення іноземної мови є те, що студентам складно сприймати живу мову на слух. Часто матеріали з підручників не дають такого ефекту, як реальне мовлення. Саме тому використання наративних подкастів є актуальним.

Сприйняття мовлення на слух є важливою частиною комунікативної компетентності під час вивчення німецької мови. Подкасти мають багато переваг у порівнянні з більш традиційними способами навчання. Їх зручно використовувати, тому що вони доступні майже будь-де. Також кожен може сам контролювати, як саме працювати з матеріалом: учні можуть поставити на паузу або повернутися назад і прослухати ще раз. Особливе місце серед них займають наративні подкасти, які подають інформацію у формі історій. Саме завдяки сюжетності та емоційній насиченості дуже підвищується рівень зацікавленості студентів. Слухаючи їх, можна почути реальну вимову, інтонацію, наголос, різні

паузи в розмові, а також сленг і скорочення. У подкастах використовується сучасна лексика, яку потім можна застосовувати у живій мові з носієм. Як зазначають Хойна Д. М. та Близнюк Л. М., такий підхід дозволяє кожному рухатися у своєму темпі, тому вчитися стає набагато цікавіше і з'являється більше мотивації. Окрім того, це допомагає швидше розібратися зі складними моментами та відточити навички, які в підручниках зазвичай даються важко. Це робить навчання інтенсивнішим, бо замість сухої теорії ми отримуємо живу практику [2, с. 162]. Звуковий супровід цікавий тим, що він працює на різних рівнях сприйняття контенту одночасно. Музика допомагає слухачу налаштуватися на потрібну хвилю та емоційно підсилює кожне слово. На думку Остроухової Д. С., головним інструментом залишається голос у монологах чи інтерв'ю. Саме він формує основний меседж, бо інтонація здатна надати фактам особливого значення та викликати у людини щирий емоційний зв'язок. Важливо розуміти, як аудіоелементи взаємодіють між собою, щоб досягти гармонійного поєднання в сприйнятті контенту [1, с. 8–9].

Отже, використання нарративних подкастів у вивченні німецької мови дійсно допомагає зробити навчання більш цікавим і не таким складним, як воно здається спочатку. Завдяки тому, що інформація подається у формі історій, студентам легше зосередитися і краще запам'ятовувати матеріал.

### Список використаних джерел

1. Остроухова Д. С. Роль аудіосупроводу у подкастах : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня бакалавра : спец. 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво». Київ: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. С. 8-9. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52611/1/D\\_Ostroukhova\\_FUFKM\\_2025.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52611/1/D_Ostroukhova_FUFKM_2025.pdf) (дата звернення: 05.04.2026).
2. Хойна Д. М., Близнюк Л. М. Цифрові технології в шкільній освіті та у вивченні іноземної мови. Актуальні проблеми міжкультурної комунікації. Луцьк: ЛНТУ, 2022. С. 162–164. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20392/1/bll.pdf> (дата звернення: 05.04.2026).

*Катерина Боль,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПІД ЧАС ПЛАНУВАННЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У методиці навчання іноземних мов (ІМ) диференційоване навчання розглядається як ефективна стратегія, яка дозволяє враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, такі як рівень мовної компетентності, темп засвоєння та стиль навчання, з метою підвищення результативності вивчення ІМ. Традиційні підходи до планування уроку часто не дають змоги адаптувати завдання під різнорівневий клас через обмеженість часу та ресурсів, що зумовлює необхідність застосування новітніх технологій. Сучасні цифрові інструменти, зокрема системи ШІ, здатні аналізувати дані про здобувачів освіти та генерувати адаптивні навчальні матеріали, що створює умови для реалізації диференційованого навчання [4]. Таким чином, поєднання теорії диференціації та можливостей ШІ відкриває нові перспективи для ефективного планування уроків ІМ та формує основу для подальшого теоретичного аналізу відповідних педагогічних підходів [2]

Диференційоване навчання — це педагогічний підхід, спрямований на адаптацію змісту, способів навчання та очікуваних результатів відповідно до різного рівня готовності, інтересів та профілів навчання здобувачів освіти в одному класі. Він має на меті максимізувати індивідуальний розвиток і успіх кожного здобувача освіти, забезпечуючи варіативність завдань, гнучкі групи й змістовні зміни в процесі навчання залежно від потреб. Диференційований підхід ґрунтується на ідеї, що різні учні навчаються по-різному, і успішність навчання зростає, коли інструкції адаптовані до їх готовності, інтересів і навчальних потреб [3].

У педагогічній науці України концепцію диференційованого навчання розглядали як важливий компонент сучасної освіти, що забезпечує врахування індивідуальних відмінностей здобувачів освіти під час організації навчального процесу. Так, у роботі О. Шпарик аналізуються різні підходи до

диференційованого навчання, його сутність, призначення, цілі та основні критерії ефективності, а також окреслено напрями освітньої диференціації та форми її реалізації в сучасній школі. Це дослідження визнає диференційований підхід як складову якісної організації навчального процесу, що сприяє оптимальному розвитку кожного здобувача освіти в умовах класів із різними навчальними потребами [1].

У сучасних умовах цифровізації освіти реалізація диференційованого навчання стає більш ефективною завдяки використанню технологій ШІ, які здатні аналізувати індивідуальні навчальні профілі здобувачів освіти, оцінювати рівень їхніх знань і пропонувати адаптивні завдання, що відповідають конкретним потребам кожного здобувача освіти. Такий підхід дозволяє вчителю економити час на підготовку матеріалів, зосереджуючись на підтримці критичного мислення та комунікативних компетенцій, водночас забезпечуючи гнучке формування груп і персоналізований підхід до навчання [2].

Таким чином, інтеграція можливостей ШІ в педагогічну практику відкриває нові перспективи для поєднання теоретичних принципів диференційованого навчання з реальними інструментами адаптації уроку ІМ, що забезпечує максимальну ефективність навчального процесу та сприяє розвитку індивідуальних компетентностей здобувачів освіти.

У методиці навчання ІМ планування уроку є комплексним процесом, що передбачає визначення цілей та завдань, підбір навчального матеріалу, структурування послідовності дій і прогнозування очікуваних результатів навчальної діяльності здобувачів освіти. Традиційні методи планування часто вимагають значного часу та зусиль від вчителя, особливо у класах із різноманітними учнями, оскільки необхідно підготувати диференційовані завдання, інтегрувати різноманітні ресурси та передбачити варіанти взаємодії учнів у процесі навчання. У цьому контексті технології ШІ виступають як ефективний інструмент підтримки процесу планування. Платформи на кшталт Duolingo for Schools, Quizlet, Kahoot! та Edpuzzle дозволяють аналізувати індивідуальні навчальні профілі здобувачів освіти, прогнозувати їхні потреби та автоматично формувати завдання відповідно до рівня знань і стилю навчання. Наприклад, Duolingo for Schools пропонує вправи різної складності для одночасної роботи здобувачів освіти початкового, середнього та високого рівня, що допомагає вчителю заздалегідь спланувати послідовність активностей на уроці; Quizlet генерує флеш-картки та вправи на повторення лексики, оптимізуючи час підготовки; Edpuzzle дозволяє інтегрувати інтерактивні відеоуроки та додаткові

завдання для здобувачів освіти, які потребують підтримки, без уповільнення темпу роботи сильніших. Завдяки цьому вчитель отримує можливість ефективно структурувати урок, економити час на підготовку матеріалів та зосереджувати увагу на підтримці комунікативних компетентностей здобувачів освіти, водночас реалізуючи принципи диференційованого навчання.

Отже, інтеграція технологій ШІ у планування уроків ІМ дозволяє ефективно реалізовувати диференційований підхід, прогнозувати потреби здобувачів освіти та автоматично формувати адаптивні завдання. Це сприяє економії часу на підготовку, персоналізації навчання та розвитку індивідуальних компетентностей. Використання ШІ підвищує ефективність організації уроку та покращує результати навчання.

### Список використаних джерел

1. Шпарик О. М. Проблема диференціації навчання у дослідженнях українських учених та науковців ближнього зарубіжжя. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 152–164.
2. Christina R., Panagiotidis P. Teachers' Attitudes Towards AI Integration in Foreign Language Learning: Supporting Differentiated Instruction and Flipped Classroom. *European Journal of Education*. 2024. Т. 7, № 2. С. 88–104. URL: <https://doi.org/10.26417/171oob60e> (дата звернення: 23.03.2026).
3. Landrum T. J., McDuffie K. A. Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction. *Exceptionality*. 2010. Т. 18, № 1. С. 6–17. URL: <https://doi.org/10.1080/09362830903462441> (дата звернення: 23.03.2026).
4. Sapkota H. P. Differentiated Instruction in EFL Classrooms: A Systematic Review. *Journal of Natural Language and Linguistics*. 2025. Т. 3, № 1. С. 201–208. URL: <https://doi.org/10.54536/jnll.v3i1.5775> (дата звернення: 23.03.2026).

*Богдан Дарморос,  
здобувач вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 6 КЛАСУ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ QUIZLET ТА КАНООТ**

У сучасному освітньому середовищі цифрові технології відіграють визначальну роль у підвищенні ефективності навчання іноземних мов. Особливої актуальності набуває використання інтерактивних онлайн-платформ, які відповідають принципам компетентнісного підходу та сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти відповідно до концепції Нової української школи.

Німецька мова як друга іноземна характеризується складною граматичною системою, що включає відмінювання іменників, узгодження артиклів, зміну дієслів за особами та часами, а також специфічний порядок слів у реченні. Для здобувачів освіти 6 класу ці аспекти часто є складними для засвоєння, оскільки вони лише починають системно опановувати граматичні структури. У зв'язку з цим особливої ваги набуває добір ефективних методів навчання, які поєднують доступність, наочність та практичну спрямованість.

Грамматична компетентність передбачає здатність розуміти та створювати граматично правильні висловлювання відповідно до мовних норм. Формування граматичної компетентності полягає у вмінні використовувати граматичні засоби на основі знання закономірностей поєднання лексичних одиниць, що забезпечує як сприймання, так і продукування мовлення [1, с. 199].

На початковому етапі вивчення німецької мови граматична компетентність має визначальне значення для подальшого розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів освіти. Її недостатній рівень може призводити до труднощів у використанні мовного матеріалу та формування мовного бар'єра. У зв'язку з цим, граматичний матеріал поділяють на активний і пасивний мінімум. Активний мінімум охоплює граматичні структури, необхідні для усного й писемного мовлення, тоді як пасивний включає явища, що забезпечують розуміння мовлення

інших [1, с. 200]. Саме на цій основі формуються граматичні навички, які є підґрунтям розвитку граматичної компетентності.

У сучасних умовах важливу роль у цьому процесі відіграють онлайн-платформи, які доповнюють традиційні методи навчання завдяки можливості автоматичної перевірки помилок і надання пояснень, що сприяє більш усвідомленому засвоєнню граматичного матеріалу [4, с. 121].

Одним із ефективних засобів реалізації цього підходу є використання цифрових платформ Quizlet і Kahoot, які дозволяють урізноманітнити навчальний процес і зробити його більш інтерактивним.

Платформа Quizlet є популярним інструментом для вивчення мов, що базується на використанні електронних флеш-карток. Вона дає змогу створювати тематичні набори, які містять граматичні правила, приклади та вправи. Наприклад, під час вивчення теми «Präsens» учитель може створити набір карток із формами дієслів *sein*, *haben*, *gehen*, де на одній стороні подано інфінітив, а на іншій — форми відмінювання (*ich bin*, *du bist* тощо). Здобувачі можуть тренуватися в режимі «Learn» або «Match», співвідносячи правильні форми.

Під час вивчення роду іменників ефективним є використання карток із артиклями (*der Tisch*, *die Blume*, *das Buch*), доповнених зображеннями, що сприяє кращому запам'ятовуванню. Для опрацювання порядку слів у реченні можна створювати набори, де здобувачі мають правильно розташувати слова, наприклад: *Ich / heute / gehe / in die Schule*.

Платформа Kahoot використовується для створення інтерактивних вікторин і тестів у форматі гри. Вона особливо ефективна на етапі закріплення та контролю знань. Наприклад, після вивчення теми «Порядок слів у питальному реченні» учитель може запропонувати здобувачам освіти обрати правильний варіант:

– *Gehst du heute in die Schule?*

– *Du gehst heute in die Schule?*

Або під час перевірки знань дієслівних форм запропонувати запитання типу: *Ich \_\_\_ (gehen) in die Schule*.

а) *gehe*

б) *gehst*

в) *geht*

Гейміфікований формат Kahoot стимулює змагальність, підвищує зацікавленість здобувачів освіти та створює позитивну емоційну атмосферу на уроці. Здобувачі активно залучаються до діяльності, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Використання платформ Quizlet і Kahoot має низку дидактичних переваг. По-перше, це інтерактивність, яка забезпечує активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі. По-друге, гейміфікація, що підвищує мотивацію та інтерес до навчання. По-третє, індивідуалізація, оскільки здобувачів освіти можуть працювати у власному темпі, повторюючи складні теми. Важливим є також миттєвий зворотний зв'язок, який дозволяє швидко виявляти помилки та коригувати знання [4, с. 122].

Ефективне використання цифрових платформ передбачає їх інтеграцію в структуру уроку. На етапі пояснення вчитель вводить новий граматичний матеріал (наприклад, утворення множини іменників). На етапі закріплення використовується Quizlet для тренування форм через повторення. Далі, на етапі контролю, проводиться вікторина в Kahoot, яка дозволяє перевірити рівень засвоєння матеріалу. Домашнє завдання може передбачати самостійну роботу здобувачів освіти із наборами Quizlet.

Водночас використання цифрових платформ має певні обмеження. До них належать залежність від технічного забезпечення та доступу до інтернету, можливість відволікання здобувачів освіти на сторонні ресурси, необхідність значних часових витрат учителя на підготовку матеріалів, а також обмежені можливості для розвитку усного мовлення [3, с. 21].

Отже, використання платформ Quizlet і Kahoot є ефективним засобом формування німецькомовної граматичної компетентності здобувачів освіти б класу. Вони сприяють підвищенню мотивації, забезпечують інтерактивність навчання та дозволяють індивідуалізувати освітній процес. Водночас їх доцільно поєднувати з традиційними методами навчання, зокрема комунікативними вправами, рольовими іграми та діалогами. Такий комплексний підхід забезпечує більш глибоке засвоєння граматичного матеріалу та сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

### Список використаних джерел

1. Веретюк Т. Формування іншомовної граматичної компетенції за допомогою відеоматеріалів (на прикладі відеохостингу YouTube). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52, т. 1. С. 199–204. [https://www.apfn-journal.in.ua/archive/52\\_2022/part\\_1/29.pdf](https://www.apfn-journal.in.ua/archive/52_2022/part_1/29.pdf) (дата звернення: 30.03.2026).
2. Мельничук Д. І. Формування іншомовної граматичної компетентності учнів на середньому етапі. *Збірник студентських наукових робіт*. № XV. Житомир. 2022. С. 183-187.

3. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : навч. посіб / за заг ред. Ю. О. Жук та ін. Київ : *Педагогічна думка*, 2012. 112 с.
4. Соломаха, А. В. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов. *Open educational e-environment of modern University*, № 8. Київ. 2020. С.121-135.

*Наталія Лопатюк,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **ОГЛЯД НАЙПОШИРЕНІШИХ ОНЛАЙНОВИХ СЕРВІСІВ ТА ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Цифровізація освітнього простору є однією з провідних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти. У цьому контексті інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у модернізації методів викладання іноземних мов. Використання онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів та інструментів штучного інтелекту сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, забезпечує доступ до автентичних матеріалів і створює умови для розвитку автономного навчання студентів [1, с. 7-11; 2, с. 15-23].

Найпоширенішими цифровими ресурсами для вивчення іноземних мов є: **Duolingo**, яка використовує елементи гейміфікації для організації навчальної діяльності, що базується на виконанні коротких інтерактивних вправ, спрямованих на засвоєння лексичних одиниць, граматичних структур і розвиток навичок читання, письма та аудіювання. Система рейтингу, досягнень і рівнів стимулює студентів до регулярної практики та сприяє підвищенню їхньої мотивації до вивчення мови. У навчальному процесі закладів вищої освіти Duolingo може використовуватися як допоміжний інструмент для самостійної роботи студентів та закріплення мовного матеріалу [3]; **Quizlet** - базується на використанні електронних навчальних карток для формування лексичної компетентності. Викладачі мають можливість створювати власні набори лексичних одиниць, доповнювати їх зображеннями та аудіоматеріалами, а також використовувати різні режими навчання, як то тестування, ігрові вправи або автоматизоване повторення. Такий формат сприяє активному засвоєнню термінології та розширенню словникового запасу студентів; **Kahoot!**, **LearningApps**, **Wordwall** - дозволяють створювати різноманітні онлайн-вікторини, тести та інтерактивні вправи, активно використовуються для повторення лексико-граматичного матеріалу, контролю знань й організації групової роботи студентів. Використання таких інструментів сприяє підвищенню зацікавленості студентів і формуванню позитивної навчальної мотивації.

Важливим джерелом автентичних навчальних матеріалів є ресурс **BBC Learning English**, створений Британською мовною корпорацією. Платформа містить відео- та аудіоуроки, новинні сюжети, пояснення граматичних явищ і тематичні матеріали для розвитку мовленнєвих навичок. Використання подібних ресурсів дозволяє ознайомити студентів із сучасним мовним середовищем та сприяє розвитку навичок аудіювання і комунікативної компетентності.

Окрему групу цифрових інструментів становлять ресурси, що використовують *технології штучного інтелекту*: **ChatGPT**, інтерактивний мовний асистент, який може генерувати тексти, пояснювати граматичні правила, створювати приклади речень і підтримувати діалог іноземною мовою. ChatGPT може моделювати комунікативні ситуації, створювати навчальні матеріали та допомагати у виконанні творчих завдань [3]; **Grammarly** — сервіс автоматичної перевірки англійських текстів, який використовує алгоритми штучного інтелекту для аналізу граматики, орфографії та стилістики. Платформа пропонує рекомендації щодо вдосконалення тексту, що робить її ефективним інструментом для розвитку навичок академічного письма. Для студентів філологічних спеціальностей цей сервіс є особливо корисним під час написання есе, курсових та наукових робіт англійською мовою .

На особливу увагу з точки зору асортименту сервісів заслуговує новітня онлайн-платформа **Toolsaday**, що об'єднує різноманітні AI-інструменти для автоматизації роботи з текстами, контентом і цифровими матеріалами. Платформа працює онлайн і не потребує встановлення додаткового програмного забезпечення. Частина функцій доступна безкоштовно, що робить сервіс доступним для студентів і викладачів. Основними функціями **Toolsaday** є генерація текстів; перефразування тексту із збереженням змісту; перевірка та покращення тексту в плані стилю або структури висловлювання; генерація ідей для текстів, тем, заголовків. Така велика кількість інструментів породження тексту безумовно має переваги, але є корисною для навчання, набуття або удосконалення навичок письма, створення контенту та підвищення продуктивності користувачів за умови дотримання принципів академічної доброчесності, а не як засіб досягнення кінцевого продукту.

У контексті формування фонетичної компетентності доцільним є використання сервісу **ELSA Speak**, який застосовує технології штучного інтелекту для аналізу вимови користувача. Програма порівнює вимову студента з еталонним мовленням носіїв мови та надає детальні рекомендації щодо її

вдосконалення. Такий підхід дозволяє студентам самостійно працювати над розвитком фонетичних навичок і підвищувати рівень усного мовлення.

Отже, використання безкоштовних онлайн-сервісів і цифрових інструментів, зокрема тих, що базуються на технологіях штучного інтелекту, створює нові можливості для модернізації процесу навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Інтеграція таких ресурсів у навчальний процес сприяє підвищенню ефективності засвоєння мовного матеріалу, розвитку комунікативної компетентності студентів і формуванню навичок самостійного навчання в умовах цифрового освітнього середовища.

### Список використаних джерел

1. Beatty K. *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. London: Routledge, 2013. 336 p.
2. Chapelle C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 215 p.
3. Zawacki-Richter O., Marín V., Bond M., Gouverneur F. *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education*. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Режим доступу: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-019-0171-0>

**Ірина Ністор,**  
здобувачка вищої освіти,  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Науковий керівник:**  
**Олена Шмирко,**  
кандидат педагогічних наук,  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСТОСУНКУ DUOLINGO ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 6 КЛАСУ.**

Аудіювання вважається одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, оскільки передбачає одночасне сприйняття, розпізнавання та інтерпретацію іншомовного мовлення в режимі реального часу. Формування цієї навички потребує систематичної роботи з автентичними звуковими матеріалами, поступового ускладнення завдань та своєчасного зворотного зв'язку [8, с. 178–183]. Саме ці умови забезпечує платформа Duolingo, що робить її перспективним інструментом у навчанні іноземних мов здобувачів освіти підліткового віку.

Під час виробничої педагогічної практики з німецької мови було організовано цикл із трьох уроків у 6 класі в межах теми «Das Wetter». На кожному уроці 15 хвилин відводилося на самостійну роботу здобувачів освіти на платформі, решта часу присвячувалася традиційним формам роботи. Домашнє завдання також передбачало роботу на платформі, завдяки чому за два дні здобувачі освіти опрацювали три уроки й завершили першу частину завдань із теми. Система нагадувань Duolingo та ігрова механіка «серій» спонукали здобувачів освіти повертатися до платформи і не пропускати заняття [7, с. 245–250].

Перед початком роботи було проведено детальне інструктування: пояснено логіку платформи, продемонстровано функції повторного й уповільненого прослуховування, наголошено на необхідності уважно прослухати аудіо перед виконанням кожного завдання. Окремо розглядався кожен тип вправ, оскільки вони суттєво відрізняються за форматом і потребують різних стратегій сприйняття.

Платформа пропонує різноманітні аудитивні завдання. Завдання на вибір зображення для почутого слова є найдоступнішим типом: візуальна підтримка допомагає зрозуміти значення нової лексики без звернення до словника. Завдання на розпізнавання почутих слів у реченні доцільно виконувати у два етапи — спочатку для загального розуміння, потім для фіксації окремих слів [8, с. 45–52].

Завдання на вимовляння речень уголос потребують попередньої підготовки: учитель вимовляє речення, здобувачі освіти повторюють хором і лише після цього переходять до індивідуального виконання через мікрофон [3, с. 112–115]. Завдання на написання почутого речення є найскладнішим типом вправ і передбачає поетапну роботу: спочатку загальне розуміння, потім фіксація ключових слів, і лише після цього — запис перекладу.

Педагогічне спостереження охоплювало три етапи: діагностичний, основний та підсумковий. На початку першого уроку усна бесіда засвідчила вкрай обмежений словниковий запас здобувачів освіти із теми погоди: більшість могла назвати лише два слова — «вітряно» і «сонячно» — і не будувала граматично оформлених речень. Після завершення циклу завдань результати підсумкової бесіди виявилися суттєво кращими. Здобувачі освіти вільно оперували лексикою *bewölkt*, *windig*, *regnen*, *neblig*, *die Sonne*, *warm*, *kalt* та іншими одиницями, будували повні речення з правильним порядком слів (*Die Sonne scheint*, *Es regnet*, *Das Wetter ist bewölkt*), демонстрували помітно кращу фонетичну якість мовлення. Це підтверджує, що багаторазове прослуховування автентичних аудіозаписів сприяє переходу лексики з пасивного знання в активне вживання [4, с. 156–159].

Спостереження дозволило виокремити п'ять ключових чинників ефективності платформи. По-перше, різноманітність типів аудитивних завдань забезпечує поетапне формування навички — від розпізнавання окремих слів до сприйняття цілих речень [1, с. 278–282]. По-друге, автентичність звукового матеріалу з можливістю уповільненого відтворення робить природне мовлення носіїв доступним для здобувачів освіти різного рівня підготовки [2, с. 108–110]. По-третє, миттєвий зворотний зв'язок після кожного завдання дозволяє своєчасно виправляти помилки у сприйнятті звукової форми слів. По-четверте, гейміфікація — бали, рівні, серії та «серця» — підтримує стійку мотивацію впродовж усього циклу занять [5, с. 92–96]. По-п'яте, можливість працювати у власному темпі реалізує принцип диференційованого навчання [6, с. 134–138].

Водночас платформа має певні обмеження: аудіоматеріал обмежується переважно окремими реченнями, відсутня можливість парної чи групової роботи над почутим. Тому Duolingo доцільно поєднувати з традиційними формами роботи — прослуховуванням текстів, груповим обговоренням та комунікативними вправами.

Отже, використання застосунку Duolingo у процесі навчання іноземної мови в 6 класі є ефективним засобом розвитку навичок аудіювання. Платформа забезпечує систематичне тренування сприйняття іншомовного мовлення завдяки

різноманітності завдань, автентичності аудіоматеріалів та можливості їх повторного прослуховування.

Результати педагогічного спостереження підтвердили, що регулярна робота з Duolingo сприяє розширенню словникового запасу, покращенню граматичної правильності мовлення та підвищенню фонетичної якості. Важливу роль відіграють також гейміфікація та миттєвий зворотний зв'язок, які підтримують мотивацію здобувачів освіти та забезпечують ефективне засвоєння матеріалу.

Водночас застосунок не може повністю замінити традиційні методи навчання, оскільки має певні обмеження (відсутність розгорнутих текстів і комунікативної взаємодії). Тому найкращих результатів можна досягти за умови його поєднання з іншими видами навчальної діяльності.

Таким чином, Duolingo доцільно розглядати як допоміжний інструмент, який у поєднанні з методично грамотно організованим навчанням забезпечує ефективне формування аудитивних навичок у здобувачів освіти.

#### **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 / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Горюнова М. М. Аудіювання та принцип автентичності у викладанні іноземної мови. Стратегія розвитку України: економічний та гуманітарний виміри: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2016. 358 с.
3. Заброцький М. М. Основи вікової психології: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 112 с.
4. Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Ф., Майер Н. В. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2019. 100 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ: В.С.К., 2003. 192 с.
6. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Основа, 2003. 80 с.
7. Nation I. S. P., Newton J. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge, 2008. 205 p.
8. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening. New York: Routledge, 2012. 315 p.

*Ірина Федорова,  
вчитель іноземних мов*

*Дунаєвецький ліцей №2 Дунаєвецької міської ради Хмельницької області*

## **ЦИФРОВЕ НАВЧАННЯ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ: МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У сучасному світі освіта має орієнтуватися на формування життєвих компетентностей, необхідних для успішної самореалізації. Активна цифровізація відкриває нові можливості для вивчення іноземних мов [1, с.107], де використання мобільних технологій стає ключовим інструментом підвищення мотивації та створення індивідуалізованого середовища [3, с.150-164].

Особливо актуальним цей підхід є для обдарованих учнів, які потребують гнучкого навчання та можливостей для розвитку критичного й творчого мислення [2, с.45-54]. Мобільні додатки з їхніми інтерактивними модулями та адаптивними системами дозволяють таким дітям працювати у власному темпі, поглиблювати знання та формувати навички самоорганізації [4; 5; 6]. Поєднання цифрових інструментів із сучасними методиками диференційованого навчання не лише підвищує якість знань, а й стимулює внутрішню мотивацію та креативність, що є основою особистісного розвитку школярів.

Основна частина. Сучасне життя важко уявити без смартфона. Телефон давно перестав бути лише засобом для спілкування — він став універсальним інструментом для роботи, навчання та розвитку. Для дітей і підлітків мобільний пристрій є звичним середовищем, у якому вони проводять значну частину свого часу. Саме тому інтеграція мобільних додатків у навчальний процес відкриває нові можливості, особливо у роботі з обдарованими учнями.

Використання мобільних додатків кардинально змінює підхід до освіти, роблячи її доступною та гнучкою у будь-якому місці. Завдяки інтерактивності та ігровим елементам навчання стає захопливим, а персоналізований підхід дозволяє враховувати рівень знань кожного учня. Такий формат сприяє розвитку самостійності та тайм-менеджменту, тоді як миттєвий зворотний зв'язок допомагає швидко вчитися на помилках. Окрім стимулювання критичного мислення та креативності [3, с.150-164], гейміфікація створює позитивний емоційний фон, що значно підвищує загальну мотивацію та ефективність засвоєння матеріалу.

Мобільні додатки для вивчення іноземних мов стають потужним засобом диференційованого навчання, що дозволяє обдарованим учням розвивати

індивідуальні здібності [4, с.130-142]. Сьогодні на ринку представлені як платні, так і безкоштовні додатки, що пропонують інтерактивні вправи з граматики, лексики, аудіювання та письма, а також можливість практикувати розмовну мову через спілкування з носіями або штучним інтелектом [5, с.121-133].

Сучасні додатки для вивчення мов, такі як Duolingo та Memrise, ефективно поєднують ігрові механіки з методичною глибиною, створюючи комплексне навчальне середовище. Duolingo забезпечує всебічний розвиток мовних компетенцій через інтеграцію аудіювання, читання та письма, де багаторівнева структура та гейміфікація (бали, нагороди) підтримують високу мотивацію й допомагають реалізувати потенціал навіть обдарованих учнів. Водночас Memrise робить акцент на асоціативному навчанні та методі мнемоніки, що дозволяє ефективно закріплювати лексику в довготривалій пам'яті у власному темпі. Завдяки використанню відеофрагментів із носіями мови, цей додаток не лише стимулює пізнавальну активність, а й сприяє формуванню автентичної вимови, пропонуючи учням індивідуалізований підхід до опанування матеріалу. Memrise та Duolingo – мають різні підходи, тому поєднання їх можливостей може дати особливо хороший результат у роботі з обдарованими дітьми (див. таб.1).

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця додатків Memrise та Duolingo**

<b>Критерій</b>	<b>Memrise</b>	<b>Duolingo</b>
Методика	Мнемоніка + повторення з інтервалами + автентичні відео	Ігрові вправи: переклади, підбір відповідей, диктанти
Фокус	Розширення словникового запасу, вимова, розуміння живої мови	Базова грамика, лексика, прості речення
Матеріали	Курси створюють як компанія, так і користувачі (можна створювати власні набори слів)	Курси повністю готові, створюються розробниками (користувачі не можуть створювати свої)
Розвиток обдарованих дітей	Можливість створювати власні курси. Поглиблене вивчення складної лексики. Робота з автентичними відео та культурним контекстом.	Підтримка щоденної мотивації через «гру». Добре для самодисципліни. Зручний старт для швидкого повторення.
Мотивація	Досягнення, бали, асоціації,	Рівні, смуга успіху (streak),

	креативність	змагання з іншими
Підходить краще для	Учнів із високим рівнем мотивації та бажанням розширювати знання поза програмою	Учнів, яким потрібна щоденна ігрова підтримка та закріплення базових знань
Недоліки	Може здатися складним для початківців без базових знань	Обмежений словниковий запас, мало автентичних матеріалів

Отже, обдарованим дітям варто комбінувати ці два додатки. Duolingo допомагає підтримувати щоденну практику у форматі гри, а Memrise дає змогу глибше вивчати лексику, працювати з автентичними матеріалами та навіть створювати власні курси.

Лексичний запас є фундаментом вільного спілкування, що для обдарованих дітей має особливе значення через їхній високий темп засвоєння знань. Оскільки стандартні підручники часто не задовольняють їхні пізнавальні потреби, у навчальний процес доцільно впроваджувати мобільні застосунки, які дозволяють ефективно та динамічно розширювати словниковий запас поза межами базової програми.

Додаток Drops (від Kahoot!) пропонує візуально орієнтоване вивчення лексики для понад 50 мов. Його п'ятихвилинні сесії ідеально підходять для обдарованих учнів, розвиваючи їхню пам'ять та асоціативне мислення через адаптивні вправи. У поєднанні з подкастами та аудіюванням, Drops створює комплексне середовище для реалізації високого інтелектуального потенціалу школярів [7, с.1-17]. Водночас важливо інтегрувати мобільні технології і у вивчення граматики, що є фундаментом комунікативної компетенції та запорукою стійкого інтересу до мови.

Сучасне навчання і творчий пошук – поняття нерозривно пов'язані, бо іноземна мова – це засіб спілкування. Там, де вчитель безперервно шукає нові, ефективніші шляхи навчання мовлення, там панує інтерес до навчального процесу. Використання мобільних додатків у навчанні іноземних мов є ефективним інструментом, який забезпечує індивідуалізоване навчання, стимулює самостійну роботу учнів, розвиває креативність, критичне мислення та мовленнєві компетенції. Мобільні додатки дозволяють учням працювати у власному темпі, поглиблювати знання за інтересами, застосовувати мовні навички в реальних комунікативних ситуаціях та отримувати швидкий зворотний зв'язок щодо прогресу [4, с.130-142]. Додатки створюють позитивний емоційний фон,

підвищують мотивацію та сприяють розвитку внутрішньої самостійності [3, с.45-54]. Максимальний ефект досягається при поєднанні мобільних технологій із диференційованими методиками та проектною діяльністю, що дозволяє обдарованим учням максимально розкрити свій потенціал [6, с.169-178]. Мобільні платформи сприяють розвитку мовленнєвих умінь, мотивації та автономності навчання. Проте їх застосування має бути комплексним і методично обґрунтованим, у поєднанні з традиційними методами викладання. Лише такий підхід забезпечить максимальну ефективність та дозволить сформувати в учнів не лише мовні, а й ключові компетентності.

### Список використаних джерел

1. Даценко В. О. Методика використання ІТ технологій у навчанні англійської мови в середній школі : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 014 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література) / наук. керівник А. А. Семенюк ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 107 с.
2. Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей / Л. В. Горбатюк, Н. В. Кравченко, Г. М. Алексєєва, Т. С. Розумна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2019. – Т. 74, №6. – С. 150–164.
3. Лебедева Наталія. Мобільні додатки як інструмент для покращення граматичних навичок учнів. (2024). *Journal of Cross-Cultural Education*, 3, 45-54. URL: <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-45-54>
4. Соломаха А.В. Застосування словникових онлайн тренажерів для формування лексичної комунікативної компетенції майбутнього педагог. Освітологічний дискурс. 2019. № 3-4 (26-27) с. 130-142. ISSN Online: 2312-5829. 22.02.2020. URL : <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.3-4.143155>
5. Соломаха А.В. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов (на прикладі німецької мови). 2020. ISSN: 2414-0325. Open educational e-environment of modern University, No8. с.121-133.(2020). URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/300/316>
6. Черненко А. В. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови як ключова вимога «Нової української школи». Теорія та методика навчання та виховання. 2019. № 47. С. 169–178. URL : <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2883>
7. Tomlinson, B. (2018). *Using Technology in Foreign Language Teaching*. London: Routledge. Godwin-Jones, R. (2017). *Emerging Technologies: Mobile-Assisted Language Learning*. *Language Learning & Technology*, 21(2), 1-17.

**«ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ  
ПРОСТОРИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

МАТЕРІАЛИ VIII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ

**(9 квітня 2026 року)**