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

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Матеріали XIV Регіональної науково-практичної конференції, 10 грудня 2025 року, м. Кам'янець-Подільський

Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2025

УДК 37.016:81(063)
ББК 74я431
М54

Рекомендувала вчена рада факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 12 від 23.12.2025 р.)

Редакційна колегія:

І. В. Мельник, кандидат філологічних наук, доцент (*відповідальний редактор*);
О. Г. Шаповал, кандидат філологічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
А. О. Хоптяр, кандидат філологічних наук, доцент;
Н. М. Сліпачук, кандидат філологічних наук, доцент;
А. А. Марчишина, доктор філологічних наук, професор;
Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, доцент.

М54 **Методика навчання філологічних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти:** матеріали XIV Регіональної науково-практичної конференції, 10 грудня 2025 року, м. Кам'янець-Подільський [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026. 126 с.

Збірник наукових праць містить матеріали XIV Регіональної науково-практичної конференції «Методика навчання філологічних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти», яка відбулася 10 грудня 2025 року в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Доповіді учасників відображають різноаспектні дослідження та результати власного досвіду з проблем методики навчання філологічних дисциплін.

Тексти публікацій подаються в авторському редагуванні.

УДК 37.016:81(063)
ББК 74я431

Електронна версія збірника доступна за покликанням:

URL: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9891

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2026
© Автори статей, 2026

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Хоптяр Алла Олександрівна – декан факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шаповал Ольга Григорівна – заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галайбіда Оксана Василівна – голова ради з науково-методичної роботи і забезпечення якості вищої освіти факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчишина Алла Анатоліївна – завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стахнюк Наталія Олександрівна – завідувач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Сліпачук Наталія Миколаївна – завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельник Ірина Валеріївна – доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ

10 грудня

14.00 – 14.30 – відкриття конференції

15.00 – 17.00 – секційні засідання

17.00 – 17.30 – заключне засідання

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

Секція 1

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Керівник: Казимір І.С., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови

Боришкевич Р.М. Досвід застосування інтерактивних платформ Wordwall, Quizlet та Kahoot на уроках англійської мови у 8 класі ЗЗСО

Возняк О.О. Рольові ігри для розвитку комунікативних навичок на уроках англійської мови для учнів 9 класів ЗЗСО

Дорофей Л.В. Storytelling як педагогічна технологія

Казимір І.С., Галка Д.А. Доповнена реальність як засіб реалізації скафолдингу в процесі навчання англійської мови

Кучер М.М. Навчання англомовного діалогічного мовлення учнів 5-го класу

Макаревич О.Р. Гейміфікація на уроках англійської мови у ЗЗСО

Мельник І.Ю. Критерії відбору та етапи організації ігрових форм роботи на уроках англійської мови у 5 класі ЗЗСО

Мельничук В.С. Мовні ігри як засіб вивчення лексичних одиниць у 5 класі НУШ

Ністор І.М. Використання англомовних поп-пісень для розвитку вимови та лексичних навичок учнів 6 класу ЗЗСО

Петриків Б.Б. Комунікативний підхід у навчанні граматики англійської мови

Рабцун О.В., Галайбіда О.В. Класифікація автентичних матеріалів у навчанні англійської мови

Ткачик Ю.В. Типи завдань для роботи з англійськомовною лексикою через мобільні додатки для учнів 5 класу ЗЗСО

Форкун С.В. Цифрові платформи та штучний інтелект як інструменти створення ігрових завдань на уроках англійської мови на етапі закріплення знань у 7 класі ЗЗСО

Шавардак Д.О. Техніки навчання діалогічного мовлення у 8 класах закладів середньої освіти

Секція 2

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Керівник: Марчишина А.А., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови

Галайбіда О.В., Польова С.В. Рефлексія як основа самооцінювання у новій українській школі

Литвинюк О.М. Вплив соціальних мереж на збагачення словникового запасу здобувачів вищої освіти

Марчишина А.А. Англійська мова для аспірантів : зміст освітнього компонента

Матковська М.В. Дистанційне навчання як засіб підтримки англомовної комунікації студентів

Мельник І.В., Крупська І.М. Project-based learning as an effective tool for developing communicative competence in English

Мітроусова Т.В. The specificity of current trends in teaching English

Никитюк С.І. Організація рольових ігор на уроці англійської мови в ЗЗСО

Свідер І.А. Digital storytelling як засіб формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти

Фрасинюк Н.І. Classroom discussion as a systematic teaching/learning approach

Секція 3

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Керівник: Калинюк Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови

Боднарчук Т.В., Семенишена О.Д. Асоціативні техніки креативного письма на практичних заняттях з німецької мови у ЗВО

Бричаєва Т.В. Використання методу кластеризації у навчанні письма старшокласників

Калинюк Т.В. Інтерактивні кейси як засіб моделювання професійних ситуацій на заняттях з німецької мови

Калинюк Т.В., Марчук В.О. Формування ключових компетентностей НУШ у контексті міжнародної співпраці: потенціал проєкту eTwinning

Толмач В.В. Формування міжкультурної компетентності старшокласників з орієнтацією на вибір професії на уроках німецької мови

Шмирко О.С., Крижановська О.А. Entwicklung der Reflexionsfähigkeit bei Studierenden im DaF-Unterricht

Секція 4

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Керівник: Трофименко А.О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури

Глушковецька Н.А. Інтерактивні технології як засіб підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу у процесі вивчення іноземної мови здобувачами вищої освіти

Крук А.А. The acquisition of English language competence through compare and-contrast activities

Трофименко А.О. Забезпечення процесу професійної самореалізації в умовах іншомовного середовища

Федькова І.А. Навчання іноземної мови майбутніх фахівців фізичної культури та спорту через моделювання критичних ситуацій у спорті (травма, протест, суддівські рішення)

Секція 5

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Керівник: Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури

Голубішко І.Ю. Особливості аналізу творів постмодернізму у школі

Дворніцька Н.І. Особливості лінгвістичного аналізу в аналітичних мовах

Кеба О.В. Проблеми вивчення сучасної англійськомовної «жіночої» літератури у світлі еволюції феміністичної критики

Компанієць В.О. Компаративістика як інструмент розвитку читацької компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури

Стахнюк Н.О. Оцінювання навчальних досягнень у вивченні польської мови за групами результатів: теоретичні засади та педагогічна практика

Шаповал О.Г. Особливості вивчення літератури для дітей та юнацтва в контексті підготовки майбутніх вчителів зарубіжної літератури

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Боднарчук Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Боришкевич Руслана Марківна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Бричаєва Тетяна Вікторівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Возняк Олена Олегівна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галайбіда Оксана Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галка Дар'я Андріївна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Глушковецька Наталія Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Голубішко Ірина Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Дворніцька Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Дорофей Луіза Віталіївна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Казимір Ірина Сергіївна, кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Калинюк Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кеба Олександр Володимирович, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Компанієць Вікторія Олександрівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Крижановська Ольга Анатоліївна, вчитель німецької мови, заступник директора з навчальної роботи Кам'янець-Подільського ліцею №3

Крук Аліна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кучер Марина Миколаївна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Крупська Ірина Миколаївна, вчитель англійської мови Волочиського ліцею № 1, вчитель вищої категорії

Литвинюк Оксана Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Макаревич Олександра Русланівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчишина Алла Анатоліївна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчук Віта Олександрівна, вчитель німецької мови, заступник директора з навчально-виховної роботи Вашковецького ліцею, Дністровського району, Чернівецької області

Матковська Марія Василівна, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельник Ірина Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельник Ірина Юріївна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельничук Влада Станіславівна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мітроусова Тетяна Валеріївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Никитюк Світлана Іванівна, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ністор Ірина Миколаївна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Петриків Богдана Богданівна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Польова Світлана Володимирівна, вчитель англійської мови Кам'янець-Подільського ліцею «Славутинка» Хмельницької обласної ради

Рабцун Олександр Віталійович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Свідер Ірина Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Семенишена Оксана Дмитрівна, вчитель німецької мови Кам'янець-Подільського ліцею №3

Стахнюк Наталія Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ткачик Юлія Віталіївна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Толмач Вікторія Василівна, здобувач другого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Федькова Інга Анатоліївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської і слов'янської філології та

зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Форкун Софія Володимирівна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Фрасинюк Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шавардак Даніела Олегівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шаповал Ольга Григорівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шмирко Олена Сергіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Руслана Боришкевич

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ WORDWALL, QUIZLET ТА KAHOOT НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 8 КЛАСІ ЗЗСО

У сучасному освітньому просторі інтерактивні інтернет-ресурси відіграють значну роль у формуванні лексичної компетентності учнів, що узгоджується з підходами до сучасної цифрової педагогіки, запропонованими M. Warschauer [4, с. 112–115]. Практичний досвід їх застосування на уроках англійської мови в 8 класі підтвердив, що такі платформи, як Wordwall, Quizlet та Kahoot, створюють умови для активного, усвідомленого та мотивованого вивчення лексики. Інтерактивні вправи були інтегровані під час вивчення тем *"Life events"*, *"Sports and Leisure"* та *"British culture"* відповідно до навчальної програми і змісту підручника «*Prepare 8*» авторів James Styring, Nicholas Tims та Anne Robinson, 2025, видавництво «Лінгвіст».

Подача нового лексичного матеріалу здійснювалася за допомогою Quizlet-флешкарток, що забезпечило візуалізацію, автоматизацію впізнавання та можливість самостійного повторення. Ці принципи відповідають рекомендаціям щодо використання мобільних застосунків для вивчення лексики, представленим у роботі R. Godwin-Jones [2, с. 4–6]. Подальше відпрацювання лексики проводилося через інтерактивні ігри Wordwall, які дозволяли учням повторювати слова в ігрових умовах і швидко отримувати зворотний зв'язок. Для контролю рівня засвоєння використовувалася вікторина Kahoot, що сприяла зниженню тривожності та перетворювала контроль на цікаву змагальну діяльність.

Під час педагогічних спостережень було відзначено зростання активності та пізнавального інтересу учнів. Школярі охоче виконували завдання повторно, прагнули покращити результат у Kahoot, а під час роботи в Wordwall активно взаємодіяли між собою, обговорювали правильні відповіді та допомагали одне одному. Учні самостійно поверталися до Quizlet для повторення матеріалу, що уз-

годжується з ідеями формування автономності та самостійної роботи над лексикою [3, с. 17–18]. Важливо, що учні почали проявляти ініціативу: проходили тести вдома та використовували платформу для повторення перед контрольними роботами.

Аналіз динаміки роботи учнів показав, що використання ігрових інтерактивних платформ сприяло зменшенню психологічної напруги під час лексичного контролю. Менш упевнені учні почали активніше відповідати, брати участь у командних іграх та демонструвати вищі результати. Формат змагання у Kahoot підвищував рівень залученості та зменшував страх припуститися помилки. Такі результати підтверджують висновки дослідження Atalan E., яка відзначає позитивний вплив Quizlet і гейміфікаційних підходів на засвоєння лексики та навчальну мотивацію учнів [1, с. 134].

Узагальнення результатів засвідчило, що застосування платформ Wordwall, Quizlet та Kahoot позитивно вплинуло як на якість засвоєння лексики, так і на загальну атмосферу уроку: заняття стали динамічнішими, а взаємодія учнів – продуктивнішою. Отримані дані узгоджуються з позицією науковців щодо ефективності цифрових технологій у формуванні лексичної компетентності та підвищенні навчальної мотивації [4, с. 118]. Застосування інтерактивних ресурсів сформувало цілісний цикл роботи над лексикою: ознайомлення – закріплення – повторення – контроль.

Окремої уваги заслуговує й те, що інтерактивні інтернет-ресурси дали змогу підсилити індивідуалізацію навчання та врахувати різні стилі сприйняття інформації серед восьмикласників. Учні з високим рівнем підготовки могли виконувати завдання швидше та переходити до складніших режимів, тоді як ті, хто потребував більше часу, працювали у власному темпі, повторювали матеріал і виправляли помилки без тиску.

Під час уроку з теми “Champions” учитель організовує роботу з платформою Quizlet, попередньо створивши набір “Champions: Sports”, що містить 16 лексичних одиниць із відповідними зображеннями та тлумаченнями. На початку цифрової активності педагог інформує учнів про мету роботи, демонструє набір на екрані та налаштовує клас на подальшу взаємодію. На етапі актуалізації лексики вчитель відкриває режим Flashcards, поступово переглядає картки разом із учнями, озвучує слова, коригує вимову та пояснює значення складних одиниць. Після цього педагог перемикає вправу на режим Learn, демонструє принцип виконання завдань і надає учням доступ до матеріалу через QR-код. На етапі тренування в режимі Match учитель організовує роботу в парах, демонструє виконання завдання, пропонує учням виконати вправу на швидкість та фіксує результати змагання. Завершуючи роботу з платформою, педагог проводить коротку рефлексію, ставить учням запитання для закріплення нової лексики та узагальнює результати опанування матеріалу.

Такий досвід роботи демонструє, як цифрові ресурси дозволяють ефективно структурувати роботу з лексикою та забезпечити поступовий перехід від ознайомлення зі словом до його активного використання у мовленні.

Список використаних джерел

1. Atalan E. The Use of Quizlet in Teaching Vocabulary to 9th Grade EFL Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2023. Vol. 22(3). P. 131–139.
2. Godwin-Jones R. Using Mobile Apps for Vocabulary Learning. *Language Learning & Technology*. 2018. Vol. 22(1). P. 2–11.
3. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23.
4. Warschauer M. Teaching English in the Digital Age. Oxford: Oxford University Press, 2010. 240 p.

Олена Возняк

РОЛЬОВІ ІГРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ 9 КЛАСІВ ЗЗСО

Проблема організації та проведення рольових ігор на уроках англійської мови є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні засади використання рольових ігор у навчанні іноземних мов розроблено у працях Дж. Хармера, Дж. Хедфілда. Питання комунікативного підходу до навчання англійської мови досліджували Дж. Річардс, Х. Браун. Серед українських дослідників значний внесок у розробку методики використання рольових ігор зробили В. В. Смелянська та О. В. Давиденко, Г. І. Котковець. Проте питання практичної організації рольових ігор з урахуванням специфіки роботи з учнями 9 класу потребує додаткового методичного опрацювання.

Ефективність рольової гри значною мірою залежить від якості її організації. Процес організації рольової гри традиційно поділяється на три основні етапи: підготовчий, виконавчий та підсумковий [2, с. 145-151]. Підготовчий етап є надзвичайно важливим, оскільки саме тут закладається фундамент успішної гри. Учитель визначає мету і завдання гри, добирає або створює сценарій, готує необхідні матеріали. Важливо, щоб тема рольової гри була цікавою для учнів, актуальною та пов'язаною з їхнім життєвим досвідом [1, с. 234-240]. Для дев'ятикласників це можуть бути теми професійного самовизначення, подорожей, екології. На підготовчому етапі важливо провести мовну підготовку учнів, яка

передбачає введення або повторення необхідної лексики, граматичних структур, мовленнєвих кліше [4, с. 448].

Виконавчий етап безпосередньо включає проведення рольової гри. Цей етап розпочинається з презентації ситуації та розподілу ролей. Учитель чітко пояснює контекст гри, описує ситуацію, мету комунікації та очікувані результати. Під час виконання гри учитель виступає як спостерігач та фасилітатор, не втручається активно в процес, не виправляє кожну помилку, а дає учням можливість вільно спілкуватися [8, с. 336]. Рольові ігри можуть проводитися в парах, малих групах або з участю всього класу. Підсумковий етап передбачає аналіз проведеної гри та рефлексію. Учитель організовує обговорення, проводить делікатну роботу над помилками, не називаючи конкретних імен учнів [3, с. 569].

Залежно від ступеня підготовленості учнів та цілей уроку, рольові ігри можуть мати різний рівень структурованості. Розрізняють контрольовані (структуровані), напівконтрольовані та вільні рольові ігри [5, с. 96]. Контрольовані рольові ігри передбачають наявність детального сценарію або діалогу-зразка. Напівконтрольовані рольові ігри надають учням більше свободи – учитель задає ситуацію, ролі та загальний напрямок діалогу, але учні самостійно формулюють репліки. Вільні рольові ігри не мають заздалегідь визначеного сценарію і підходять для учнів з високим рівнем володіння мовою [9, с. 208].

Для розвитку діалогічного мовлення ефективною є гра "Job Interview". Тема працевлаштування є надзвичайно актуальною для дев'ятикласників, які перебувають на етапі професійного самовизначення [4, с. 448]. Мета гри – розвиток умінь вести діалог-розпитування у формальній ситуації. Учні отримують картки з описом вакансій (web designer, tour guide, IT specialist). Кандидати готують коротку самопрезентацію, а роботодавці – список запитань. Мовні засоби включають Present Perfect для опису досвіду, модальні дієслова для вираження здібностей, питальні конструкції. Варіація гри може передбачати групову співбесіду, де кілька кандидатів одночасно претендують на одну посаду [6, с. 58].

Гра "Problem Solving" розвиває критичне мислення та навички аргументації [3, с. 569]. Учні отримують проблемну ситуацію, наприклад: "Your school has received a grant. You need to decide how to spend it: buy new computers, renovate the sports ground, or organize educational trips." Кожен учасник висловлює свою позицію, наводить аргументи, група має дійти згоди. Мовні засоби: phrases for expressing opinion (In my opinion..., I believe that...), agreeing and disagreeing (I totally agree, I see your point, but...), suggesting (Why don't we...?, How about...?) [2, с. 145-151].

Для розвитку монологічного мовлення ефективною є гра "News Report", яка імітує роботу журналістів і розвиває вміння створювати структурований інформаційний текст [9, с. 208]. Учні

отримують картки з описом події (відкриття нового парку, шкільний захід, спортивні змагання). Репортер готує новинний випуск, описує подію, бере інтерв'ю в очевидців і експертів, робить висновки. Мовні засоби: past simple and past continuous для опису подій, reported speech для передачі слів очевидців, time expressions (yesterday, last week, recently).

Гра "International Conference" сприяє розвитку соціокультурної компетенції та моделює ситуацію міжкультурного спілкування. Кожен учень або група представляє певну країну, готує коротку презентацію про ситуацію у своїй країні щодо теми конференції (освіта, екологія, молодіжна політика), ділиться досвідом, ставить запитання колегам. Мовні засоби включають formal expressions (I would like to present..., According to statistics...), comparative structures для порівняння ситуації в різних країнах, phrases for asking polite questions.

Успішне впровадження рольових ігор вимагає ретельної підготовки вчителя. Перш ніж запропонувати гру учням, необхідно чітко визначити її дидактичні цілі та передбачити можливі труднощі [4, с. 448]. Важливо підготувати всі необхідні матеріали завчасно: роздаткові картки з ролями, опорні схеми з корисними фразами, реквізит [8, с. 336]. Перед початком гри корисно провести "warming-up" – розминку, яка допоможе учням налаштуватися на спілкування англійською мовою, зняти напруження, активізувати необхідну лексику.

Систематичне використання рольових ігор на уроках англійської мови у 9 класі сприяє ефективному розвитку комунікативних навичок учнів. Правильна організація рольової гри передбачає послідовне проходження трьох етапів: підготовчого, виконавчого та підсумкового. Представлені приклади ігор охоплюють різні аспекти комунікативної компетентності: діалогічне та монологічне мовлення, соціокультурну компетенцію. Практичні рекомендації щодо проведення рольових ігор у 9 класів ЗЗСО підкреслюють важливість ретельної підготовки вчителя, чітких інструкцій, створення позитивної атмосфери та слугують ефективним засобом перетворення знань про мову на вміння нею користуватися.

Список використаних джерел

1. Котковець Г. І. Використання рольових ігор на уроках англійської мови як засіб підвищення комунікативної компетентності учнів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки.* 2021. Вип. 195. С. 234–240.
2. Смелянська В. В., Давиденко О. В. Рольова гра як інтерактивний метод розвитку мовленнєвої компетентності в говорінні. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 26. Т. 2. С. 145–151.
3. Brown H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. 4th ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2014. 569 p.
4. Harmer J. The practice of English language teaching. 5th ed. Harlow: Pearson Education, 2015. 448 p. URL:

https://s1.papyruspub.com/files/demos/products/ebooks/academicbooks/applied-linguistics/Preview-The-Practice-of-English-Language-Teaching.pdf (дата звернення: 25.11.2025)
5. Hadfield J. Intermediate communication games. Harlow: Pearson Education, 2013. 96 p. URL: https://www.scribd.com/doc/178353102/Intermediate-COMMUNICATION-Games (дата звернення 26.11.2025)
6. Richards J. C. Communicative language teaching today. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 58 p.
7. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
8. Ur P. A course in English language teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 336 p.
9. Wilson J. J. How to teach speaking. Harlow: Pearson Education, 2015. 208 p.

Луїза Дорофей

STORYTELLING ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Сучасні заклади освіти функціонують у контексті глобалізації, цифровізації та інтеграції міжнародних освітніх стандартів, що підвищує вимоги до рівня підготовки учнів у сфері іноземних мов і зарубіжної літератури. Актуальність проблеми визначається необхідністю формування у здобувачів освіти комунікативної, мовленнєвої та соціокультурної компетентності, розвитку критичного мислення, креативності та здатності до самостійного навчання. Крім того, сучасні соціальні та психологічні виклики, включно з цифровим середовищем і стресовими ситуаціями, вимагають від педагогів використання інноваційних технологій навчання, серед яких storytelling, digital storytelling, інтерактивні наративні методики та інші форми інтегративного навчання.

У науковій спільноті та практиці часто відсутнє єдине, чітке визначення «storytelling» як педагогічної технології. Деякі дослідники вважають storytelling просто «розповіддю історій», інші – складною дидактичною технологією, що включає структуру, сценарій, цільову рефлексію та інтерактивність [7].

Storytelling (англ. *storytelling*), або розповідання історій, це поняття, запозичене з англійської мови, що означає мистецтво створення й подання змістовної, емоційно насиченої та захопливої оповіді. Під «історіями» можуть розумітися казки, притчі, легенди, міфи, а також розповіді про реальних або вигаданих персонажів і події, включно з короткими анекдотичними замальовками. У сучасний лінгвістичний та педагогічний ужиток поняття увійшло порівняно нещодавно.

Уперше метод сторітелінгу був розроблений і успішно апробований Девідом Армстронгом, керівником міжнародної компанії *Armstrong International* [6]. Створюючи власну методику, Армстронг спирався на відомий психологічний принцип: історії є виразнішими, емоційно привабливішими й змістовно глибшими за нормативні інструкції чи правила. Вони легше корелюють з індивідуальним досвідом людини, краще запам'ятовуються та здатні чинити сильніший вплив на її поведінку.

У сучасних умовах, коли спостерігається надлишок інформації та дефіцит часу, інтерес до сторітелінгу значно зріс. Він перетворився на ефективний спосіб передачі досвіду і знань, що сприяє їх доступному й емоційно насиченому засвоєнню. Саме тому storytelling активно застосовується в психологічній практиці для досягнення різних освітніх і терапевтичних цілей. Як зазначає Т. А. Лугова, сторітелінг слід розуміти не як окремий елемент сюжету, а як спосіб формування смислів і передачі інформації через оповідь [4, с.46]. Н. Бондаренко, у свою чергу, розглядає його як сучасну форму комунікації, що забезпечує ефективну взаємодію між виробником і споживачем інформації [2, с. 131].

Основною метою використання storytelling у педагогічному процесі є залучення уваги дітей від самого початку оповіді, підтримання їхньої зацікавленості протягом усієї історії, формування емпатії до головних персонажів та передавання ключової ідеї наративу.

Таким чином, storytelling можна визначити як спосіб подання навчального матеріалу через змістовні, яскраві та емоційно значущі історії. Цей метод урізноманітнює заняття, сприяє встановленню ефективної комунікації з учнями та допомагає застосовувати принципи практичної психології для формування стійкого, ненав'язливого й водночас глибокого впливу на особистість дитини. У сфері освіти storytelling доцільно використовувати під час проведення уроків, класних годин, а також під час формування та пояснення ціннісних орієнтацій.

Педагогічна технологія «storytelling» – це цілеспрямований освітній підхід, який передбачає використання наративу (розповіді, історії, сюжету) як основного засобу організації освітнього процесу. У такому підході урок чи навчальна діяльність формується навколо історії – вигаданої або реальної, індивідуальної або колективної – що слугує змістовним каркасом для подання навчального матеріалу, стимулювання пізнавальної активності, емоційного залучення та формування компетентностей учнів [7].

Як технологія, storytelling вирізняється здатністю інтегрувати різні модальності (вербальні, візуальні, аудіальні, іноді цифрові) та звертатися не лише до логіки, а й до емоцій, уяви, життєвого досвіду учнів – що робить навчання більш гнучким, цілісним і змістовним [5].

У контексті сучасної української освіти метод «storytelling» розглядається як інноваційний та універсальний засіб: він може використовуватись як у вивченні мови, так і літератури, гуманітарних предметів, а також для формування комунікативної, мовленнєвої, соціально-психологічної компетентності. Так, на думку вітчизняних дослідників, storytelling має значний потенціал як все-предметний метод навчання .

З позицій психології навчання, ефективність storytelling пояснюється низкою механізмів: емоційним залученням, активацією пам'яті, підвищенням мотивації, соціально-комунікативною взаємодією та контекстуалізацією мовлення.

Історія як форма подання інформації активізує емоційно-ціннісну сферу учня, що суттєво підсилює увагу та інтерес. Як зазначає Т. Лугова, storytelling є способом "знаходження смислів за допомогою оповідання" і тому чинить потужний вплив на внутрішню мотиваційну сферу здобувача освіти [4].

Вплив storytelling на когнітивні процеси є одним із ключових факторів його ефективності. За твердженням Н. Бондаренко, історії легше запам'ятовуються, оскільки мають унікальну структуру, що поєднує візуальні, вербальні та емоційні елементи [2]. У процесі навчання іноземної мови це означає, що учні: легше запам'ятовують лексику у складі сюжетів; краще засвоюють граматичні структури, оскільки бачать їх у реальних ситуаціях; розвивають здатність до логічного та образного мислення.

Важливою особливістю storytelling є його здатність створювати простір для реальної комунікації. За Д. Нунаном, наративні техніки дозволяють організувати навчання мовлення у формі автентичного дискурсу, що наближує навчальну ситуацію до реального мовного середовища [8].

Педагогічні переваги storytelling підтверджують і міжнародні дослідження, які доводять його ефективність у розвитку словникового запасу та комунікативної компетентності.

Оскільки історії несуть у собі культурні коди та соціальні сценарії, вони сприяють глибшому розумінню культурних особливостей носіїв мови. На думку О. Бєляєвої, використання наративів у навчанні іноземної мови сприяє "вихованню міжкультурної чутливості та розвитку глобальної компетентності" [1].

Отже, storytelling впливає на процес навчання іноземної мови через комплекс психолого-педагогічних механізмів: емоційне залучення, мотивацію, когнітивну активізацію, комунікативну взаємодію та контекстуалізацію мовного матеріалу. Педагогічні дослідження українських і міжнародних авторів підтверджують, що наративна форма подання змісту забезпечує природне, ефективне та інтегроване засвоєння іншомовних умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Бєляєва О. Методичні аспекти використання наративів у мовній освіті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2020. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/678987654/12656
2. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок,* 2019. Т. 174, № 7. С. 130–135.
3. Кіндзерська Г. Використання storytelling у формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів. *Іноземні мови в школі.* 2019. № 6. С. 12–18. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717134
4. Лугова Т. Наратив та сторітелінг в знанієвій структурі навчально-ділової відео гри як чинники синергії інформаційних технологій та духовно-орієнтованої педагогіки. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2020. № 8. С. 42–59.
5. Пономарьова Г. Storytelling як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету,* 2020. № 4. С. 56–63. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14456
6. Armstrong D. *MBSA: Managing by Storying Around.* New York: Doubleday Currency, 1992. 272 p.
7. Karpenko O., Ajtay-Horváth M. Digital storytelling as an educational technology for activating cognitive activity of primary school pupils in foreign language lessons. *Information Technologies and Learning Tools,* 2021. Vol. 81. No. 1. P. 36–45. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3149
8. Nunan D. *Language Teaching Methodology,* 2000. URL: https://ia800209.us.archive.org/20/items/ilhem_20150321_1903/%5BDavid_Nunan%5D_Language_Teaching_Methodology_A_Tex.pdf

Ірина Казимір,
Дар'я Галка

ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СКАФОЛДИНГУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У контексті сучасної освіти зростає потреба у застосуванні таких методів, які б стимулювали активну мовленнєву діяльність учнів, підтримували їхню мотивацію та сприяли автономному навчанню. Серед таких методів – скафолдинг – прийом, який дозволяє вчителю/фасилітатору надавати підтримку учневі на початкових етапах опанування нових знань або вмінь, а згодом поступово цю підтримку зменшувати, щоб учень став автономним у використанні мови [3].

У контексті занять англійською мовою в закладах загальної середньої освіти, де ціллю є формування комунікативної компе-

тентності – скафолдинг є особливо корисним, оскільки він створює структуру підтримки, необхідну для подолання мовного бар'єру, поступового розвитку навичок говоріння, аудіювання, письма, а також підтримує мотивацію та впевненість учнів [1]. У контексті вивчення іноземної мови, скафолдинг допомагає створити ситуацію успіху, знизити тривожність, сприяти поступовому зростанню впевненості і компетентності. Типові прийоми скафолдингу на уроках англійської можуть включати попереднє опрацювання лексики та граматики, візуалізацію матеріалу (таблиці, презентації, відео), структурування завдань (наприклад – заповнити речення, "drilling", відкриті і закриті питання тощо).

Застосовуючи такі прийоми, вчитель спочатку активно підтримує учнів, надає направлення, підказки, моделі, а потім поступово відходить, даючи учням простір для самостійної мовленнєвої діяльності. Заняття з опертям на скафолдинг можуть істотно сприяти активному застосуванню мови учнями: зниження бар'єрів входу; поступове збільшення автономії; активне використання мови в контексті; стимулювання мотивації та впевненості. Успішні спроби при зменшеній підтримці формують в учнів віру у власні сили, що мотивує їх до подальшого використання мови. У сучасному освітньому просторі скафолдинг може ефективно поєднуватися з технологіями, зокрема з *Augmented Reality (AR)* [1; 2]. Така інтеграція відкриває нові можливості для активізації мовленнєвої діяльності. За дослідженнями, використання AR в навчанні іноземних мов може суттєво підвищити ефективність засвоєння, когнітивну залученість, мотивацію і, як результат – досягнення учнів. Наприклад, AR-сценарії містять динамічне маркування реальних об'єктів іноземною мовою, інтерактивні вправи, інтеграцію аудіо та відео, що створює мультимодальне середовище, де учні бачать, чують, взаємодіють, і це стимулює природне, живе мовлення. У комбінації з принципами скафолдингу, AR може виступати як "віртуальний фасилітатор": на початкових етапах – надавати підказки, моделі, контекст, підтримку через інтерфейс; із часом – зменшувати "вказівки", даючи учням більше свободи, стимулюючи автономну взаємодію. Це відповідає ідеї "згасаючої допомоги". Застосування AR + скафолдинг особливо перспективне у змішаному / гібридному / дистанційному навчанні або у форматах, де потрібна наочність, інтерактивність, мультисенсорна подача, що особливо актуально в сучасних реаліях, з огляду на цифровізацію освіти. Так, AR не лише доповнює традиційні методи, але може посилити дієвість скафолдингу, зробити навчання більш гнучким, адаптивним і мотивуючим для учнів.

Список використаних джерел

1. AlNajdi, S. M. (2022). The effectiveness of using augmented reality (AR) to enhance student performance: using quick response (QR) codes in stu-

dent textbooks in the Saudi education system. *Educational Technology Research and Development*, 70(3), 1105–1124. DOI: https://doi.org/10.1007/s11423-022-10100-4
2. Che Dalim, C. S., Sunar, M. S., Dey, A., & Billinghurst, M. (2020). Using augmented reality with speech input for non-native children's language learning. *International Journal of Human Computer Studies*, 134, 44–64. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.10.002
3. Kovtun, M. (2023, April 3). Skills for critical and creative thinking in problem-based learning environments. *Language in Interdisciplinary Context of Life-long Education*. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. URL: https://englishcontext.kpnu.edu.ua/2023/04/03/skills-for-critical-and-creative-thinking-in-problem-based-learning-environments/englishcontext.kpnu.edu.ua

Марина Кучер

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ

Мовлення є основним засобом спілкування людини. Воно дозволяє не лише передавати інформацію, але й формувати міжособистісні стосунки, виражати емоції, переконувати інших у власних думках та впливати на оточення. Однією з ключових форм мовленнєвої діяльності є діалогічне мовлення. На відміну від монологу, діалог передбачає взаємодію двох або більше учасників спілкування, що активно обмінюються інформацією, висловлюють власні думки та реагують на думки співрозмовника [2, с. 127].

Діалогічне мовлення – «сукупність усних висловлювань, що послідовно продукуються двома або більше співрозмовниками в процесі безпосередньої взаємодії, ґрунтуючись на ситуативно-тематичній спільності та комунікативних мотивах» [2, с. 126].

Діалогічне мовлення виникає в процесі комунікації, де кожен учасник є як мовцем, так і слухачем. Його основною рисою є двосторонність, тобто постійна зміна ролей між промовцем і адресатом. Завдяки цьому формується взаєморозуміння, що є необхідною умовою ефективного спілкування [2, с. 127]. Діалог може мати різну тривалість, тематику та стиль, залежно від соціальної ситуації, віку учасників і мети спілкування.

Навчання діалогічного мовлення є одним із ключових компонентів формування іншомовної комунікативної компетентності, оскільки саме діалог забезпечує природну мовленнєву взаємодію між співрозмовниками. Діалогічне мовлення передбачає не лише уміння висловлювати власні думки, а й здатність слухати, реагувати, уточнювати, ставити запитання, підтримувати розмову та дотримуватися норм мовленнєвого етикету [3, с. 175]. Воно поля-

гає у формуванні в учнів уміння брати участь у реальному спілкуванні, що включає: ініціацію діалогу (початок розмови, привітання, встановлення контакту); реакцію на співрозмовника (відповіді, уточнення, коментарі); управління розмовою (зміна теми, заповнення пауз, підтримання контакту); завершення спілкування (прощання, підсумок).

У 5 класі робота над діалогічним мовленням має особливе значення, оскільки саме в цьому віці учні переходять від елементарних комунікативних дій до більш розгорнутих форм мовленнєвої взаємодії. Важливо враховувати вікові особливості п'ятикласників: потребу в емоційній підтримці, бажання активно рухатися, грати, взаємодіяти, проявляти фантазію. Саме тому навчання діалогічного мовлення повинно бути динамічним, ігровим, ситуативно зумовленим та максимально наближеним до реального спілкування.

Наприклад, при вивченні теми «Шкільне життя» (доречно на уроці «Розклад уроків») учням пропонувалося розіграти діалог, користуючись спеціально розробленим шаблоном. Такий шаблон допомагає п'ятикласникам зрозуміти правила побудови діалогу, адже скласти повністю власний діалог на задану тему їм ще досить складно – у цьому віці відбувається активний процес формування усвідомленого та змістового навчання. Виконання цього завдання сприяє не лише розвитку діалогічних умінь, а й закріпленню лексики з теми та прояву індивідуальних особливостей учнів, що є важливим для молодших підлітків. При цьому варто орієнтуватися на рівень попередньо засвоєних знань: деяким учням може бути важко відразу відтворити діалог навіть із використанням шаблону. У таких випадках доцільно спочатку проговорити та прокоментувати діалог всьому класу, щоб учні зрозуміли завдання та логіку заповнення пропусків, а вже потім подавати його як комунікативну вправу.

Під час опрацювання теми «Family and jobs» учням можна запропонувати вправу для розвитку діалогічного мовлення у 5-му класі наступного типу: кожному учню надається картка з двома колонками – у першій містяться запитання, у другій – відповіді. Завдання учнів полягає в тому, щоб з'єднати відповідні пари реплік:

What is your family like, Tom? → I have a big family and we are very close.

Do you get on well with her? → Yes, I love my sister. She is beautiful and bright. But sometimes she is very noisy and naughty.

And what are you going to be? → I would like to be a fireman or a vet. I want to help people or animals.

Цікавою для учнів є вправа «Склади діалог за картками (Matching and Sequencing)», де учні практикують запитання та відповіді про родину та професії. Учням надаються картки з запитаннями та відповідями. Завдання – спочатку з'єднати пари, а

потім скласти діалог у логічній послідовності. Після складання пар учні працюють у парах, розставляючи картки у логічну послідовність і відтворюють діалог, замінюючи інформацію на власну.

Вправа «Діалог із пропусками (Fill in the blanks)» допомагає закріпити лексику про родину та професії, формувати навички діалогічного мовлення. Учні отримують готовий діалог із пропусками, які потрібно заповнити, використовуючи власну інформацію. Після заповнення пропусків учні обмінюються діалогами у парах і відтворюють їх вголос, тренуючи сприйняття на слух та власне мовлення.

Для розвитку умінь діалогічного мовлення застосовувалися також вправи, що передбачають використання опорних реплік (наприклад, виразів згоди чи незгоди, питань до відповіді тощо) та діалогу з пропусками. Завдання учнів полягає у тому, щоб вставити ці опорні репліки таким чином, щоб утворити логічно зв'язаний діалог.

Хоча сама вправа не є комунікативною за своєю природою і спрямована насамперед на навички конструювання діалогу, вчитель може запропонувати учням розширене завдання – скласти власний діалог із використанням цих опорних реплік. Наприклад: *I don't mind, You're right! Like what? How about small presents? That's a great idea!*

Однією з продуктивних вправ є рольова гра «Урок з другом». Учні об'єднуються у пари. Кожна пара отримує картку із завданням: «Ти новий учень у класі. Запитай у друга про його розклад, улюблені предмети, кількість уроків та хобі». Учні відтворюють діалог, використовуючи підготовлені опорні репліки та власну інформацію. Інші учні або вчитель можуть слухати та коментувати правильність, логічність і природність діалогу. Опорними репліками можуть бути такі запитання та відповіді: Запитання (для нового учня*): What lessons do you have today? How many lessons do you have on Monday/Tuesday…? What is your favorite subject? Why do you like this subject? Do you have a lot of homework? What do you usually do after school? What are your hobbies? Do you play any sports?* Відповіді (для друга): *Today I have English, Math, History, and PE. On Monday, I have six lessons. My favorite subject is English/Math/PE. I like it because it's interesting/fun/easy. Yes, I usually have homework every day. After school, I play with my friends, read books, or watch TV. My hobbies are drawing, playing football, and listening to music. Yes, I play football/swimming/tennis.*

Також ефективним методом розвитку діалогічного мовлення є ігри на кшталт «Alias». Один учень витягує картку і повинен описати предмет або явище, не називаючи його безпосередньо, а інші учні намагаються його відгадати. У процесі гри відбувається активний діалог, учні ставлять запитання, уточнюють деталі, ви-

словлюють здогадки та відповіді. Крім того, такі ігри сприяють: розвитку швидкої реакції та уміння підтримувати розмову; активному використанню лексики та фразових конструкцій у контексті; формуванню навичок спільного обміну інформацією та командної взаємодії; підвищенню мотивації учнів до говоріння англійською, оскільки гра сприймається як цікаве і легке завдання, а не контроль знань.

Навчання діалогічного мовлення – це цілісний, поетапний процес, спрямований на формування практичної здатності учнів вести реальну розмову англійською мовою. Воно поєднує мовні знання із ситуаційністю, взаємодією та творчістю. Правильно організоване навчання сприяє розвитку комунікативної компетентності, робить уроки іноземної мови цікавими та наближеними до справжнього спілкування.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіювання. *Іноземні мови,* 2012. № 2. С. 19-30.
2. Мулик К. О. Специфіка англійського діалогічного мовлення соціально-педагогічної спрямованості. *Записки з романо-германської філології 1*. № 2. 2015. С. 126-134.
3. Наконечна А. О. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, № 2. 2015. С. 175-189.

Олександра Макаревич

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО

Гейміфікація виступає сучасним педагогічним інструментом, що активно застосовується в освітньому процесі, зокрема на уроках англійської мови в закладах загальної середньої освіти. Під цим поняттям розуміють цілеспрямоване впровадження ігрових технологій, принципів і логіки у традиційні навчальні ситуації з метою підвищення мотивації, залученості та активності учнів [2, с. 24].

Дослідження гейміфікації в освіті проводили Е. Десі та Р. Раян [1]. Вони обґрунтували вплив автономії, компетентності та взаємозв'язку на внутрішню мотивацію учня. Важливий внесок у розуміння природи ігрових механік у навчанні зробив С. Детердінг [2], який досліджував історію становлення гейміфікації та її застосування в освітньому середовищі.

Гейміфікація не перетворює навчальний процес на гру, а лише використовує окремі ігрові елементи, для підсилення нав-

чальної взаємодії та створення сприятливих умов для формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови. У контексті уроків англійської мови гейміфікація означає не перетворення навчання на гру, а використання окремих ігрових механік – балів, рівнів, квестів, вибору маршрутів, для підвищення мотивації, залученості та інтересу учнів. Завдяки такому підходу учні навчаються в середовищі, яке відповідає сучасній культурі «грайливого світу», де гра стає природним способом пізнання, взаємодії та розвитку мовних умінь. Це робить уроки більш динамічними, емоційно привабливими та результативними.

Ігрові технології спрямовані насамперед на посилення внутрішньої та зовнішньої мотивації школярів, допомагають структурувати навчальну діяльність завдяки чітким цілям і постійному зворотному зв'язку, сприяють формуванню позитивного емоційного досвіду та підтримують інтерес учнів до опанування мовних навичок. Використання елементів гри дозволяє полегшити формувальне оцінювання, оскільки візуалізація прогресу у вигляді балів, бейджів або рівнів робить навчальні досягнення більш зрозумілими й доступними для учнів різного рівня підготовки [3].

Теорія self-development дозволяє глибше зрозуміти, чому гейміфікація настільки ефективно працює у змішаному навчанні англійської мови. Оскільки ця теорія стверджує, що психологічне благополуччя та стійка навчальна мотивація ґрунтуються на задоволенні трьох базових потреб: автономії, компетентності та взаємозв'язку. Вони є педагогічними інструментами, що підтримують ці потреби, сприяють підвищенню залученості й успішності учнів. Гейміфікація якраз і створює умови, де ці потреби активуються природним шляхом, а отже внутрішня мотивація зростає [1].

На уроках англійської мови гейміфіковані елементи, такі як рівні, бали, бейджі, квести, можливість вибору завдань чи маршрутів навчання та підсилюють відчуття автономії, оскільки учні отримують більше контролю над власною діяльністю. Вони можуть обирати тип завдання або темп виконання, бачити власний прогрес і приймати рішення, що безпосередньо впливають на результат.

Компонент компетентності також активно задовольняється через ігрові механіки: чіткі цілі, миттєвий зворотний зв'язок, можливість спробувати знову, розбиття великих завдань на посильні етапи. Учень постійно бачить, що він може досягти більшого, якщо докладе трохи більше зусиль, а позитивне підкріплення стимулює дослідницьку поведінку. Це створює відчуття зростання майстерності, яке, лежить у центрі внутрішньої мотивації.

Не менш важливою є потреба у взаємозв'язку. Ігрові взаємодії, такі як командні завдання, змагання між групами, спільні квести чи колективне розв'язання мовленнєвих проблем, формують відчуття приналежності, підтримки й позитивних соціальних зв'язків. Учні бачать, що вони частина команди, що їхня участь

має значення, а спільна діяльність приносить успіх. Така атмосфера відповідає тим умовам, які, активізують внутрішню мотивацію та зменшують страх помилок.

Крім того, гейміфікація сприяє переходу від зовнішньої мотивації до внутрішньої. На початку учні можуть працювати заради балів чи нагород, тобто через зовнішню регуляцію. Проте завдяки залученню та задоволенню базових психологічних потреб інтерес поступово стає внутрішнім: дитина починає вивчати мову не лише заради винагороди, а й тому, що це приносить задоволення, відчуття прогресу та соціальної взаємодії.

Упровадження гейміфікації на уроках англійської мови сприяє розвитку важливих навичок саморозвитку, оскільки ігрові механіки активізують внутрішню мотивацію та залучають учнів у навчальний процес на глибшому рівні. Одним із ключових аспектів є можливість постановки власних цілей: учні самостійно обирають мовні "квести", наприклад, роботу над словниковим запасом чи удосконалення граматики, а система рівнів та чеклістів допомагає їм відстежувати прогрес. Такий підхід формує навички цілепокладання й уміння планувати власну діяльність. Важливим елементом є і рефлексія: прогрес-бари, бейджі та щоденники успіху дають учням чітке візуальне підтвердження їхнього розвитку, навчаючи аналізувати сильні та слабкі сторони та визначати подальші кроки у навчанні.

Гейміфікація також розвиває відповідальність, оскільки можливість обирати завдання, маршрути або рівні складності сприяє усвідомленню наслідків власних рішень. Учні стають більш автономними та відповідальними у навчальному процесі. Творчі ігрові завдання стимулюють креативність, розвивають уяву, гнучкість мислення та здатність до творчої самореалізації.

Командне залучення формують навички співпраці, адже учні вчаться взаємодіяти, підтримувати одне одного та розподіляти ролі, що сприяє розвитку комунікації, лідерства й емпатії. Додаткові гейміфіковані елементи, наприклад таймери та завдання з обмеженням часу, допомагають формувати саморегуляцію: учні вчаться керувати темпом роботи, розподіляти час і концентрувати увагу. Відчуття постійного прогресу, нових рівнів і швидкого зворотного зв'язку зміцнює внутрішню мотивацію та формує впевненість у власних силах.

Гейміфікація також підтримує мовну автономію: учні виконують додаткові завдання, поступово виробляючи звичку регулярно вчитися й формуючи довготривалі навчальні стратегії. Таким чином, гейміфікація не лише урізноманітнює уроки, а й комплексно сприяє саморозвитку учнів, формуючи в них необхідні академічні й життєві компетентності.

Отже, застосування гейміфікації у змішаному навчанні англійської мови є ефективним саме тому, що вона створює умови, у

яких базові психологічні потреби учня природно задовольняються. Це формує стійку мотивацію, сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу та робить навчальний процес більш цікавим, осмисленим і результативним.

Список використаних джерел

1. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*. Vol. 49, № 3. 2008. P. 182–185.
2. Deterding S. The Ambiguity of Games: Histories and Discourses of a Gameful World. *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications.* Cambridge, MA: The MIT Press, 2015. P. 23–64.
3. Гейміфікація в освітньому процесі URL: https://osvita.ua/school/method/80683/ (дата звернення: 01.12.2025).

Ірина Мельник

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТА ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ ЗЗСО

Ігрові технології посідають важливе місце у навчанні англійської мови учнів 5 класу, оскільки сприяють підвищенню мотивації, створюють позитивне емоційне середовище та стимулюють формування комунікативних навичок. Ефективність застосування ігор визначається якісною організацією та науково обґрунтованим відбором відповідних ігрових форм.

Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв відбору та визначити ефективні етапи організації ігрових форм роботи на уроках англійської мови у 5 класі ЗЗСО для формування комунікативних навичок учнів.

У сучасній методиці навчання іноземних мов підкреслюється, що саме систематичне застосування ігор забезпечує активну взаємодію учнів, розвиває їхню мовленнєву автономію та сприяє практичному використанню англійської мови в умовах моделювання реальних комунікативних ситуацій.

Першим ключовим критерієм є відповідність навчальній меті уроку. Ігрова діяльність повинна прямо сприяти формуванню конкретних мовленнєвих умінь: лексичних, граматичних, фонетичних або комунікативних. Наприклад, для тренування питальних конструкцій доцільно обирати ігри типу *“Twenty Questions”* або *“Information Gap”*, тоді як лексичну автоматизацію ефективніше забезпечують естафетні та сортувальні ігри.

Другим критерієм виступає урахування вікових та психологічних особливостей п'ятикласників. Учні цього віку прагнуть до активної соціальної взаємодії, цінують можливість самовираження та потребують змін діяльності. Тому ігри повинні містити елементи рухливості, змагання, творчості та взаємодії в парах чи групах.

Третім критерієм є відповідність рівню мовної підготовки школярів. Гра не повинна бути занадто простою, щоб не знижувати інтерес, але й надмірна складність призводить до фрустрації. Важливим є принцип зони найближчого розвитку, що передбачає виконання завдань, які доступні лише за умови певних зусиль [5, с. 89].

Четвертим критерієм виступає доцільність використання гри на конкретному етапі уроку. Рухливі та мотиваційні ігри ефективні на початку заняття, тоді як комунікативні, рольові й проблемно-орієнтовані – на етапі практичного застосування мови. Це забезпечує поступовий перехід від тренування до творчого мовлення та відповідає принципам поетапності навчання [1].

Організація гри на уроці включає кілька послідовних етапів, кожен з яких має чітку методичну функцію.

Підготовчий етап передбачає визначення навчальної мети, підбір матеріалів, продумування правил та розподілу учасників. На цьому етапі вчитель вирішує організаційні питання, готує картки, зображення, реквізит, визначає часові рамки та форму контролю виконання.

Вступний етап включає пояснення правил гри доступною мовою, за можливості – англійською. Ефективним є короткий показ або міні-демонстрація разом з одним чи двома учнями. Це забезпечує розуміння процедури та створює чіткі очікування щодо поведінки й результатів.

Ігровий етап є центральним у структурі заняття. Учитель переходить до ролі фасилітатора, підтримує учнів, але не втручається зайво в їхню взаємодію. Самостійність дітей під час виконання завдань сприяє розвитку мовленнєвої ініціативи, критичного мислення та взаємонавчання. Учитель фіксує типові помилки, спостерігає за динамікою груп, контролює темп виконання завдань [4].

Заключний етап включає рефлексію, підбиття підсумків, обговорення результатів. У змагальних іграх важливо відзначати не лише переможців, а й усіх учасників, зокрема їхню старанність, творчість або прогрес. Аналіз типових помилок здійснюється узагальнено, без персоніфікації.

Спосіб поділу учнів на групи впливає на ефективність гри та рівень залучення школярів. Можливі різні варіанти: випадковий розподіл, поділ за рівнем підготовки, за інтересами або за принципом змішаних груп. Оптимальним для 5 класу є склад із 3-4 осіб, що забезпечує рівномірний розподіл ролей і можливість

активної участі кожного [2, с. 89]. Регулярна ротація груп сприяє розвитку соціальних навичок та адаптивності учнів.

Учитель виконує декілька функцій: організатора, спостерігача й консультанта. Він створює умови для гри, координує навчальну взаємодію, надає підтримку, допомагає знайти потрібне слово чи конструкцію, але не виправляє кожну помилку миттєво, щоб не знижувати мовленнєву активність учнів.

Формальне оцінювання не завжди є доречним у процесі гри, оскільки може знижувати мотивацію. Ефективними є самооцінювання, взаємооцінювання, а також символічні нагороди – жетони, зірочки, відзнаки за креативність або командну роботу. Головний акцент робиться на прогресі та використанні мови, а не на суперництві.

Серед найчастіших проблем – дисциплінарні порушення, надмірна активність окремих учнів, нерівномірність участі. Ці труднощі вирішуються завдяки встановленню чітких правил, розподілу ролей, ротації функцій та контролю з боку вчителя [3, с. 198]. Також важливо забезпечити мовний режим, підтримувати помірний рівень шуму й дотримання етичної взаємодії.

Ігрові технології є ефективним інструментом формування комунікативних навичок учнів 5 класу. Вони забезпечують активну участь школярів, сприяють розвитку мовленнєвої автономії, мотивації та впевненості у використанні англійської мови. Раціональний відбір ігор та методично грамотна організація ігрової діяльності дозволяють максимально реалізувати навчальний потенціал ігор у сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Кириченко О. Використання ігрових технологій на уроках англійської мови у початковій школі. *Всеосвіта*. URL: https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-igrovih-tehnologij-na-urokah-anglijskoi-movi-u-pocatkovij-skoli-463798.html (дата звернення: 12.11.2025).
2. Колодяжна І. Л. Групова робота на уроках іноземної мови. Київ: Академія, 2011. 89 с.
3. Колодяжна І. Л. Ігрові технології у навчанні іноземних мов. Київ: Академія, 2012. 198 с.
4. НаУрок. Методичні рекомендації «Ігрові технології». URL: https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-igrovi-tehnologi-18009.html (дата звернення: 13.11.2025).
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: Інкос, 2006. 98 с.

Влада Мельничук

МОВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У 5 КЛАСІ НУШ

Вивчення іноземної мови в сучасній школі неможливе без ефективного засвоєння лексичного матеріалу. Лексичні одиниці є основою будь-якого мовленнєвого висловлювання: знання слів і словосполучень дозволяє учням розуміти текст, будувати власні речення та спілкуватися в реальних ситуаціях. Особливо важливо це для учнів початкової та середньої школи, які тільки починають формувати свої мовні навички та засвоювати основи англійської мови.

Одним із найефективніших способів активізації словникового запасу є використання мовних ігор. Вони не лише створюють позитивний емоційний фон, а й сприяють розвитку когнітивних та комунікативних навичок учнів, підвищують мотивацію до навчання та дозволяють поєднувати навчання з елементами творчості. Завдяки іграм учні можуть більш природно включати нові слова та фрази у власне мовлення, зменшити страх перед помилками та отримати задоволення від процесу навчання. Мовні гра – «природна форма розвитку мислення та мовлення дитини, яка формує так звану «зону найближчого розвитку», де учень може освоїти складніші лексичні та граматичні структури за підтримки вчителя або однокласників» [2, с. 153].

Мовні ігри у навчанні англійської мови націлені на розширення активного та пасивного словникового запасу учнів. Активний словниковий запас складається з лексики, яку учень може використовувати у власному мовленні, тоді як пасивний запас включає слова, які розпізнаються під час читання та аудіювання, але поки що не використовуються у мовленні. Впровадження ігрових методів дозволяє поступово трансформувати пасивну лексику в активну, що є однією з основних цілей сучасного навчання іноземних мов у школі.

Гра сприяє розвитку комунікативних навичок, оскільки учні взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, аргументують свої відповіді та виконують завдання у контексті, наближеному до реальної комунікації. Наукові дослідження показують, що ігрові методи підвищують ефективність запам'ятовування нових слів, покращують асоціативне мислення та стимулюють інтерес до навчання [2, с. 153].

Ігри як навчальний засіб поєднують різні види діяльності: слухання, говоріння, читання та письмо. Це дозволяє формувати інтегровані мовленнєві навички, що є однією з головних цілей сучасної методики викладання англійської мови. Крім того, ігрові методи відповідають принципу компетентнісного підходу, оскільки спрямовані не лише на запам'ятовування слів, а й на їх практичне використання у реальних ситуаціях спілкування.

Методично грамотно організована мовна гра забезпечує поступове ускладнення завдань, що дозволяє охопити різні рівні лексичної компетенції: від розпізнавання слова до його використання у повноцінному висловлюванні. Крім того, гра сприяє розвитку критичного та асоціативного мислення, уваги, пам'яті та здатності до самоконтролю.

У практичній діяльності вчителі застосовують різноманітні ігрові завдання для вивчення лексики. До найпоширеніших належать:

1. Словникові кросворди та «Бінго» – допомагають закріпити написання та значення слів. Класична гра «Бінго» може бути адаптована під тематику уроку: учні відмічають слова на картках, що називає вчитель, або зачитують значення слова англійською мовою.
2. Ігри «Memory» або «Pairs» – учні знаходять пари слова та перекладу, що сприяє автоматизації лексики. Для цього можна використовувати картки із зображеннями, що робить процес більш наочним і запам'ятовуваним.
3. Рольові діалоги – учні розігрують ситуації з реального життя, використовуючи нові слова та фрази. Наприклад, «у кафе» чи «у магазині» дозволяє практикувати лексику з теми «Їжа», «Одяг» чи «Школа».
4. Мовні квести та тематичні подорожі – заохочують пошук слів у тексті або серед малюнків та картинок, активізуючи пізнавальну діяльність. Це може бути завданням на пошук певних слів у кімнаті або на дошці, що стимулює інтерактивність.

Charades або Pictionary – учні показують або малюють слова, а інші відгадують, що дозволяє закріпити значення та вимову лексики у цікавій формі. Такі ігри допомагають розвивати мовну креативність і здатність швидко реагувати [4].

Такі ігри можна адаптувати до різного віку та рівня підготовки учнів, використовуючи тематичні словники (школа, тварини, їжа, професії тощо) і враховуючи індивідуальні особливості кожного класу.

Використання ігор у навчанні лексики має низку переваг: підвищує мотивацію учнів та інтерес до навчання; сприяє активізації словникового запасу та закріпленню нової лексики; забезпечує інтеграцію мовних навичок: говоріння, аудіювання, читання та письма; формує соціальні та комунікативні навички, вміння працювати у команді; сприяє розвитку асоціативного мислення, уваги та пам'яті; створює позитивний емоційний фон, знижує тривожність і страх перед мовними помилками [3].

Для максимальної ефективності використання мовних ігор учитель повинен дотримуватися кількох принципів: 1. Враховувати вікові та психологічні особливості учнів. 2. Чітко визначати

цілі гри: засвоєння нових слів, повторення лексики, розвиток мовленнєвої активності. 3.Забезпечувати поступове ускладнення завдань та їх адаптацію до рівня класу. 4 Поєднувати різні типи вправ: індивідуальні, парні та групові. 5. Використовувати наочні матеріали, картки, малюнки, інтерактивні дошки для кращої семантизації лексики. 6. Проводити підсумковий аналіз та повторення після гри для закріплення результатів. [1, с. 656].

Мовні ігри є ефективним засобом навчання англомовної лексики, оскільки поєднують навчання і розвагу, створюють сприятливі умови для засвоєння нових слів та фраз. Вони сприяють розвитку рецептивних та репродуктивних лексичних навичок, автоматизації використання словникового запасу, підвищують мотивацію та активність учнів. Ігри допомагають формувати інтегровані мовленнєві навички, соціальні та комунікативні компетенції. Використання мовних ігор забезпечує поступовий розвиток лексичної компетенції та сприяє формуванню мовної особистості учня. Регулярне включення ігор у навчальний процес робить засвоєння лексики більш ефективним і приємним, а також стимулює інтерес до подальшого вивчення англійської мови.

Список використаних джерел

1. Чикалова Т. Гра як засіб всебічного розвитку дітей покоління альфа. *Перспективи та інновації науки.* 2021. С. 656–665.
2. Вітківська Л. В. Використання ігор під час навчання на уроці англійської мови [Електронний ресурс]. 2016. С. 151–153. URL: https://tinyurl.com/ydfnf97e
3. Гусленко І. Ю. Методика навчання іноземних мов: конспект лекцій [Електронний ресурс]. Харків: Видавництво: НУА, 2018. 64 с. URL: https://tinyurl.com/yb7udjgw
4. Рожкова О. В. Рольові ігри на уроках англійської мови [Електронний ресурс]. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/73214

Ірина Ністор

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПОП-ПІСЕНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВИМОВИ ТА ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ 6 КЛАСУ ЗЗСО

У сучасній методиці навчання англійської мови особливого значення набуває пошук ефективних та мотивуючих засобів навчання, що відповідають інтересам та віковим особливостям учнів. Англомовні поп-пісні є автентичним матеріалом, який природно поєднує мовний контент з емоційним та культурним контекстом, проте вчителі потребують конкретних методичних розробок та практичних порад щодо організації роботи з піснями на уроках.

Мета публікації – організація роботи з англомовними поп-піснями на уроках англійської мови у ЗЗСО для розвитку вимови та збагачення словникового запасу учнів 6 класу.

Сучасна методика викладання іноземних мов активно шукає ефективні засоби навчання, які б відповідали віковим особливостям та інтересам учнів. Одним із таких інструментів є англомовні поп-пісні, які природно поєднують мовний матеріал з емоційним та культурним контекстом. Дослідження останніх років (Деркач Ю., Яблонська Р., Шумський О., Фучила О.) підтверджують, що використання музичного матеріалу значно підвищує мотивацію учнів, створює позитивну атмосферу на уроці та сприяє кращому запам'ятовуванню лексики [2, с. 79].

Актуальність використання пісень у навчанні англійської мови учнів 6 класу обумовлена кількома факторами. По-перше, підлітковий вік характеризується особливою чутливістю до музики як невід'ємної частини їхнього життя. По-друге, пісні містять автентичний мовний матеріал у природному контексті, демонструючи реальне функціонування мови. По-третє, музичний супровід полегшує запам'ятовування завдяки створенню додаткових асоціативних зв'язків у пам'яті [5, с. 125].

Ефективність використання пісень на уроках залежить від правильного добору музичного матеріалу. Для учнів 6 класу, які зазвичай перебувають на рівні A2-B1 за Загальноєвропейською шкалою, підходять пісні з простою граматикою, зрозумілою лексикою та чіткою логічною структурою. Лексична насиченість має бути оптимальною – не більше 15–20% нових слів від загальної кількості, що дозволяє учням зрозуміти загальний зміст з контексту [6, с. 114].

Важливим критерієм є якість мовлення виконавця. Слова мають вимовлятися чітко, без надмірного спотворення. Виконавці повинні бути носіями мови з нормативною вимовою. Тривалість пісні для учнів 6 класу має становити 3–4 хвилини, оскільки тривалість стійкої уваги в цьому віці обмежена 20–25 хвилинами. Темп пісні має бути помірним – близько 100–130 ударів на хвилину [4, с. 96].

Змістовні критерії передбачають відповідність віковим інтересам учнів. Підлітки 6 класу цікавляться темами дружби, перших захоплень, мрій про майбутнє, пригод, спорту. Пісні мають резонувати з емоційним досвідом учнів, викликати відгук та бажання обговорювати розглянуті теми. Позитивний емоційний заряд має превалювати над негативом.

Робота з піснею на уроці передбачає трьохетапну структуру: дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи.

Дотекстовий етап (5–7 хвилин) спрямований на підготовку учнів до сприйняття пісні. Основні завдання включають ство-

рення мотивації, активізацію фонових знань, зняття лексичних труднощів та формулювання комунікативного завдання. Методичні прийоми включають введення в тему через проблемні питання, роботу з назвою пісні (висування гіпотез про зміст), презентацію 5–7 ключових слів з використанням візуальних опор, прогнозування змісту та фонетичну розминку [6, с. 115].

Текстовий етап (15–20 хвилин) передбачає безпосереднє прослуховування пісні та виконання завдань. Перше прослуховування спрямоване на загальне розуміння – учні визначають основну ідею, настрій пісні, перевіряють свої припущення. Друге прослуховування передбачає детальне розуміння через завдання типу fill in gaps (заповнення пропусків), true/false statements, matching activities. Третє прослуховування фокусується на вимові – учні повторюють за співаком окремі рядки, співають разом із піснею, відпрацьовують складні звуки [3].

Дослідження показують, що спів англійською мовою покращує засвоєння нової лексики на 20–25% порівняно з традиційним заучуванням. Під час співу учні менше переймаються можливими помилками, що дозволяє їм вільніше експериментувати зі звуками та набувати впевненості [1].

Післятекстовий етап (15–20 хвилин) забезпечує активне використання засвоєного матеріалу. Завдання на говоріння включають дискусії в парах або малих групах, рольові ігри, особисту реакцію на зміст пісні. Завдання на письмо передбачають творче письмо (продовження історії, альтернативна кінцівка), написання рецензії на пісню, перефразування змісту своїми словами. Творчі завдання можуть включати створення відеокліпу, постера, власних віршів за аналогією [2, с. 80].

Для демонстрації практичного застосування методики було розроблено фрагмент уроку з використанням пісні "Count on Me" by Bruno Mars на тему "Friendship" (Дружба). Мета уроку – розвиток навичок вимови дифтонгів [aɪ], [eɪ], [aʊ] та засвоєння 10 нових лексичних одиниць (count on, by your side, sail, find out, remind, flip, upside down, swing, forever, toss and turn).

На дотекстовому етапі учні обговорюють питання про дружбу в парах: "Who is your best friend?", "What makes a good friend?". Вчитель презентує ключові вирази з візуальними опорами: "count on someone" (You can count on me = I will help you), "by your side" (I will be with you), "upside down" (перевертає книгу). Особлива увага приділяється вимові звуків [aɪ] в "by", "side", [aʊ] в "count", "down".

На текстовому етапі перше прослуховування супроводжується переглядом відеокліпу без тексту. Учні визначають основну ідею (friendship/helping friends) та настрій (positive). Під час другого прослуховування учні отримують текст з 12 пропусками та заповнюють їх. Наприклад: "If you ever find yourself stuck in the

middle of the sea, I'll … (sail) the world to find you". Третє прослуховування фокусується на вимові дифтонгів: учні повторюють рядки "I'll sail the world to find you" [aɪ – faɪnd], "By your side" [aɪ – saɪd], "Count on me" [aʊ – kaʊnt] 3–4 рази. Завершується етап спільним співом приспіву.

На післятекстовому етапі учні працюють у групах по 3–4 особи, обговорюючи питання: "Do you agree with the singer?", "Have you ever helped a friend in a difficult situation?". У парах учні створюють власні обіцянки другу, використовуючи нову лексику: "I will always be by your side when…", "You can count on me if…". Домашнє завдання передбачає написання короткого повідомлення другу (50–70 слів) з використанням мінімум 5 виразів з пісні.

Аналіз ефективності цього фрагменту показує, що фокус на дифтонгах є методично обґрунтованим, оскільки україномовні учні часто замінюють англійські дифтонги монофтонгами. Повторювана структура пісні (приспів звучить 4 рази) забезпечує достатню експозицію до цільової лексики. Емоційна позитивність теми підвищує мотивацію та створює сприятливу атмосферу для мовленнєвої практики. [4, с. 97].

На основі розробленого фрагменту уроку можна сформулювати такі рекомендації: використовувати варіативність типів завдань для підтримки інтересу учнів; забезпечувати баланс рецептивних та продуктивних навичок у кожному фрагменті; обирати пісні з позитивними меседжами для створення підтримуючої атмосфери; застосовувати групові форми роботи для задоволення потреби підлітків у спілкуванні; надавати можливість індивідуалізації через градування складності завдань [5, с. 127].

Важливо враховувати, що фрагмент акцентує різні фонетичні аспекти (дифтонги versus консонанти), працює з різними типами лексики (пряма versus метафорична) та відповідає різним рівням володіння мовою (A2 versus B1). Фрагмент успішно демонструє можливість одночасного розвитку вимови та збагачення словникового запасу, підтверджуючи інтегрований характер роботи з піснями.

Таким чином, практична реалізація методики використання англомовних поп-пісень доводить їхню ефективність як інструменту для одночасного розвитку фонетичних навичок та лексичної компетентності учнів 6 класу ЗЗСО за умови систематичного підходу, чіткої структури роботи та відповідності матеріалу науково обґрунтованим критеріям добору.

Список використаних джерел

1. Гудзь Н. Психологічні переваги використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови. *English Context.* 2022, № 10. URL: https://englishcontext.kpnu.edu.ua/2022/05/12/1130/ (дата звернення: 27.11.2025).

2. Деркач Ю., Яблонська Р. Пісня як ефективний засіб формування лексичних навиків на уроках англійської мови в початкових класах. *Молодий вчений.* 2021, № 4 (92). С. 78–81. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2360 (дата звернення: 26.11.2025).
3. Ємельянова О. В., Солонар І. В. Вивчення англійської мови через музику та пісні за допомогою ІКТ. *Матеріали конференції.* Суми, 2024. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/95363 (дата звернення: 27.11.2025).
4. Маківчук Р. А. Використання рухів та музики на уроках англійської мови. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції.* Вінниця, 2019. С. 95–98. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/27814 (дата звернення: 26.11.2025).
5. Фучила О. М. Використання пісень в процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Проблеми української термінології.* 2007, № 594. С. 124–128. URL: https://ena.lpnu.ua/items/c2e424e2-864c-4561-b2b5-a20117e89166 (дата звернення: 27.11.2025).
6. Шумський О., Шумська О. Особливості використання пісень як педагогічного інструменту викладання іноземної мови у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 207. С. 112–118. URL: https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/318144 (дата звернення: 26.11.2025).

Богдана Петриків

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасні умови функціонування освітньої системи вимагають застосування таких механізмів організації навчального процесу, які забезпечують ефективне досягнення результатів на завершальному етапі здобуття освіти на будь-якому рівні. Такі тенденції орієнтують на необхідність комплексного підходу до розвитку різноманітних умінь у межах кожної навчальної дисципліни. Зокрема, іноземна мова більше не трактується як ізольований комплекс мовних навичок [1, с. 4].

Ефективність іншомовного спілкування визначається сукупністю якісних критеріїв, серед яких провідну роль відіграє високий рівень граматичної мовної компетенції [2, с. 5]. Здатність здобувачів освіти до читання й письма за умови сформованої іншомовної граматичної компетентності базується на вільному, максимально точному спілкуванні та успішному досягненні визначених комунікативних цілей і завдань [2, с. 6]. Ураховуючи ключове значення граматики в процесі вивчення іноземної мови, зокрема англійської, викла-

дачам необхідно ретельно продумати систему роботи над цим мовним аспектом з позицій комунікативного підходу.

Граматичний матеріал доцільно подавати не відокремлено, а в межах контекстуальної єдності, що сприяє глибшому розумінню нових граматичних закономірностей здобувачами освіти. Такий підхід виключає передачу «готових знань», коли студенти лише оперують наведеними прикладами [3]. Натомість введення нових граматичних структур у контекст передбачає самостійне усвідомлення їх функцій та особливостей: 1. Сучасне навчання граматики не має зводитися лише до позначення частин мови або заучування правил. Граматичний компонент повинен органічно інтегруватися у розвиток навичок говоріння, читання та письма. 2. Опрацювання граматичних правил варто здійснювати спільно зі здобувачами освіти шляхом їх детального аналізу, пояснення авторської інтенції щодо використання певних граматичних явищ, вивчення прикладів, порівняння з альтернативними варіантами та встановлення аналогій із розмовними, ненормативними формами, що зустрічаються у фільмах, піснях і діалогах. 3. Навчання граматики в межах комунікативного підходу повинно мати системний характер: після повного опрацювання окремого граматичного явища на рівні різних типів вправ здійснюється перехід до наступного. При цьому важливо спиратися на вже набуті знання та встановлювати необхідні міжпредметні та внутрішньомовні паралелі. 4. Комунікативне навчання граматики має базуватися на використанні змістовних і мотивувальних завдань із чітко окресленою комунікативною метою, що спонукають здобувачів освіти природно застосовувати граматичні структури при формуванні іншомовних висловлювань [4]. Це сприяє автентичності мовленнєвої практики та мінімізує штучність, монотонність і формалізм при відпрацюванні граматичних моделей. Прикладом таких завдань можуть бути: *«According to the situation give your advice to this person: a student who has difficulty in learning English»; «You were the only witness of yesterday's robbery. Tell the policeman everything you managed to see»; «If you had the opportunity to become the President, what would you change in your country?»* [4].

Інакше кажучи, під час виконання комунікативних вправ здобувачам освіти пропонується надати пораду, висловити коментар або обґрунтувати власну точку зору, при цьому природно та мотивовано використовуючи у своєму висловлюванні модальні дієслова, різні типи умовних речень, наказовий спосіб тощо. Такі завдання демонструють широкий спектр комунікативних можливостей, реалізація яких можлива завдяки правильному використанню граматичних структур.

Варто наголосити, що сучасні підручники з іноземних мов, зокрема англійської, містять значну кількість різноманітних вправ, які охоплюють опрацювання граматики в текстах, завдання для аудіювання та читання, ситуації для складання моно-

логічних і діалогічних висловлювань, а також письмові завдання (зокрема написання особистого листа, електронного повідомлення, есе). У працях сучасних вітчизняних і зарубіжних методистів підкреслюється доцільність використання ефективних ігрових форм навчальної діяльності при опануванні практичної граматики, таких як рольові або конфліктні ігри, пантоміми, головоломки та ігри-розслідування.

Окрім граматичних ігор, значне місце у комунікативному навчанні практичної граматики посідають метод проєктів, продукт-орієнтований підхід (який передбачає інтерпретацію художнього тексту), а також різні форми роботи зі сталими виразами, прислів'ями та приказками.

Сучасні інтернет-ресурси відкривають широкі можливості для вивчення іноземних мов. Наразі існує значна кількість платформ, що пропонують матеріали для опанування англійської мови. Серед найцікавіших, популярних і перевірених часом ресурсів, орієнтованих на навчання відповідно до комунікативного підходу, можна виокремити такі: English should be fun, ESL Conversation Questions, Grammar Talks. Present Perfect for Experiences, Grammarbank , LearnEnglish.

Комунікативний підхід до навчання граматики англійської мови забезпечує цілісне, змістове та мотивувальне опанування граматичних структур, оскільки поєднує їх із реальними мовленнєвими потребами учнів. Він орієнтує не на механічне засвоєння правил, а на формування вміння застосовувати граматику як інструмент досягнення комунікативних цілей. Такий підхід ґрунтується на контекстуальному опрацюванні матеріалу, інтеграції граматики у говоріння, аудіювання, читання й письмо, використанні змістовних завдань, рольових ігор, проєктної діяльності та ресурсів, що моделюють реальні ситуації спілкування. Використання автентичних матеріалів і цифрових платформ сприяє підвищенню мотивації, розвитку автономії й формуванню стійких граматичних навичок.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2011. 206 с.
2. Вовк О. І. Сучасна стратегія формування англомовної граматичної компетенції у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2008. № 27. С. 5–10.
3. Горохова Т. О. Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/19666912.pdf
4. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16 (дата звернення: 12.10.2025).

Олександр Рабцун,
Оксана Галайбіда

КЛАСИФІКАЦІЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Враховуючи сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти, зростає потреба у залученні автентичних матеріалів в освітній процес для забезпечення реального мовного досвіду та для подолання розбіжностей між навчальним та реальним спілкуванням. Автентичні відео, аудіо, тексти та подкасти занурюють учнів у середовище природної мови, надаючи можливість побачити мову та зрозуміти різні акценти, стилі та соціальні контексти. Однак, відсутність систематичного підходу до вибору таких матеріалів перешкоджає їх ефективному використанню у навчанні. Тому побудова та вдосконалення системи класифікації автентичних матеріалів є головним питанням для сучасних методик навчання англійської мови.

Метою нашої розвідки є вивчення існуючих класифікацій автентичних матеріалів з метою визначення тих ресурсів, які будуть найбільш ефективними під час вивчення учнями лексичних одиниць.

Поняття автентичності у методичній літературі є доволі складним, адже охоплює широкий спектр визначень. Його часто відзначають як прояв соціальної взаємодії, специфіку навчальних знань, а також як частину культурного виміру. Основною ознакою автентичності є будь-який матеріал, який не був створений спеціально для цілей навчання мови [6, с. 3-6]. У нашому дослідженні визначаємо автентичність як таку якість тексту, що забезпечує під час його опрацювання функціонування саме тих мовленнєвих механізмів, які реалізують спілкування у природних умовах реального життя [2, с. 107].

Важливо наголосити, що автентичні матеріали будують хорошу базу для природнього засвоєння мови, тому що між матеріалом підручників і реальним спілкуванням існує очевидна розбіжність. Учні, які працюють лише з адаптованими ресурсами, часто не можуть застосувати свої знання у справжніх ситуаціях. Тому ефективність навчальних матеріалів визначається тим, наскільки вони наближені до мовної реальності [7, с. 34]. Адже окрім інформативної складової автентичні матеріали ще містять культурний компонент, який допомагає краще зрозуміти країну, мова якої вивчається.

З огляду на це, підбір відповідних матеріалів вимагає не лише усвідомлення суті автентичності, але й чіткого розуміння їхньої різноманітності. Шляхом систематизації навчального мате-

ріалу ми можемо оптимізувати освітній процес та відібрати ті матеріали, які найкраще відповідатимуть поставленим комунікативним завданням. Тому аналіз існуючих класифікацій автентичних матеріалів дасть змогу визначити ті ресурси, які будуть найбільш ефективними під час навчання учнів.

Одна з найпростіших, однак дієвих класифікацій пропонує поділ автентичних матеріалів на паперові, аудіо- та відеоматеріали, а також інші матеріали. До першої дослідники відносять інформаційні джерела, які носії мови використовують у повсякденному житті. Ця категорія охоплює як об'ємні тексти (книги, газети, журнали), що вимагають вищого рівня володіння мовою, так і дрібну друковану продукцію (квитки, етикетки, брошури, афіші, календарі, рекламні оголошення). Використання таких матеріалів робить навчання комунікативно спрямованим і наближує його до реальних життєвих ситуацій [1, с. 108; 4, с. 14].

Аудіо- та відеоматеріали (фільми, серіали, відеокліпи, а також інтернет-ресурси) відіграють ключову роль у формуванні правильної вимови та навичок аудіювання. Візуалізація у поєднанні зі звуком сприяє кращому запам'ятовуванню, а жива мова носіїв демонструє реальні акценти, темп і соціальний контекст спілкування [1, с. 109; 4, с. 14].

Категорія інших матеріалів охоплює твори художньо-естетичного характеру, зокрема колискові, скоромовки, пісні, вірші тощо. Їхня специфіка полягає у фокусуванні на ритмічній природі мови, що допомагає школярам на підсвідомому рівні опанувати інтонацію, наголос одночасно засвоюючи граматичні та лексичні структури [1, с. 109; 4, с. 15].

Продовжуючи аналіз поглядів на типологію автентичних засобів, варто звернути увагу на дослідження О. Жупанник. У своїй науковій розвідці дослідниця подає та узагальнює класифікацію автентичних матеріалів, запропоновану Дж. Г. Гебхардом, на яку вона посилається у статті. Викладена Жупанник класифікація має низку спільних рис із попередньо розглянутими підходами, однак її ключовим критерієм є тип подачі інформації, що дає змогу детальніше структурувати автентичні джерела. За інтерпретацією Жупанник, Гебхард виокремлює три групи автентичних матеріалів:

1. Автентичні візуальні ресурси. Сюди належать фотографії, картини, слайди, малюнки на листівках, а також специфічні жанри, такі як комікси без тексту, «німі» книжки з картинками та візуальні новели.

2. Автентичні аудіовізуальні ресурси. Ця група охоплює динамічні матеріали, що поєднують звуковий та зоровий ряд. Спектр цих засобів широкий: від телевізійної реклами, музичних кліпів та новинних сюжетів до художніх фільмів, серіалів.

3. Автентичні друковані ресурси. Окрім традиційних газетних вирізок та журнальних статей, до цієї групи зараховано елементи повсякденної інфраструктури, зокрема розклади руху транспорту, меню ресторанів, вуличні вивіски, астрологічні колонки, путівники та навіть некрологи [3, с. 71].

Крім того, Гебхард акцентує увагу на функціональності цих матеріалів. Він вважає, що зібрані в реальному середовищі матеріали (готелях чи банках), дають змогу моделювати рольові ігри, що відповідають інтересам учнів [7, с. 35].

Однак найбільш практичною, на наш погляд, є класифікація І. Панчохи. Її перевага полягає в тому, що вона охоплює всі основні типи та види автентичних матеріалів і водночас пропонує цілісну логічну структуру. Дослідниця розглядає «медіатексти» і підкреслює, що автентичні матеріали – не просто носії певної оригінальної інформації, розробленої носієм виучуваної мови, а тексти, що функціонують у медіапросторі і об'єднують різні семіотичні системи [5, с. 30] (див. *табл. 1*).

Таблиця 1

Медіатексти

Друковані	*Аудіовізуальні*	*Електронні*	*Аудіальні*	*Візуальні*
• Газетні статті • Журнальні публікації • Адаптовані літературні твори • Інфографіка	• Фільми та серіали • Документальні програми • Рекламні ролики • Музичні кліпи	• Новини та статті на вебсайтах • Пости в соціальних мережах • Блоги та влоги	• Радіопередачі • Подкасти • Аудіокниги	• Фотографії з текстовими описами • Плакати та банери • Ілюстрації у навчальних посібниках

Отже, автентичні матеріали є ключовими для подолання розриву між мовою підручників і реальним спілкуванням, вони забезпечують доступ до реальної комунікації. Урахування різних класифікацій автентичних матеріалів допомагає впорядковувати ці ресурси та обирати їх відповідно до комунікативних завдань.

Список використаних джерел

1. Безлюдна В., Неізвестна В. Застосування автентичних матеріалів як ефективний ресурс вивчення англійської мови майбутніми педагогами у ЗВО. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2023. № 2(28). С. 106–112.
2. Дмітренко Н. Є. Використання автентичних текстів в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. Т. 2, № 69. С. 107–111.

3. Жупаник О. Ефективність та особливості застосування автентичних матеріалів, спрямованих на розвиток навичок слухового сприймання на заняттях з англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. № 1(25). С. 67–74.
4. Качур І. І. Використання автентичних матеріалів як креативний підхід до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Т. 2, № 21. С. 13–15.
5. Панчоха І. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старших класів засобами медіатекстів: кваліфікаційна робота. Хмельницький, 2024. 94 с.
6. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40. P. 97–118.
7. Gebhard, Jerry G. Relevancy, Authenticity, Comprehensibility and Selection of EFL Materials. *PASAA*. 1989. Vol. 19. P. 32–40.

Юлія Ткачик

ТИПИ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ ЧЕРЕЗ МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ДЛЯ УЧНІВ 5 КЛАСУ ЗЗСО

У сучасному освітньому просторі активно відбувається процес цифровізації, що зумовлює пошук нових ефективних методів викладання іноземних мов. Мобільні технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя учнів, що створює сприятливі умови для їх інтеграції в освітній процес. Мобільне навчання визначається як форма організації освітнього процесу, яка використовує мобільні пристрої для надання доступу до навчальних матеріалів незалежно від часу та місця знаходження учня. Основними характеристиками мобільного навчання є персоналізація, доступність, гнучкість, інтерактивність та можливість негайного зворотного зв'язку.

У контексті навчання іноземних мов мобільне навчання отримало назву MALL (Mobile-Assisted Language Learning). Дослідження (Тернопільського, Желяскова, Трекслера і Бурстона) показують, що використання мобільних технологій позитивно впливає на всі аспекти вивчення мови, особливо на засвоєння лексики. Мобільні додатки для вивчення мов є особливо ефективними завдяки можливості мікронавчання – коротких навчальних сесій тривалістю 5-15 хвилин, які легко інтегрувати в повсякденне життя учнів [3, с. 4].

Особливого значення набуває використання мобільних додатків для організації самостійної роботи учнів 5 класу, які перебувають на етапі переходу від молодшої до середньої школи. Цей вік характеризується зростанням самостійності, природною до-

питливістю та високою мотивацією до використання цифрових технологій. Проте ефективна самостійна робота з мобільними додатками потребує чітко структурованої системи завдань, спрямованих на розвиток різних аспектів іншомовної комунікативної компетентності.

Лексична компетентність є базовою для комунікації, особливо на початковому етапі навчання. За навчальною програмою учні 5 класу повинні засвоїти близько 500-600 нових лексичних одиниць [2]. Лексична компетентність визначається як здатність розуміти та вживати слова в різних контекстах відповідно до комунікативної мети [1, с. 234]. Для ефективного формування цієї компетентності через мобільні додатки необхідна система завдань, що охоплює всі етапи засвоєння лексики – від первинного ознайомлення до активного продуктивного використання.

1. Завдання на відпрацювання та автоматизацію. На цьому етапі учні виконують різноманітні вправи: вибір правильного варіанту, співвіднесення слова і зображення, складання слова з букв. Використовуються режими Match та Gravity в Quizlet, ігрові вправи в Duolingo. Ігрові елементи значно підвищують мотивацію учнів та забезпечують багаторазове повторення матеріалу в цікавій формі.

Приклад завдання: "Пройди режим Match у Quizlet за набором 'Daily Routines'. Намагайся побити свій попередній рекорд часу. Зроби скріншот результату."

Такі завдання розвивають швидкість розпізнавання лексичних одиниць, що є необхідною умовою для їх подальшого використання в мовленні. Елемент змагання (із самим собою або з однокласниками) додатково стимулює учнів до систематичної практики.

2. Завдання на активне використання лексики. Учні створюють власні речення зі словами, що вивчаються, описують зображення, складають короткі історії. Продуктивне використання лексики є показником її справжнього засвоєння, оскільки вимагає не лише розпізнавання, а й активного конструювання висловлювань.

Приклад завдання: "Обери 5 дієслів на тему 'Daily Routines' з твого набору в Quizlet. Напиши в зошиті 5 речень про твій типовий день, використовуючи ці дієслова."

Такі завдання забезпечують перехід від рецептивного володіння лексикою до продуктивного, що є ключовим моментом у формуванні комунікативної компетентності. Важливо, що учні працюють з особистісно значущим контентом, описуючи власний досвід, що підвищує мотивацію та сприяє кращому запам'ятовуванню.

3. Завдання на контекстуалізацію лексики. Учні працюють з автентичними матеріалами в Memrise, дивляться відео з носіями мови, де вживаються вивчені слова. Використання автентичних матеріалів значно підвищує мотивацію та забезпечує краще розуміння культурного контексту, в якому функціонує мова.

Приклад завдання: "Переглянь 3 відео в Memrise на тему 'Daily Life'. Запиши 5 нових виразів, які ти почув, та їхнє значення".

Контекстуалізоване вивчення лексики дозволяє учням побачити, як слова використовуються в реальному спілкуванні, усвідомити їхню сполучуваність та стилістичні особливості. Робота з відеоматеріалами також розвиває соціокультурну компетенцію, оскільки учні занурюються в автентичне мовне середовище.

4. Завдання на систематизацію та повторення. Використовується метод інтервального повторення в додатках. Учні регулярно повертаються до вивчених наборів слів для закріплення в довготривалій пам'яті. Метод інтервального повторення базується на кривій забування Еббінгауза і є науково обґрунтованим способом ефективного запам'ятовування.

Приклад завдання: "Виконай щоденну практику повторення в Memrise (10 хвилин). Додаток автоматично підбере слова, які потребують повторення."

Дослідження доводять, що інтервальне повторення через мобільні додатки підвищує довготривале утримання лексики в пам'яті на 78% [4, с. 105]. Система автоматично визначає оптимальні інтервали для повторення матеріалу залежно від того, наскільки добре учень засвоїв кожне слово, що забезпечує максимальну ефективність запам'ятовування.

Для забезпечення ефективності описаної системи завдань необхідно дотримуватися кількох принципів. По-перше, робота з мобільними додатками має бути синхронізована з навчальною програмою та темами підручника. Лексика, що відпрацьовується в додатках, повинна відповідати поточному розділу, що забезпечує систематичність та наступність навчання [1, с. 201].

По-друге, важливим є педагогічний супровід самостійної роботи. Учитель відбирає додатки, формулює конкретні завдання, встановлює терміни виконання та критерії оцінювання. Регулярний моніторинг результатів дозволяє своєчасно виявляти труднощі та коригувати навчальну стратегію.

По-третє, важливо поєднувати роботу з мобільними додатками з аудиторною практикою. На уроках необхідно створювати можливості для активного використання вивченої лексики в комунікативних ситуаціях, що забезпечує перехід від механічного засвоєння до справжнього володіння мовою.

Розроблена система завдань для роботи з англійськомовною лексикою через мобільні додатки забезпечує комплексний підхід до формування лексичної компетентності учнів 5 класу. Поєднання різних типів завдань – від первинного засвоєння до продуктивного використання – дозволяє ефективно організувати самостійну роботу з урахуванням психолого-педагогічних особливостей молодших підлітків.

Використання мобільних додатків створює оптимальні умови для інтенсифікації процесу засвоєння лексики завдяки можливості персоналізації, миттєвого зворотного зв'язку, інтервального повторення та геймфікації. Водночас ефективність такої роботи можлива лише за умови методично обґрунтованої інтеграції мобільних технологій у загальну систему навчання під керівництвом кваліфікованого вчителя.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій. Київ: Ленвіт, 2013. 344 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 5-9 класи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. 80 с.
3. Godwin-Jones R. Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology*. 2011. Vol. 15(2). P. 2-11.
4. Stockwell G. Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining the Effect of the Platform. *Language Learning & Technology*. 2010. Vol. 14(2). P. 95-110.

Софія Форкун

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТИ СТВОРЕННЯ ІГРОВИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЕТАПІ ЗАКРІПЛЕННЯ ЗНАНЬ У 7 КЛАСІ ЗЗСО

Цифрові інструменти та штучний інтелект активно інтегруються в освітній процес, змінюючи підхід до закріплення знань на уроках англійської мови. Оскільки сучасні підлітки звикли до цифрових технологій, використання інтерактивних платформ підвищує інтерес, мотивацію та залученість, дозволяє урізноманітнювати види діяльності та робить повторення навчального матеріалу більш продуктивним. Штучний інтелект забезпечує адаптивність, персоналізовані підказки та швидкий зворотний зв’язок, що робить процес навчання відповідним до індивідуальних потреб семикласників і значно підвищує ефективність закріплення лексики й граматики.

Метою публікації є продемонструвати можливості цифрових платформ і штучного інтелекту у створенні та реалізації ігрових завдань для закріплення знань учнів 7-го класу ЗЗСО на уроках англійської мови.

Використання цифрових онлайн-платформ та мобільних додатків перетворює традиційне закріплення знань на інтерактивний процес, що поєднує гру, змагання та навчання. Учні сьомого

класу природно тяжіють до роботи з гаджетами, тому залучення онлайн-ресурсів робить повторення лексики й граматичних структур значно цікавішим і ефективнішим. Цифрові ігрові завдання створюють атмосферу захоплення, змагання та співпраці, а також дозволяють багаторазово тренувати мовні одиниці в різних контекстах [1, с. 40].

Одним із найпопулярніших інструментів, що активно використовується на уроках англійської мови, є Kahoot!, який перетворює звичайну вікторину на динамічне ігрове завдання. Учні відповідають на запитання зі смартфонів або планшетів, система автоматично нараховує бали і миттєво формує рейтинг учасників. Такий формат викликає здорову конкуренцію, стимулює швидкість мислення й увагу, а також сприяє закріпленню лексики, фраз і граматичних конструкцій, що відповідають тематиці уроку. Важливо, що складність завдань легко адаптується до рівня учнів, а процес повторення стає емоційно насиченим. Ще одним універсальним інструментом є Quizlet – платформа, що дозволяє створювати картки, тренажери та різні ігрові режими, спрямовані на запам'ятовування слів. Режими «Match» і «Gravity» мотивують учнів працювати швидше, точно зіставляти слова та уникати помилок. Такий формат ігрового завдання сприяє активізації довільної та мимовільної пам'яті, тренує реакцію й увагу, а також дозволяє учням працювати індивідуально або в групах, перетворюючи процес повторення на елемент змагання. Для організації роботи з класом у режимі реального часу ефективно застосовується Plickers. Ця платформа дозволяє проводити інтерактивні опитування за допомогою спеціальних карток, які учні піднімають для вибору відповіді, а вчитель сканує їх камерою.

Сучасні цифрові інструменти не обмежуються тільки вікторинами. Наприклад, Mentimeter пропонує створення хмар слів, інтерактивних тестів і конкурсів. Такі формати дозволяють не лише перевіряти знання, а й стимулювати творчість, активізувати мовлення та формувати спільний простір взаємодії. Дослідження підтверджують, що застосування Mentimeter, Kahoot! та Wordwall сприяє формувальному оцінюванню: учитель отримує швидкий зворотний зв'язок про рівень засвоєння теми, а учні – можливість відразу бачити свої результати та помилки [2].

Окрему групу становлять мобільні мовні додатки, такі як Duolingo та Lingualeo. Вони пропонують багаторівневу систему вправ у форматі гри: учні отримують бали, відкривають нові рівні, виконують короткі завдання на читання, аудіювання, письмо та говоріння. Такі платформи забезпечують автономність навчання та дозволяють тренувати матеріал у комфортному для учня темпі. Інтерактивні елементи – рейтинги, нагороди, системи досягнень – роблять процес вивчення англійської мови захопливим. Бо На платформі Wordwall доступні такі ігрові завдання, як «Match up»,

«Quiz», «Spin the wheel», «Open the box» та «Whack-a-mole». Вони дозволяють учням тренувати лексику та граматичні структури у швидкому, змагальному форматі. Кожна гра може бути виконана індивідуально або в групі, а вчитель бачить результати в режимі реального часу та може адаптувати наступні завдання. Цифрова платформа Bamboozle вирізняється можливістю організовувати командні ігрові завдання, де учні відповідають на запитання, змагаються за бали та використовують свої мовні навички у веселому, невимушеному форматі. Для творчого підходу до закріплення матеріалу використовують Padlet: учні створюють короткі відповіді, міні-презентації, додають зображення чи аудіо, що робить процес інтерактивним та візуально насиченим [3, с.391].

Паралельно з розвитком цифрових платформ на уроках англійської мови дедалі частіше застосовуються інструменти штучного інтелекту, які значно розширюють можливості ігрового формату навчання. Алгоритми ШІ аналізують відповіді учнів, визначають рівень складності завдань та пропонують адаптивні підказки. Це дозволяє багаторазово відпрацьовувати лексику й граматику, забезпечуючи комфортні умови для кожного учня. Ігрові завдання, створені за допомогою ШІ, можуть включати накопичення балів, проходження рівнів, змінні сценарії та мікрозавдання, які автоматично оновлюються. Застосування алгоритмів генерації контенту дає змогу створювати підказки, завдання, зображення чи словникові одиниці, що адаптуються до теми уроку або конкретного граматичного явища. Серед конкретних інструментів виокремлюється платформа SPARC, що використовує AI-Peer агентів для інтерактивних діалогів: система ставить запитання, реагує на відповіді та пропонує підказки, що сприяє тренуванню граматики та лексики. Інший приклад – текстова пригодницька гра AI Dungeon, де учні формують команди англійською мовою, а ШІ генерує сюжет, діалоги і нові завдання. Це сприяє розвитку мовленнєвих навичок та креативного мислення. Генеративні моделі, що застосовуються в Malinowski's Lens, створюють унікальні тексти, діалоги та квестові ситуації, роблячи кожне завдання неповторним. Інструменти Microsoft + Inworld AI дозволяють створювати навчальні квести з персонажами, що взаємодіють з учнями, ставлять запитання і спрямовують гру відповідно до теми уроку [4, с.2].

Цифрові платформи та інструменти штучного інтелекту значно підвищують ефективність закріплення лексичних та граматичних знань на уроках англійської мови у 7-му класі ЗЗСО. Ігровий формат навчання створює позитивну мотивацію, підсилює активність учнів і забезпечує динамічність уроку. Штучний інтелект підсилює ці можливості завдяки персоналізації, адаптивності та варіативності завдань. Застосування інтерактивних платформ робить навчання емоційно насиченим, сучасним та результативним.

Список використаних джерел

1. Густі І. І. Методи й засоби використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземних мов URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744135/1/Ілона%20Густі.pdf
2. Подзигун О. А., Петрова А. І., Ігнатова О. М., Клос Н. С. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації вивчення іноземної мови студентами для професійного спілкування. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. Вип. 43, 2015. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5343
3. Xiaofan W., Annamalai N. Investigating the use of AI tools in English language learning: A phenomenological approach. *Contemporary Educational Technology*. 2025. 17 (2), ep578. URL: https://www.cedtech.net/download/investigating-the-use-of-ai-tools-in-english-language-learning-a-phenomenological-approach-16188.pdf
4. Zhu, C., Sam, C. H., Wu, Y., Tang, Y. WIP: Enhancing Game-Based Learning with AI-Driven Peer Agents: препринт. *arXiv*. 2025. URL: https://arxiv.org/pdf/2508.01169

Даніелла Шавардак

ТЕХНІКИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У 8 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Особливе місце в навчанні говоріння займає діалогічне мовлення, яке розвиває здатність вести бесіду, ставити запитання, відповідати на репліки, аргументувати думку та підтримувати комунікативний контакт. Через діалог учні формують не лише мовні, а й соціальні компетенції, навчаються співпрацювати, слухати та розуміти співрозмовника, а також застосовувати мовні кліше та стратегії спілкування.

У сучасній педагогічній теорії діалогічне мовлення визначається *як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників комунікації* [1, с. 26]. Основну структурну одиницю діалогічного мовлення становить діалогічна єдність, що складається з взаємопов'язаних реплік, які відзначаються інтонаційною, семантичною й структурною завершеністю. Діалогічна єдність розглядається сучасними методистами як одиниця навчання діалогічного мовлення.

Діалог як форма спілкування, на думку науковців, сприяє активізації творчого мислення та розвитку його діалектичної складової [1, с. 27]. У процесі навчання іноземної мови саме діалог виступає основою міжособистісної взаємодії, оскільки забезпечує поступове включення студента в мовленнєву діяльність, формує здатність ініціювати комунікативний контакт як із групою, так і з окремими співрозмовниками. У діалогічній комуніка-

ції найповніше реалізуються аналітичні та творчі здібності студентів, а також критичність їх мислення.

Навчання діалогічного мовлення учнів є важливим аспектом розвитку усного мовлення учнів, оскільки дозволяє поєднувати граматичні та лексичні знання з практичною комунікацією. Для досягнення ефективності у формуванні навичок говоріння використовуються різноманітні методичні прийоми, які можна класифікувати за рівнем активності учнів та характером взаємодії.

Рольові та ситуативні ігри є одними з найефективніших методів формування діалогічного мовлення у школярів. Вони дозволяють учням моделювати реальні або вигадані комунікативні ситуації, що створює умови для активного використання англійської мови в спонтанному контексті. Використання рольових ігор сприяє розвитку спонтанного мовлення: учні навчаються швидко реагувати на репліки співрозмовника та підтримувати діалог; **з**астосуванню лексики та граматики на практиці: мовні структури використовуються у реальних комунікативних ситуаціях, що сприяє їх закріпленню; розвитку комунікативної впевненості: моделювання «живих» ситуацій допомагає зменшити мовний бар'єр і страх помилки; розвитку соціальної взаємодії: учні вчаться слухати партнера, дотримуватися правил чергування реплік та вести конструктивний діалог [2, с. 46].

Готові мовні кліше та фразові моделі є важливим інструментом формування діалогічного мовлення, особливо у 8 класі, коли учні вже мають базові знання англійської мови та починають активно застосовувати її для спілкування. Кліше – це стійкі словосполучення або речення, які учні можуть використовувати для швидкого та правильного реагування у різних комунікативних ситуаціях. Використання кліше сприяє формуванню впевненості у мовленні: кліше допомагають учням уникати мовного бар'єру та спонтанно висловлювати думки; закріпленню мовного етикету: учні освоюють ввічливі та культурні форми спілкування; розвитку комунікативних навичок: використання кліше дозволяє швидко будувати діалог, відповідаючи на репліки співрозмовника: спрощенню процесу навчання: структуровані фрази допомагають учням концентруватися на змісті повідомлення, а не на формуванні граматично правильного речення з нуля [2, с. 48].

Парна та групова робота є одними з найефективніших методичних прийомів у навчанні діалогічного мовлення, оскільки вони забезпечують активну комунікацію**,** взаємодію між учнями, а також створюють автентичні ситуації спілкування**,** наближені до реального мовного середовища.

Прийом «Sentence Completion» передбачає, що учням пропонується початок речення, яке вони мають логічно та граматично завершити, адаптуючи його до ситуації спілкування [3, с. 16]. Ця

техніка сприяє розвитку мовленнєвої ініціативи, активізації лексики, а також формуванню навичок побудови реплік у діалозі.

Метод «Інтерв'ю» полягає у тому, що учень виконує роль інтерв'юера або інтерв'юйованого, ставлячи та відповідаючи на запитання за певною темою. Це один з найефективніших прийомів формування діалогічної компетентності**,** оскільки забезпечує реальну, цілеспрямовану мовленнєву взаємодію**,** наближену до автентичної комунікації.

Техніка «Перевернуте навчання» є однією з інноваційних педагогічних стратегій у межах комунікативного та компетентнісного підходів [4]. Вона передбачає зміщення акценту з традиційної моделі навчання, де пояснення відбувається на уроці, а закріплення – вдома, на протилежну послідовність. Учні самостійно опрацьовують новий матеріал вдома (через відео, аудіо, презентації, інтерактивні платформи). На уроці відбувається активна практична діяльність: обговорення, рольові ігри, інтерактивні завдання, проєкти, розв'язання проблемних ситуацій, виконання комунікативних вправ.

Отже, застосування різноманітних технік навчання у процесі формування діалогічного мовлення (та загалом комунікативних компетентностей) є ключовим чинником підвищення ефективності освітнього процесу. Кожна з технік вирішує специфічні дидактичні завдання, однак спільною рисою для них є орієнтація на активну участь учня та реальну мовленнєву взаємодію.

Список використаних джерел

1. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2006. 400 с.
2. Капітонов П. В. Використання нових інформаційних технологій у середній школі в процесі навчання. *Англійська мова та література.* 2006. № 32. С.45-52.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: навчально-методичний посібник. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
4. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. URL: http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayin

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Оксана Галайбіда,
Світлана Польова

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ОСНОВА САМООЦІНЮВАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Нова українська школа робить акцент на розвиток у здобувачів освіти уміння вчитися і формувати навички упродовж життя, оцінювати прогрес свого навчання, усвідомлювати свої здобутки і аспекти, над якими треба працювати. Для цього необхідним стає формування і розвиток уміння рефлексії – здатності оцінювати власні досягнення і результати навчання, тобто уміння самооцінювання. Саме через рефлексію формується здатність до саморозвитку.

Г. Костюк відзначав, що рефлексія – це джерело внутрішнього досвіду. На думку вченого, вона є основним засобом самопізнання та необхідним інструментом мислення, який зумовлює готовність і спроможність людини до самооцінки, самопізнання, аналізу своїх дій, мотивів, вчинків, настрою, до зіставлення їх із діями та вчинками інших людей [2, с. 300].

Рефлексія (від лат. reflecio – «повернення назад») у навчанні – це аналіз учнем і вчителем своєї участі у процесі навчальної діяльності та якості її результатів з метою їх покращення [3, с. 195]. А саме: що було вивчено, а що ні, і що робити для покращення знань чи навичок.

Рефлексія є складовою формувального оцінювання. Вона включає когнітивні процеси осмислення: що зрозуміли учні, чого навчилися, спрямована на аналіз і оцінку учнем власного навчального досвіду, розуміння прогресу щодо навчання, допомагає усвідомити свої успіхи та труднощі, розвиває навички виявлення причин успіхів чи невдач, розробку плану для подальшого вдосконалення. Рефлексія у навчанні будується навколо з'ясування уже наявних знань, умінь, навичок та способів подолання труднощів, які гальмують досягнення запланованих результатів.

Серед інструментів рефлексії, які пропонують здобувачам, розрізняють:

- вербальні: – усні: «Я сьогодні навчився…», «Сьогодні я зрозумів, що…», «Мені вдалося…, тому що…», «Ще потрібно попрацювати над…». Це може бути індивідуальне самооцінювання, а може бути організоване обговорення в парах або групах.
- письмові: анкети-самооцінювання; карти/щоденники прогресу (їх можна оформити у вигляді шаблонів, у яких є вже вказані результати навчання, яких планувалося досягти, і учні зазначають, які були досягнуті, а над якими ще треба попрацювати); метод «трьох запитань» (Що вдалося? Що було важко? Що зроблю наступного разу?); рефлексивні картки, у яких зазначено речення типу «Я зрозумів, що….», «Тепер я можу…..», «Мені треба попрацювати над…».
- візуальні: старшим школярам можна запропонувати таблицю "Знаю – Хочу дізнатись – Дізнався" (KWL: know – want to know – learned), яка допомагає учням структурувати та оцінювати свій навчальний поступ. Ще одним інструментом для рефлексії є кластер – графічне представлення основних смислових одиниць теми уроку та зв'язків між ними, що сприяє систематизації та узагальненню навчального матеріалу.
- цифрові (платформи Padlet, Mentimeter).

Інструменти треба ускладнювати від простих до складніших, від усних до письмових і цифрових.

Варто зазначити, що рефлексія неможлива без партнерської взаємодії між здобувачем і вчителем, коли учень не боїться висловлювати думки і помилятися, коли упевнений у підтримці учителя. Важливо також обговорити із здобувачами рубрики (критерії) оцінювання результатів навчання із зазначенням умов для початкового рівня знань, середнього, достатнього і високого.

Отже, рефлексія є фундаментом ефективного самостійного навчання і саморозвитку – однієї з найважливіших навичок XXI століття. Через рефлексію учні стають більш активними і мотивованими до навчання, розвивають критичне мислення і вчаться учитися впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Дернова М. Г. Рефлексія як механізм усвідомлення навчання дорослими. *Педагогічні науки. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2016. Вип. 2/2016 (97). Ч. 2. С. 64-69.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: 1989. 608 с.
3. Пісковенко А., Бондаренко О. Рефлексія як структурна одиниця навчального заняття. Pedagogy and Education (December 9, 2022); Cambridge, UK: *IV International Scientific and Practical Conference «Education and Science of today: Intersectional issues and development of Sciences»*, 2022. С. 194-199.

Оксана Литвинюк

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Соціальні мережі стали одним із ключових каналів комунікації сучасної молоді, включно зі здобувачами вищої освіти. Щоденне використання цифрових платформ сприяє активній взаємодії з текстовим, аудіовізуальним та мультимодальним контентом, що природним чином розширює можливості для лексичного розвитку. У межах цієї статті проаналізовано вплив соцмереж на збагачення словникового запасу студентів, визначено механізми засвоєння лексики та педагогічні перспективи використання онлайн-середовищ у формуванні мовної компетентності.

Процес засвоєння лексики у цифровому просторі ґрунтується на принципах СЛА та особливостях комп'ютерно-опосередкованої комунікації. Значний вплив має частотність появи нових лексичних одиниць, що постійно циркулюють у стрічках новин, коментарях, коротких відео та інфографіці. Мультимодальність дозволяє поєднувати кілька каналів сприйняття, підсилюючи ефект довготривалого запам'ятовування [1; 2]. Завдяки цьому цифрове середовище стає ефективною платформою для формування активного та пасивного словникового запасу.

Окремі механізми лексичного розвитку студентів у соцмережах можна описати так: по-перше, контекстуальне навчання в аутентичному середовищі забезпечує природність появи нових слів та дає змогу реконструювати значення на основі ситуації. По-друге, завдяки повторюваності контенту та роботі алгоритмів студенти часто повертаються до певних тем, що підсилює ймовірність засвоєння нових слів. По-третє, активна участь у створенні контенту – написання коментарів, постів, обговорень – сприяє продуктивному використанню лексики, яке забезпечує її закріплення [2; 3]. Нарешті, візуальне підкріплення у вигляді мемів, зображень, емодзі підсилює семантичні зв'язки та сприяє довготривалому запам'ятовуванню.

Аналіз поведінки студентів у цифровому середовищі свідчить, що ті, хто активно користується професійно спрямованими соцмережами, частіше засвоюють академічну або термінологічну лексику. Наприклад, обговорення наукових статей, участь у тематичних групах чи перегляд освітнього контенту формує контекст для появи нових термінів і дає можливість закріпити їх у дискусіях. Натомість здобувачі, які переважно споживають розважальний контент, збагачують словниковий запас елементами молодіжного сленгу, усної неформальної лексики, мемних формул та скорочень [3]. Однак обидва види лексичного розвитку є важли-

вими, оскільки сприяють мовній гнучкості та здатності адаптуватися до різних комунікативних ситуацій.

Інтеграція соцмереж у навчальний процес відкриває нові перспективи для лексичного розвитку здобувачів. Викладач може організовувати короткі завдання, пов'язані з аналізом контенту або створенням власних постів із використанням нової лексики. Проєктна робота, заснована на контенті користувачів, наприклад створення інфографік або невеликих відео з новою тематичною лексикою, сприяє розвитку продуктивних мовленнєвих умінь. Водночас важливо розвивати в студентів навички критичного читання онлайн-контенту: уміння відрізняти нормативну лексику від жаргонної, розпізнавати видові форми мовної гри, мемів, іронії та прагматичних маркерів [4]. Такі завдання сприятимуть підвищенню якості лексичного засвоєння та уникненню небажаного впливу низькоякісного інформаційного середовища.

Попри очевидні переваги, використання соцмереж у лексичному навчанні має й низку ризиків. Зокрема, неформальна мова, яка домінує в онлайн-комунікації, може призводити до некоректного вживання граматичних форм або змішування стилів. Крім того, фрагментарність та швидкість інформаційних потоків іноді ускладнюють формування глибоких семантичних уявлень про нові слова. Ризики підсилюються також алгоритмічним звуженням тематичних стрічок, що обмежує лексичне різноманіття. Тому важливо поєднувати самостійне навчання у соцмережах із цілеспрямованою педагогічною підтримкою та розвитком навичок критичного аналізу мовних явищ у цифровому середовищі.

Соціальні мережі є потужним засобом збагачення словникового запасу здобувачів вищої освіти, оскільки забезпечують багатоканальність сприйняття, природність появи лексичних одиниць і високу мотиваційну складову комунікації. Водночас ефективність такого впливу залежить від того, наскільки усвідомлено та педагогічно виважено використовується цифровий простір. Інтеграція соцмереж у навчальний процес, розвиток навичок критичного мислення та цілеспрямована робота з лексикою можуть значно підсилити лексичний розвиток студентів і зробити використання цифрових платформ більш продуктивним.

Список використаних джерел

1. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 272 p.
2. Thurlow C., Lengel L., Tomic A. Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet. London: Sage, 2004. 184 p.
3. Androutsopoulos, J. Language change and digital media: A review of conceptions and evidence. *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication.* London: Routledge, 2014. P. 113-136.
4. Chapelle C.A. English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of ICT. Amsterdam: John Benjamins, 2003. 224 p.

Алла Марчишина

АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ АСПІРАНТІВ: ЗМІСТ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА

Іноземна мова для сучасного науковця уже давно стала засобом професійного зростання, наукового пізнання та міжособистісної комунікації. Це знаряддя самоосвіти є інструментом отримання нових знань, розширення світогляду, яке додає впевненості у взаємодії із глобалізованим науковим світом.

Чимало вітчизняних і зарубіжних учених розглядали потенціал володіння англійською мовою для науковців-початківців. Зокрема, О. М .Ільченко у підручнику «Англійська для науковців» окремий розділ присвятила рекомендаціям для дослідників, які лише починають свій шлях у науці та вивченні англійської мови [2, с. 166-186]. Такі ж кроки стосовно потреб вивчення й методики викладання англійської мови у науковому середовищі здійснювали О. Ф. Бурбак та Т. О. Романова [1], В. Максимчук і Р. Дудок [3] та інші вчені [5; 6; 7].

Професійна діяльність фахівця високого рівня сьогодні потребує не лише ґрунтовної спеціальної підготовки, а й сформованої іншомовної комунікативної компетентності. Йдеться про здатність та готовність до міжособистісної й міжкультурної взаємодії з носіями мови, уміння працювати з автентичними фаховими матеріалами для отримання потрібної інформації, а також про розвиток умінь, що дають змогу творчо й цілеспрямовано підвищувати власну конкурентоспроможність.

Для виконання наукових досліджень, які передбачають активне використання іноземних джерел, вступник до аспірантури має продемонструвати належний рівень володіння англійською мовою у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, усному монологічному та діалогічному мовленні, читанні, письмі й перекладі.

Зокрема, мовленнєва діяльність передбачає оволодіння фонетичними нормами англійської мови; оперування необхідним лексичним мінімумом (орієнтовно дві тисячі лексем та сполук) для ефективного ведення бесіди на фахову проблематику та отримання інформації з фахових англомовних усних та письмових джерел; активним словником і мовленнєвим етикетом для міжособистісного спілкування та письмової комунікації; слідування граматичним правилам сучасної англійської мови; відчуття й дотримання стилістичної маркованості мовних одиниць і мовлення загалом; вміння сприймати мовлення іншої особи при безпосередньому спілкуванні та із запису; набуття навичок усного і письмового перекладу професійно орієнтованого мовлення; вміння роботи з англомовними довідковими джерелами та інформаційними ресурсами.

Одним із основних завдань, що постає перед закладами вищої освіти, є модернізація програм з іноземної мови для академічних цілей, орієнтованих на аспірантів. Розширення можливостей академічної мобільності, поступова інтеграція України у світовий освітній простір та зростання вимог до наукової комунікації роблять особливо актуальною потребу удосконалення мовної підготовки майбутніх науковців. Тому сучасний педагогічний досвід викладання англійської мови у вищій школі відзначається поступовим переходом від традиційного мовного навчання до комунікативно орієнтованих та професійно спрямованих підходів і принципів. Академічна мовна комунікація, розуміння міжкультурної специфіки наукових пошуків, інтеграція автентичних матеріалів вимагають від викладача та здобувача освіти залучення цифрових ресурсів і використання інтерактивних методів навчання, що своєю чергою підвищує мотивацію дослідників-початківців до ефективної участі в міжнародному освітньому середовищі [4].

Сучасний аспірант – це співавтор викладача на занятті, менш досвідчений колега, який прагне нових знань та занурений в активний пошук. Зазвичай мотивація таких здобувачів вища, ніж студентів-бакалаврів чи магістрантів, тому основний виклик науково-педагогічного працівника, який забезпечує викладання англійської мови, – це допомогти аспірантам адаптуватися в англомовному академічному дискурсі.

Список використаних джерел

1. Бурбак О. Ф., Романова Т. О. Англійська мова для науковців: навчальний посібник. Чернівці: Рута, 2008. 146 с.
2. Ільченко О.М. Англійська для науковців. The Language of Science: підручник. 8 вид., допрацьоване. Київ: Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2024. 334 с.
3. Максимчук В., Дудок Р. Англійська мова для аспірантів та науковців гуманітарно-природничих спеціальностей університетів. Львів: Астролябія, 2012. 240 с.
4. Мартинюк А. П., Триндюк В. А. Викладання іноземної мови у вищій школі в умовах змішаного навчання: адаптація та виклики. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2023. № (1). С. 41–47.
5. Мельнікова Т. В., Зелінська О. І., Лисицька О. П. Academic English for PhD Researchers. Харків: Право, 2021. 224 с.
6. Навчально-довідковий посібник з англійської мови для аспірантів / укладачі: Денисюк Н. Р., Кухарська В. Б., Плавуцька І. Р., Федак С. А. Тернопіль: Вид-во ТНТУ імені Івана Пулюя, 2016. 124 с.
7. Сімкова І. О., Мальцева І. В, Мормуль О. О. Англійська мова для науковців: навчальний посібник для студентів ОКР «магістр» гуманітарних спеціальностей (8.18010018 «Адміністративний менеджмент», 8.03010101 «Соціологія»). Київ: НТУУ «КПІ», 2014. 276 с.

Марія Матковська

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Вивчення впровадження дистанційного навчання у процес іншомовної підготовки студентів знайшло широке висвітлення в працях В.П. Беспалька, Т.С. Руженцевої, Т.П. Сарани, В.П. Свиридюк, White C., та ін., що дало нам змогу виділити низку вимог до дистанційного курсу для підтримки самостійної навчально-пізнавальної, пошукової, творчої діяльності студентів у контексті вивчення англомовної комунікації, а саме: відповідність цілям, змісту і методам навчання; дотримання модульної структури; відкритість: можливість доповнення чи зміни деяких компонентів; забезпечення високого ступеня інтерактивності; забезпечення рефлексивності; створення умов для моніторингу тощо.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та ІКТ [1].

Побудова курсу за принципом відкритості дає можливість здійснювати оперативне оновлення навчальних матеріалів. На максимальному врахуванні техніко-дидактичних можливостей сучасної комп'ютерної техніки наголошують [1; 2] та ін. Вони створюються за допомогою засобів мультимедіа та гіпертекстових систем. Форум, чат, електронна пошта та штучний інтелект допомагають студентам здійснювати оперативний обмін інформацією, обговорювати проблеми дослідження, отримувати зворотній зв’язок – консультацію, пораду, оцінку тощо.

Переваги використання мультимедійних засобів лише тоді будуть реалізовані повністю, коли сприйняття спонукатиме до мисленнєвої діяльності – від моторних функцій до індуктивного, логічного і креативного мислення. Вирішенням цієї проблеми є надання студентам можливості брати активну участь у процесі навчання, що реалізується за допомогою властивостей інтерактивності – ключового поняття в організації навчання за допомогою ІКТ, яке в комп'ютерній лінгводидактиці трактується як взаємодія у двох напрямках: між студентом і програмним засобом та між учасниками комунікації. Ми, слідом за Вайт С. [2, с. 104–105], виділяємо такі види інтерактивності: зворотного зв'язку, часову, порядкову, змістову й творчу.

У контексті нашого дослідження зворотній зв'язок може бути реалізований у комп'ютерних вправах а також за допомогою фо-

руму, чату та електронної пошти і дає можливість студенту/групі отримати допомогу, консультацію, оцінку роботи як від викладача, так і від учасників по курсу. Це забезпечують часовий, порядковий, змістовий і творчий види інтерактивності. Часова інтерактивність дозволяє студентам самостійно визначати початок, тривалість процесу навчання і швидкість просування по навчальному матеріалу, тобто виконувати вправи у зручний для них час в індивідуальному темпі. Порядкова інтерактивність реалізується через вільне визначення черговості використання компонентів ДК. Змістова інтерактивність дає можливість студентам змінювати, доповнювати або ж зменшувати обсяг змістової інформації, що перегукується з вимогою відкритості.

Зазначене вище підводить нас до висновку, що побудова ДК на навчальній платформі Moodle дозволить створити засоби для забезпечення навчання на активній основі, тобто взаємодії учасників навчального процесу та їх критичної рефлексії.

Список використаних джерел

1. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: ІНКОС, 2006. 248 с.
2. White C. Language Learning in Distance Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 258 p.

Iryna Melnyk,
Iryna Krupska

PROJECT-BASED LEARNING AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH

In modern education, the ability to communicate effectively in English has become a fundamental requirement for students across disciplines. Traditional instructional approaches – such as grammar-translation or audio-lingual drills – often prioritize accuracy and memorization over meaningful interaction. As a result, learners may acquire theoretical knowledge of the language but lack the ability to apply it confidently in real communicative situations. To address these limitations, project-based learning (PBL) has emerged as a highly effective and innovative approach to developing communicative competence in English.

Project-based learning is an instructional method in which students gain knowledge and skills by working over a period of time to explore authentic problems, design creative solutions, and produce meaningful final products. Projects typically involve real-life tasks

such as conducting interviews, preparing presentations, creating digital content, or developing research reports. These activities provide rich opportunities for natural language use and require learners to communicate, collaborate, negotiate meaning, and express ideas in English.

The project methodology provides a student-centered education and training, since it practically involves education in cooperation. This method helps to develop active independent thinking, fantasy, creativity, the ability not only to memorize and to reproduce, but to apply knowledge in practice, the ability to independently plan actions, predict possible options problem solving, choose ways and means of their implementation. Students have the opportunity to show their organizational skills, hidden talents [1, c. 14].

Key characteristics of project-based learning include the use of authentic, real-life tasks that require meaningful communication in English, as well as collaborative work in pairs or groups. PBL follows clear stages – planning, researching, creating, presenting, and evaluating – which help structure the learning process. It also promotes student autonomy, responsibility, and active participation, allowing learners to take ownership of their work. Additionally, PBL naturally integrates multiple skills, including speaking, listening, reading, writing, and digital literacy, making language learning more holistic and realistic.

Through these features, PBL creates a communicative environment in which English becomes a natural medium of interaction rather than a set of theoretical rules. Communicative competence includes linguistic, sociolinguistic, pragmatic, and intercultural dimensions. PBL effectively fosters all of these by engaging students in meaningful activities. Projects expose students to new vocabulary, grammar structures, and discourse patterns. They practice these elements in real communication rather than isolated exercises. During project discussions, students negotiate meaning, express opinions, clarify misunderstandings, agree or disagree politely, and adjust language to different social contexts. Learners develop strategies to solve communication problems, such as paraphrasing, asking for clarification, and compensating for vocabulary gaps. Many projects focus on cultural topics or involve communication with international peers, helping students understand cultural differences and use appropriate communication styles. Modern projects often involve creating videos, presentations, infographics, podcasts, and online content, helping students practice communication across different formats and platforms.

Project-based learning offers multiple advantages for English language development by creating opportunities for authentic communication, as students use English naturally during planning, research, collaboration, and presentation, which strengthens fluency and confidence. It also increases motivation and engagement by al-

lowing learners to express creativity, work independently, and take ownership of meaningful tasks. Through collaborative projects, students develop essential soft skills such as teamwork, critical thinking, problem-solving, decision-making, and time management—competencies that are vital for academic and professional growth. PBL further supports the integration of language and content by connecting projects to students' academic fields, making English learning more relevant and career-oriented. Finally, because learners actively apply English in practical, real-world tasks, they retain vocabulary, grammar, and communicative strategies more effectively than through traditional, passive instructional methods.

In the language teaching environment, we distinguish three types of projects:

- A group project, in which research is carried out by the whole group, and each student learn a certain aspect of the chosen topic;
- A mini-study consisting of conducting an individual survey using questionnaires and interviews;
- Literature-based project involving "selective reading on topic of interest to the student" and suitable for individual work [2, c. 231].

Other examples of project-based tasks in English classes include creating a video documentary on a social or environmental issue, designing a digital magazine or blog, and preparing group presentations on cultural traditions, global challenges, or topics related to students' future professions. Learners can also conduct interviews with international students, teachers, or community members, develop an English-language marketing campaign for a product or service, or complete web-quests and mini research projects using authentic English-language sources. These tasks encourage meaningful language use and promote active, student-centered learning.

Although project-based learning is highly effective, its implementation can be challenging and demands strong organizational skills from the teacher. Common difficulties include uneven participation among group members, the additional time required for planning, monitoring, and assessment, and differences in students' motivation or readiness to work independently. Successful PBL also depends on establishing clear rubrics, guidelines, and expectations so that learners understand the goals and requirements of each project. Moreover, the teacher's role shifts from a traditional knowledge provider to a facilitator who supports students throughout the process, monitors collaboration, and ensures that meaningful English communication takes place.

Project-Based Learning is a powerful, innovative approach to developing English communicative competence in higher education. Through meaningful tasks, collaboration, creativity, and authentic

language use, PBL transforms the classroom into an interactive environment where students actively communicate, solve problems, and apply English in real-life contexts. Its proven ability to integrate language skills with critical thinking, digital literacy, and intercultural understanding makes PBL one of the most effective and relevant methods in modern English language instruction.

References

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 24 с.
2. Макухіна С. Project-based method as an interactive model of foreign language teaching. *Актуальні питання гуманітарних наук. Сер. Мовознавство. Літературознавство.* 2023. Вип. 62, том 1. С. 230–233.

Tetiana Mitrousova

THE SPECIFICITY OF CURRENT TRENDS IN TEACHING ENGLISH

Choosing an effective way to teach English can be quite demanding. Educators frequently question how to select an approach that will genuinely engage their learners. This decision influences students' progress, the atmosphere in the classroom, and the teacher's own sense of competence. A person's command of a language develops through acquiring its system together with all its elements: pronunciation, grammar, and vocabulary. Nineteenth-century linguists (Claude Marcel and François Gouin) foresaw the numerous transformations that would shape teaching and learning, and they built their ideas around how students think and how their mental abilities function. Therefore, given the freedom teachers have and the wide range of methods available, many concepts can support successful language acquisition and encourage learners throughout this process. It is understood that a method represents a coherent plan for presenting language material in an organized way – in which all parts align with, and are grounded in the chosen approach [4]. An approach is based on fundamental principles, while a method focuses on practical procedures. A single approach can give rise to multiple methods. This highlights that an approach reflects the stage at which all ideas and assumptions (how a language should be learned) are identified, whereas a method represents the stage where theory is applied in practice and concrete decisions, which skills to teach are determined.

The study of modern technologies, methods, and techniques in teaching foreign languages, particularly English, is carried out by

many Ukrainian and international scholars, including T. Ushata [1], O. Tarnopolskyi [5], E. Shtulman, M. Burns, and others. Issues related to ensuring development, assessment, measurement, comparison, and quality control within the European Higher Education Area are explored by such researchers as A. Androshchuk [2], N. Mospan, O. Yaroshenko, and others.

The Direct Method. This is the approach many people recognize, as numerous adults today remember learning through what is felt like a "military-style drill". The method is originated in France and Germany at the beginning of the twentieth century to help soldiers on the battlefield to communicate more effectively in a foreign language. It is based on the principle that only the target language should be used during instruction. Its primary aim is to develop speaking abilities, and it relies heavily on repetitive practice and structured oral exercises.

The Grammar-Translation Method. Another challenge in learning grammar is the insufficient experience students have with independent study, which is a crucial component of educational and cognitive competence. Because of the nature of the subject, learners' autonomous work plays a significant role in building solid grammatical skills [1, p. 342].

The **Grammar Translation Method** is a traditional approach dating back to the late 19th and early 20th centuries. It emphasizes learning grammatical rules through translating texts from the target language into the students' native language. This method requires learners to spend extensive time reading passages, translating them, and completing various exercises and tests. Grammar plays a central role in this approach. However, its effectiveness in fostering real language acquisition is limited because it focuses on the structure of the language rather than on speaking or listening in authentic situations, which reduces the engaging aspect of grammar lessons.

The **Audio-Lingual Method** emerged in the 1940s and became a leading approach in foreign language teaching during the 1950s and 1960s, developed partly to address the shortcomings of the Direct Method. It places strong emphasis on listening to model dialogues, followed by drills and repetition, with minimal teacher intervention. Despite its popularity, this method did not significantly enhance communicative competence, as it prioritized memorization and repetitive practice while overlooking context and real-life language us – both crucial elements for effective language learning, especially in grammar.

Communicative Language Teaching (CLT). Emerging in the 1970s as a response to the rigid, repetitive drills of the Audio-Lingual Method, Communicative Language Teaching – often called the "communicative approach" – is now widely embraced by modern educa-

tors. This approach places interaction at the center of language learning, treating communication both as the goal and the primary tool of instruction. In CLT, the teacher spends less time explaining language structures and more time encouraging students to actively use the language. Activities such as games, problem-solving tasks, and pair or group work are commonly employed, typically with minimal correction or interruption from the teacher during the task.

Total Physical Response (TPR). TPR, created by Dr. James Asher, involves using physical actions in response to spoken commands to help learners' anxiety and reduce psychological barriers to learning. It enables students to respond immediately to verbal cues without having to plan their speech, which is especially beneficial for shy learners and helps reduce stress. This method is particularly effective for beginners and lower-level students. Although action-based, TPR is grounded in a grammar-oriented perspective of language, encouraging learners to apply basic grammatical structures in everyday contexts as they build foundational knowledge of the target language.

Teaching English to non-native speakers – commonly known as Teaching English as a Second Language (ESL) – has undergone major transformation in recent years. These changes are largely driven by technological advancements and the adoption of innovative teaching approaches. Traditional methods focused on memorization and repetitive grammar practice are increasingly being replaced by more engaging, interactive techniques that cater to diverse learning styles.

A major development in the field of ESL teaching is in the growing use of technology. Digital tools such as language-learning apps and online courses offer personalized learning experiences that can adapt to each learner's pace and proficiency level. Gamification is often used to make language learning more enjoyable and highly engaging. Additionally, online discussion boards and virtual classrooms allow learners to interact with native speakers in real time, giving them valuable opportunities to practice the language in authentic situations.

Content-Based Instruction (CBI). CBI has become an increasingly influential teaching approach, earning considerable attention in recent years. It combines language learning with subject-specific content, allowing students to develop their English skills while engaging with academic topics such as science, history, or literature.

Task-Based Learning (TBL). In TBL classrooms, the traditional pattern of presenting language, practicing it, and then producing it is replaced by meaningful tasks that require learners to use English naturally. These tasks might include solving problems, completing real-world activities, or participating in role-play situations. Such activities are highly motivating and mirror how language is used outside the classroom.

Flipped Classrooms. This model blends online and face-to-face learning. Students study new material – often through video lessons – outside of class, and then spend class time participating in interactive tasks that help reinforce and apply what they have learned.

Cultural Immersion. This approach exposes learners to the language in real, authentic environments, helping them acquire everyday expressions and idiomatic language that are often missing from traditional textbooks.

Taken together, these methods show how language teaching has evolved dramatically over time. Each approach has its own advantages and limitations, offering different "recipes" for practical classroom techniques. Choosing the most appropriate method depends on several factors, including the type of learners, their proficiency level, class size, and the specific teaching context.

References

1. Ушата Т., Ніколаєнко О., Гречок Л. Сучасні підходи до навчання граматики англійської мови на філологічних та нефілологічних спеціальностях у закладах вищої освіти України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 67, том 2. С. 340–344.
2. Androshchuk A. Teaching English in Universities of Ukraine in the context of European integration: a system approach. *European Humanities Studies: State and Society*. 2019. 19(3(II). P. 74–86.
3. Ivashchuk A., Malyk V., Trubenko I., Varha N. Analysis of current trends in teaching English in Ukraine. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. 2023. V. 27. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a7ba7a66-6616-404c-a591-5efdd4588a4d/content (last accessed: 26.11.2025).
4. Richards J., Rodgers Th. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. 2014. 419 p.
5. Tarnopolsky O. B., Kabanova M. R. Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education: a textbook. Dnipro: Alfred Nobel University, 2019. 256 p.

Світлана Никитюк

ОРГАНІЗАЦІЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

Ефективність рольової гри як методу навчання значною мірою залежить від якості її організації. Учитель повинен ретельно продумати всі етапи підготовки та проведення гри, щоб вона не перетворилася на сумбурну діяльність, а стала справжнім навчальним процесом зі своєю структурою та правилами, спрямованими на досягнення певних методичних цілей. Організація рольових

ігор передбачає низку послідовних кроків, починаючи від вибору теми та розподілу ролей до аналізу результатів і рефлексії.

Мета статті полягає у розгляді поетапних кроків організації рольових ігор англійської мови в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Питаннями ефективності залучення рольових ігор на уроках англійської мови займалися такі дослідники, як О. І. Близнюк, Л. С. Панова, О. І. Пометун, О. Ю. Савченко, В. В. Смелянська. Вони ж й пропонували шляхи їх вдосконалення у навчальному процесі.

Традиційно процес організації рольової гри поділяється на три основні етапи: підготовчий, виконавчий та підсумковий [3, с. 145-151].

На підготовчому етапі вчитель визначає мету і завдання гри, добирає або створює сценарій, готує необхідні матеріали, вводить або повторює необхідну лексику, граматичні структури, мовленнєвих кліше, які будуть потрібні для виконання ролей Учні повинні мати достатній мовний інструментарій, щоб почуватися впевнено під час гри. Можна запропонувати учням опорні картки з корисними фразами або написати їх на класній дошці, провести попереднє тренування окремих мовленнєвих зразків.

Виконавчий етап безпосередньо розпочинається з презентації ситуації та розподілу ролей у грі. Учитель чітко пояснює контекст гри, описує ситуацію, мету комунікації та очікувані результати. Надважливо тут для вчителя переконатися, чи всі учні зрозуміли завдання та свої ролі.

Розподіл ролей може здійснюватися різними способами: учитель призначає ролі самостійно, учні обирають ролі за власним бажанням, ролі розподіляються випадково (за допомогою жеребкування). Кожен спосіб має свої переваги та недоліки. У класі завжди є учні з різним рівнем володіння англійською мовою, різними психологічними особливостями та типами темпераменту. Ефективна організація рольової гри повинна враховувати ці відмінності [1]. Для сильніших учнів можна пропонувати більш складні ролі з елементами аргументації, переконання, необхідністю використовувати різноманітні граматичні структури. Для слабших учнів підходять ролі з меншою кількістю реплік, можливістю використовувати опорні картки.

Важливо також враховувати психологічні особливості: екстравертам підходять активні, експресивні ролі з публічними виступами, тоді як інтроверти краще почуваються в ролях спостерігачів, слухачів, аналітиків [2]. Диференціація не означає обмеження можливостей учнів, а навпаки – створення умов, у яких кожен може проявити себе найкращим чином.

Організація рольової гри вимагає ретельного планування часу. Зазвичай на підготовчий етап відводиться 5-10 хвилин, на виконання гри – 15-20 хвилин, на обговорення та рефлексію – 10-15 хвилин [5, с. 318-332]. Проте ці рамки можуть варіюватися залежно від складності гри та рівня підготовленості учнів.

Важливо не поспішати і дати учням достатньо часу для виконання ролей, але водночас не дозволяти грі затягуватися до втрати інтересу. Досвідчені вчителі радять мати «запасний план» – додаткові завдання для груп, які завершили гру швидше, або можливість скоротити гру, якщо вона забирає більше часу, ніж планувалося [3].

Під час виконання гри учитель виконує роль спостерігача та фасилітатора. Він не втручається активно в процес, не виправляє кожну помилку, а дає учням можливість вільно спілкуватися [2]. Проте вчитель уважно спостерігає, робить нотатки про типові помилки, цікаві моменти, успішні комунікативні стратегії. За необхідності він може делікатно підказати слово, якщо учень зовсім «застряг», або підтримати тих, хто відчуває труднощі.

Важливим організаційним моментом є визначення форми роботи. Рольові ігри можуть проводитися в парах, малих групах або з участю всього класу [2, с. 189-195]. Робота в парах дозволяє залучити всіх учнів одночасно, що максимізує мовленнєву практику. Групові ігри розвивають навички співпраці та дозволяють створювати більш складні багатоперсонажні ситуації. Ігри за участю всього класу (наприклад, симуляції судових засідань, прес-конференцій) створюють особливу атмосферу та дозволяють кожному учневі відчути себе частиною великого проекту.

Підсумковий етап передбачає аналіз проведеної гри та рефлексію. Цей етап є не менш важливим, ніж сама гра, оскільки саме тут відбувається усвідомлення навчального досвіду [5]. Учитель організовує обговорення: що вдалося, які виникли труднощі, які мовні засоби були особливо корисними. Можна запропонувати учням оцінити виконання ролей однокласниками, поділитися враженнями, запропонувати альтернативні варіанти розвитку ситуації. Доцільно на цьому етапі провести роботу над помилками, але робити це потрібно делікатно, аналізуючи типові помилки, які зустрілися під час гри, не називаючи конкретних імен учнів.

Результативна організація рольових ігор вимагає відповідного навчального середовища. Ідеальним є таке розташування меблів у класі, яке дозволяє учням вільно пересуватися, утворювати пари або групи, не заважаючи одне одному [4, с. 28-33]. Якщо у класі є можливість, варто створити окремі «зони» для різних сценаріїв – куточок кафе, зона аеропорту, офісний простір тощо.

Важливу роль відіграють реквізит та наочні матеріали. Навіть прості елементи – бейджики з іменами персонажів, імітації меню, карток, квитків – значно посилюють занурення в ситуацію

та підвищують мотивацію учнів [2]. Сучасні технології відкривають додаткові можливості: можна використовувати презентації, відеофрагменти для створення контексту, аудіозаписи для встановлення атмосфери.

Оцінювання рольових ігор є делікатним питанням. З одного боку, важливо мотивувати учнів і визнавати їхні досягнення, з іншого – надмірний акцент на оцінці може знизити природність спілкування та викликати страх помилки [5]. Більшість методистів рекомендують оцінювати не окремих учнів, а загальний результат групи, зосереджуючись на успішності виконання комунікативного завдання, а не на кількості мовних помилок [3].

Можна використовувати формативне оцінювання у формі усного позитивного зворотного зв'язку, виділяючи сильні сторони виконання кожної групи. Корисною є також взаємооцінка та самооцінка: учні аналізують власне виконання ролі за певними критеріями – використання вивченої лексики, граматична правильність, природність спілкування, креативність [1].

Таким чином, організація рольових ігор на уроках англійської мови є багатоетапним процесом, що вимагає від учителя методичної грамотності, творчого підходу та ретельної підготовки. Правильно організована й структурована рольова гра стає потужною технологією розвитку комунікативних навичок, підвищення інтересу та формування позитивного ставлення до вивчення англійської мови. Із метою досягнення максимального результату важливо дотримуватися послідовності етапів, враховувати індивідуальні особливості учнів, створювати відповідне навчальне середовище та забезпечувати ефективний зворотний зв'язок.

Список використаних джерел

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-ге вид., випр. і переробл. Київ: Ленвіт, 2010. 328 с.
2. Петровська Н. В. Рольова гра як ефективний метод навчання іноземної мови у ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 49. С. 189–195.
3. Смелянська В. В., Давиденко О. В. Рольова гра як інтерактивний метод розвитку мовленнєвої компетентності в говорінні. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 26. Т. 2. С. 145–151.
4. Сухова Л. В. Організація групової роботи на уроках іноземної мови. *Іноземні мови*. 2020. № 1. С. 28–33.
5. Elouali F. Z. Incorporating role-play as an innovative approach to fostering EFL students' creativity and critical thinking. *Arab World English Journal*. 2022. Vol. 13, № 2. P. 318–332.

Ірина Свідер

DIGITAL STORYTELLING ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна освіта перебуває у стані активної цифрової трансформації, що зумовлює потребу перегляду традиційних підходів до навчання іноземних мов. Англійська мова як інструмент міжнародної комунікації вимагає застосування таких методів, які б сприяли не лише оволодінню мовними знаннями, а й розвитку творчого потенціалу, автономності та навичок XXI століття.

Однією з ефективних інноваційних технологій є digital storytelling – створення та презентація історій за допомогою цифрових засобів. Поєднання тексту, зображень, відео, аудіо та анімації забезпечує високий рівень мотивації здобувачів вищої освіти та формує автентичне мовне середовище.

Термін *digital storytelling* уперше набув поширення наприкінці XX століття у працях Дж. Ламберта (J. Lambert), який визначив його як мистецтво створення коротких оповідей із використанням мультимедійних інструментів. У педагогіці digital storytelling трактується як метод навчання, що поєднує традиційний наратив із можливостями цифрових технологій.

Розвиток інформаційних технологій створив нові види комунікації, що також дало можливість говорити про «цифровий сторітелінг» (digital storytelling) та трансмедіальний сторітелінг (transmedia storytelling), під яким розуміється будь-яка історія або наратив інтерактивного характеру, що транслюється в різних медіаформатах на різних медійних платформах, що дозволяє користувачу брати активну участь у створенні трансмедійної розповіді [4, с. 95].

У статті H. Rifiyanti та S. Hidayat проаналізовано результативність використання сторітелінгу й переказу як методів навчання для підвищення рівня розуміння та володіння англійською мовою здобувачами освіти. Науковці наголошують на доцільності інтеграції цих методик у навчальний процес, оскільки їх застосування позитивно впливає не лише на розвиток мовленнєвих умінь, але й сприяє формуванню творчих здібностей, міжкультурної компетентності та критичного мислення студентів [5].

S. Tyler та S. Moore зазначають, що сторітелінг є цікавим методом навчання англійської мови завдяки своїй здатності оживляти навчальний матеріал та має подвійну здатність стимулювати емоційну та когнітивну залученість. Завдяки синхронізації сторітелінгу з вивченням мови, формується багатогранний підхід, який не тільки покращує мовні здібності, але й сприяє розвитку

творчості, культурної обізнаності та критичного мислення [6, с. 136].

Н. Саєнко і Г. Созикіна наголошують на важливості цифрового сторітелінгу у розвитку навичок володіння іноземною мовою, та наголошують на таких етапах його використання в освітньому процесі: 1) підготовчий: вибір історії, планування заняття / його частини, підготовка до заняття (відбір презентаційного або роздаткового матеріалу); 2) основний: прослуховування (читання) історії і виконання передтекстових і післятекстових завдань (презентація нових слів, виконання завдань на розуміння змісту історії); 3) рефлексивний: обговорення тем, порушених у історії [1, с. 120-122]. Аналізуючи власний досвід, науковці пропонують шляхи для активного сторітелінгу як під час аудиторних занять, так і самостійної роботи (міні-проєкти). Наприклад, студенти самостійно складають історію (усно або письмово) за допомогою картинок, хмари слів або речень з теми заняття, story cubes, коміксів. Після прослуховування (прочитання) тексту пропонується змінити історію або її кінець, використовуючи інший жанр; або, маючи початок історії, студенти повинні придумати її продовження [1, с. 122].

Відмінністю цифрового сторітелінгу від, так би мовити, звичайного, є оцифрування історій, використання комп'ютерних програм та інтернет платформ для створення візуального контенту [3]. Це полегшує процес сприйняття інформації молоддю з кліповим мисленням, адже візуалізація інформації привертає їх увагу та формує інтерес до тієї чи іншої теми або й дисципліни загалом, чим варто викладачам скористатися як при роботі в аудиторії, так і при дистанційному або змішаному навчанні.

Як зауважує Т. Федик, «Історії зближують нас, спонукають до розуміння та співпереживання, допомагають спілкуватися. Ще задовго до виникнення книгодрукарства, інформація передавалася від покоління до покоління через усну традицію розповіді, а зараз це стало мистецтвом, так як цифрові інструменти тепер дозволяють будь-кому створити історію та поділитися нею зі світом. Фактично, відео та зображення стали основними засобами спілкування, витісняючи традиційну друковану літературу. Цифровий сторітелінг спонукає студентів ставати творцями контенту, а не просто його споживачами. Він поєднує разом не лише зображення, музику, текст і голос, а й важливі навички XXI-го століття: критичне мислення, спілкування та співпрацю» [2, с. 60].

Як правило, digital storytelling – це короткий мультимедійний продукт (2 – 5 хв), який містить: текстову частину; візуальні образи (фото, ілюстрації); аудіосупровід; відео / анімацію.

У дидактичному аспекті digital storytelling забезпечує міждисциплінарну інтеграцію, активне залучення студентів до комунікації та формування навичок медіаграмотності. Застосу-

вання digital storytelling на заняттях сприяє розвитку мовленнєвих навичок, формуванню цифрової та комунікативної компетентності, підвищенню мотивації та розвитку критичного мислення студентів.

Дослідження підтверджують, що цифрові технології є результативним засобом навчання сучасного покоління молоді та сприяють більш ефективному досягненню освітніх цілей. Digital storytelling зарекомендував себе як дієвий інструмент викладання й навчання, який активізує як викладачів, так і студентів. За його допомогою педагоги можуть створювати цифрові історії для підвищення інтересу до навчального матеріалу та залучення здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності, оскільки цей підхід дає змогу подати складну або абстрактну інформацію у доступній та наочній формі.

Використовуючи мультимедійні засоби, студенти мають можливість активно взаємодіяти в освітньому середовищі та водночас опановувати важливі когнітивні навички, зокрема аналіз, синтез та оцінювання інформації. У підсумку digital storytelling виступає не лише способом передавання ідей, а й інструментом особистісного розвитку та навчання впродовж життя. Саме тому інтеграція наративних методик у навчальні програми та їхнє застосування в повсякденній практиці є доцільними й необхідними.

Список використаних джерел

1. Саєнко Н., Созикіна Г. Використання методу сторітеллінгу в навчанні іноземних мов студентів ЗВО. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 9 (165). С. 119–125.
2. Федик Т. В. Цифровий сторітелінг – основний інструмент навчання та спілкування XXI століття. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. Вип. 74. С. 58–66.
3. Hessler Brooke, Lambert Joe. Threshold Concepts in Digital Storytelling: Naming What We Know About Storywork. *Digital Storytelling in Higher Education: International Perspectives* / ed. by Jamissen G., Hardy P., Nordkvelle Y., Pleasants H. Macmillan, 2017. P. 19–35.
4. Jenkins H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: NYU Press, 2006. 368 p.
5. Rifiyanti H., Hidayat S. Exploring the Significance of Storytelling and Retelling Activities in English Language Learning. *Tamaddun: Journal of Language, Literature, and Culture*. 2024. № 23(1). P. 135–148.
6. Tyler S., Moore S. Storytelling to Ignite Learning. *Germanic Philology. Journal of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*. 2024. Issue 848. P. 149–161.

Nataliia Frasyniuk

CLASSROOM DISCUSSION AS A SYSTEMATIC TEACHNG/LEARNING APPROACH

Learning a foreign language includes various types of speech and cognitive activities, promotes the development of the ability to think clearly, perceive information critically, identify the main idea in it, and find means and arguments to support and justify it. Therefore, it facilitates the understanding of any theoretical material. Conscious acquisition of the relevant material by students requires the teacher to master the skills of reasoned perception of speech. A discussion is an interactive teaching method that promotes the development of future specialists' communicative skills and teaches them to listen and respond appropriately to the interlocutor's remarks [1, p. 52].

Classroom discussion has become an increasingly influential pedagogical strategy in modern education. As schools shift from teacher-centered models to student-centered learning, discussion offers a structured yet dynamic environment that encourages active participation, analytical thinking, and meaningful communication. When applied systematically, classroom discussion transforms traditional instruction into an interactive process in which students investigate issues, construct arguments, and evaluate differing viewpoints.

At its core, classroom discussion is more than an exchange of opinions − it is a purposeful instructional method grounded in inquiry, reasoning, and evidence-based communication [1, p. 53]. Unlike in formal classroom discussions, discussion follows a structured format with specific roles, time frames, and rules. Students learn not only to express their own position but also to consider opposing arguments, anticipate counterpoints, and respond persuasively.

In global pedagogical practice, several forms of discussion are widely used: Round Table – a discussion in which a small group of students (usually around five) participates on equal terms, exchanging ideas among themselves and with the wider audience; Panel Discussion – a discussion in which a problem is examined by a small group of participants (4–6) under the guidance of a designated chair, after which the group presents its conclusions to the audience; Forum – a discussion resembling a meeting of experts, where the expert group exchanges ideas with the audience, such as a class or student group; Symposium – a more formal discussion in which participants deliver presentations representing their viewpoints and subsequently respond to audience questions; Debates – highly structured discussions based on prearranged speeches by participants representing

two opposing teams or groups; Refutation – a form of debate exemplified by the Parliamentary debates in the United Kingdom; Court Simulation – a discussion mimicking courtroom proceedings; Aquarium Technique – a discussion format where, following a brief internal group exchange, one team member participates in a public discussion while receiving guidance from teammates via notes or timeouts; Brainstorming – a discussion aimed at generating as many ideas as possible, including unconventional solutions, from which the most viable are selected for practical implementation [4, p. 45].

Overall, discussion can be employed in English language teaching both as a method and as a form. They may be integrated into lessons or extracurricular activities, serving as a component of other approaches. For instance, the discussion method, alongside role-playing games, can precede or complement project-based learning.

Discussion functions as a systematic approach because it connects preparation, performance, and reflection into a continuous learning cycle. Each stage reinforces essential academic and social skills, ensuring that the learning process is both coherent and cumulative.

In educational environments, discussion has been applied to support learners from diverse backgrounds working collaboratively [3, p.576]. One of the key strengths of debate lies in the way individuals working toward a common objective begin to develop more positive attitudes toward one another. As a result, they become increasingly motivated and capable of engaging in productive interaction while completing group tasks.

Discussion serves as a tool for fostering interactive learning. When students from various cultural backgrounds collaborate to address an issue, they often generate more creative and effective solutions. With the growing influence of digital technology, new learning perspectives, and greater learner autonomy, debate can now empower students even more than before [1].

Additionally, it encourages the development of social skills that extend beyond the classroom. Discussion-based and interactive learning environments have a lot of important benefits: 1. make greater academic progress than peers engaged in competitive or individual learning styles; 2.develop stronger short- and long-term memory as well as improved critical thinking skills; 3. show higher levels of self-acceptance, reflected in increased self-esteem, motivation, and positive attitudes toward school; 4.communicate more constructively with classmates; 5.demonstrate increased academic aspirations and more positive social behaviors [1, p. 54].

Preparing for discussion is an effective small-group learning activity in which each participant gains equally from the shared contributions of their peers. Classroom discussion serve as an excellent method for integrating cooperative work into different subjects and

courses and encourages the development of "multiple perspectives on a topic". Discussions engage students in intellectual practices characteristic of critical thinking. The academic discussion can be integrated into university courses to support a wide range of affective, cognitive, and practical abilities, such as critical analysis, deeper engagement with course material, communication skills, and collaboration. Discussion activities allow students to strengthen their presentation abilities and teamwork skills.

In higher education, any type of discussion can be utilized. The use of this method is justified by the fact that it allows students to focus not on the language itself, but on the problem at hand, shifting the emphasis from linguistic aspects to content. Naturally, it is assumed that students will explore the problem and reason toward its solution using a foreign language, which requires a certain level of linguistic knowledge and skills [2].

In this regard, it is advisable to structure learning cycles gradually, according to students' language proficiency level49s, initially developing basic reasoning and argumentation skills. This requires specially designed tasks aimed at mastering various discussion skills, including: The ability to concisely and convincingly express one's own opinion on the topic under discussion; The ability to listen to partners; The ability to sustain a discussion or terminate it in accordance with the norms of communicative etiquette; The ability to defend one's point of view with reasoned arguments; The ability to reach a consensus and formulate a jointly agreed solution [4, p.34]. Bringing classroom discussions in English closer to real communicative situations is also facilitated by providing students with a list of discussion phrases.

Classroom discussions stands out as a powerful and systematic teaching/learning approach that cultivates intellectual curiosity, communication competence, and social responsibility. Its structured nature ensures consistency, while its interactive elements promote creativity, engagement, and independent thinking. By incorporating discussions into regular instruction, educators help students develop not only academic skills but also essential life competencies—critical reasoning, empathy, collaboration, and informed citizenship. Ultimately, classroom discussions transforms the classroom into a vibrant learning community in which every student has a voice, every idea is valued, and every argument becomes a step toward deeper understanding.

References

1. Голубочка І. С. Дискусія як один із методів інтерактивних технологій навчання студентів англійського мовлення у вищих немовних закладах освіти. *Наукові записки:* зб. наук. ст. Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. 2009. Вип. 84. С. 52–55.

2. Джава Н. Проблемні методи навчання іноземних мов. Дискусія. *Нова педагогічна думка.* 2005. № 3. С. 49–54.
3. Іщенко Т. М., Лібіх С. П. Дискусія – шлях до формування знань та практичних компетенцій ділового англійського мовлення студентів-економістів старших класів. *Тренінгові технології як засіб формування знаннєвих та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр*: зб. матеріалів наук.-метод. конф.: у 2 т. Т. 2. Київ: КНЕУ, 2009. С. 576–579.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига: НПЦ Эксперимент, 1995. 176 с.
5. Oros, A.L. Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education,* 2007. 3(3). P. 293–311.

Секція 3

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Тетяна Боднарчук,
Оксана Семенишена

АСОЦІАТИВНІ ТЕХНІКИ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗВО

Володіння хоча б однією іноземною мовою є необхідною вимогою сучасності і її вивчення має бути спрямоване на використання в нових, нестандартних ситуаціях усного та, що є особливо важливим у час інформаційних технологій, письмового спілкування. Тому вважаємо, що використання креативних технологій навчання сприятиме найбільш якісному вирішенню цього завдання. Проблему креативності у професійній діяльності вчителя досліджували вітчизняні психологи Н. Гоцуляк, З. Мирошник, М. Саврасов, О. Шило. Креативне письмо було об'єктом дослідження низки зарубіжних (Й. Камерон, У. Лібнау, В. Меркельбах, І. Шрайтер, К. Шпіннер, Ю. Вольфрум та вітчизняних (О. Бігич, Л. Близнюк, Е. Житкова, О. Тарнопольський) учених.

Термін «креативне письмо» вперше виник у США в 30-х роках минулого століття, а згодом креативне письмо як навчальну дисципліну розпочали викладати в університетах США та Європи [5]. Щодо навчання німецької як іноземної мови, вирішальну роль відіграє включення креативного письма до Міжнародної європейської системи оцінювання мовних знань, оскільки в результаті цього креативне письмо стало обов'язковою частиною кожного курсу іноземної мови в Європі [2].

Виявлено, що у науково-методичній літературі існують різні трактування поняття «креативне письмо»:

- як мистецтво виразу, що вимагає від автора не лише здатності висловлювати думки, але й творчого підходу до слова. Воно відзначається відмінністю від звичайного стилю, оскільки спрямоване на створення несподіваних, оригінальних інтерпретацій тем або ідей [7, с. 10];
- як вправи продуктивного характеру найрізноманітнішого ступеня складності, різні за формою і за змістом, часто в ігровій формі [3];

• як вид довільного письма, яке здійснюється під впливом асоціацій до певного предметного, образного чи мовного імпульсу та сприяє прояву та розвитку «креативності», тобто оригінальності, винахідливості, дару відкриття, відкритості та гнучкості [4].

Основною метою креативного письма є зменшення страху та психологічної напруги перед цим видом мовленнєвої діяльності, залучення уяви та фантазії для створення чогось нового або переосмислення вже відомих явищ, формування позитивної мотивації. Таким чином, використання елементів креативного письма на практичних заняттях з німецької мови сприяє підвищенню мотивації до виконання письмових завдань, а формування вмінь та навичок креативного письма у майбутніх учителів німецької мови є необхідною умовою для їх майбутньої професійної діяльності.

До асоціативних технік, які можна використовувати на практичних заняттях з німецької мови уже на початковому рівні її вивчення, Ю. Вольфрум відносить: автоматичне письмо (automatisches Schreiben); вільне письмо (Free-Writing); кластеризацію, або створення асоціативних схем (Clustering) та створення ментальних карт (Mindmap) [8, с. 39].

Автоматичне письмо методисти розуміють як чистий психічний автоматизм, який дозволяє висловлювати думки без контролю розуму, поза естетичними або моральними обмеженнями [1, с. 67-82]. У контексті занять з німецької мови це може бути 2-3 хвилини безперервного запису всього, що приходить на думку. не відриваючи руки і не перечитуючи або виправляючи написане. Подібною до автоматичного письма є техніка «вільне письмо», яка відрізняється від автоматичного письма тим, що перед початком письма учасники обирають ключове слово, заголовок або тему. Ці техніки дозволяють вільно висловлювати усе, що народжується в підсвідомості і допомагають подолати страх перед письмом та психологічні блокади.

Техніка кластеризації, або створення асоціативних схем (Clustering) навколо ключового слова є найпоширенішою у навчання креативного письма. Вперше її запропонувала на початку 1980-х років Г. Л. Ріко (G.L. Rico) у США, яка дотримувалася гіпотези «спеціалізації півкуль головного мозку»: кожна півкуля обробляє інформацію по-різному: ліва – відповідає за логічне, лінійне та раціональне мислення, а права – за образне мислення, почуття, уяву, емоції та «розум, що панує в дитинстві» [6, с. 66]. Тому кластеризація – це свого роду сполучна ланка між двома півкулями головного мозку, за допомогою якої можна подолати бар'єр між лівою та правою півкулями, між свідомістю та несвідомістю. Серед переваг цієї техніки для формування умінь креативного письма можна назвати те, що кластеризація також сприяє подоланню страхів та блокади писемного мовлення, вона слугує чудовою

допомогою не лише на етапі планування, збирання ідей для написання креативного тексту, але і на етапі власне створення тексту, його написання. На практичному занятті здобувачам вищої освіти було запропоновано впродовж 7 хв. створити асоціативну схему до слова «die Nacht» (ніч). В результаті було отримано асоціативні схеми, які досить відрізнялися одна від одної. Тоді було запропоновано визначити інше ключове слово із даної асоціативної схеми. Отримано було такі «der Schlaf» (сон), «die romantische Atmosphäre» (романтична атмосфера), «der Horror» (жах), «die Magie» (магія). І тоді здобувачам освіти було запропоновано вдома створити нову асоціативну схему уже до нових слів і написати креативний текст на відповідну тему. Цю техніку креативного письма можна використовувати на різних рівнях вивчення мови та як індивідуальне, групове та колективне завдання, яке створює можливості для роботи з лексичним матеріалом.

Метод створення ментальних карт (Mindmap) був розроблений Т. Бьюзеном (T.Buzen) і його можна ефективно використовувати і в процесі оволодіння іноземними мовами, в тому числі і для формування навичок та умінь креативного письма [8]. Метод створення ментальних карт (Mindmap) базується на тому ж принципі, що й кластеризація, оскільки він також представляє собою нелінійний процес, у якому використовуються можливості обох півкуль головного мозку, тобто, це спосіб представлення інформації за допомогою діаграми зв'язків. Суть ментальної карти полягає в тому, що необхідно не просто відобразити певні ідеї, які пов'язані із ключовим словом, а вибудувати асоціативні ланцюжки, тобто в основі ментальної карти знаходиться ключове слово, а від нього відходять своєрідні основні «гілки», які далі розгалужуються, доповнюючись новими словами, що є вербальним втіленням нових асоціацій. На практичних заняттях здобувачі вищої освіти створюють ментальні карти, використовуючи онлайн-додатки: mindmup.com, draw.io, coggle.it та ін. Ця техніка може бути корисною не лише для початку написання тексту та подолання творчих блоків, але й для організації вже наявних ідей та структуризації текстів.

Отже, асоціативні техніки креативного письма мають на меті допомогти здобувачам освіти подолати психологічні блокади та страхи перед письмом, знаходити ідеї для написання креативних текстів і ці техніки можна використовувати як на початковому етапі вивчення іноземної мови, так і на етапі її вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Breton A. Die Manifeste des Surrealismus. Deutsch von Ruth Henry. Reinbek: Rowohlt, 1986. 137 S.
2. Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt, 2001. 244 S.

3. Liebnau U. Eigen Sinn: Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt / Main, 1995. 215 S.
4. Pommerin G. (u. a.). Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim und Basel: Beltz, 1996. 184 S.
5. Rau H. A. Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen: Niemeyer, 1988. 139 S.
6. Rico L. G. Garantiert schreiben lernen. Reinbek: Rowohlt, 1984. 312 S.
7. Schreiter I. Schreibversuche: kreatives Schreiben bei Lernen des Deutschen als Fremdsprache. München: Iudicum, 2002. 235 S.
8. Wolfrum J. Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende. Ismaning: Hueber Verlag, 2014. 184 S.

Тетяна Бричаєва

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КЛАСТЕРИЗАЦІЇ У НАВЧАННІ ПИСЬМА СТАРШОКЛАСНИКІВ

Метод кластеризації є одним із сучасних інноваційних підходів до розвитку компетентності у письмі на уроках німецької мови в старшій школі. Кластерування, або створення асоціативних схем, ґрунтується на принципі нелінійної організації матеріалу, що дозволяє здобувачам освіти вільно генерувати, систематизувати й структурувати інформацію перед створенням письмового тексту. Такий підхід сприяє активізації обох півкуль мозку: ліва забезпечує логічну та граматичну організацію, а права – образність, асоціативність і креативність мислення [4, с. 27].

Уперше кластеризацію як педагогічний метод запропонувала Габріеле Л. Ріко, визначивши її як «нелінійний процес мозкового штурму, пов'язаний із вільними асоціаціями». Науковиця підкреслювала, що побудова асоціативних схем допомагає гармонізувати роботу обох півкуль мозку та долає внутрішні бар'єри мислення, що нерідко заважають учням під час письма [3, с. 31]. Саме тому кластеризація вважається дієвим інструментом подолання страху чистого аркуша та психологічної блокади на етапі продукування ідей.

Практика використання кластерного методу у навчанні письма старшокласників передбачає кілька послідовних етапів. На першому – здобувачі освіти розташовують ключове слово в центрі аркуша (наприклад, «Meine Zukunftspläne», «Umweltschutz», «Gesundheit und Sport») та фіксують усі асоціації, що спадають їм на думку. На цьому етапі формується так званий «потік мислення»: від центрального поняття розгалужуються підтеми, які доповнюються лексичними одиницями, прикладами, конкретними ситуаціями чи фактами.

Другий етап передбачає структурування створених асоціацій. Здобувачі освіти аналізують зв'язки між поняттями, групують інформацію на смислові блоки, визначають головне та другорядне. Наприклад, працюючи над темою «Umweltprobleme», старшокласники виділяють підгрупи: причини екологічних проблем, їхні наслідки та шляхи розв'язання. Кожен блок деталізується прикладами й аргументами та може бути доповнений мовними конструкціями (наприклад, для вираження причинно-наслідкових зв'язків) [1].

На етапі створення тексту кластер слугує детальним орієнтиром – планом майбутнього письмового висловлювання. Здобувачі освіти перетворюють ключові слова кластера на розгорнуті речення й абзаци, забезпечуючи логічність та послідовність викладу. Наприклад, при написанні есе про переваги й недоліки життя у великому місті кластер дозволяє відразу чітко розмежувати аргументи «за» й «проти», що робить текст структурованішим і логічно виваженим [2].

Окремої уваги заслуговує вплив кластеризації на розвиток лексичної компетентності. Створюючи тематичні кластери, здобувачі освіти поповнюють словниковий запас, встановлюють асоціативні зв'язки між лексемами, краще запам'ятовують нові слова.

Наприклад, у темі «Gesunde Lebensweise» старшокласники вибудовують кластер із групами «Ernährung», «Sport», «Tagesablauf», до яких додають відповідні дієслова та прикметники – такий підхід сприяє усвідомленому використанню лексики в тексті.

Не менш ефективним є застосування кластерів при вивченні граматичних тем. Здобувачі освіти створюють асоціативні схеми до часових форм, модальних дієслів або підрядних конструкцій, у яких відображаються маркери часу, типові комунікативні ситуації та ключові приклади. Подібні візуальні моделі допомагають старшокласникам швидко орієнтуватися у складних граматичних структурах, що позитивно позначається на якості письма [1].

У роботі над різними типами письмових текстів кластеризація демонструє універсальність. В аргументативних текстах вона допомагає структурувати тези, аргументи та контраргументи; в описах – групувати ознаки та характеристики; в листах – упорядкувати події, враження та факти. Наприклад, при підготовці тексту про вплив соціальних мереж здобувачі освіти створюють два кластери – позитивний і негативний вплив, які деталізуються конкретними фактами та статистичними даними.

Сучасні цифрові інструменти значно розширюють можливості кластерного методу. Онлайн-платформи на кшталт XMind, MindMeister чи Coggle дають учням змогу створювати мультимедійні схеми, редагувати їх у режимі реального часу, зберігати в хмарі та використовувати під час проєктної діяльності або дистанційного навчання. Це підвищує мотивацію та сприяє розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти.

Практичний досвід упровадження кластерного методу у навчання письма старшокласників свідчить про його високу результативність. Регулярне використання цього підходу забезпечує поліпшення структури письмових робіт, збагачення лексики, посилення логічності та аргументованості висловлювання. Здобувачі освіти виявляють більшу готовність до виконання письмових завдань, демонструють креативність у формулюванні ідей, а також вищий рівень самостійності та критичного мислення.

Отже, кластерний метод є ефективним засобом розвитку писемної компетентності старшокласників у процесі вивчення німецької мови. Він сприяє цілісному мисленню, формуванню стійких навичок планування і логічної організації тексту, активному залученню лексичного й граматичного матеріалу. Завдяки гнучкості та універсальності кластеризація може бути інтегрована в уроки різних типів і форм, роблячи навчання більш продуктивним, мотивувальним і творчим.

Список використаних джерел

1. Василенко Л. М. Майстер-клас «Використання інтерактивних технологій на уроках англійської мови». *Освітній проект «На Урок».* URL: https://naurok.com.ua/mayster-klas-vikoristannya-interaktivnih-tehnologiy-na-urokah-angliysko-movi-192362.html (дата звернення: 08.11.2025).
2. Гладка О. В. Формування письмової комунікативної компетенції студентів засобами технології креативного письма. Кривий Ріг: Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ». URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/2005/1/формування%20письмової%20комунікативної%20компетенції.docx (дата звернення: 08.11.2025).
3. Rico L. G. Garantiert schreiben lernen. Reinbek: Rowohlt, 1984. 312 S.
4. Wicke R. E. Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Ismaning: Hueber, 2021. 192 p.

Тетяна Калинюк,
Віта Марчук

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НУШ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ: ПОТЕНЦІАЛ ПРОГРАМИ ЄС ETWINNING

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими глобалізаційними процесами, цифровізацією суспільства, активізацією міжнародної мобільності та зміною вимог до результатів навчання. У центрі освітньої політики більшості європейських країн є компетентнісний підхід,

який орієнтує школу не лише на засвоєння знань, а насамперед на формування здатності здобувачів освіти ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях, критично мислити, співпрацювати та навчатися впродовж життя.

Згідно з документом ЄС «Розвиток ключових компетентностей у шкільній освіті в Європі» (2012) поняття «ключові компетентності» визначається як поєднання знань, умінь та ставлень, що сприятимуть застосуванню цих знань у реальному світі [4]. Отож, зміст освіти став головним інструментом імплементації компетентнісного підходу в шкільну освіту.

Відповідно до Європейської довідкової рамки (2018 р.) оновлено та уточнено перелік і назви ключових компетентностей, які необхідні громадянам ЄС: 1. Грамотність (Literacy competence); 2. Багатомовна компетентність (Multilingual competence); 3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); 4. Цифрова компетентність (Digital competence); 5. Особистісна, соціальна та навчальна компетентність (уміння вчитися) (Personal, social and learning to learn competence); 6. Громадянська компетентність (Citizenship competence); 7. Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); 8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [5, с. 7–8].

В Україні ці ідеї знайшли системне відображення в концепції Нової української школи (НУШ), яка визначає ключові компетентності як інтегрований результат навчання і виховання. Водночас реалізація компетентнісного підходу в українській школі відбувається в складних умовах: воєнний стан, вимушене дистанційне й змішане навчання, нерівний доступ до освітніх ресурсів, психологічне навантаження на учнів, педагогів та батьків. За цих обставин особливої ваги набувають інструменти міжнародної освітньої співпраці, які дозволяють компенсувати обмеження, підвищити мотивацію до навчання і забезпечити доступ до європейського освітнього досвіду.

Однією з найбільш успішних і доступних форм такої співпраці є програма eTwinning, яка започаткована Європейською Комісією у 2005 році як майданчик для спільноти освітян та розвитку співпраці у сфері освіти. До участі у Програмі eTwinning залучені школи, заклади дошкільної освіти, заклади професійної освіти та університети, які здійснюють підготовку вчителів. Сьогодні eTwinning об'єднує освітян з 46 країн Європи і світу. Переконані, що для українських закладів освіти eTwinning є не лише інструментом міжнародної інтеграції, а й практичним механізмом реалізації ключових ідей НУШ в освітньому процесі.

Концепція НУШ ґрунтується на розумінні освіти як простору розвитку особистості, здатної до самореалізації, соціальної взає-

модії та відповідального громадянства. Ключові компетентності НУШ узгоджуються з Європейською рамкою ключових компетентностей (*рис. 1*) для навчання впродовж життя та охоплюють такі напрями: спілкування державною та іноземними мовами, математична, природничо-наукова, інноваційна, екологічна, інформаційно-цифрова, соціальна й громадянська компетентності, підприємливість, культурна обізнаність і самовираження, уміння вчитися впродовж життя.

Рис. 1. *Співставлення ключових компетентностей НУШ та Програми ЄС eTwinning*

Особливістю компетентнісної парадигми є інтегративний характер компетентностей, що поєднують знання, уміння, цінності та досвід діяльності. У цьому контексті традиційні репродуктивні методи навчання виявляються недостатньо ефективними. Натомість зростає роль активних, інтерактивних і проєктних форм

роботи, міжпредметної інтеграції, автентичної комунікації та практикоорієнтованих завдань.

Саме ці підходи лежать в основі міжнародних освітніх програм, зокрема eTwinning, що робить їх особливо релевантними для реалізації компетентнісного підходу НУШ. Рис. 1 показує високий рівень кореляції між ключовими компетентностями НУШ та програми eTwinning, зокрема:

– *спілкування іноземними мовами* реалізується через автентичну комунікацію з європейськими партнерами – учні створюють презентації, беруть участь у відеоконференціях, готують проєкти з міжнародними партнерами. Учні не просто виконують вправи, а застосовують мову для обміну інформацією, презентації результатів, участі в дискусіях. Це повністю відповідає вимогам НУШ щодо функціонального володіння іноземною мовою;

– *математична компетентність і компетентності у природничих науках* можуть бути інтегровані через аналіз даних, опитування, статистику або екологічні дослідження в межах проєктів;

– *інформаційно-цифрова компетентність* формується завдяки використанню платформ TwinSpace, цифрових дошок, відеоінструментів, інтерактивних мап і мультимедійних продуктів, що сприяє формуванню цифрової грамотності, медіакультури та навичок безпечної онлайн-взаємодії;

– *соціальна та громадянська компетентності* розвиваються під час командної роботи, міжкультурної взаємодії та обговорення спільних демократичних цінностей (спільні дискусії, дебати, рольові ігри навчають учнів поваги до інших культур, толерантності та активної громадянської позиції, відповідальності за спільний результат);

– *ініціативність та підприємливість* – проєктна діяльність у межах eTwinning також сприяє формуванню уміння вчитися впродовж життя, ініціативності, креативності та культурної обізнаності, що повністю відповідає компетентнісній парадигмі НУШ.

Таким чином, проєкт eTwinning має значний потенціал для формування ключових компетентностей НУШ у контексті міжнародної співпраці. Його інтеграція в освітній процес української школи сприятиме реалізації компетентнісного підходу, розвитку міжкультурної комунікації та підвищенню якості освіти в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Глушко О. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії.* Вип. 5, 2021. С. 8-21.
2. Національний офіс підтримки Програми eTwinning. URL: https://etwinning.org.ua/
3. Сторчова Т. Вплив програми ЄС eTwinning на професійне становлення майбутніх учителів англійської мови. С. 47–50.

4. EU (European Commission); EACEA; Eurydice. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 68 p.
5. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris, 2018. 21 p. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-04/e2030_position_paper_05.04.2018.pdf

Тетяна Калинюк

ІНТЕРАКТИВНІ КЕЙСИ ЯК ЗАСІБ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Навчання іноземних мов (ІМ) вимагає від фахівців не лише високого рівня іншомовної компетентності, але й низки soft skills: здатності адаптуватися до професійних ситуацій, працювати в команді, аргументовано спілкуватися й приймати професійно обґрунтовані рішення. Для формування зазначених компетентностей у навчанні ІМ дедалі активніше застосовується кейс-метод у його інтерактивних варіантах. Інтерактивні кейси дозволяють моделювати реальні або близькі до реальності професійні ситуації, поєднуючи мовну практику з розробкою професійних сценаріїв, аналізом ролей та підготовкою документів. Цей підхід забезпечує взаємозв'язок між іншомовною підготовкою й професійною діяльністю, сприяючи розвитку лінгвістичних, метакогнітивних, комунікативних та професійних компетентностей.

Актуальність використання інтерактивних кейсів у навчанні ІМ зумовлена кількома факторами:

- глобалізація ринку праці і міжнародна мобільність вимагають від фахівця вільного використання мови в професійно орієнтованих ситуаціях;
- сучасні освітні стандарти орієнтовані на компетентнісний підхід, де на перший план виходять уміння застосовувати знання у реальних контекстах;
- кейс-метод у поєднанні з інтерактивними технологіями (цифрові платформи, комп'ютерні симуляції, відео-сценарії) робить навчальний процес мотивуючим і близьким до практики;
- інтерактивні кейси стимулюють розвиток навичок, які є ключовими для успішної роботи у багатьох галузях – критичне мислення, командна робота та професійна рефлексія.

Застосування кейс-методу як педагогічної технології у навчанні ІМ здобуває широке поширення вже у контексті комунікативної методики, CLIL (Content and Language Integrated Learning), PBL (Problem-Based Learning) та TBLT (Task-Based Language Tea-

ching). У методичній літературі наголошується, що кейс-робота поєднує такі складові: автентичність, інтерактивність і цілеспрямоване вирішення завдань, що узгоджується з принципами сучасної іншомовної освіти. Практичні приклади застосування кейсів у мовній аудиторії наведено у численних методичних посібниках і статтях, які описують їх розробку для сфери бізнесу, медицини, туризму, журналістики тощо.

Український науковий дискурс містить ґрунтовні дослідження кейс-методу – у педагогіці, професійній освіті, лінгводидактиці та методиці викладання ІМ. О. Пометун у своїх працях підкреслює роль кейсів для розвитку навичок критичного мислення. Дослідниця розробила класифікацію інтерактивних методів та моделей групової роботи. У роботах О. Бондаренко доведено ефективність кейс-аналізу в ситуаціях, де необхідна рефлексія та прийняття рішень. Л. Морська аналізує міжкультурний аспект професійно орієнтованого навчання та наголошує на важливості автентичних ситуацій для формування професійних компетентностей. Зауважимо, що українські підтверджують, що кейс-метод підвищує мотивацію у вивченні ІМ, забезпечує зв'язок між мовною та професійною підготовкою, є ефективним у ситуаціях міжкультурної комунікації, розвиває компетентності XXI століття (критичне мислення, командну роботу, комунікацію) тощо.

У нашому дослідженні представимо методику роботи з інтерактивним кейсом – сценарієм професійної ситуації, який включає: постановку проблеми, рольові інструкції, автентичні документи/матеріали, завдання для індивідуальної та командної роботи, очікувані продукти (звіт, пресреліз, туристичний маршрут тощо) і критерії оцінювання.

До типової структури інтерактивного кейсу входять: *контекст* (короткий опис ситуації, фонові умови, час і місце події); *виконавці та їх ролі* (перелік учасників ситуації з короткими характеристиками й комунікативними завданнями); *матеріали* (документи, інтерв'ю, статистика, фото/відео, е-ресурси); *завдання* (чіткі інструкції з очікуваними результатами; можливі варіанти вирішення); *критерії оцінювання*; *рефлексія* (питання для аналізу та самооцінювання).

Інтерактивність забезпечується через елементи симуляції (рольові ігри/дискусії, переговори, пресконференції), використання цифрових платформ (віртуальні кімнати, інтерактивні карти), через зворотній зв'язок. Для організації інтерактивних кейсів варто використовувати різні інструменти:

1) *для співпраці та фасилітації* (Miro / MindMup – віртуальні дошки для мозкового штурму, карт ідей; зручні для групової роботи в реальному часі; Padlet – для колективного збирання матеріалів, рефлексій, презентацій учасників; Zoom / MS Teams – платформи для синхронної роботи, запису презентацій і фасилітації дискусій);

2) *для створення автентичних матеріалів* (Canva/Genially – для створення інфографік, буклетів, візуалізації маршрутів і презентацій; Vocaroo – для запису аудіоінтерв'ю, подкастів, які можуть бути матеріалом кейсу; YouTube – для розміщення відеоматеріалів та їх аналізу;

3) *для оцінювання та зворотного зв'язку* (Google Forms / Microsoft Forms – для опитувань, самооцінювання, перевірки знань);

4) *інтерактивні симулятори.*

Для ефективного використання кейсу, варто чітко визначити його мету і завдання, а також дібрати відповідні інструменти, провести рефлексію. Для прикладу пропонуємо декілька інтерактивних кейсів для різних спеціальностей:

I. „Neues Eco-Tourismus-Paket für die Region". Kontext: Ein örtliches Tourismusbüro plant ein nachhaltiges Wochenendangebot für internationale Reisende. Die Zielgruppe: deutschsprachige Tourist/innen mittleren Alters. Das Angebot soll Aktivitäten, Unterkunft, Verpflegung und Transport umfassen.

Die Rollen: Mitarbeiter/in des Tourismusbüros (Projektleiter/in), Hoteldirektor/in (Verhandlungen über Unterkunft), Reiseleiter/in (Erstellen des Programms), Vertreter/in eines lokalen Naturschutzvereins, Marketingverantwortliche/r (Preisgestaltung und Vermarktung).

Aufgaben: 1. Erstellen Sie ein zweitägiges Programm (Tagesplan mit Aktivitäten), inkl. transporttechnischer Details. 2. Verhandeln Sie in der Gruppe Preis und Nachhaltigkeitskriterien (Simulation). 3. Entwerfen Sie einen kurzen Werbetext (120–150 Wörter) auf Deutsch für die Website. 4. Erstellen Sie eine Checkliste für nachhaltige Maßnahmen (z. B. Müllvermeidung, lokale Produkte).

Sprachlicher Fokus: Wortschatz „Tourismus", Modalverben für Vorschläge, Konjunktiv II für höfliche Angebote, Adjektivdeklination (nach Zahlen), Redemittel für Verhandlung.

II. „Krisenberichterstattung in einer Kleinstadt". Kontext: In einer Kleinstadt ereignete sich ein lokaler Zwischenfall: in der Nähe eines Flusses kam es zu einem größeren Verkehrsunfall mit mehreren Verletzten. Die lokale Zeitung möchte einen Hintergrundbericht und ein Interview mit Zeugen und dem Bürgermeister veröffentlichen.

Rollen: Journalist/in (Redakteur/in der Lokalzeitung), Zeuge/in (Anwohner/in), Bürgermeister/in der Stadt, Pressesprecher/in der Polizei (optional), Fotograf/in (optional).

Aufgaben: 1. Entwickeln Sie eine Fragenliste für ein Interview mit dem Bürgermeister (formulieren Sie mindestens 10 Fragen). 2. Führen Sie ein simuliertes Interview (2 Min. pro Rolle), zeichnen Sie es auf. 3. Verfassen Sie einen Artikel (ca. 250-300 Wörter) mit Titel und Lead, in dem die Ursachen, Folgen und mögliche Maßnahmen analysiert werden. 4. Erstellen Sie kurze Zitate (max. 3), die in einem Online-Beitrag hervorgehoben werden können.

Sprachlicher Fokus: Reportersprache, Fragestruktur, Zeitformen (Perfekt/Präteritum), Wortschatz: „Unfall“, „Verletzte“, „Rettungskräfte“, „Ursachenforschung“, „Pressemitteilung“.

III. „Museumsführung und historische Ausstellung“. Kontext: Ein historisches Museum plant eine neue Ausstellung über die lokale Geschichte. Studierende sollen Ausstellungstexte verfassen und eine Führung für deutschsprachige Besucher vorbereiten.

Rollen: Kurator/in des Museums, Historiker/in (fachliche Beratung), Moderator/in.

Aufgaben: 1. Schreiben Sie einen Informationstext für ein Exponat (120–160 Wörter) auf Deutsch. 2. Erstellen Sie einen Rundgang (5 Stationen) mit kurzen Erklärungen und Diskussionsfragen für Besucher. 3. Simulieren Sie eine Führung (ca. 8–10 Minuten) inklusive Fragen-/Antworten. 4. Verfassen Sie eine Presseankündigung für die Neueröffnung (80–120 Wörter) (obligatorisch).

Sprachlicher Fokus: Fachwortschatz, Grammatik (Imperativ, Passivkonstruktionen, damit / um…zu).

Оцінювання інтерактивного кейсу має бути багатовимірним і включати: мовний (лексика, граматика, фонетика), комунікативний (когерентність, аргументація, стратегія спілкування), предметний/професійний складники (адекватність рішень, використання професійної лексики), а також компонент співпраці й презентації (організація роботи групи, якість фінального продукту). Для цього викладач має розробити чіткі критерії та визначити вагу кожного, наприклад: лінгвістична відповідність (30%), комунікативна ефективність (30%), професійна адекватність рішення (25%), співпраця та презентація (15%).

Таким чином, інтерактивні кейси є потужним засобом моделювання професійних ситуацій у навчанні німецької мови. Вони дозволяють студентам застосовувати мовні знання в реалістичних контекстах, розвивати професійні й м’які навички та готуватися до реальної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Коростельова Є. Ю. Застосування методу кейсів у проектній діяльності для реалізації завдань Нової української школи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні реалії та перспективи*. 2017. Вип. 59. С. 74–78.
2. Пометун О. І. Case method of learning. *Енциклопедія освіти.* 2021. С. 919–920.
3. Пометун О. І. Integrated history teaching: approaches and problems. *Актуальні проблеми історичної освіти:* матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (18 бер. 2021 р.). Херсон: ХДУ, 2021. С. 51–55.
4. Morska L. Teaching intercultural communicative competence: theoretical background. *Ars Linguodidacticae*, 2018. Vol. 2 (1). P. 12–18.

Вікторія Толмач

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Кінцевою метою навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти є формування у здобувачів освіти іншомовної комунікативної компетентності, невід'ємною складовою якої є міжкультурна компетентність. Проте для старшокласників актуальною є проблема вибору майбутньої професії. Тому, методичною відповіддю на сучасні виклики, пов'язані з вибором професії та розвитком мотивації до вивчення іноземної мови, є інтеграція профорієнтаційних елементів на уроках німецької мови у ЗЗСО. Використання практично-орієнтованих завдань, моделювання ситуацій, пов'язаних із робочим середовищем, залучення до проєктів із представниками різних галузей і системне використання автентичної професійної лексики сприяє тому, що навчання перестає бути абстрактним. Учень починає сприймати мову не лише як навчальний предмет, а як інструмент, що має конкретне застосування у професійному житті [2, с. 61].

З метою визначення ефективності роботи над формуванням міжкультурної компетентності старшокласників у процесі вивчення німецької мови з орієнтацією на вибір професії під час проходження виробничої переддипломної практики серед учнів 11 класу Хотинського ліцею №5 – опорного закладу загальної середньої освіти Хотинської міської ради Дністровського району Чернівецької області було проведено вхідне та вихідне анкетування. Діагностування дало змогу з'ясувати рівень поінформованості здобувачів освіти про професії в німецькомовних країнах, їх мотивацію до навчання іноземної мови та готовність до міжкультурного спілкування.

У анкетуванні до та після роботи з текстами взяли участь 14 старшокласників. Проаналізуємо дані анкетування детальніше.

Анкета, запропонована старшокласникам до початку роботи з текстами професійного спрямування, була спрямована на з'ясування рівня їх обізнаності щодо професій у німецькомовних країнах та розуміння ролі іноземної мови у майбутній професійній діяльності. У відповідях на перше питання – які професії ви вважаєте популярними у німецькомовних країнах – 8 респондентів назвали ІТ-фахівця, що закономірно відображає інтерес молоді до цифрових технологій та високого попиту на ІТ-спеціалістів за кордоном. Медичні професії (4 відповіді) також мають високий престиж у Німеччині, Австрії та Швейцарії, що вплинуло на вибір учнів. Професії логіста, водія-далекобійника та будівельника

отримали по 3 відповіді, що демонструє обізнаність старшокласників щодо затребуваності технічних та робітничих спеціальностей на європейському ринку праці. Професії юриста та інженера назвали по 2 респонденти, а дизайнера – лише один, що свідчить про нижчу поінформованість учнів щодо можливостей креативних професій.

Найпопулярнішими професіями в Україні старшокласники вважають професії лікаря (7 відповідей) та юриста/адвоката (6), IT-фахівця та вчителя (по 4 респонденти), робітничі спеціальності – будівельник і таксист/водій (по 3 відповіді).

На питання «Чи замислювалися ви над вибором майбутньої професії?» більшість учнів (11) відповіли, що вже задумуються над майбутньою професією. Троє вагалися, і жоден не обрав варіант «ні». Це свідчить про достатньо високий рівень професійної самоорієнтації старшокласників. Серед чинників вибору професії домінуючим є рівень заробітної плати (12), особисті інтереси (8), можливість кар'єрного зростання (7), можливість працювати за кордоном (6). Престиж професії виявився менш вагомим фактором (4), а родинні традиції не вплинули зовсім.

9 старшокласників вважають знання німецької мови важливим чинником, який підвищує як престижність, так і рівень оплати праці. 7 респондентів вважають, що іноземна мова корисна лише в окремих професіях, тоді як 6 здобувачів освіти переконані, що вона є важливою у будь-якій сфері діяльності. Лише один старшокласник не бачить у ній суттєвої користі. Серед сфер, де можна застосувати німецьку мову: робота в міжнародних компаніях, туризм, наукова діяльність, кар'єрний розвиток та участь у міжнародних проєктах. Це свідчить про усвідомлення багатофункціональності мовної компетентності та її ролі в професійному зростанні.

Далі учням було запропоновано опрацювати низку текстів професійної тематики. Кожен текст був побудований навколо конкретної професійної ситуації та містив завдання різного рівня складності, що сприяло розвитку навичок читання, критичного мислення та застосування мови в реальних контекстах. Такі матеріали поєднували мовну практику з ознайомленням учнів із сучасними професіями у німецькомовних країнах, розширюючи їхній кругозір та підтримуючи професійну орієнтацію.

Після опрацювання текстів учням повторно запропонували відповісти на оновлену анкету, щоб визначити, як змінюється їхнє уявлення про професії у німецькомовних країнах. За результатами першого питання, найпопулярнішими стали професії логіста та графічного дизайнера (по 71,4%), IT-фахівця (42,9%), медичного працівника та інженера (35,7%). Такий розподіл засвідчує орієнтацію старшокласників на сучасні спеціальності, пов'язані з технологіями та логістикою.

Відповідаючи на питання щодо причин відмінностей у популярності професій між німецькомовними країнами та Україною, усі учні (100%) назвали різний рівень економічного розвитку. Також було вказано міграційні процеси (42,9%), культурні особливості (35,7%), історичні фактори (14,3%) та менталітет (7,1%). Це свідчить про здатність респондентів аналізувати соціально-економічні чинники, що формують ринок праці.

Щодо впливу знання іноземних мов на професійний вибір, 71,4% учнів зазначили, що воно відіграє дуже важливу роль, а 28,6% – що має частковий вплив. Жоден респондент не вважає його несуттєвим, що підкреслює розуміння практичної користі оволодіння іноземною мовою.

Після роботи з текстами 64,3% опитаних повідомили, що почали краще усвідомлювати цінність німецької мови для майбутньої професії, тоді як для 14,3% ставлення залишилося незмінним; 21,4% не змогли визначитися. Таким чином, більшість учнів демонструють зростання мотивації до вивчення мови.

На завершальному етапі учні назвали професії, які вони розглядали б для роботи в німецькомовних країнах. Найчастіше згадувалася медична сфера (28,6%) та логістика (21,4%), а серед поодиноких виборів – будівельник, співачка, електрик, психолог, IT-фахівець/інженер ПЗ. Це свідчить про зацікавленість у практичних та добре оплачуваних професіях, що мають високі перспективи за кордоном.

Отримані результати підтверджують ефективність проведеної роботи і дозволяють зробити висновок, що використання професійно орієнтованих текстів сприяє як формуванню міжкультурної компетентності, так і підвищенню обізнаності учнів щодо вибору майбутньої професії.

Список використаних джерел

1. Ананко Т. Теоретичні аспекти професійної орієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах України. *Вища школа*. 2014. № 11/12. С. 91–99.
2. Дзевицька Л. С. Основні напрями та особливості професійної підготовки вчителів німецької мови в Україні. *Educational Dimension*. 2025. № 48. С. 58-63. URL: https://www.researchgate.net/publication/352270953_Osnovni_naprami_ta_osoblivosti_profesijnoi_pidgotovki_vciteliv_nimeckoi_movi_v_Ukraini (дата звернення 25.10.2025 р.).

Olena Shmyrko,
Olga Kryzhanovska

ENTWICKLUNG DER REFLEXIONSFÄHIGKEIT BEI STUDIERENDEN IM DAF-UNTERRICHT

Postulat, dass die Entwicklung der Sprachreflexion im DaF-Unterricht notwendig sei, erfordert keinen Nachweis. Die erfolgreiche Entwicklung der Reflexion bei den Studierenden im Fremdsprachenunterricht bleibt jedoch seit mehre Jahrzehnte ein dringendes Problem. Oft wird aber das Erlernen einer Fremdsprache (besonders bei der traditionellen Fremdsprachendidaktik) als ein kontinuierlicher Prozess der Beherrschung lexikalischen und grammatikalischen Materials dargestellt, der mehr Pauken als sinnvolle Wahrnehmung erfordert. Aus empirischen Untersuchungen geht jedoch hervor, dass gut ausgebaute Sprachreflexion zum erfolgreichen Erlernen einer Fremdsprache beiträgt. A. Diesterweg, dessen Ideen ihrer Zeit weit voraus waren und noch für die Bildungsentwicklung des 21. Jahrhunderts relevant bleiben, schrieb noch im 19. Jahrhundert, dass die Einsichten, die Wissenschaften, dem Lernenden nicht zu geben sind, „sondern er ist zu veranlassen, dass er sie finde, sich selbsttätig ihrer bemächtige“. Autor behauptet, dass diese Lehrmethode die beste, die schwierigste, und, leider, die seltenste ist [3, S. 177].

C. Hager versteht (Selbst)Reflexion bei Lehrern / Lehrerinnen als einen Lernprozess, auf dessen Grundlage persönliche Weiterentwicklung überhaupt erst möglich ist [4]. Ihre Untersuchung ist für unseren Studierenden – zukünftigen Lehrkräften sehr wertvoll.

K. Myczko betrachtet Reflexion in der Sprachlernbewusstheit [6, S. 47-54; 7]. J. Böcker beobachtet den Prozess der Reflexion über das Fremdsprachenlernen im Tandem. Sie untersucht, in welchem Umfang und in welcher Form Tandemlerner(innen) ihre Aktivitäten in den drei Phasen (Planung, Durchführung und Evaluation) einer Tandemsitzung reflektieren [2, S. 18-25]. K. Kleppin erklärt, dass eine Reflexion für Lerner ganz kurz und klar sein solle, um ‘schmackhaft‘ zu sein [5, S. 106].

Für die Studierenden wäre es sehr hilfreich, wenn sie ihre Lernerfahrungen und Lernhandlungen überdenken könnten, d. h. alles noch einmal zusammenfassen, bewerten und einordnen, um eigenes Lernen optimieren zu können. Daraus ergibt sich für sie die Möglichkeit, mehr bewusst zu lernen. Im Unterricht wäre es sinnvoll, den Lernenden immer wieder die Gelegenheit zu geben, sich ihre Annahmen bewusst zu machen.

Es könnte auch hilfreich sein, die Sprachbewusstheit durch Aktivitäten zu fördern. Man kann diese Aktivitäten in Kleingruppen gemeinsam im Unterricht planen, schriftlich und / oder mündlich vor-

zunehmen, indem ein Arbeitsblatt mit Leitfragen vorgegeben wird. Die Studierenden könnten ihre Ideen gemeinsam besprechen und / oder sich die Notizen machen. So wird die Reflexion über das Lernen viel konkreter.

Auf dem Arbeitsblatt könnten eventuell folgende Arbeitsaufträge stehen: „Wir haben im Unterricht viele neue Wörter und Wendungen benutzt. Welche haben Sie sich gemerkt? Wo / Wie notieren Sie die neuen Wörter und Wendungen? Wie wiederholen und lernen Sie diese Wörter und Wendungen?“ oder: „Unterhalten Sie sich zu zweit und diskutieren Sie anschließend in der Gruppe: Wie lernen Sie am besten? Nehmen Sie folgende Redemittel zu Hilfe: „ … wenn der Stoff mit Worten erklärt wird; wenn ich ein Bild oder einen Film sehe; wenn ich etwas von der Tafel abschreibe; wenn ich mir eigene Notizen mache; wenn ich dabei etwas anfassen kann; wenn ich etwas selbst ausprobieren kann; wenn ich mir Beispiele merke; wenn ich mir eine Regel merke; wenn ich etwas auswendig lerne; wenn ich dabei an etwas Schönes denke; wenn etwas mit Humor dargestellt wird; wenn etwas sachlich dargestellt wird; wenn ich mich dafür anstrengen muss; wenn ich in Konkurrenz zu anderen stehe; wenn es dafür Noten gibt; wenn ich es für eine Prüfung brauche; wenn ich mit anderen darüber spreche; wenn ich mit anderen zusammen übe; wenn ich Vertrauen zur Lehrperson habe; wenn die Lehrperson streng ist; wenn ich es direkt anwenden kann; wenn ich damit Geld verdienen kann; wenn ich dabei Musik höre; wenn ich dabei etwas esse oder trinke; wenn ich gute Laune habe; wenn ich mich beim Lernen beeilen muss; wenn ich oft gelobt werde; wenn ich oft verbessert werde“ u.a.m. [1, S. 47].

Hier geht es um eine Bewusstmachung von eigenen Einstellungen und Erfahrungen, die die Studierenden bereits mitbringen. Man könnte hier durchaus kontrovers diskutieren, damit auch deutlich wird, dass nicht alle die gleiche Art zu lernen bevorzugen und im Deutschunterricht eine reiche Methodenvielfalt ihre Berechtigung findet. Diese Auswertung kann auch individuell durchgeführt werden. Um es den Studierenden zu reflektieren helfen, kann man sie fördern, eine Aufgabe auf verschiedene Weise zu erledigen (z. B., einen Text lesen / hören (mit / ohne der visuellen Unterstützung), und dann analysieren, welcher Art der Arbeit ihnen besser gefallen hat, welcher – erfolgreicher war.

Um die Studierenden dabei zu unterstützen, herauszufinden, wie sie erfolgreich lernen, wie sie gern lernen und was sie schon gelernt haben, ist es möglich, die Aufgaben anzubieten, die mit dem Bewusstsein für den eigenen Lerntyp und die Selbstkontrolle verbunden sind. Um selbstständiges Lernen anzuleiten, könnte man den Studierenden Möglichkeit geben, welche Entscheidungen selbst zu treffen, z. B., welche Aufgaben sie bei der selbständigen Arbeit machen möchten; ob sie Aufgabe schriftlich oder mündlich machen

möchten; wenn sie ein Thema bereiten – ob sie visuelle Unterstützung brauchen, falls ja – welcher Art (Sätze / Schlüsselwörter / Mind-map usw.); in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben bearbeiten wollen; wie sie die Arbeit über den zur Verfügung stehenden Zeitraum verteilen.

Um eine Reflexion über den Leseprozess anzuregen, damit Verstehensstrategien bewusster werden und die Studierenden eigene Stärken und Schwächen erkennen könnten, wäre es hilfreich, den Studierenden nach dem ersten Lesen des Textes zu fragen, was ihnen zuerst aufgefallen ist (Kursivschrift, Zahlen, Fußnoten u.a.m.); was sie sofort verstanden haben und warum eigentlich (bekannte Wörter, Internationalismen, Vorwissen usw.). Diese Umfrage sollte durchgeführt werden, um die Studierenden zu sensibilisieren, indem alle verwendeten Strategien diskutiert und Ideen für ein effektives Lesen ausgetauscht werden.

Literaturverzeichnis

1. Aufderstraße H., Bönzli W., Lohfert W. Themen neu 3: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch. Wemding: Max Hueber Verlag, 1994. 160 S.
2. Böcker J. Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem. Am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs. *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion:* Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012. Freiburg: Pädag. Hochsch., 2013. S. 7–29.
3. Diesterweg F. A. W. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen: G. D. Bädeker, 1844. B. 1. 582 S. URL: https://books.google.de/books?id=xOJMAAAAcAAJ&pg=PA177&dq=%22Die+Einsichten+die+Wissenschaften%22 (Abgerufen am: 20.11.2025).
4. Hager C. Selbstreflexion. URL: https://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6.-Selbstreflexion-DE.pdf (Abgerufen am: 21.11.2025).
5. Kleppin K. Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potenzial bei Aufgaben. In: Bausch K.-R. u.a. (Hrsg.). *Aufgabenorientierung als Aufgabe.* Tübingen: Narr, 2005. S. 102-108.
6. Myczko K. Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? *Glottodidactica.* Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2015. XLII/2. S. 45–59.
7. Myczko K. Zu den Instrumenten und Verfahren bei der Förderung der Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht. In: Olpińska-Szkiełko M., Grucza S., Berdychowska Z., Żmudzki J. (Hrsg.). *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 2012. S. 436–444.

Секція 4

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Наталія Глушковецька

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система вищої освіти в умовах цифровізації та інтеграції в європейський освітній простір орієнтується на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної професійної та міжкультурної комунікації. Особливої ваги у цьому контексті набуває вивчення іноземних мов, ефективність якого значною мірою залежить від застосування інноваційних педагогічних підходів. Традиційні методи навчання, що ґрунтуються на репродуктивному засвоєнні матеріалу, дедалі частіше виявляються недостатніми для забезпечення активної мовленнєвої практики студентів. У зв'язку з цим інтерактивні технології навчання розглядаються як ефективний засіб підвищення результативності освітнього процесу у вищій школі [3, с. 146–148].

Інтерактивні технології навчання трактуються як система методів і форм організації освітньої діяльності, що базуються на активній взаємодії учасників навчального процесу та спрямовані на спільне конструювання знань. Дослідники наголошують, що інтерактивне навчання передбачає перехід від моделі «викладач – джерело знань» до моделі «викладач – фасилітатор навчальної взаємодії», де студент виступає активним суб'єктом навчання [3, с. 149-151]. Такий підхід є особливо продуктивним у процесі вивчення іноземних мов, оскільки забезпечує інтенсифікацію мовленнєвої діяльності та формування комунікативної компетентності.

У навчанні іноземної мови інтерактивні технології реалізуються через дискусії, рольові та ділові ігри, проєктну діяльність, аналіз ситуацій (case study), роботу в малих групах, а також використання мультимедійних і цифрових ресурсів. Застосування мультимедійних технологій, зокрема відеоматеріалів, інтерактивних презентацій, онлайн-платформ та навчальних застосунків,

створює умови для наближення освітнього процесу до автентичного мовного середовища, що сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу [1, с. 166–168].

Наукові дослідження свідчать, що інтерактивні технології позитивно впливають на ефективність навчання іноземної мови за рахунок активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку навичок критичного мислення та формування стійкої навчальної мотивації. Зокрема, використання інтерактивних методів сприяє підвищенню рівня усвідомленості мовних знань, їх практичному застосуванню та довготривалому збереженню в пам'яті [2, с. 70–72]. Крім того, інтерактивні технології забезпечують можливість індивідуалізації навчання з урахуванням рівня підготовки, навчальних потреб та особистісних особливостей здобувачів вищої освіти.

Особливу роль інтерактивні технології відіграють у формуванні мотиваційної сфери студентів. Дослідники зазначають, що залучення здобувачів вищої освіти до активної комунікативної взаємодії, спільної проєктної діяльності та творчих завдань сприяє зростанню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови, підвищує інтерес до навчального предмета та формує позитивне ставлення до освітнього процесу загалом [1, с. 170-172; 2, с. 73]. Водночас наголошується на необхідності методично виваженого використання інтерактивних форм з метою запобігання когнітивному перевантаженню студентів.

Отже, інтерактивні технології є дієвим засобом підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу у процесі вивчення іноземної мови здобувачами вищої освіти. Їх використання сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативної компетентності, підвищенню мотивації та формуванню професійно значущих умінь. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні ефективності окремих інтерактивних технологій у межах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. 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.
2. Онучак Л. В. Інтерактивні методи навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2023. Вип. 102. С. 68–75.
3. Marchenko N., Slipchuk V., Yuzkiv H. Interactive learning methods in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review.* 2023. № 8. С. 146–156.

Alina Kruk

THE ACQUISITION OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE THROUGH COMPARE-AND-CONTRAST ACTIVITIES

The Compare and Contrast method is a powerful tool for developing critical thinking and enhancing the learning of material in English language classes. It enables students not only to memorize words or grammatical rules but also to recognize their similarities and differences in practical contexts.

Olena Nikitchenko and Olga Tarasova view critical thinking as scientific thinking, the main feature of which lies in making carefully considered and independent decisions, characterized by such qualities as awareness and self-improvement [1, p. 7]. Thanks to this method, students develop active thinking: they do not merely reproduce the material but analyze it, enrich their vocabulary, use lexical items to compare and describe similarities and differences, and build the ability to argue and explain logically. Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone and James M. Wallace write that "critical thinkers prize truth and so are constantly on the lookout for inconsistencies, both in their own thinking and in the arguments and assertions of others" [2, p. 4]. In this way, students gradually enhance their English proficiency in the professional sphere, learn to apply language structures in specialized contexts, expand their vocabulary with professional terminology, and develop the ability to express their ideas logically and persuasively in a professional environment.

The issue of the acquisition of English language competence through compare-and-contrast activities has been partially addressed in the works of scholars such as G. Bassham [2], W. Irwin [2], E. Kováčiková [3], H. Nardone [2], O. Nikitchenko [1], O. Tarasova [1] and J.M. Wallace [2], among others. However, a comprehensive and systematic study that consolidates diverse approaches and practices of applying the compare-and-contrast method in the development of English language competence has not yet been conducted. This gap highlights the need for further scholarly inquiry, which may encompass both theoretical exploration and empirical research into the effectiveness of this method across various educational contexts.

The Compare and Contrast method is aimed at developing language competence through the comparison and analysis of similarities and differences between linguistic phenomena, texts, and cultural elements. Elena Kováčiková convincingly highlights that communicative competence "covers other knowledge which helps a speaker to communicate on a certain linguistic and social level, so that their linguistic and communicative behaviour is in accordance with social manners" [3, p. 10]. Communicative competence encompasses the knowledge that enables a person to communicate on both

linguistic and social levels in accordance with norms and rules of interaction.

The main objectives are the development of critical thinking and analytical skills, a deeper mastery of grammatical structures, as well as the improvement of communicative competence through discussions and written exercises. This teaching method encompasses a variety of forms of work, including the creation of "Similarities / Differences" tables, writing essays in the Compare and Contrast format, conducting pair or group discussions, visualizing material with diagrams and charts, role-playing and situational modeling, analyzing authentic texts, working with multimedia resources, project-based activities, and more.

As a result, students master the material more effectively, acquire the ability to argue in English, improve their skills of analyzing and organizing information, and significantly enhance their level of language competence.

References

1. Нікітченко О. С., Тарасова О. А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навчально-практичний посібник. Харків: Друкарня Мадрид, 2017. 104 с.
2. Bassham G. Critical thinking. A student's introduction / Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone, James M. Wallace. N.Y.: McGraw-Hill, 2011. 490 p.
3. Kováčiková E. English for Specific Purposes in Higher Education through Content and Language Integrated Learning. UK, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. 117 p.

Анастасія Трофименко

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

У межах дослідження науково цінними є думки відомих українських і зарубіжних психологів [1], які вивчають феномен самореалізації особистості, його психологічні механізми.

Самореалізація особистості в концепції гуманістичного психоаналізу К. Хорні – це подолання, зняття внутрішнього конфлікту та повернення до душевної гармонії не тільки через усвідомлення суперечливих чинників свого існування, але і через почуття. Самореалізація відбувається завдяки вільному вибору особистості у самому процесі її самоздійснення за умов навколишнього середовища у процесі життєдіяльності. У сучасних умовах погляди К. Хорні не лише не втратили своєї наукової, соціальної

та психолого-педагогічної цінності, але й помітно актуалізуються новими проблемами індивідуального та соціального буття особистості за умов навколишнього середовища.

Узагальнення результатів досліджень засвідчило, що в педагогічній діяльності також відбувається самотворення й професійне зростання, що являє собою співставлення особистісних і професійних якостей вимогам педагогічної діяльності на основі самопізнання й адекватного самооцінювання власних потенційних можливостей, розгортання творчого потенціалу.

Особливості вивчення іноземних мов та їх ролі в професійній діяльності фахівців формують вимоги до їхніх професійних знань і вмінь. Для адекватного спілкування індивіда з носієм мови, яку він вивчає, необхідне не лише знання про те, як, використовуючи ту чи іншу іншомовну лексику, грамотно і правильно висловити свою думку (знання лінгвістичного коду мови, яка вивчається), але й знання, як саме використовувати певні засоби іноземної мови в різноманітних ситуаціях спілкування з іноземцями (як правильно розпочати і закінчити розмову; як звертатися до співрозмовника; які теми слід обговорювати в різних ситуаціях тощо); вміння використовувати прийоми стратегічної компетенції у разі виникнення труднощів у процесі спілкування й оцінювати виконання акту комунікації. Отже, кінцева мета навчання повинна відповідати окресленим уявленням здобувача про його майбутню професійну діяльність, стимулювати потребу здобувача у вивченні іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентоспроможною та успішною людиною. Здобувач має змогу оволодіти професійною та комунікативною компетенцією, здатністю творчо та ініціативно брати участь у спілкуванні, розвивати професійно важливі якості особистості, що є центральною ланкою сучасної особистісно орієнтованої професійної освіти за умови реалізації вищезгаданих принципів.

Викладання англійської мови за професійним спрямуванням повинно здійснюватися паралельно зі спеціальною підготовкою. За умови паралельного навчання іноземної мови і професії, як це відбувається під час навчання іноземної мови здобувачів молодших курсів, метою навчання є здатність використання здобувачами іноземної мови для вирішення актуальних професійних завдань на момент навчання. Для того, щоб навчити здобувачів англійської мови, необхідно використовувати конкретний професійний контекст, оскільки існує тісний зв'язок мови з конкретними професіями та їх особливостями. Потрібно враховувати також і такі теоретичні питання, як використання лінгвістичних методів для розуміння конкретних процедур. Однією з особливостей вивчення англійської мови за професійним спрямуванням майбутніми фахівцями є те, що здобувачі, крім загальновживаної лексики, вивчають лексику, яка є властивою для їх професійної діяльності [3, с. 232].

Зміст професійної самореалізації становлять ціннісні орієнтації на саморозвиток особистості здобувача у процесі вивчення іноземних мов, розуміння власної «Я»-концепції, знання про власні можливості й співвіднесення їх із вимогами педагогічної діяльності, вміння удосконалювати професійну компетентність в іншомовному освітньому середовищі.

Зазначено, що процес професійної самореалізації є послідовним і логічним самоздійсненням конкретних дій, а саме: самопізнання й усвідомлення мети, завдань, потреби самореалізації; самоактуалізації та самовизначення; самотворення як самопроєктування, самопрогнозування; безпосередньо самореалізації виявлених сутнісних сил – самоконтролю, самоорганізації, саморозвитку і самовдосконалювання; самоствердження – самопрезентація на підставі адекватної самооцінки і сформованих умінь рефлексії.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навч. посіб. для вищ. шк. Київ: Наукова думка. 1998. 226 с.
2. Яблоков С. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій: дис. … канд. пед. наук. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2016. 298 с. С. 52–65.
3. Яковлєва М. Упровадження інтерактивних методів навчання при вивченні іноземної мови у вищому юридичному навчальному закладі. *Наукові записки. Випуск 132. Серія: педагогічні науки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 231–234.
4. Heyworth F. The Organization of Innovation in the Language Education. A set of case studies. *European Center for Modern Languages: Counsil of Europe Publishing.* 2003. P. 146. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173555
5. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

Інга Федькова

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЧЕРЕЗ МОДЕЛЮВАННЯ КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЙ У СПОРТІ (ТРАВМА, ПРОТЕСТ, СУДДІВСЬКІ РІШЕННЯ)

У сучасних умовах глобалізації та інтернаціоналізації професійної освіти іноземна мова виступає ключовою компетентністю, що відкриває доступ до професійних стандартів міжнародного рівня. Зокрема, для майбутніх фахівців фізичної культури та спорту володіння іншомовною комунікацією є необхідною умовою

ефективної взаємодії в міжнародних спортивних середовищах, туристичних, тренерських та суддівських контекстах. У зв'язку з цим виникає підвищена вимога до рівня володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями й пошуку шляхів покращення комунікативних навичок.

English for Specific Purposes (ESP) як напрям викладання мов орієнтований на розвиток мовних компетентностей у певних професійних контекстах. Він підкреслює важливість завдань, що імітують реальне професійне мовлення й ситуації, що очікуються у фаховій діяльності. Поділяємо думку О. Маленко, про те, що наявні підручники часто не сприяють оволодінню студентами навичками професійного спортивного спілкування й часто викладачам доводиться доповнювати текстовий матеріал, самостійно розробляти мовні ситуації для професійно-орієнтовано спілкування [1, с. 56].

Моделювання як загальнонаукова категорія є «науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених з цією метою моделях» [2, с. 337]. Методологічно моделювання критичних ситуацій у процесі вивчення іноземної мови є проявом context-based learning, де реальні або наближені до реальних ситуації (травма спортсмена, протест учасників, спірні суддівські рішення) створюють умови для активного використання мовних засобів.

Технологія симуляції (моделювання) – це сукупність взаємопов'язаних засобів, методів, форм та етапів реалізації лінгводидактичних засобів, необхідних для організації цілеспрямованого, професійно орієнтованого навчання студентів іноземної мови. [3, с. 3]. Дослідження показують, що використання моделювання й симуляцій сприяє активізації мовної поведінки, підвищенню мотивації здобувачів та покращенню комунікативних навичок, зокрема, усного мовлення [3].

Щодо застосування цієї моделі у процесі вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями у сфері фізичної культури та спорту, то вона може бути сконструйована таким чином, що міститиме аналіз травматичних ситуацій під час тренувань та виступів (опис, діагностика, повідомлення про травму), обґрунтування протесту проти рішень судді під час змагань, дискусію щодо суддівських рішень з використанням аргументації та фахової лексики тощо. Такий підхід дозволяє поєднати лексичні, граматичні та дискурсивні аспекти мови з професійною практикою.

Основними компонентами занять із моделюванням можуть бути: аудіовізуальні комунікативні сценарії (перегляд відео фрагменту про травму, або протест, подальше мовне обговорення), рольові дискусії (розігрування дебатів між тренером, спортсменом і суддею), письмові звіти (аналіз і оформлення рішення про протест англійською мовою) тощо.

Впровадження моделювання критичних ситуацій у процесі вивчення іноземної мови (за професійним спрямуванням) для майбутніх фахівців фізичної культури та спорту сприятиме розвитку фахової комунікативної компетентності у професійних спортивних контекстах, покращенню мовленнєвої адаптивності в непередбачуваних ситуаціях, зміцненню мотивації до вивчення іноземної мови через зближення навчальних завдань з реальними професійними викликами.

Моделювання дозволяє сформувати професійні мовні навички, що відповідають міжнародним стандартам спілкування у спортивних контекстах, міжкультурну комунікаційну компетентність (оскільки багато спортивних подій мають міжнародне середовище), критичне мислення й вміння приймати мовленнєві рішення в складних ситуаціях.

Отже, результати теоретичного аналізу та узагальнення сучасних методичних підходів засвідчують, що моделювання критичних ситуацій у спорті є методично доцільним і педагогічно ефективним засобом навчання іноземної мови майбутніх фахівців фізичної культури. Залучення здобувачів вищої освіти до змодельованих професійно орієнтованих комунікативних ситуацій забезпечує максимальне наближення навчального процесу до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності.

Моделювання критичних ситуацій сприяє формуванню не лише іншомовної лексико-граматичної та мовленнєвої компетентності, а й розвитку стратегічної та дискурсивної компетенцій, що є особливо важливими в умовах підвищеного емоційного напруження, характерного для спортивного середовища. У таких умовах студенти навчаються адекватно добирати мовні засоби, дотримуватися норм професійної етики та демонструвати здатність до конструктивної комунікації іноземною мовою.

Крім того, використання симуляційних методів у межах курсу іноземної мови професійного спрямування (ESP) забезпечує інтеграцію мовної та фахової підготовки, що відповідає компетентнісному підходу у вищій освіті. Моделювання сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів, підвищенню їхньої навчальної мотивації та усвідомленню практичної цінності іншомовних знань для майбутньої професійної реалізації у сфері фізичної культури та спорту.

Таким чином, навчання іноземної мови майбутніх фахівців фізичної культури через моделювання критичних спортивних ситуацій доцільно розглядати як перспективний напрям методики викладання, що поєднує комунікативний, контекстний та професійно орієнтований підходи. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розроблення типології критичних ситуацій для різних видів спорту, створення навчально-методичних мате-

ріалів та експериментальну перевірку ефективності запропонованого підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Маленко О. Проблеми професійно-орієнтованого викладання іноземної мови при підготовці фахівців сфери фізичного виховання і спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15,* 2020. 4 (124), С. 55–58. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.4(124).11
2. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Воловича, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; за заг. ред. В. І. Воловича. Київ: Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
3. Zvarych I., Tonkonoh I., Bopko I., Melnychuk S., Mehela K., Shyrmova T.. The effectiveness of using simulation in learning a foreign language. *Forum for Linguistic Studies.* 2023. 5(3): 1916. P.1-14. URL: http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/10207/1/The_effectiveness_of_using.pdf

Секція 5

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Ірина Голубішко

ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІЗУ ТВОРІВ ПОСТМОДЕРНІЗМУ У ШКОЛІ

Вивчення постмодерністських літературних творів у школі має певні труднощі і особливості. Методисти, котрі постійно приділяють увагу осмисленню учнями цих тем (Ю. Ковбасенко, Б. Бігун, М. Євтич, О. Соколова, А. Дзик, В. Гладишев, О. Ніколенко, П. Шулик [1; 2; 4; 5; 6] та ін.), допомагають вчителю у проведенні уроків, але вирішення проблем, які перед ними постають, потребують більш детальної розробки. Ю. Ковбасенко відмічає, що шкільні програми досить швидко вирішили питання включення творів постмодернізму для вивчення в 11 класі. Але наголошує, що вчителя необхідно підготувати до викладання матеріалу.

Отже, метою нашої розвідки є вироблення загальних критеріїв у роботі з цим надзвичайно цінним явищем культури, поки ще недостатньо вивченим.

Якщо говорити про методику викладання даної теми, то маємо на увазі окреслення особливостей епохи і термінологічного вокабулярія постмодернізму, вибір творів для вивчення, врахування художнього стилю їхніх авторів.

1. Постмодерні́зм (фр. Postmodernisme – після модернізму) – світоглядно-мистецький напрям, що в останні десятиліття 20 століття приходить на зміну модернізму. Цей напрям – продукт постіндустріальної епохи, епохи розпаду цілісного погляду на світ, руйнування систем – світоглядно-філософських, економічних, політичних.

Вперше термін «постмодернізм» згадується у 1914 році в роботі німецького філософа Рудольфа Панвінца «Криза європейської культури». Але поширився він лише наприкінці 1960-х років, спершу для означення стильових тенденцій в архітектурі, спрямованих проти безликої стандартизації, а пізніше – у літературі, малярстві та музиці (поп-арт, «новий реалізм», гепенінг тощо).

Як філософська категорія термін «постмодернізм» отримав поширення завдяки філософам Жаку Деріда, Жоржу Батаю, Мішелю Фуко й, особливо, книзі французького філософа Жана-Франсуа Ліотара «Стан постмодерну» (1989), який підкреслював, що це класичний труд, котрий визначає постмодерн як «невіра у метанаративи» (величні оповіді), такі як релігія, наука або марксизм, які намагались пояснити світ у цілому. Книга досліджує, як значення і соціальні зв'язки легітимізуються в епоху, коли такі універсальні схеми більше не працюють, і акцентує увагу на плюралізмі та розмаїтті.

Постмодернізм – це явище, що означає «певний стан душі», який характеризується критично – іронічним поглядом на життя. Постмодернізм заявляє про нетривалість і тимчасовість існування будь яких ідей, істини, способів пояснення світу, про ілюзорність існування самої людини.

Він (постмодернізм) виступає проти насильства над людиною як духовного, так і фізичного, прагне до розмивання кордонів між елітарним та масовим, спрямований на інтерактивні форми спілкування з людиною. Найважливішою рисою постмодернізму є сумнів.

Учні мають усвідомити, що постмодернізм – це багатозначне поняття; частіше за все використовується, як вже підкреслювалось, у сфері філософії, літератури і пластичних мистецтв для позначення 1) різних течій постнекласичної філософії або стилю постнекласичних досліджень; 2) нової, постнекласичної художньо-естетичної системи, яка склалася у другій половині ХХ сторіччя, або стилю творів, які належать до цієї системи.

Розглянемо ще декілька термінів, необхідних для розуміння значення постмодернізму. *Інтертекстуальність* передбачає необхідність тексту взаємодіяти з іншими текстами, культурним середовищем як умовою смислоутворення і текстоконструювання. При інтертекстуальному діалозі «у даному тексті відлунням відгукуються попередні тексти» (У. Еко). Крім того, важливими є поняття *гри з читачем, смерть автора, смерть і воскресіння суб'єкта, мовні особливості.* Щодо останнього наведемо слова Фрідріха Дюрренматта, котрий характеризує такий частовживаний у постмодерністських творах мовний засіб як *гротеск.* «Гротеск – це одна з надзвичайних можливостей бути точним. Немає сенсу заперечувати, що гротескне мистецтво віддзеркалює жорстокість об'єктивної дійсності, але воно – мистецтво не нігілістів, а радше моралістів; воно не милується розпадом, а посипає сіль на рани. Воно є незручним, але необхідним» [3, с. 161].

2. Програма загальноосвітньої школи із зарубіжної літератури для 11 класу пропонує твори для обов'язкового вивчення (Милорад Павич. Скляний равлик; Хуліо Картасар. Менади) і подає список творів для додаткового читання, тобто для уроків поза-

класного читання і уроків з резервного часу, за вибором вчителя, котрий, безумовно, має порадитись з учнями, провівши ознайомлювану бесіду щодо змісту творів. Їх немало, і вчитель має проанотувати зміст оповідей; це можуть зробити й учні. Серед творів назвемо: Х. Картасар. Поза часом; У. Еко. Ім'я троянди; М. Павич. Хазарський словник. Зоряна мантія. Дамаскін; К. Райнсмар. Осінній світ; Дж. Фаулз. Маг (Волхв). Хмара.

Літературознавці і методисти радять під час вивченні творів постмодернізму звертатися до стратегії, що відповідає стилю його автора. Майже всі письменники цього напряму за інтересами є різнобічними людьми – не тільки письменниками, але й філологами в широкому розумінні, не тільки митцями, а й науковцями. Так, Умберто Еко – медієвіст. Тобто спеціаліст з питань середньовічної історії і культури. Це відчувається у тому, з якою легкістю він занурює читача в атмосферу середньовіччя, описуючи устрій монастиря, призначення і функціонування бібліотеки, коли торкається питань інквізиції і пов'язаних з цим релігійних єресей, що підкреслює глибокі знання автора з історії релігії. У 1983 році Еко пише своєрідний епілог роману – «Нотатки на берегах «Імені троянди»». Це роздуми про проблеми літератури і культури взагалі. А читач тут представлений як співучасник створення тексту.

Не оминув постмодернізм і Україну. Постмодернізм у сучасній українській літературі виявляється у творчості Ю. Андруховича, Ю. Іздрика, Л. Дереша, О. Ульяненка, С. Процюка, В. Медведя, О. Забужко, В. Кураша.

Підсумовуючи, зазначимо, що незважаючи на увагу дослідників, розглянуте питання немає єдності оцінки деяких проблем, пошук і вирішення продовжується. Ю. Ковбасенко наголошував, що з остаточними оцінками слід зачекати. Йому цікаво, як читач у XXI-XXII ст. або пізніше буде оцінювати твори постмодернізму: як щось другорядне чи як нове слово у світовому літературному процесі [4, с. 21]. Неможливо у межах невеличкої статті охопити всі проблеми, але ми намагалися окреслити найголовніші аспекти вивчення теми Постмодернізм у закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Бігун Б. Нариси про літературу постмодернізму. *Бібліотека тижневика «Зарубіжна література».* 2000. Кн. 10. № 29-32. 62 с.
2. Дзик А. Ім'я – Маятник: до вивчення творчості У. Еко в 11 класі. *Тема.* 2002. № 1. С. 22-33.
3. Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання. *Вікно в світ.* Київ: ЗАТ «Укртиппроект», 2002. № 1. 161 с.
4. Ковбасенко Ю. Література постмодернізму: по той бік різних боків. *Тема. На допомогу вчителю зарубіжної літератури*, 2002. № 1. С. 2–21.
5. Ніколенко О. М. Постмодернізм один з найвагоміших мистецьких напрямів XX ст. *Всесвітня література в середніх навч. закладах України*, 2003. № 4. С. 48–50.

6. Шулик П. Проблеми вивчення постмодерністської літератури у школі. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка:* збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 8. Т. 3. С. 47–48.

Наталія Дворніцька

ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ В АНАЛІТИЧНИХ МОВАХ

Аналітичні мови – відповідно до морфологічної типології – різновид мов, яким властиве окреме вираження лексичних і граматичних значень, коли перше представлено повнозначними лексичними одиницями, друге – службовими, допоміжними елементами, а також зв'язками, порядком слів, інтонацією тощо. Аналітичні мови протиставлено мовам синтетичним, які переважно передають лексичне і граматичне значення в одній словоформі [2, с. 80].

Сам термін «аналітичні» передбачає аналіз всіх означених одиниць та елементів, що демонструють лексичне і граматичне значення в мові. Аналітичних мов у чистому вигляді не існує. У мовах синтетичних виявляється тенденція до аналітизму й навпаки. Науковці констатують, що ознаки аналітизму переконливо представлені в англійській, німецькій, французькій, італійській, іспанській, болгарській, данській мовах тощо.

Диференціацію флективних мов на синтетичні й аналітичні вперше запропонував А. В. Шлегель, що згодом використав В. фон Гумбольдт у типологічній класифікації, побудованій на підставі напрацювань братів А. В. і Ф. Шлегелів.

А. Шлейхер поширив поділ флективних мов на синтетичні й аналітичні також на мови аглютинативні [2, с. 77].

Виходячи з загальноприйнятих положень про аналітичні мови та основні одиниці й елементи, що репрезентують пріоритетні лінгвістичні значення, школами структуралізму був створений алгоритм лінгвістичного аналізу. На основі означеного алгоритму, слід диференціювати в мовах, схильних до чистого аналітизму, підходи, до різних видів аналізу.

На відміну від синтетичних мов, в мовах аналітичних немає чіткої диференціації між деривацiйними та реляційними афіксами. Саме тому морфемний лінгвістичний аналіз має проходити в алгоритмі послідовного визначення функції морфів та диференціації суфіксальних морфем і флексій.

Лексичний лінгвістичний аналіз має враховувати орфоепічну та фонетичну особливість аналізованої лінгвосистеми. Особливо – в процесі аналізу омонімічних утворень, явища омофонії, паронімії тощо.

Граматичний лінгвістичний аналіз оптимально проводити з урахуванням основних способів вираження граматичного значення, що, на відміну від мов синтетичних, ґрунтується не на парадигмі флексій та реляційних афіксів, а на активному використанні додаткових мовних – службових, допоміжних – елементів, а також специфіки зв'язку, порядку слів.

До основних аналітичних способів належить вираження граматичного значення за допомогою службових елементів та порядку слів.

Службовими словами, які виражають граматичні значення, є артиклі, прийменники, постпозитивні елементи (післяйменники), допоміжні дієслова, слова ступеня, сполучники та частки.

Артиклі виконують такі функції:

а) виступають засобом частиномовного позначення; приєднання артикля до неіменних слів і форм демонструє перехід неіменних слів в іменники (явище конверсії): нім. *schreiben* «писати» – *das Schreiben* «письмо», англ. *to play* «грати» – *the play* «гра»;

б) розрізняють граматичні категорії означеності/ неозначеності: нім. *der Knabe* «визначений, певний хлопець» – *ein Knabe* «якийсь хлопец»", англ. *the man* «певна людина» – *a man* «якась людина»;

в) виражають категорію роду: нім. *der Deutsche* «німець» – *die Deutsche* «німкеня»; *der Frieden* «мир, спокій», *die Lampe* «лампа», *das Fenster* «вікно»;

г) виражають категорію числа: *das Fenster* «вікно» – *die Fenster* «вікна», *das Buch* «книга» – *die Bücher* «книги».

Прийменники виражають відношення між словами в мовленнєвому ланцюжку, тобто вказують на відмінок іменника. Таку ж функцію виконують *післяйменники.* Відмінність між прийменниками й післяйменниками в тому, що післяйменники знаходяться не перед іменником, а після нього.

Післяйменники чи *постпозитивні елементи* – один з найважливіших граматичних показників. Зокрема, в латині: *Omnia mea mecum porto* «Все своє ношу з собою» (буквально «мною з»). У німецькій мові постпозитивно можуть вживатися прийменники *zu, nach, gegenüber, entlang* тощо.

Допоміжні дієслова служать для творення складних (аналітичних) дієслівних форм і використовуються як граматичний спосіб вираження категорії особи, числа, часу, стану і способу в сучасних індоєвропейських мовах. Наприклад: англ. *shall read* «я

буду читати», am reading «я читаю», *J have read* «я читав»; нім. *ich bin gegangen* «я пішов», *ich habe gelesen* «я прочитав», *schwarz werden* «чорніти», *schwarz machen* «чорнити».

Слова ступеня виступають як спосіб творення ступенів порівняння якісних прикметників і прислівників у мовах різних родин. Такими словами в англійській мові є *more, most* (*interesting* «цікавий» – *more interesting* «цікавіший» – *most interesting* «найцікавіший»).

Сполучники виражають граматичні відношення між словами в реченні і між предикативними частинами речень.

Частки передають різні модальні значення, а також деякі інші відтінки граматичних значень (запитання, заперечення, оклик, невизначеність та ін.).

Одним з основних в аспекті будови речень в аналітичних мовах є спосіб порядку слів. Окрім того, що означений спосіб є обов'язковою умовою побудови речення, він ще у певних випадках (не тільки в аналітичних, але й синтетичних мовах, що мають ознаки аналітизму) розрізняє:

а) підмет і додаток. Пор.: *Буття визначає свідомість і Свідомість визначає буття; Якір зачіпає ланцюг і Ланцюг зачіпає якірю*;

б) означення и означуване. Пор.: *глухі вчені* і *вчені глухі*; англ. *stone wall* «кам'яна стіна», *wall stone* «стінний камінь», *table tennis* «настільний теніс», tennis table «*тенісний стіл*».

Наукові розвідки останніх десятиліть переконливо свідчать, що процес глобальної аналітизації європейських мов посилює роль означених вище аналітичних елементів. Це робить дослідження особливостей їх функціонування дуже актуальним в сучасному мовознавстві.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Дворніцька Н., Ринда В. Мовознавство: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Апостроф, 2023. 220 с.
3. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ, 2001. 368 с.
4. Методи типологічного аналізу [Електронний ресурс]. URL: http://www.br.com.ua/referats/Foreign_languages/39887-5.html

Олександр Кеба

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ «ЖІНОЧОЇ» ЛІТЕРАТУРИ У СВІТЛІ ЕВОЛЮЦІЇ ФЕМІНІСТИЧНОЇ КРИТИКИ

Сучасна художня проза, й зокрема англійськомовна, виразно демонструє тенденцію, яку зі значною мірою умовності можна означити як фемінізацію літератури. Йдеться про такі позірні прояви цієї тенденції: постійно зростаюча кількість жінок-письменниць, які активно включені в літературний процес, стають лавреатками різноманітних премій, долучаються до академічних студій тощо. Показово також і те, що доволі часто наративна організація творів сучасних авторок ґрунтується на першоособовій нарації від імені жінки. Це стосується як творів, що традиційно відносять до масової літератури (згадаймо, до прикладу, романи К. Гувер, Дж.Т. Рід, Д. Сеттерфілд), так і «серйозної» літератури (романи М. Етвуд, Д. Лессінг, Дж. Вінтерсон).

Вивчення різноманітних аспектів зазначеної тенденції і конкретних творів, які її оприявнюють, потребує врахування істотних здобутків феміністичної критики. Якщо вважати її першою хвилею 1920-ті роки (програмні публікації В. Вулф, К. Менсфілд), то сьогодні можемо говорити фактично про сторічну історію цього важливого сегменту новітнього літературного процесу. Наразі не маючи можливості детально зупинятися на еволюції феміністичної критики (див.: [1, с. 512-513]), все ж акцентуємо на пріоритетах трьох етапів її розвитку. На першому етапі (1920-1950-ті роки) феміністична критика переймалася переважно проблематикою, яку Е. Шоалтер репрезентувала концептом «жінка як читач». При цьому літратурознавиці аналізували передовсім тексти, написані чоловіками, викривали відповідні стереотипи й упередження (наприклад, зображення жінок у творчості Ч. Діккенса чи Е. Гемінґвея). На другому етапі (1960-1980-ті роки), в межах якого виділяють французьку і американську версії феміністичної критики, на перший план висувається концепт «жінка як автор». Попри істотні розбіжності між різними представницями літературного фемінізму цього часу, можемо говорити про своєрідну тріаду підходів: фемальний («жіноча біологія»), фемінний («жінка в культурі»), фемінітичний («жіноче письмо»).

У практичному застосуванні до аналізу літературних текстів жінок (а відтак і «жіночого письма») найбільш продуктивним виявився досвід С. Гілберт і С. Губар. У монографії «Божевільна на горищі: Жінка-письменниця та літературна уява XIX століття» [4] вони продемонстрували стратегію літературної подвійності, до якої вдавалися письменниці XIX ст. Перебуваючи у пастці патрі-

архальної культури, яка пропонувала жінкам лише два образи: «янгол у домі» і «божевільна на горищі», авторки тієї доби створювали конвенційну, прийнятну для соціуму героїню-«янгола» і водночас виводили прихованого «двійника» – героїню темну, пристрасну, «божевільну», яка почасти була втіленням їхнього власного репресованого гніву та творчої енергії. Так, Берта Мейсон у романі Шарлотти Бронте «Джейн Ейр» у буквальному сенсі є «божевільною на горищі». Цей фактично позасюжетний персонаж є тим, чим не може дозволити собі бути Джейн: образом неприборканої сексуальності й руйнівного шаленства. На думку Гілберт і Ґубар, Берта – це таємне «я» самої Джейн, її лють проти патріархату, яку вона змушена приховувати [4, p. 368-369].

Блискучою ілюстрацією до наведеної вище феміністичної тріади може слугувати роман М. Етвуд «Оповідь Служниці» (*The Handmaid's Tale*) [2]. Антиутопічний світ Гілеаду, створений авторкою, відводить жінкам чітко визначений статус-функцію, точніше низку функцій. «Служниці» («фемальний», власне жіночий первінь) буквалізують біологічно-репродуктивну сутність жінки, рятуючи світ, що страждає від безпліддя. Більш різноманітною є функціональність «жіночного» (фемінного). «Дружини» (Wives) виконують роль аристократичної, «стерильної» фемінності: вони займаються садівництвом, домашнім рукоділлям, демонструють взірці пристойності. «Марфи» (Marthas) реалізують роль домашньої, обслуговуючої фемінності, займаючись приготуванням їжі, прибиранням приміщень тощо. «Тітки» (Aunts), спеціальна «поліція гендеру», навчають інших жінок «правильній» фемінній поведінці і контролюють її відповідність жорстким патріархальним правилам життя в Ґілеаді. Одне з цих правил – заборона жінкам писати і читати, тобто жінка позбавлена права на «фемінітичне» висловлювання. Однак парадокс роману Етвуд полягає в тому, що сам наратив Оффреди-розповідачки і є актом «фемінітичного» письма. Вона створює таємний, заборонений усний текст, що існує на касетах. Її розповідь сповнена емоційності, вона нелінійна, фрагментована, сповнена тілесних відчуттів, спогадів, гри слів. Її мова чинить опір холодній, логічній, біблійній мові Ґілеаду. У такий спосіб авторка роману перетворює «жіноче письмо» на акт виживання та опору.

На третьому етапі еволюції феміністичної критики, початок якого пов'язують із працею Джудіт Батлер «Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity» [3], стверджується ідея гендеру як перформансу. Замість того, щоб шукати якусь вроджену «жіночу сутність» у тексті, Дж. Батлер пропонує зосередитися на тому, як текст конструює, реалізує або підриває уявлення про маскулінність та фемінність. Перформативність гендеру інтерпретується як неусвідомлювана, постійно повторювана серія дій, жестів, мовних актів та стилізацій тіла, які через постійне відтворення устале-

них соціальних «сценаріїв» створюють ілюзію стабільної, внутрішньої гендерної ідентичності. Дж. Батлер стверджує, що ніякої «автентичної» чи «істинної» жіночої сутності не існує поза культурою. «Жінка» – це не те, чим вона є, а те, як вона себе представляє («перформує»). Немає жодного «голосу», який можна було б «віднайти»; є лише моделі, які і жінки, і чоловіки «повторюють»: «This repetition is at once a reenactment and reexperiencing of a set of meanings already socially established» [3, с. 178].

Яскравим прикладом художнього осмислення перформативності гендеру в сучасній літературі є роман Зейді Сміт «Час свінгу» (*Swing Time*, 2016) [5]. У ньому зображено дружбу двох дівчат змішаної раси, які зростають у Лондоні. Головна героїня залишається безіменною, тоді як її харизматична подруга Трейсі стає танцівницею. Роман показує, що «сценарії» фемінності не є універсальними, вони залежать від різних чинників, насамперед від раси та класу. Як оповідачка, так і Трейсі репрезентують (за термінологією Дж. Батлер, «виконують») свою фемінність та свою «чорноту» (чи її відсутність) по-різному. Ще один сценарій гендеру-перфомансу реалізує матір оповідачки – чорношкіра інтелектуалка-самоучка, яка відкидає традиційні маркери фемінності (танці, макіяж) на користь раціональності. Трейсі, навпаки, гіперболізує свою тілесність, що відповідає стереотипному уявленню про «чорну жіночність». Танець («свінг») у романі стає метафорою перформативності. Це набір вивчених, повторюваних рухів, які мають виглядати «природно». У процесі розгортання сюжету стає очевидним, що дівчата «включають» себе у різні, часто суперечливі, сценарії: бути «гарною дівчинкою», бути «сексуальною», бути «розумною», бути «автентично чорною». Їхні життєві траєкторії є наслідком того, наскільки «вдало» чи «невдало» вони змогли «зіграти» у цих приписаних їм соціумом сценаріях.

Важко сказати, чи З. Сміт у своїй роботі свідомо спиралася на теоретичні постулати Дж. Батлер, однак очевидним є те, що авторка роману замість того, щоб відтворювати суто «жіночий досвід» і формувати певний специфічний варіант «жіночого письма», моделює у своєму тексті низку сценаріїв гендерного конструювання.

Таким чином, розвиток «жіночої» прози від XIX до XXI ст. в її домінантних проявах корелює з еволюцією феміністичної критики, яка, з одного боку, глибоко осмислює власне літературні процеси, а з іншого, істотно на них впливає.

Список використаних джерел

1. Шовалтер Е. Феміністична критика у пущі. *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / ра ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. С. 510–530.
2. Atwood Margaret. The Handmaid's Tale. London: Vinage, 1996. 320 p.

3. Butler Judith. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. Routledge, 1990. 272 p.
4. Gilbert Sandra, Gubar Susan. Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. Second Edition. Yale University Press, 2000. 720 p.
5. Smith Zadie. Swing Time. London: Hamish Hamilton, 2016. 453 p.

Вікторія Компанієць

КОМПАРАТИВІСТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вступ. Проблематика вивчення літературних творів у старшій школі набуває особливої актуальності, адже її неможливо відокремити від глобального культурно-історичного контексту. Використання компаративного аналізу при викладанні зарубіжної літератури в 10-11 класі створює умови для зростання загальної культурної обізнаності учнів, сприяє формуванню сталого уявлення про багатогранність світу, а також допомагає виховувати толерантне ставлення до представників інших культур, національностей і релігій.

Історія дослідження проблеми. Українські методисти (Л. Мірошиченко [3], О. Ісаєва [2], В. Шкляр [5], Г. Сиваченко [4], І. Голубішко [1]) створили ґрунтовну базу для розвитку читацької компетентності. Їхні ідеї щодо глибокого аналізу тексту, діалогу автора з читачем та критичного мислення тісно перегукуються з принципами компаративістики, доводячи її ефективність у навчанні старшокласників.

Об'єкт дослідження – процес викладання зарубіжної літератури у старшій школі. **Предмет дослідження** – педагогічний потенціал і методичні прийоми застосування компаративного аналізу у вивченні зарубіжної літератури в 10-11 класах.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виклики перед навчальними закладами дедалі більше акцентують увагу на вихованні читачів, які не лише володіють знаннями, але й уміють критично осмислювати прочитане. Сьогодні школа має допомагати учням стати компетентними читачами – здатними занурюватись у багатовимірність художнього тексту, шукати зв'язки між літературними образами та власним життєвим досвідом, а також вести смисловий діалог із автором і культурою. Особливу роль у цьому відіграють уроки зарубіжної літератури, адже саме тут відбувається знайомство учнів із розмаїттям культур і світоглядів.

Одним із яскравих прикладів інноваційного підходу до літературної освіти став компаративний аналіз на уроці на тему: «Сенс життя людини в часовому та полікультурному просторі: Й. В. Ґете «Фауст» (Просвітництво) і Ян Шванкмайєр «Урок Фауста» (сюрреалізм XX століття)». Дискусійний формат дав змогу учням простежити, як універсальні теми сенсу життя, пізнання і меж людських можливостей адаптуються до різних культурних та історичних контекстів. Використання кінематографічних засобів дозволило розкрити символіку тексту та його образи, зберігаючи водночас інтелектуальну складність творчого задуму автора. Завдяки цьому були створені умови для більш глибокого та емоційного сприйняття матеріалу. Центральне місце у занятті зайняли дискусійні запитання, покликані активізувати критичне мисленя учнів: *Як визначити сенс людського життя і чи існує остаточна відповідь? Яка межа між прагненням до пізнання і ризиком духовного спустошення? Чому постать Фауста змінюється залежно від епохи?* Проблемні питання заохотили школярів висловлювати власні думки, виходячи за рамки традиційних інтерпретацій і шаблонів. Не менш важливим елементом уроку стало залучення учнів до творчо-інтерактивної діяльності. Вони мали змогу обирати між кількома завданнями.

Важливим доповненням до цього стало залучення образотворчого мистецтва: учні аналізували відомі картини, що відображають мотиви та сцени з «Фауста». Зокрема, було розглянуто і зіставлено такі твори:

✓ *Eugène Delacroix, «Faust» (серія ілюстрацій до твору Ґете, 1828)* – мистецьке відтворення Прологу в Небі із зображенням Мефістофеля над нічним містом;

✓ *Ary Scheffer, «Faust in his Study» (близько 1840)* – інтимна сцена роздумів Фауста в кабінеті, з акцентом на внутрішньому конфлікті героїв;

✓ *Anton Kaulbach, «Faust and Mephistopheles» (близько 1900)* – композиція, що демонструє контраст між персонажами та присутність символічних елементів у фоні;

✓ *Margret Hofheinz-Döring, «Faust talking with the Erdgeist» (1969)* – модерністський підхід до діалогу Фауста зі Сутністю Землі (Erdgeist), де художниця вводить абстрактні мотиви й колірні алюзії;

✓ *James Tissot, «Faust and Marguerite in the Garden» (1861)* – сценічна інтерпретація зустрічі Фауста й Маргарити в саду, з елементами психологічного натяку [1, с. 61-64].

Порівнюючи ці твори, учні відстежували, яким чином художники різних епох передавали настрої, символіку, динаміку конфлікту між Фаустом і Мефістофелем, а також місце природи й

духовних сил у композиції. Вони звертали увагу на композицію, колорит, розташування фігур, силуети, контрасти світла й тіні, та співвідношення реального й фантастичного. Ця міждисциплінарна складова уроку допомогла розширити читацький досвід: тепер учням було легше відстежувати, як літературна ідея трансформується у візуальний вираз, і як художній образ може віддзеркалити зміни світоглядних акцентів від Просвітництва до модернізму та сюрреалізму.

Одним із них було створення асоціативного грона у ***Miro*** – інструменту, який допомагає структуровано представляти сенсові поля образу Фауста та його пошуків. Інший варіант – створення колажів у ***Pinterest***, де учні через візуальні символи відображали власне розуміння ключових ідей твору. Творчий підхід органічно об'єднав критичний аналіз тексту, сучасні технології та особистісну інтерпретацію, додаючи заняттю креативного виміру.

Отже, учні змогли подивитись на літературу як на спосіб пізнання світу, а також інструмент для відповідей на екзистенційні питання. Результати такого досвіду свідчать про те, що компаративний аналіз творів у поєднанні з мультимедійними технологіями – це потужний засіб формування компетентних читачів. Він навчає молодь знаходити сенс у багатоголоссі культур, критично осмислювати інформацію, формувати власну позицію і сприймати мистецтво як спосіб пошуку відповідей на важливі питання людського буття.

Список використаних джерел

1. Голубішко І. Ю. Література і живопис у контексті компаративістики. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. 88 с.
2. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури. Київ: Левіт, 2000. 184 с.
3. Мірошиченко Л. Р. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 440 с.
4. Сиваченко Г. М. Культурний трансфернова компаративістика методологія вивчення взаємодії культур. *Слово і час:* науково-теоретичний журнал. С. 71–81.
5. Шкляр В. І. Формування інтелігентного учня-читача як Людини-Культури. *Теорія методика і практика навчання.* С. 3–12.

Наталія Стахнюк

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ВИВЧЕННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЗА ГРУПАМИ РЕЗУЛЬТАТІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА

Сучасна мовна освіта орієнтована на формування комунікативної компетентності здобувачів освіти, що зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до оцінювання результатів навчання. У контексті вивчення польської мови як іноземної особливо актуальним є оцінювання не лише обсягу засвоєних знань, а й рівня сформованості практичних мовленнєвих умінь. Одним із ефективних підходів у цьому напрямі є оцінювання за групами результатів навчання, яке відповідає засадам компетентнісної освіти та Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти.

Оцінювання навчальних досягнень у сучасній дидактиці розглядається як системний процес збирання, аналізу та інтерпретації інформації про рівень сформованості компетентностей учнів. Відповідно до компетентнісного підходу, результати навчання доцільно структурувати за окремими групами, що відображають різні аспекти мовної підготовки.

У методиці навчання іноземних мов зазвичай виокремлюють такі групи результатів:

– мовні (знання лексики, граматики, фонетики);
– мовленнєві (уміння говоріння, аудіювання, читання та письма);
– комунікативні (здатність використовувати мову відповідно до ситуації спілкування);
– соціокультурні (обізнаність із культурним контекстом країни мови, що вивчається).

Такий поділ сприяє більш об'єктивному та диференційованому оцінюванню навчальних досягнень.

У процесі навчання польської мови за рівнями A1–B2 оцінювання за групами результатів дозволяє чітко відстежувати прогрес учнів у кожному з компонентів мовної компетентності. Наприклад, високі показники у письмових роботах не завжди корелюють із рівнем сформованості усного мовлення, що потребує окремого аналізу та корекції навчального процесу.

Особливого значення набуває розмежування результатів рецептивних (аудіювання, читання) та продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо), а також урахування міжмовної інтерференції, характерної для носіїв споріднених мов.

У сучасній дидактиці іноземних мов оцінювання навчальних досягнень дедалі частіше ґрунтується на комплексному підході, який передбачає виокремлення та взаємопов'язаність кількох

груп результатів навчання. У процесі вивчення польської мови такими групами є мовна, мовленнєва, комунікативна та соціокультурна (або прагматична) компетентності. Їх не слід розглядати як ізольовані складники, оскільки ефективне володіння мовою формується саме внаслідок їхньої інтеграції.

Мовна компетентність (лексична, граматична, фонетична) становить базу для формування інших груп результатів. Засвоєння граматичних структур, словникового запасу та орфоепічних норм безпосередньо впливає на якість мовленнєвих умінь. Водночас сама по собі мовна правильність не гарантує успішної комунікації, якщо учень не здатний застосовувати набуті знання в реальних або змодельованих ситуаціях спілкування.

Мовленнєва компетентність охоплює навички говоріння, аудіювання, читання та письма і є практичним виявом мовної компетентності. Між цими двома групами результатів існує тісний взаємозв'язок: недостатній рівень граматичної сформованості або обмежений лексичний запас ускладнюють розуміння текстів і спонтанне висловлювання, тоді як регулярна мовленнєва практика сприяє автоматизації мовних знань і зменшенню інтерференційних помилок.

Комунікативна компетентність інтегрує мовні та мовленнєві результати, доповнюючи їх умінням добирати адекватні мовні засоби відповідно до мети, ситуації та адресата спілкування. Саме на цьому рівні виявляється здатність учня не лише будувати граматично правильні висловлювання, а й досягати комунікативного наміру. Таким чином, оцінювання комунікативної компетентності неможливе без урахування попередніх груп результатів, але водночас виходить за межі формальної правильності.

Соціокультурна складова результатів навчання забезпечує автентичність мовлення та його відповідність нормам польськомовного середовища. Знання культурних реалій, мовленнєвого етикету, типових комунікативних моделей впливає на успішність комунікації та запобігає прагматичним помилкам. У цьому аспекті соціокультурна компетентність тісно пов'язана з комунікативною, а її оцінювання має інтегруватися в аналіз мовленнєвих дій учнів.

Отже, взаємозв'язок між групами результатів полягає в їхній ієрархічній та функціональній єдності: мовні знання реалізуються в мовленнєвих уміннях, які, у свою чергу, набувають повноцінного значення в межах комунікативної та соціокультурної компетентностей. Такий підхід зумовлює необхідність комплексного оцінювання навчальних досягнень з польської мови, що дає змогу об'єктивно визначити рівень сформованості іншомовної компетентності учнів та окреслити напрями подальшої навчальної роботи.

У практиці викладання польської мови ефективним є поєднання підсумкового та формувального оцінювання. Формувальне оцінювання, зорієнтоване на зворотний зв'язок, дозволяє учневі

усвідомити власні сильні сторони та зони для розвитку в межах окремих груп результатів.

Для цього доцільно використовувати чіткі критерії оцінювання, дескриптори рівнів, аналітичні рубрики, а також само- й взаємооцінювання. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації учнів і формуванню відповідальності за власні навчальні результати.

Оцінювання навчальних досягнень за групами результатів є ефективним інструментом реалізації компетентнісного підходу у вивченні польської мови. Воно забезпечує об'єктивність, прозорість та педагогічну доцільність контролю, а також створює умови для індивідуалізації навчання.

Список використаних джерел

1. Наказ МОН № 496 «Про затвердження інструкції з ведення класного журналу учнів 5–11(12)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0496290-08#Text
2. Наказ МОН № 1093 від 02.08.2024 року «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання». URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92715/
3. Лист МОН № 1/4895-25 від 14.03.25 року «Про окремі питання оцінювання результатів навчання». URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/94270/
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/euro/7100:245353

Ольга Шаповал

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Література, адресована дитячій та юнацькій аудиторії, являє собою специфічну, автономну галузь загального літературного процесу. Як слушно зауважує У. Гнідець, вона є «самобутнім, самодостатнім літературним феноменом» [1, с. 27]. Сучасний науковий дискурс розглядає цю літературну царину у двох основних площинах: педагогічній та літературознавчій. Педагогічний (методичний) підхід акцентує дидактичні, виховні та психологічні функції тексту, його роль у формуванні особистості, розвитку мовлення та когнітивних здібностей реципієнта. Теоретико-критичний літературознавчий аспект досліджень зосереджується на художньо-естетичній цінності творів, їх жанрово-стильовій специфіці, поетиці та місці у літературній системі.

Попри високий рівень зацікавленості, у фаховому середовищі зберігається відсутність консенсусу стосовно низки фундаментальних теоретичних положень, що стосуються літератури для дітей та юнацтва. Зокрема, існує розбіжність у наукових підходах (у працях У. Гнідець, Н. Марченко, О. Папуші, Н. Дев'ятко) до чіткого дефініювання терміна «дитяча література», розмежування її зі сферою літератури для дорослих та юнацької літератури. Не сформовано уніфікованої системи критеріїв та функціональних характеристик, які б дозволяли однозначно класифікувати літературні твори, адресовані дітям. Залишається актуальною проблема методології інтерпретації текстів, призначених для дітей та юнацтва, що вимагає врахування вікових особливостей сприйняття та рецептивного горизонту юного читача. Паралельно постає нагальна потреба у формуванні цілісної та всеохопної теорії і професійної критики літератури для дітей та юнацтва як самостійної дисципліни, здатної адекватно оцінювати та осмислювати сучасний літературний процес у цьому сегменті.

Питання вивчення літератури для дітей та юнацтва в контексті фахової підготовки вчителя зарубіжної літератури ЗЗСО також потребує подальшого наукового осмислення. Хоча окремі аспекти формування й удосконалення навчальних програм таких дисциплін, як «Зарубіжна дитяча література» та «Зарубіжна література для дітей та юнацтва», були розглянуті в дослідженнях Т. Качак, Л. Круль, У. Гнідець, переважно в контексті підготовки здобувачів за спеціальністю «Початкова освіта», проблема викладання цієї дисципліни для майбутніх учителів зарубіжної літератури залишається нерозкритою і вимагає цілеспрямованої уваги.

У модельних навчальних програмах із зарубіжної літератури для 5-9 класів НУШ твори, адресовані дітям та юнацтву, представлені широко й системно, формуючи основу для вивчення літератури в базовій школі. Ця література є ключовим елементом програми, особливо у 5-7 класах, де вона виконує функцію формування читацької компетентності та морально-естетичного виховання. Інтеграція творів відбувається за принципом відповідності текстів психологічним та пізнавальним особливостям учнів певного віку. Класичні твори для дітей здебільшого вивчаються у 5-6 класах, тоді як твори з юнацькою проблематикою (підліткове дорослішання, самовизначення) домінують у 7-9 класах. Програми включають ключові жанри, що цікаві та зрозумілі цій аудиторії: казки (народні та літературні), пригодницькі повісті, фантастика та фентезі, оповідання про природу та тварин, поезію. Твори обираються з високим потенціалом для обговорення загальнолюдських цінностей (добро, справедливість, дружба, самопожертва).

Варто зазначити, що варіативний компонент модельних навчальних програм не лише дозволяє адаптувати їх зміст до інтересів конкретного класу, а й передбачає глибоку обізнаність вчителя

зарубіжної літератури з творами для дітей та юнацтва. Таким чином, системне вивчення цих творів є важливою складовою підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

Для реалізації цього завдання до Каталогу навчальних дисциплін вільного вибору здобувачів першого (бакалаврського) рівня Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка був запропонований курс «Зарубіжна література для дітей та юнацтва». Його головною метою є ознайомлення здобувачів із історією та сучасним станом написання зарубіжними письменниками художньої літератури для дітей та юнацтва, жанровими варіантами дитячої літератури світу, особливостями художньої будови творів для дітей, способами їхньої інтерпретації та зацікавлення ними учнів, підвищення рівня фахової підготовки словесника, розвиток творчих якостей та професійних здібностей майбутніх учителів. Основне завдання курсу – формування цілісного уявлення про специфіку розвитку зарубіжної літератури для дітей та юнацтва.

Курс передбачає вивчення творів за жанрово-тематичним та хронологічним принципами: від фольклорних зразків до сучасних літературних текстів. Таким чином формується уявлення про цілісну картину розвитку літератури для дітей та юнацтва, фокусується увага на постатях дитячих письменників та знакових творах; прослідковується еволюція тем, мотивів, жанрів, образів; окреслюється домінування у різні історичні періоди певних функцій дитячої літератури та її специфіка, пов'язана з орієнтацією на майбутнього реципієнта [3, с. 27].

Програма курсу враховує жанрову різноманітність творів для дітей та юнацтва і містить окремі теми, присвячені вивченню жанру казки, детективу, фантастики, фентезі та ін. Наприклад, на практичному занятті з теми «Літературна казка: ґенеза та художні особливості» розглядаються специфічні особливості жанру літературної казки, основні функції казок, розглядається динаміка змін казкових персонажів в класичній та сучасній літературі. Здобувачі отримують завдання підготувати міні-проєкт з аналізу-презентації літературної казки на вибір (Андерсен Г.-К. «Снігова королева», «Гидке каченя», «Дюймовочка», «Дикі лебеді», «Русалонька» (1 на вибір здобувача); Баррі Дж. М. «Пітер Пен і Венді»; Бюргер Г. і Распе Р. Е. «Дивовижні пригоди, подорожі й бойові подвиги барона Мюнхгаузена»; Вайльд О. «Хлопчик-Зірка», «Відданий друг», «Велетень-егоїст», «Щасливий принц» (1 на вибір здобувача); Гауф В. «Маленький Мук»; Гофман Е. Т. А. «Лускунчик»; Керролл Л. «Аліса в Дивокраї», «Аліса в Задзеркаллі» (1 на вибір здобувача); Ліндгрен Астрід «Пеппі Довгапанчоха», «Міо, мій Міо!», «Малюк і Карлсон, який мешкає на даху»; Мілн А. «Вінні-Пух і всі, всі, всі…», Туве Янсон «Комета прилітає», «Капелюх Чарівника», «Зима-чарівниця» (1 на вибір здобувача)).

Таким чином, курс «Зарубіжна література для дітей та юнацтва» забезпечує системне вивчення жанрової палітри та еволюції світової дитячої літератури, посилюючи професійну компетентність майбутніх словесників для ефективної реалізації освітніх завдань Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Гнідець У. С. Концептуалізація розуміння сучасної літератури для дітей та юнацтва у світлі наукової критики. *Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва.* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. Вип. 1. С. 25–35.
2. Дев'ятко Н. Жанрово-стильові особливості літератури, адресованої дитячій та юнацькій аудиторіям. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис».* 2024. № 15. С. 24–33.
3. Качак Т. Особливості вивчення літератури для дітей у контексті підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2011. № 4 (Ч. 1). С. 25–30.

ЗМІСТ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ 3

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ 4

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ 4

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ 8

Секція 1. **СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ** 12

Руслана Боришкевич

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ WORDWALL, QUIZLET ТА KAHOOT НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 8 КЛАСІ ЗЗСО 12

Олена Возняк

РОЛЬОВІ ІГРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ 9 КЛАСІВ ЗЗСО 14

Луїза Дорофей

STORYTELLING ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ 17

Ірина Казимір, Дар'я Галка

ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СКАФОЛДИНГУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 20

Марина Кучер

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ 22

Олександра Макаревич

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО 25

Ірина Мельник

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТА ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ ЗЗСО 28

Влада Мельничук

МОВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У 5 КЛАСІ НУШ 31

Ірина Ністор

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПОП-ПІСЕНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВИМОВИ ТА ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ 6 КЛАСУ ЗЗСО 33

Богдана Петриків
КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 37

Олександр Рабцун, Оксана Галайбіда
КЛАСИФІКАЦІЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 40

Юлія Ткачик
ТИПИ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ ЧЕРЕЗ МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ДЛЯ УЧНІВ 5 КЛАСУ ЗЗСО 43

Софія Форкун
ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТИ СТВОРЕННЯ ІГРОВИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЕТАПІ ЗАКРІПЛЕННЯ ЗНАНЬ У 7 КЛАСІ ЗЗСО 46

Даніелла Шавардак
ТЕХНІКИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У 8 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 49

Секція 2. **ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ** 52

Оксана Галайбіда, Світлана Польова
РЕФЛЕКСІЯ ЯК ОСНОВА САМООЦІНЮВАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ 52

Оксана Литвинюк
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 54

Алла Марчишина
АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ АСПІРАНТІВ: ЗМІСТ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА 56

Марія Матковська
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ 58

Iryna Melnyk, Iryna Krupska 59
PROJECT-BASED LEARNING AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH 59

Tetiana Mitrousova
THE SPECIFICITY OF CURRENT TRENDS IN TEACHING ENGLISH 62

Світлана Никитюк
ОРГАНІЗАЦІЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО 65

Ірина Свідер
DIGITAL STORYTELLING ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 69
Nataliia Frasyniuk 72
CLASSROOM DISCUSSION AS A SYSTEMATIC TEACHNG/LEARNING APPROACH 72

Секція 3. **НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ** 76

Тетяна Боднарчук, Оксана Семенишена
АСОЦІАТИВНІ ТЕХНІКИ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗВО 76
Тетяна Бричаєва
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КЛАСТЕРИЗАЦІЇ У НАВЧАННІ ПИСЬМА СТАРШОКЛАСНИКІВ 79
Тетяна Калинюк, Віта Марчук
ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НУШ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ: ПОТЕНЦІАЛ ПРОГРАМИ ЄС eTWINNING 81
Тетяна Калинюк
ІНТЕРАКТИВНІ КЕЙСИ ЯК ЗАСІБ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 85
Вікторія Толмач
ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 89
Olena Shmyrko, Olga Kryzhanovska 92
ENTWICKLUNG DER REFLEXIONSFÄHIGKEIT BEI STUDIERENDEN IM DAF-UNTERRICHT 92

Секція 4. **ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ** 95

Наталія Глушковецька
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 95

Alina Kruk

THE ACQUISITION OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE THROUGH COMPARE-AND-CONTRAST ACTIVITIES 97

Анастасія Трофименко

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА 98

Інга Федькова

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЧЕРЕЗ МОДЕЛЮВАННЯ КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЙ У СПОРТІ (ТРАВМА, ПРОТЕСТ, СУДДІВСЬКІ РІШЕННЯ) 100

Секція 5. **ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ** 104

Ірина Голубішко

ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІЗУ ТВОРІВ ПОСТМОДЕРНІЗМУ У ШКОЛІ. 104

Наталія Дворніцька

ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ В АНАЛІТИЧНИХ МОВАХ..... 107

Олександр Кеба

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ «ЖІНОЧОЇ» ЛІТЕРАТУРИ У СВІТЛІ ЕВОЛЮЦІЇ ФЕМІНІСТИЧНОЇ КРИТИКИ..... 110

Вікторія Компанієць

КОМПАРАТИВІСТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 113

Наталія Стахнюк

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ВИВЧЕННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЗА ГРУПАМИ РЕЗУЛЬТАТІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА 116

Ольга Шаповал

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 118

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

Наукове електронне видання

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Матеріали XIV Регіональної науково-практичної конференції, 10 грудня 2025 року, м. Кам'янець-Подільський

Електронне видання

Підписано 12.02.2026. Гарнітура «Bookman Old Style».
Об'єм даних 2,25 Мб. Обл.-вид. арк. 7,7. Зам. № 1224.

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

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