МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

LINGUANOVA-2026:
МОВА, ОСВІТА, ІННОВАЦІЇ

Збірник матеріалів

І Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції

29 жовтня 2026 року

Редактори:
Школа І. В., Побережний Д. О.

2026

УДК 378.4:[81+37+001.895]

LINGUANOVA-2026: мова, освіта, інновації : збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції (29 жовтня 2026 р.) / за ред. І. В. Школи, Д. О. Побережного. БДПУ, 2026. 107 с.

Рекомендовано до друку вченою радою
Соціально-гуманітарного факультету
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 4 від 28.10.2026 р.

У збірнику вміщено тези доповідей здобувачів вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів, присвячені проблемам сучасної лінгвістики й міжкультурної комунікації, інноваційним методам і цифровим технологіям у навчанні іноземних мов, освітньому середовищу та соціально-емоційному навчанню, літературі в мультикультурному й цифровому просторі, перекладознавству в епоху штучного інтелекту. Матеріали згруповано за тематичними напрямками конференції, у межах кожного напрямку – за прізвищами авторів в алфавітному порядку.

Матеріали подано в авторській редакції. Відповідальність за зміст, достовірність фактів і правильність посилань несуть автори та їхні наукові керівники.

© БДПУ, 2026

ЗМІСТ

Секція 1. Сучасна лінгвістика та міжкультурна комунікація 5

Аліна КОСТЕЦЬКА. Глобальна інтернет-культура як чинник семантичної трансформації сучасного англомовного сленгу 5

Людмила РОЛЬКО. Когнітивні характеристики категорії оцінки 8

Секція 2. Інноваційні методи та цифрові технології у навчанні іноземних мов 12

Тетяна БАБІЙ. Автентичні цифрові країнознавчі тексти як засіб формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів старших класів 12

Альона БОЯРИНОВА. Технологія гейміфікації у процесі формування іншомовної лексичної компетентності старшокласників 14

Каріна БРИНЮК. Проєктне навчання як засіб розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти базового рівня: проєкт «Going Shopping: Shop Smart, Spend Wisely!» 16

Марина ГЕРДОВА. Gamification as an innovative pedagogical technology for optimising the acquisition of English grammatical structures 21

Валентина ГРИНЬ. Використання цифрових асистивних застосунків у навчанні письма (Grammarly, QuillBot) 24

Анастасія ГУРКО. Особливості інтеграції адаптивних онлайн-платформ у навчання англійської мови учнів 5–6 класів 26

Поліна ЗАРУЦЬКА. Елементи гейміфікації на уроках англійської мови в 6 класі як ефективний засіб розвитку комунікативних навичок 29

Дар'я КОЛІСНИК. Від рольової опори до спонтанної взаємодії: драматизація у навчанні англомовного говоріння старшокласників 32

Катерина МЕЛЬНИЧЕНКО. Task-Based Learning у сучасній методиці навчання англійської мови: принципи, етапи та практичне застосування 35

Світлана МИХАЙЛЕНКО. Програмно-методичні засади інтеграції штучного інтелекту в навчання говоріння учнів старшої школи 38

Юлія МУСІЄНКО. Podcasts as a means of teaching English listening and speaking in high school 41

Карина ОВЧАРЕНКО. Озвучена цифрова мінікнижка у Book Creator як засіб навчання англійської мови учнів початкової школи 44

Ігор ПАНЧЕНКО. Умовні конструкції як складова граматичної компетентності учнів 10–11 класів 47

Анна СЕМИРІЙ. Методика навчання Passive Voice учнів 10-х класів у контексті роботи з публіцистичними текстами на уроках англійської мови 50

Марія СКРИПЧЕНКО. Інтерактивні підходи до навчання англійської мови в системі профільної середньої освіти 53

Карина ТУРКО. Методичні засади індивідуалізації та самоконтролю старшокласників у процесі вивчення граматики англійської мови 56

Богдан ЦИМБАЛІСТИЙ. Типологія завдань-«розривів» Task-Based Learning як інструмент цілеспрямованого розвитку умінь критичного мислення на уроках англійської мови 59

Юлія ЧАЛЕНКО. Технологія кооперативного навчання у формуванні англомовного дискусійного мовлення старшокласників 63

Андрій ЮРЧИШИН. Artificial intelligence and chatbots in high school English language teaching 65

Секція 3. Освітнє середовище: інклюзивність, безпека, соціально-емоційне навчання 71

Вікторія НАЗАРЧУК. Музика та розбір пісень на заняттях з англійської мови: як треки допомагають висловлювати власні емоції 71

Вікторія ПОПКОВА. Карткові настільні ігри на уроках англійської мови як засіб розвитку емпатії та навичок командної роботи 74

Секція 4. Література в мультикультурному та цифровому просторі 77

Михайло АЛТИНБАЄВ. Стратегії активного читання на уроках вивчення «Аліси в Країні Див» Льюїса Керролла 77

Юлія МЕЛЬНИК. Трансформація гуманізму в романі Д. Мітчелла «Хмарний атлас» 80

Інна РУЩАК. Психолого-педагогічні засади використання екранізацій на уроках зарубіжної літератури в 6 класі 82

Дарина ХИЖНЯК. Червоне, зелене і сакральне: візуальна мова фільму «Франкенштейн» Гільєрмо дель Торо (2025) 85

Ірина ХОЦЬКА. Інтеграція медіаосвіти у викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти 88

Анастасія ШИЛІПУН. Проблема батьків і дітей у романі Ліян Моріарті «Велика маленька брехня»: сучасні моделі родинних взаємин 91

Секція 5. Перекладознавство в епоху штучного інтелекту 94

Марія БАЮРКО. Перекладацькі аспекти вербалізації концепту ГРОШІ: від німецької та англійської мов до української 94

Кароліна ЛИМАР. Типологія та прагматичні наслідки машинних збоїв: аналіз семантичних девіацій у сучасних системах автоматизованого перекладу 96

Олеся МОРОЗ. System of exercises and tasks as a methodological basis for teaching translation 101

Назар МУЛЬЧЕНКО. Особливості перекладу фразеологізмів англійської мови із соматичним компонентом «зуби» 103

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНА ЛІНГВІСТИКА ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Аліна КОСТЕЦЬКА
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
4 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШКОЛА, к.філол.н., доцент (БДПУ)

ГЛОБАЛЬНА ІНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК СЕМАНТИЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО СЛЕНГУ

Розвиток соціальних мереж, відеоплатформ і глобальних інтернет-спільнот помітно впливає на сучасну англійську мову, насамперед на її лексичний склад. Меми, вірусні відео та онлайн-комунікація сприяють появі нових сленгових одиниць, зміні значень уже наявних слів і формуванню нових способів вираження емоцій. Унаслідок цього слова, які раніше мали конкретне буквальне значення, набувають переносних значень і починають функціонувати в нових комунікативних ситуаціях, а сленг, що колись був надбанням вузьких соціальних груп, за лічені тижні стає відомим мільйонам користувачів у різних країнах.

Проблема семантичних змін сленгу привертає увагу сучасних дослідників. Д. Кейдар та співавтори визначають сленг як «неформальну мову, яка зазвичай обмежена певною групою або соціальним середовищем» (переклад наш) [3, с. 1422]. Отже, сленг можна розглядати як неформальний мовний ресурс, тісно пов’язаний із певними соціальними групами та комунікативними середовищами. З. Сунь та Я. Сюй наголошують, що «значення сленгового слова може різнитися в різних спільнотах» (переклад наш) [5, с. 1299]. Іншими словами, одна й та сама сленгова одиниця може мати неоднакове значення залежно від спільноти, у якій її вживають.

Мета тез – з’ясувати, як глобальна інтернет-культура впливає на семантичну трансформацію сучасного англомовного сленгу, та визначити основні механізми зміни значень сленгових одиниць у цифровому дискурсі.

Одним із найхарактерніших явищ сучасного англомовного сленгу є набуття загальновживаними словами нових переносних значень. Так, дієслово to slay, первинне значення якого пов’язане з убивством, у неформальному мовленні означає «мати приголомшливий вигляд», «вражати» або «виконувати щось блискуче». Прикметник cooked, що буквально означає «приготований», у певних контекстах описує людину, яка опинилася в безвихідному становищі або зазнала невдачі. Подібну логіку має й вислів she ate (that), який виражає схвалення чи захоплення чиїмось виступом, образом або вчинком. Прикметник salty, що буквально означає «солоний», уживають на позначення людини, яка ображена чи роздратована, а дієслово to ghost, утворене від іменника ghost («привид»), – на позначення раптового припинення спілкування без пояснень. Ці приклади засвідчують, що контекст і мовна практика спільнот сприяють формуванню нових значень уже наявних лексичних одиниць.

Аналіз таких одиниць дає змогу виокремити кілька механізмів семантичних змін. Найпоширенішим є метафоричне перенесення: значення «знищити суперника» переосмислюється як «перевершити всіх». Важливу роль відіграє еліпсис: вислів she ate є скороченням довшої конструкції she ate it up, у якій первинний образ «з'їсти без залишку» вже став метафорою повного успіху. Поширеним є також семантичне знебарвлення, коли слово втрачає первинну експресію й перетворюється на підсилювач (literally, lowkey, highkey). Нарешті, характерним для цифрового сленгу є зсув оцінки: слова з негативною конотацією (sick, wicked, savage) набувають позитивного значення, а нейтральні – іронічного забарвлення.

Д. Кейдар та співавтори, досліджуючи взаємозв'язок семантичних змін і частотності вживання, встановили, що сленгові слова зазнають менших семантичних змін, ніж загальновживана лексика, проте їхня частотність коливається значно сильніше [3, с. 1422]. Це дає підстави розглядати популярність слова в цифровому середовищі як окремий процес, який не обов'язково супроводжується глибокою трансформацією значення. Інакше кажучи, слово може раптово стати вірусним, а згодом так само швидко вийти з ужитку, зберігши при цьому своє сленгове значення.

Важливу роль у поширенні сленгу відіграють соціальні мережі, які забезпечують швидке переміщення мовних одиниць між різними онлайн-спільнотами. Вираз, що виник або набув популярності в певному культурному середовищі, згодом потрапляє в меми, коментарі, короткі відео та месенджери. Алгоритми рекомендацій TikTok, Instagram чи YouTube Shorts показують такі відео користувачам далеко за межами первинної спільноти, тож нове значення поширюється без безпосереднього контакту між мовцями. Унаслідок цього значення сленгової одиниці може розширюватися, набувати іронічного забарвлення або змінюватися залежно від контексту. Типовим є і своєрідний «життєвий цикл» сленгу: щойно слово починають масово вживати бренди, медіа чи старше покоління, воно втрачає статус маркера «свого» й нерідко сприймається як застаріле.

Особливої уваги заслуговує прагматичний вимір сленгу. У цифровій комунікації сленгові одиниці часто виконують не стільки номінативну, скільки оцінну й фатичну функції: вони виражають схвалення, іронію, критику, гумор або емоційне ставлення, а також сигналізують про належність до спільноти. Іронія як елемент англомовної лінгвокультури в комунікативних практиках онлайн-спільнот, зокрема на платформі Reddit, є предметом дослідження І. Школи та Б. Салюк [1]. Саме іронічне вживання нерідко стає першим кроком до семантичного зсуву: слово, яке спочатку вживали жартома, поступово закріплює нове значення.

Цифрові платформи є також джерелом неологізмів, пов'язаних зі способом життя сучасної молоді. Лінгвокультурологічний аналіз неологічних номінацій культури лайфстайлу в англомовному дискурсі соціальних мереж здійснили І. Школа та В. Панченко [4]. Такі номінації (на кшталт soft life, that girl, main character energy) показують, що сленг відображає не лише мовні, а й ціннісні та культурні зміни в суспільстві.

Водночас поширення сленгу не завжди означає виникнення абсолютно нового мовного явища. К. Ілбері та Р. Волкотт, проаналізувавши 178 відео в TikTok, у яких користувачі обговорюють так звану «мову TikTok», показують, що під цією назвою часто

фігурують риси афроамериканського варіанту англійської мови (AAVE). Дослідники виявили дві протилежні позиції: одні користувачі занепокоєні тим, що ці мовні засоби втрачають зв'язок із темношкірими американцями, а інші вважають їх новим «інтернет-регістром» [2, с. 255]. Прикладами таких одиниць є no cap («без брехні»), it's giving («нагадує», «створює враження»), а також вже згаданий вище вислів she ate. Тому, аналізуючи сленг, важливо враховувати його історичний і соціокультурний контекст.

На основі опрацьованих наукових джерел виокремлюємо такі особливості трансформації англомовного сленгу під впливом глобальної інтернет-культури:

1. семантичне переосмислення та розширення значення: набуття словами нових переносних значень (slay, cooked, salty) і вживання їх у ширшому колі ситуацій, ніж передбачає первинне значення;
2. прагматична трансформація: використання слів для вираження схвалення, іронії, критики, гумору чи емоційної оцінки;
3. поширення між спільнотами та контекстуальна варіативність: залежність значення сленгової одиниці від платформи, комунікативної ситуації й особливостей спільноти, а також перехід сленгу з певного соціокультурного середовища до ширшого цифрового простору;
4. нестабільність частотності: швидке зростання популярності сленгових одиниць і так само швидке їх «старіння».

Розуміння цих процесів має й практичне значення для майбутніх учителів англійської мови. Старшокласники активно вживають інтернет-сленг, тож учителеві варто орієнтуватися в ньому, пояснювати учням різницю між неформальним і формальним регістрами та формувати в них уміння доречно добирати мовні засоби залежно від ситуації спілкування.

Отже, глобальна інтернет-культура створює умови для швидкого поширення англомовного сленгу, переосмислення значень слів і формування нових комунікативних практик. Водночас цифрове середовище не є єдиним джерелом мовних інновацій, адже сучасний сленг часто має глибше соціокультурне та історичне підґрунтя. Перспективою подальших досліджень є аналіз англомовних дописів і коментарів у соціальних мережах із метою визначення типів семантичних змін, контекстів уживання та прагматичних функцій сучасних сленгових одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Школа І. В., Салюк Б. А. Іронія як елемент британської лінгвокультури: аналіз комунікативних практик на платформі Reddit. Закарпатські філологічні студії. 2025. Вип. 41, т. 2. С. 155–158. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.2.25.
2. Ilbury C., Walcott R. 'Gen Z Language? Y'all Mean AAVE': The Appropriation of African American Vernacular English as 'TikTok Language'. Journal of Sociolinguistics. 2026. Vol. 30, No. 3. P. 255–267. DOI: https://doi.org/10.1111/josl.70024.
3. Keidar D., Opedal A., Jin Z., Sachan M. Slangvolution: A Causal Analysis of Semantic Change and Frequency Dynamics in Slang. Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers). Dublin, 2022. P. 1422–1442.

4. Shkola I. V., Panchenko V. V. Neological nominations of lifestyle culture in English-language social media discourse: a linguoculturological analysis. Riga : Baltija Publishing, 2025. P. 278–305. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-590-7-14.
5. Sun Z., Xu Y. Tracing Semantic Variation in Slang. Proceedings of the 2022 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. Abu Dhabi, 2022. P. 1299–1313.

Людмила РОЛЬКО
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
1 курсу факультету дошкільної, спеціальної
та соціальної освіти
Науковий керівник: Андрій МОРОЗ, к.філол.н., доцент (БДПУ)

КОГНІТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАТЕГОРІЇ ОЦІНКИ

У статті розглядається когнітивна природа категорії оцінки, особлива увага приділяється вивченню її когнітивно-дискурсивного потенціалу. Оцінка охоплює широкий діапазон різнорівневих мовних одиниць, дослідження яких становить безперечний інтерес, оскільки співвідношення та взаємодія семантики і прагматики – одна з центральних проблем лінгвістики. Оцінність є невід'ємною частиною процесу номінації.

Об'єктом дослідження є категорія оцінки. Предметом дослідження є специфічні особливості та функції категорії оцінки. Мета статті – розкрити когнітивно-дискурсивну природу категорії оцінки.

Сутність категорії оцінки пояснюється теорією ціннісної орієнтації людської діяльності та свідомості, а діапазон її характеристик охоплює все, що визначається фізичною та психічною природою людини, її буттям і почуттями [1]. Водночас оцінка є різновидом когнітивної діяльності, оскільки в епістемологічному сенсі будь-який пізнавальний акт виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, тобто містить акт оцінки. Оцінний момент є розумовою операцією, здійснюваною суб'єктом щодо питання висловлювання, що представляє оцінку в її найширшому розумінні [5].

Оцінювання – це процес, який має місце в будь-якій науці. Ціннісна орієнтація в багатьох випадках сприяла розвитку низки напрямів не лише в лінгвістичній галузі, а й у комп'ютерній техніці, генній інженерії та інших, що свідчить про стійку інтеграцію наукових знань у межах когнітивної парадигми, яка формувалась як міждисциплінарна наука.

Важливо зазначити, що оцінна діяльність має не лише когнітивний, а й прагматичний характер. Тому її дослідження має здійснюватися з урахуванням таких аспектів, як моделі світу, що містяться у свідомості комунікантів. Оцінка визначається соціально, економічно, політично, духовно та етнокультурно. Зосередження сучасних лінгвістичних досліджень на прагматичному аспекті мовного знака не означає, що структурно-семантична парадигма лінгвістики поступається місцем прагматичній.

Прагматику й семантику не можна жорстко протиставляти одна одній. Вони являють собою функціональну єдність, у якій перша функціонує як практична семантика, а друга належить до того аспекту мовленнєвої діяльності, який слугує реалізації

мовленнєвих актів [2]. Прагматика не може використовувати нічого, що не забезпечується мовною системою, включаючи її семантику.

Непротиставленість семантики та прагматики узгоджується з поглядом сучасної лінгвістики на розподіл сфер їх функціонування (семантика вивчає значення мовних одиниць поза контекстом, а прагматика – у контексті). Отже, існує закономірність: що не закладено в мовній одиниці на довербальному рівні, не може бути в режимі її комунікативного застосування.

Оцінна діяльність має прагматичну спрямованість: впливаючи на ціннісну орієнтацію реципієнта, вона спрямовує його діяльність. В оцінці семантичний і прагматичний аспекти нероздільні. Усі аспекти її функціонування відображають злиття семантики (внутрішнього значення мовних одиниць) і прагматики (умов реалізації комунікативного процесу, оцінки мовної компетенції слухача, ставлення мовця до сказаного, впливу адресанта на адресата тощо). Семантика відповідає на питання про значення, а прагматика – на питання про наші наміри під час використання слів [4].

Досягнення будь-яких прагматичних цілей неможливе без комунікації, тому комунікація є найважливішою умовою існування та діяльності людини. У процесі комунікації актуалізується не абстрактна мовна система, а та, що реально існує у свідомості комунікантів. Тому на перший план виходить питання комплексного вивчення мови в межах комунікативної лінгвістики. Оскільки оцінка досягає найповнішої актуалізації на рівні висловлювання, саме вона має стати першочерговим об'єктом дослідження в комунікативній лінгвістиці.

Важливість оцінки в мовній категоризації картини світу визначається тим, що значна частина розумових актів, які виконує людина, є оцінними. Оцінка є невід'ємною частиною процесу номінації та суттю мовної презентації позамовної дійсності. Мова препарує реальність, переструктурує її, а потім надає імена її об'єктам. У процесі еволюції мовної системи оцінка викристалізувалась у мовні одиниці, зафіксовані у вигляді афіксів, слів, окремих висловлювань.

Оцінка прихована в самій мові, оскільки властивості одиниць містять потенціал не лише назвати явище, а й охарактеризувати його. Процес номінації відбувається не безпосередньо, а через осмислення номінатором об'єкта в навколишній дійсності, тобто є опосередкованим і в багатьох випадках латентним.

Сучасна лінгвістика, визначаючи свою парадигму як когнітивно-дискурсивну, визнає два домінантні підходи до вивчення мовних одиниць: когнітивно-семантичний опис і дискурсивний аналіз. Спільним для цих моделей є визнання мови багатофункціональною знаковою системою, яка виконує дві основні функції – когнітивну (епістемологічну) та комунікативну (дискурсивну). У комунікативній парадигмі мова вивчається щодо її ролі в реальній мовленнєвій діяльності, з наголосом на мовній особистості. У когнітивній парадигмі вивчається людський інтелект, а мова визнається основним психічним компонентом мозкової інфраструктури та засобом негенетичної передачі людського досвіду.

Антропоцентризм став провідним принципом у кожному з цих підходів, оскільки проблеми категоризації, фіксації, зберігання та передачі знань здійснюються людиною. Це

породило підвищений інтерес до низки лінгвістичних проблем, раніше відомих як людський фактор у мові: мовна особистість, конфігурація адресант-адресат комунікативної ситуації та мовна картина світу.

Розвиток суміжних наук – філософії, логіки, соціології та психології – сприяв переорієнтації наукової думки на інтегроване дослідження когнітивного та комунікативного аспектів мовленнєвої діяльності. Синтез цих двох основних функцій мови визначає інтегральну парадигму сучасної лінгвістики. Інтегроване когнітивно-комунікативне розуміння мови дозволяє розглядати її одиниці як такі, що забезпечують комунікантів запасом символічних ресурсів, за допомогою яких вони можуть конструювати й оцінювати висловлювання [3]. Мова розглядається як результат різних концептуалізацій, орієнтованих на аналіз ментальних репрезентацій мовних форм.

Інтегрована когнітивно-комунікативна модель передбачає розгляд мови як когнітивного явища, яке використовується в комунікативній діяльності та має для цього необхідні одиниці, структури, категорії й механізми. Ця модель посилює синтез двох провідних парадигм сучасної науки – комунікативної та когнітивної. Сучасна лінгвістика повертається до принципу вивчення мови від часткового (пізнання, комунікація) до загального (епістемологічна комунікація), результатом чого є розуміння мови в нерозривній єдності її когнітивних і функціональних засад.

Аргументами на користь когнітивно-комунікативної моделі є: послідовна структура мовних одиниць (у системі "форма–зміст–функція"); функціональність мови та телеологічний характер мовленнєвої діяльності; існування набору ізофункціональних мовних способів вираження одного й того самого змісту, вибір яких диктується інтенційними установками мовця; розуміння комунікації як двостороннього процесу; тісний взаємозв'язок внутрішньо- та позамовних чинників; взаємодія різних типів знань, активованих у процесі породження й розуміння висловлювання.

Перелічені характеристики дозволяють стверджувати, що головною інтегральною ознакою когнітивної та дискурсивної парадигм лінгвістики є те, що обидві вони не обмежуються описовим методом, а являють собою цілісну модель пояснення функціонування мовної системи. Структуру й функції мови не можна розглядати ізольовано, а тому ця модель передбачає широке використання здобутків суміжних наукових дисциплін.

Для інтегральної когнітивно-комунікативної моделі питання послідовності конструктивних елементів системи "форма–зміст–функція" є фундаментальним. Когнітивний підхід характеризується визнанням первинності змістового аспекту мовленнєвого акту, тоді як комунікативний підхід надає пріоритет його меті та мотиву. Когнітивний зміст мовної одиниці формується через відображення навколишньої дійсності у свідомості суб'єкта. Це значення мовної одиниці, закріплене в мовному досвіді певної лінгвокультурної спільноти.

У дискурсі концептуальний зміст завжди супроводжується пресупозиціями – невербалізованим компонентом висловлювання, що називається смислом. Смисл – це інтенційна інформація, яка доповнює значення знака і виникає в мовленні. Смисл – це значення, навантажене конотаціями, однаково зрозумілими як адресантом, так і

адресатом. Смисл має корелятивні зв'язки з формою мовної одиниці, а значення – з її функцією. Таким чином, зміст, виступаючи сполучною ланкою між формою і функцією, забезпечує стабільність мовної системи.

При розумінні змісту оцінки необхідно враховувати її динамічний аспект (пов'язаний з уявленням про мету оцінки, тобто її потенціал) і статичний аспект (пов'язаний з уявленням про результат). Ці два аспекти інтегруються саме в функції оцінки. У когнітивно-комунікативній моделі функція розглядається одночасно і як потенціал, і як реалізація мовної одиниці.

Категорія оцінки, розкриваючись на всіх рівнях мови, фокусує різнорівневі засоби свого прояву в мовленні, що дає підстави розглядати оцінку як категорію, яка має власний когнітивно-дискурсивний потенціал. Когнітивно-дискурсивний потенціал оцінки ми тлумачимо як різноманітний арсенал засобів її реалізації, починаючи від лексичних (на мовному рівні) і закінчуючи дискурсивними (на мовленнєвому рівні). Форми вираження оцінки різноманітні в просторі й часі, починаючи від експліцитних і закінчуючи імпліцитними.

Такий підхід до розуміння мови зумовлює концептуальні рамки дослідження, які ми визначаємо як когнітивно-дискурсивні. Ці рамки є когнітивними, оскільки оцінка є одним із засобів епістемологічної діяльності в логосфері (виконує когнітивну функцію); і дискурсивними, оскільки оцінні мовленнєві акти слугують цілям інтерактивної комунікації між комунікантами (виконують комунікативну функцію). Оцінні мовленнєві акти є тим середовищем, у якому відображаються епістемічні процеси, що оперують різними типами й структурами знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Arnold M. B. Feelings and emotions. N. Y. : Columbia University Press, 1970. 423 p.
2. Foolen A. P. Quo vadis pragmatics? From adaptation to participatory sense-making. Journal of Pragmatics. 2019. Vol. 145. P. 39–46.
3. Langacker R. W. A View of Linguistic Semantics. Topics in Cognitive Linguistics. Amsterdam : Benjamins, 1988. P. 49–90.
4. Leech G. N. Principles of Pragmatics. L. N. Y.: Longman, 1983. 250 p.
5. Taranenko L., Schaefer S. Prosodic Expression of Emotional-And-Pragmatic Potential of a Spoken English Proverb. Advanced Education, 2018. Vol. 5. P. 169–177.

СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна БАБІЙ
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 2 курсу факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського
Науковий керівник: Олена МАТІЄНКО, к.пед.н., доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського

АВТЕНТИЧНІ ЦИФРОВІ КРАЇНОЗНАВЧІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Цифровізація освітнього процесу відкриває нові можливості для вивчення іноземних мов, зокрема завдяки доступу до автентичних матеріалів, що відображають культурні особливості, суспільне життя та мовні практики представників інших країн. Використання таких матеріалів сприяє наближенню навчальної діяльності до реальних умов іншомовної комунікації та створює передумови для розвитку міжкультурного розуміння. У зв'язку із цим актуальним є дослідження методичних можливостей використання автентичних цифрових країнознавчих текстів для формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів старших класів.

У науково-методичній літературі автентичні матеріали розглядаються як важливий ресурс навчання іноземних мов, оскільки вони забезпечують контакт із мовою в природному комунікативному контексті. А. Гілмор наголошує на необхідності врахування автентичності навчальних матеріалів, їхньої мовної складності та відповідності завданням, які виконують учні [4]. Дослідження К. Бабенко висвітлює методичні прийоми використання автентичних текстів у навчанні англійської мови та обґрунтовує важливість їх добору відповідно до навчальних цілей і рівня підготовки учнів [1]. Отже, використання оригінальних текстів потребує не лише забезпечення доступу до іншомовного контенту, а й методично обґрунтованої організації роботи з ним.

Лінгвокраїнознавча компетентність передбачає здатність здобувачів освіти використовувати знання про мовні та культурні особливості країни, мова якої вивчається, аналізувати й інтерпретувати відповідну інформацію та застосовувати набуті знання в ситуаціях міжкультурного спілкування. Вона охоплює володіння мовними й мовленнєвими засобами, обізнаність з історією, традиціями, суспільними нормами та культурними особливостями народу, що дає змогу глибше усвідомлювати взаємозв'язок мови й культури [2, с. 27].

Особливу цінність для досягнення цієї мети мають автентичні країнознавчі тексти, розміщені на цифрових ресурсах англомовних медіа, державних установ і культурно-освітніх організацій. Такі матеріали дають змогу ознайомлювати учнів із різними аспектами життя Великої Британії, США та інших англомовних країн. Наприклад, публікації BBC можуть бути використані для вивчення особливостей повсякденного

життя й суспільних традицій, матеріали Australian Broadcasting Corporation (ABC) – для ознайомлення із соціальними проблемами Австралії, а публікації Агентства з охорони навколишнього середовища США (EPA) – для розгляду екологічних питань і суспільного ставлення до збереження довкілля.

Використання цифрових джерел дає змогу поєднувати читання з аналізом візуальної інформації, пошуком додаткових відомостей і перевіркою фактів. Водночас автентичність матеріалу сама по собі не гарантує ефективності навчання. О. Мудра та Т. Коропатніцька розглядають основні критерії добору текстів для читання іноземною мовою, акцентуючи увагу на їхній доступності, мотиваційному потенціалі та відповідності навчальним завданням [4]. З огляду на це, добір автентичних цифрових публікацій для формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів старших класів має здійснюватися з урахуванням їхньої країнознавчої цінності, відповідності мовному рівню учнів, їхнім віковим інтересам, обсягу тексту та достовірності представленої інформації.

Методично доцільно організовувати роботу із автентичними цифровими країнознавчими текстами на трьох взаємопов’язаних етапах: дотекстовому, текстовому та післятекстовому [3, с. 370]. На дотекстовому етапі учні прогнозують зміст публікації за заголовком, фотографіями й підзаголовками, актуалізують знання про відповідну країну та формулюють запитання, на які потрібно знайти відповіді під час читання. Цифрові зображення, карти й інфографіка допомагають створити необхідний контекст і викликати пізнавальний інтерес.

На текстовому етапі основна увага зосереджується на розумінні змісту та виявленні країнознавчої інформації. Учням можна запропонувати знайти в тексті культурно марковані слова, пояснити значення окремих реалій за контекстом, визначити основну думку публікації та виокремити факти, що характеризують життя суспільства. Наприклад, під час опрацювання англомовної статті про шкільне життя у Великій Британії старшокласники можуть визначити особливості організації навчання, з’ясувати значення назв освітніх явищ і порівняти їх з українськими відповідниками. Гіперпосилання на офіційні джерела дозволяють уточнювати значення понять і перевіряти інформацію.

Післятекстовий етап передбачає поглиблення розуміння культурних особливостей та використання отриманих знань у продуктивній діяльності. Учні можуть порівнювати традиції й суспільні практики різних країн, визначати спільні та відмінні риси, обґрунтовувати власні висновки й обговорювати порушені в публікації проблеми. Результати роботи доцільно представляти у формі цифрової презентації, інфографіки або спільної інтерактивної дошки. Така діяльність сприяє інтеграції рецептивних і продуктивних умінь та створює умови для використання країнознавчих знань у міжкультурній комунікації. Відповідні підходи узгоджуються з орієнтацією Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти на розвиток міжкультурної взаємодії та вмінь опрацьовувати інформацію [6].

Отже, автентичні цифрові країнознавчі тексти мають значний методичний потенціал у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності учнів старших класів. Їх використання забезпечує доступ до природного мовного контексту, розширює знання про культуру англомовних країн і сприяє усвідомленню взаємозв’язку мови та культури.

Водночас результативність такої роботи залежить від обґрунтованого добору матеріалів, відповідності завдань навчальним цілям і послідовного переходу від розуміння тексту до інтерпретації країнознавчої інформації та її застосування в міжкультурній взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко К. Прийоми використання автентичних текстів на заняттях із англійської мови. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2022. № 2. С. 80-85. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-80-85
2. Матієнко О.С., Колядич Ю.В. Сутнісне наповнення та структурні складові поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. Журнал кросс-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education. 2025. No 6 (2). С. 20-29. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(2)-20-29
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Мудра О. В., Коропатніцька Т. П. Критерії вибору текстів для читання іноземною мовою: наукові підходи й сучасні практики. Педагогічні науки. 2025. Вип. 109. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-109-14
5. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching. 2007. Vol. 40, Issue 2. P. 97-118. DOI: 10.1017/S0261444807004144.
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

Альона БОЯРИНОВА
здобувач магістерського рівня філологічного факультету
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
Науковий керівник: Надія ГРИЦИК, доцент

ТЕХНОЛОГІЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сьогодні реформування системи загальної середньої освіти ставить перед учителями іноземних мов завдання пошуку нових та більш ефективних шляхів організації освітнього процесу.

У старшій школі в 10 класі процес навчання англійської мови вимагає від учнів засвоєння значного обсягу нової лексики [1, с. 14].

Десятикласники готуються до складання підсумкових атестацій та мовних іспитів, що передбачає володіння складними лексичними пластами: академічною лексикою, фразовими дієсловами, ідіоматичними виразами та сталими словосполученнями.

Проте на практиці ми часто спостерігаємо зниження мотивації старшокласників до традиційних форм роботи. Класичне заучування списків слів, механічне перекладання текстів та виконання однотипних письмових вправ виснажують учнів і не дають тривалого результату.

Старшокласники належать до покоління «цифрових аборигенів», які звикли до швидкого отримання інформації, інтерактивності та наочності. У зв'язку з цим виникає потреба впровадження гейміфікації — використання ігрових елементів, механік та цифрових інструментів у навчальному процесі.

Формування англомовної лексичної компетентності розглядається як складний процес, що включає не лише запам'ятовування графічної та звукової форми слова, а й розуміння його значення, сполучувальності з іншими словами, контекстуального використання та вміння швидко викликати потрібну лексичну одиницю з довготривалої пам'яті під час говоріння чи письма [2, с. 85].

Гейміфіковані завдання дозволяють оптимізувати цей процес завдяки залученню основних ігрових механік:

Система балів та рейтингів (Leaderboards): стимулює здоровий дух змагання та заохочує учнів до регулярного виконання завдань.

Прогресія та рівні складності (Levels/Unlocks): дає змогу учням відчувати власний поступовий розвиток — від простого впізнавання слова до його вільного вживання.

Миттєвий зворотний зв'язок (Instant Feedback): дозволяє старшокласникам одразу бачити свої помилки та коригувати їх без страху отримати негативну оцінку від вчителя.

Командна взаємодія (Quests & Challenges): сприяє розвитку навичок співпраці та комунікації англійською мовою.

У дослідно-експериментальній методиці розподілили гейміфіковані завдання відповідно до трьох ключових етапів формування лексичної навички.

Ознайомчо-семантичний етап. Головна мета — це якісна первинна презентація нових лексичних одиниць. На цьому етапі доцільно використовувати цифрові карти та флеш-картки з медіасупроводом (Quizlet, Anki), де нове слово поєднується з візуальним образом та аудіо вимовою.

Для первинної перевірки розуміння значення слів застосовуються швидкі інтерактивні вікторини на платформах Kahoot або Wordwall.

1. Тренувальний (умовно-мовленнєвий) етап.

Мета — багаторазове повторення лексики у змінених контекстах для її автоматизації. Тут ефективними є цифрові кросворди, вправи на зіставлення (Matching games), лексичні пазли, а також онлайн-квести. Наприклад, під час проходження навчального вебквесту учні шукають «ключі» чи розгадують підказки, застосовуючи тематичну лексику.

2. Продуктивно-комунікативний етап.

Мета — вживання вивченої лексики у власному мовленні. На цьому етапі використовуються комунікативні та рольові ігри, ситуативні симуляції (наприклад, проведення «пресконференції», вирішення проблеми у форматі «круглого столу» за ігровими правилами)

Результати запропонованої методики свідчать про те, що використання гейміфікованих завдань значно підвищує активність учнів 10 класів на уроках. Створюється сприятливий психологічний клімат, зменшується мовний бар'єр, а процес засвоєння нової лексики стає більш свідомим та міцним.

Таким чином, гейміфікація є потужним методичним інструментом, який дозволяє зробити процес формування англомовної лексичної компетентності старшокласників динамічним та ефективним [1, с. 18].

Перспективою подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій щодо адаптації гейміфікованого комплексу вправ для умов дистанційного та змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морська Л. І. Інноваційні технології навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Іноземні мови. 2021. № 3. С. 12–18.
2. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посібник. Київ: Енергія, 2020. 320 с.

Каріна БРИНЮК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 3 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ольга КОРОБОВА, старший викладач (БДПУ)

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ БАЗОВОГО РІВНЯ: ПРОЄКТ «GOING SHOPPING: SHOP SMART, SPEND WISELY!»

Сучасна іншомовна освіта орієнтована на формування особистості, здатної використовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях, самостійно ухвалювати рішення, критично оцінювати інформацію та ефективно взаємодіяти з іншими. Відповідно до концептуальних засад Нової української школи особливого значення набувають компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до навчання [1]. У цьому контексті викладання англійської мови передбачає не лише засвоєння лексико-граматичного матеріалу, а й розвиток практичних умінь спілкування, співпраці, творчого мислення та застосування мовних знань у повсякденному житті.

Одним із дієвих способів реалізації зазначених завдань є метод проєктів (Project-Based Learning, PBL), який забезпечує активне залучення учнів до навчального процесу через дослідження практичних проблем, виконання комунікативних завдань та створення власного освітнього продукту [3]. Проєктна діяльність сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, формуванню навичок самостійної роботи, відповідальності за результати навчання та розвитку здатності працювати в команді.

Згідно з підходом Gold Standard PBL, запропонованим PBLWorks, ефективне проєктне навчання передбачає наявність проблемного запитання, дослідницької діяльності, практичної значущості, можливості вибору, рефлексії та представлення кінцевого продукту визначеній аудиторії [3].

Метою цієї розвідки є представлення практичної моделі застосування методу проєктів на уроках англійської мови в 9 класі під час опрацювання теми Unit 1 «Going Shopping» за підручником Prepare 9. Ukrainian Edition [4].

Запропонований проєкт «Going Shopping: Shop Smart, Spend Wisely!» спрямований на розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів, формування навичок фінансової грамотності, критичного мислення, відповідального споживання та вміння здійснювати обґрунтований вибір товарів і послуг.

Проєкт розрахований на учнів 9 класу з орієнтовним рівнем володіння англійською мовою A2+-B1 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) [2]. Його реалізація передбачає інтеграцію чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письма. Особлива увага приділяється розвитку мовленнєвої взаємодії, умінню аргументувати власну думку, порівнювати інформацію та досягати домовленостей у процесі спілкування.

Тема покупок є актуальною для підлітків, оскільки безпосередньо пов'язана з їхніми інтересами, потребами та повсякденним досвідом. Учні регулярно стикаються із ситуаціями вибору одягу, шкільного приладдя, подарунків, продуктів харчування та інших товарів. Водночас розвиток онлайн-торгівлі, поширення реклами й різноманітних маркетингових пропозицій зумовлюють необхідність формування навичок усвідомленого споживання та відповідального ставлення до власних фінансових ресурсів.

Ключове проблемне запитання проєкту: «How can teenagers make smart shopping decisions and spend their money wisely?». Воно спонукає учнів вийти за межі механічного засвоєння тематичної лексики, проаналізувати власні споживчі звички, порівняти різні способи здійснення покупок та сформулювати практичні рекомендації для однолітків.

Проєкт розрахований на чотири уроки по 45 хвилин із можливістю виконання окремих дослідницьких і творчих завдань удома. Кінцевим продуктом проєкту є англомовний практичний посібник для підлітків «Smart Shopping Guide for Teenagers», оформлений у вигляді постера, цифрової інфографіки, буклета або короткої мультимедійної презентації. Представлення результатів передбачає усний виступ тривалістю 3-5 хвилин.

Перший етап. Мотивація, актуалізація знань і розвиток навичок читання.

На початковому етапі вчитель створює комунікативну ситуацію, яка допомагає учням усвідомити практичну значущість теми. Для активізації мовленнєвої діяльності використовуються фотографії магазинів, торговельних центрів, ринків, онлайн-платформ та різних товарів. Обговорення сприяє актуалізації життєвого досвіду школярів, розвитку навичок висловлення власної думки та засвоєнню тематичної лексики.

Наступним видом діяльності є читання адаптованого тексту «Smart Shopping Habits». Після опрацювання тексту учні виконують завдання на визначення правильності тверджень (True/False), знаходять ключову інформацію та обговорюють переваги й недоліки різних способів здійснення покупок. Для розвитку критичного мислення пропонується проблемна ситуація: «You want to buy a new pair of trainers. One shop offers a lower price, but another shop has better customer reviews. Which option would you choose? Explain your decision». Здобувачі освіти аналізують запропоновані варіанти, порівнюють

ціну, якість та відгуки покупців, аргументують власну позицію. Такий підхід допомагає розвивати вміння аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та ухвалювати обґрунтовані рішення.

Другий етап. Розвиток навичок аудіювання, говоріння та практичного застосування граматики.

Другий етап передбачає моделювання реальних комунікативних ситуацій, пов'язаних зі здійсненням покупок. Учні прослуховують навчальний діалог між покупцем і продавцем або аудіозапис розмови в магазині. Перед прослуховуванням школярі прогнозують зміст діалогу за ілюстрацією та ключовими словами. Під час аудіювання визначають, який товар хоче придбати покупець, скільки він коштує, чи є можливість отримати знижку та яке рішення ухвалює покупець. Після прослуховування учні відтворюють типові мовленнєві конструкції, необхідні для спілкування в магазині.

Важливим компонентом цього етапу є організація рольової гри «At the Shop». Здобувачі освіти працюють у парах або невеликих групах, виконуючи ролі продавців і покупців. Кожна пара отримує ситуаційну картку.

Ситуація 1. «You want to buy a birthday present for your friend. You have £20. Ask the shop assistant about different products and choose the best option».

Ситуація 2. «You are looking for a new jacket. The first jacket is cheaper, but the second one is more comfortable. Compare them and make a decision».

Ситуація 3. «You bought a T-shirt online, but it is too small. Contact customer service and explain the problem politely».

Такі завдання забезпечують практичне застосування тематичної лексики та сприяють розвитку діалогічного мовлення. Граматичний матеріал інтегрується в комунікативні ситуації. Особливу увагу можна приділити ступеням порівняння прикметників, конструкціям для висловлення порад і рекомендацій, а також умовним реченням першого типу. Використання граматичних структур у практичних ситуаціях допомагає учням усвідомити їхнє комунікативне призначення.

Окреме завдання «Shopping on a Budget» передбачає планування покупок за обмеженої суми грошей. Здобувачі освіти отримують умовний бюджет у розмірі £50 та перелік товарів із зазначеними цінами. Їхнє завдання – обрати необхідні покупки, не перевищуючи встановленої суми, і пояснити свій вибір англійською мовою. Наприклад: «We have £50. We need to buy a birthday present and some school supplies. We think this backpack is too expensive, so we will choose a cheaper one. We will save £10». Виконання завдання сприяє формуванню фінансової грамотності, навичок планування бюджету, співпраці та аргументованого висловлення думок.

Третій етап. Дослідницька діяльність і створення кінцевого продукту

На третьому етапі учні об'єднуються в групи по три-чотири особи та розпочинають роботу над власними проєктами. У межах групи розподіляються функціональні ролі: дослідник, аналітик, дизайнер і доповідач. Водночас кожен учасник залучається до пошуку інформації, обговорення, написання тексту та підготовки презентації. Групам пропонується обрати один із тематичних напрямів: «Online Shopping vs Traditional Shopping» – порівняння переваг і недоліків онлайн-покупок та відвідування звичайних

магазинів. «How to Save Money While Shopping» – дослідження способів економії коштів і планування покупок. «Advertising and Teenagers» – аналіз впливу реклами на споживчі рішення підлітків. «Smart Shopping Tips for Teenagers» – розроблення практичних рекомендацій щодо відповідального здійснення покупок.

У процесі дослідження здобувачі освіти використовують навчальні матеріали, рекламні оголошення, каталоги товарів, інформацію з доступних інтернет-магазинів та інші джерела, які відповідають їхньому віку й рівню мовної підготовки.

Для збирання первинної інформації можна організувати коротке опитування однокласників «Teenagers' Shopping Habits». Отримані результати учні узагальнюють у вигляді таблиці або простої діаграми, після чого формулюють висновки англійською мовою. Наприклад: «Most students in our class prefer online shopping because it is convenient. However, many teenagers do not always compare prices. We think making a shopping list can help students save money».

На основі зібраної інформації кожна група створює власний інформаційний продукт. Одним із можливих варіантів є англомовна інфографіка «Five Golden Rules of Smart Shopping». Здобувачі освіти готують короткий текст обсягом приблизно 70-100 слів, добирають ілюстративний матеріал та оформлюють рекомендації у зрозумілій і привабливій формі.

Для створення цифрового продукту можуть використовуватися Canva, PowerPoint або інші доступні інструменти. На цьому етапі відбувається інтеграція мовленнєвої, інформаційно-цифрової та соціальної компетентностей. Здобувачі освіти навчаються знаходити необхідні відомості, оцінювати їхню достовірність, виокремлювати головне та представляти результати дослідження доступною для однолітків англійською мовою.

Важливим аспектом є диференціація навчання. Здобувачі освіти, які потребують додаткової підтримки, отримують тематичні словники, мовленнєві зразки, опорні схеми та початки речень. Учням із вищим рівнем мовної підготовки пропонуються складніші завдання: порівняти декілька джерел інформації, проаналізувати рекламні стратегії, пояснити вплив знижок на поведінку покупців або оцінити переваги відповідального споживання. Такий підхід забезпечує доступність проєктної діяльності для учнів із різними освітніми потребами та створює умови для реалізації їхнього індивідуального потенціалу.

Четвертий етап. Презентація результатів, оцінювання та рефлексія.

Завершальний етап передбачає публічне представлення учнівських проєктів. Кожна група презентує власний продукт англійською мовою, пояснює вибір теми, ознайомлює однокласників із результатами дослідження та формулює практичні рекомендації.

Для організації взаємодії між групами доцільно використати метод Gallery Walk. Здобувачі освіти переглядають роботи однокласників, ставлять запитання, висловлюють власні думки та обговорюють запропоновані рекомендації. Така форма роботи створює ситуацію реального іншомовного спілкування та сприяє розвитку впевненості під час публічних виступів.

Оцінювання результатів проєктної діяльності здійснюється відповідно до принципів формувального та компетентнісного оцінювання. Для визначення рівня

навчальних досягнень пропонується використання 12-бальної рубрики, що охоплює чотири критерії: Змістова наповненість і практична цінність проєкту – 3 бали. Оцінюються актуальність інформації, логічність висновків і корисність запропонованих рекомендацій. Використання тематичної лексики та граматичних структур – 3 бали. Ураховуються точність, доречність і різноманітність мовних засобів. Сформованість мовленнєвих умінь – 3 бали. Оцінюється застосування навичок читання, аудіювання, письма та говоріння під час виконання завдань. Творчість, презентаційні навички та командна взаємодія – 3 бали. Ураховуються оригінальність оформлення, зрозумілість усного виступу, активність і співпраця учасників.

Водночас оцінювання не повинно обмежуватися лише якістю кінцевого продукту. Учитель здійснює систематичне спостереження за навчальною діяльністю учнів, аналізує їхню індивідуальну участь у виконанні завдань, рівень мовленнєвої активності та поступ у формуванні компетентностей.

Для взаємооцінювання доцільно застосовувати стратегію «Two Stars and a Wish», відповідно до якої учні визначають дві сильні сторони представленого проєкту та пропонують одне конструктивне побажання щодо його вдосконалення.

Самооцінювання здійснюється за допомогою рефлексивних тверджень, як-от: «I can talk about different types of shops»; «I can ask for information about prices and products» тощо. Рефлексія допомагає здобувачам освіти усвідомити власні досягнення, визначити труднощі та сформувати індивідуальні цілі подальшого навчання.

Отже, використання методу проєктів здобувачами освіти базового рівня сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності відповідно до принципів Нової української школи. Практична спрямованість проєкту забезпечує застосування англійської мови в реальних життєвих ситуаціях, пов’язаних із покупками та раціональним використанням коштів. Міжпредметна інтеграція сприяє формуванню фінансової грамотності, критичного мислення, цифрової компетентності та навичок відповідального споживання. Виконання дослідницьких і творчих завдань створює умови для розвитку самостійності, ініціативності, співпраці та підвищення навчальної мотивації учнів. Таким чином, проєктне навчання є дієвим засобом поєднання мовної підготовки з формуванням ключових компетентностей, необхідних для практичного застосування знань у повсякденному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко : М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf. (дата звернення: 17.10.2026).
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 280 p. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions (date of access: 17.10.2026).
3. PBLWorks. Gold Standard: Teaching Practices [Electronic resource]. Buck Institute for Education. URL: https://www.pblworks.org/gold-standard/pbl-teaching-practices (date of access: 17.10.2026).

4. Prepare 9. Ukrainian Edition [Electronic resource]. Publishing House Linguist. URL: https://publishing.linguist.ua/prepare-9-ukrainian-edition/ (date of access: 17.10.2026).

Марина ГЕРДОВА
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
2 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Оксана ДУБРОВА, к. філол. н., доцент
(БДПУ)

GAMIFICATION AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR OPTIMISING THE ACQUISITION OF ENGLISH GRAMMATICAL STRUCTURES

Grammatical competence remains one of the most difficult components of foreign language communicative competence. Learners of English often perceive grammar practice as monotonous and abstract, while traditional drills, although effective for controlled practice, rarely sustain motivation over a long period. At the same time, the generation of learners who have grown up with digital games expects learning to be interactive, visual and rewarding. This contradiction makes it relevant to search for technologies that combine systematic grammar practice with high learner engagement. Gamification is one of the most promising of such technologies.

The aim of the paper is to substantiate the theoretical foundations of gamification as a pedagogical technology and to outline a gamified methodology for teaching English grammatical structures.

In the most widely cited definition, S. Deterding and his co-authors describe gamification as “the use of game design elements in non-game contexts” [1, c. 9]. This definition allows us to distinguish gamification from game-based learning. In game-based learning, learners play a complete game, whereas in gamification individual game elements – points, levels, badges, leaderboards, challenges and a narrative – are added to ordinary learning activities, for example, to a set of grammar exercises. The learning content stays the same; what changes is the way learners experience it.

The idea of using games in teaching is not new. Didactic games have long been used in primary and language education; communicative language teaching later added language games, role plays and simulations, and computer-assisted language learning brought digital quizzes and educational games. Gamification continues this evolution, but shifts the focus from a single game to the design of the whole learning process. In this sense, it is closer to a pedagogical technology than to a single method: it has its own aims, principles, procedures and criteria of effectiveness.

A practical framework for designing gamified systems is offered by K. Werbach and D. Hunter, who organise game elements into a pyramid of three levels: dynamics, mechanics and components [5]. Dynamics are the general features of the experience, such as progression, narrative, emotions and relationships. Mechanics are the processes that move the activity forward: challenges, competition, cooperation, feedback and rewards. Components are the concrete forms of these processes, such as points, badges, levels and leaderboards. For a teacher,

this model is useful because it warns against the most common mistake – adding points and badges (components) without a meaningful progression and challenge (dynamics and mechanics).

The psychological basis of gamification can be explained by self-determination theory. R. Ryan and E. Deci postulate "three innate psychological needs – competence, autonomy, and relatedness" [3, c. 68] and show that their satisfaction enhances intrinsic motivation. In a gamified grammar course, the need for competence is supported by levels of increasing difficulty and immediate feedback; autonomy – by the choice of tasks, routes and the pace of work; relatedness – by team challenges and cooperative quests. If game elements are used only as external rewards, they may weaken intrinsic motivation; therefore, the design must address all three needs.

Neurodidactic research also helps to explain why game elements may influence learning. Attention is easier to keep when a task has a clear goal and visible progress; emotionally positive experiences and the anticipation of success are associated with better memorisation; regular retrieval of material in short game rounds supports long-term retention. For grammar, which requires many repetitions before a structure becomes automatic, these effects are especially valuable.

The effectiveness of gamification has been confirmed by empirical research. In a meta-analysis of experimental studies, M. Sailer and L. Homner found significant small positive effects of gamification on cognitive ($g = 0.49$), motivational ($g = 0.36$) and behavioural ($g = 0.25$) learning outcomes [4, c. 77]. The authors also emphasise that the result depends on how game elements are designed and combined. These findings justify the use of gamification in language teaching but also show the need for a carefully designed methodology.

The acquisition of grammatical structures is a gradual process: the learner notices a form, connects it with its meaning, practises it in controlled tasks and finally uses it automatically in communication. Ukrainian learners typically experience difficulties with the aspect and tense system (e.g. Present Perfect versus Past Simple), articles, conditional sentences, modal verbs and word order in questions. Many of these errors are persistent because learners receive feedback too late and practise too little. Gamification can address these problems in three ways: it turns repetitive practice into progression through levels, it provides instant feedback on each answer, and it makes it possible to build "quests" around the most typical errors of a particular group.

Traditional approaches to grammar teaching – the deductive explanation of rules, the presentation–practice–production model and mechanical drills – remain useful for building accuracy. Communicative and task-based approaches, in turn, develop the ability to use grammar in meaningful contexts. Recent Ukrainian research shows that digital and interactive methods of teaching English grammar are effective even for students of non-philological majors, for whom grammar is often the least motivating part of the course [2]. Gamification does not replace these approaches; it is a "layer" that can be added to them, so that the same exercises become part of a goal-oriented, motivating learning experience.

On this basis, we have designed a gamified methodology for teaching English grammatical structures. The grammar material was selected according to four criteria: frequency in communication, difficulty for Ukrainian learners, frequency of errors and correspondence to

the curriculum. The methodology is built as a narrative course, "Grammar Quest", in which each grammar topic (tense forms, modal verbs, conditional sentences) forms a separate level. Its components include: 1) a diagnostic stage (an entry grammar test and a motivation questionnaire); 2) game mechanics – points for accuracy, badges for mastering a structure, weekly team challenges and team-based rather than individual leaderboards to reduce anxiety; 3) the integration of digital tools (Kahoot!, Quizlet, Wordwall, LearningApps) with offline activities such as grammar board games, card games and role-play missions; 4) a system of progress monitoring through progress bars, a learner portfolio and a final test.

Several types of gamified activities were developed for particular grammar topics. For the contrast between the Present Perfect and the Past Simple, the mission "Time Detectives" is used: teams sort "clues" (sentences) according to whether the time is finished or unfinished and receive points only when they explain their choice. For modal verbs, an "escape room" is offered: each correctly formed rule with must, mustn't, have to or don't have to opens one "lock". Conditional sentences are practised in a branching story, "Choose Your Path", where learners decide what happens next by producing first, second or third conditional sentences. Finally, a "boss level" at the end of each module is built from the typical errors of the group: the team "defeats" the boss by finding and correcting these errors.

Special attention is paid to assessment. Points and badges in the game do not replace marks; they reflect effort and progress, while the final assessment is based on criteria of grammatical accuracy. Points are also given for improvement and for helping teammates, so that weaker learners can succeed and the game does not turn into a competition only for the strongest.

The effectiveness of the methodology will be verified in a pedagogical experiment with a control and an experimental group. The criteria are the accuracy of grammatical structures in written and oral tasks and the level of learning motivation; the methods include pre-tests and post-tests, questionnaires and lesson observation.

Thus, gamification, grounded in the dynamics–mechanics–components model and in self-determination theory, can be regarded as an innovative pedagogical technology for optimising the acquisition of English grammar. Its potential lies not in rewards themselves, but in a well-structured progression, immediate feedback and the satisfaction of learners' needs for competence, autonomy and relatedness. At the same time, teachers should take into account possible limitations: the novelty effect, excessive focus on extrinsic rewards and anxiety caused by competition. Further research will focus on the results of the experimental implementation and on methodological recommendations for teachers.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. Tampere, 2011. P. 9–15. DOI: https://doi.org/10.1145/2181037.2181040
2. Khalabuzar O., Dubrova O., Salyuk B. Digital and interactive methods of teaching English grammar to students of non-philological majors. Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка». 2026. № 2(56). С. 544–556. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-2(56)-544-555.

3. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.
4. Sailer M., Homner L. The gamification of learning: a meta-analysis. Educational Psychology Review. 2020. Vol. 32, No. 1. P. 77–112. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w.
5. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012. 144 p.

Валентина ГРИНЬ
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти 2 курсу
факультету іноземних мов
Науковий керівник: Олена ІГНАТОВА, док.педагог.н., доцент
(ВДПУ)

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ АСИСТИВНИХ ЗАСТОСУНКІВ У НАВЧАННІ ПИСЬМА (GRAMMARLY, QUILLBOT)

Сучасна методика навчання англомовного письма активно розвивається під впливом цифровізації освіти та поширення інтелектуальних технологій. Традиційні способи формування писемної компетентності поступово доповнюються цифровими інструментами, які забезпечують учням додаткову підтримку під час створення та редагування текстів. Особливе місце серед таких засобів посідають цифрові асистивні застосунки, зокрема Grammarly та QuillBot. Їх використання дає змогу не лише виявляти мовні помилки, а й аналізувати структуру тексту, добирати відповідні мовні конструкції та вдосконалювати зміст письмового висловлювання [4, с. 66].

Цифрові асистивні застосунки є особливо корисними під час поетапного формування навичок англомовного письма. Grammarly допомагає учням виявляти граматичні, орфографічні, пунктуаційні та стилістичні помилки, а також звертає увагу на особливості мовного оформлення тексту. QuillBot може використовуватися для перефразування висловлювань, пошуку альтернативних мовних конструкцій і вдосконалення формулювання окремих речень.

Використання таких технологій змінює підхід до організації навчання письма. Основна увага переноситься не лише на готовий результат, а й на сам процес підготовки та вдосконалення тексту [1, с. 36]. Учень отримує можливість одразу бачити проблемні місця у власному письмі, аналізувати запропоновані варіанти та самостійно приймати рішення щодо внесення змін.

Водночас ефективність Grammarly та QuillBot залежить від способу їх використання в освітньому процесі. Цифровий асистент не повинен повністю замінювати самостійну роботу учня над текстом. Навпаки, його доцільно використовувати як засіб отримання зворотного зв’язку та додаткової мовної підтримки. Учень має не просто приймати запропоновані програмою виправлення, а розуміти причину помилки, порівнювати варіанти та обґрунтовувати власний вибір. За такого підходу цифрові інструменти сприяють розвитку автономності учнів і формуванню відповідального ставлення до власного письма [1, с. 39].

Одним із поширених цифрових інструментів, який може використовуватися у навчанні англомовного письма, є Grammarly. Це цифровий асистент для перевірки та вдосконалення тексту, який допомагає виявляти граматичні, орфографічні, пунктуаційні та стилістичні помилки [2]. Його застосування дає змогу учням отримувати оперативний зворотний зв'язок під час написання тексту. Система виділяє проблемні фрагменти та пропонує можливі варіанти їх виправлення. Завдяки цьому учень може одразу звернути увагу на недоліки власного письма та внести необхідні зміни.

Використання Grammarly у навчальному процесі може сприяти підвищенню мовної точності письмових робіт. Учні отримують можливість самостійно перевіряти правильність використання граматичних конструкцій, лексики та пунктуації. Важливим є те, що робота з рекомендаціями сервісу може поєднуватися з поясненням причин виникнення помилок. Для старшокласників така форма роботи є особливо актуальною, оскільки вони виконують складніші письмові завдання та поступово переходять до опрацювання текстів академічного спрямування.

Водночас використання Grammarly потребує критичного ставлення до автоматично запропонованих виправлень. Не кожна рекомендація цифрового асистента обов'язково відповідає комунікативному задуму автора або конкретному контексту. Тому під час навчання важливо формувати в учнів уміння аналізувати запропоновані зміни, порівнювати їх із власним варіантом і самостійно визначати доцільність редагування.

Іншим цифровим інструментом, який може бути використаний у навчанні англомовного письма, є QuillBot. Особливе значення цей застосунок має для роботи з перефразуванням, оскільки дає змогу отримувати альтернативні варіанти речень і словосполучень зі збереженням основного змісту висловлювання [5]. Дослідники також відзначають можливості QuillBot у розвитку навичок перефразування та редагування тексту [3, с. 94].

Дидактичний потенціал QuillBot полягає у можливості використання запропонованих варіантів як матеріалу для мовного аналізу. Учень може порівнювати власне речення з кількома альтернативними формулюваннями, визначати відмінності у використаній лексиці та граматичних конструкціях і обирати найбільш доречний варіант. Особливо важливим це є для підготовки старшокласників до академічного письма, де необхідними є точність, логічність і різноманітність мовного оформлення [3, с. 96].

Застосування QuillBot також може бути пов'язане з формуванням навичок академічної доброчесності. Під час роботи з інформацією з різних джерел учні мають навчатися передавати її зміст власними словами, правильно оформлювати посилання та не допускати механічного копіювання. Водночас автоматичне перефразування саме по собі не гарантує дотримання принципів академічної доброчесності. Тому QuillBot доцільно використовувати як допоміжний засіб, а основну увагу приділяти розумінню змісту джерела та самостійному формулюванню думок.

Отже, Grammarly та QuillBot мають різний, але взаємодоповнювальний потенціал у навчанні англомовного письма. Grammarly передусім підтримує формування навичок мовної точності та самокорекції, тоді як QuillBot сприяє розвитку перефразування, лексичної варіативності та вдосконалення формулювань. Їх педагогічно доцільне

поєднання дозволяє організувати поетапну роботу учнів над письмовим текстом. Водночас ефективність таких цифрових інструментів залежить від активної позиції учня, який має не механічно приймати запропоновані системою зміни, а аналізувати їх і самостійно оцінювати доцільність кожної рекомендації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шевчук О. В. Методика викладання інформатики в інклюзивному середовищі: роль соціального працівника та використання асистивних цифрових технологій. Інклюзія і суспільство. 2025. № 3. С. 34-40.
2. Grammarly. URL: https://www.grammarly.com/ (дата звернення: 20.03.2026).
3. Ismailia T., Novawan A. Enhancing EFL students' recount writing: a comparative analysis of Grammarly, QuillBot, and GrammarCheck applications. Journal of English in Academic and Professional Communication. 2025. Vol. 11, no. 2. P. 89–102.
4. Léane J., Boudin F., Dufour R., Hernandez N. Text revision in scientific writing assistance: an overview. arXiv. 2023. URL: https://arxiv.org/abs/2303.16726 (дата звернення: 20.03.2026).
5. QuillBot. URL: https://quillbot.com/ (дата звернення: 20.03.2026).

Анастасія ГУРКО
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШКОЛА, к.філол.н., доцент (БДПУ)

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ АДАПТИВНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ

Онлайн-платформи Duolingo, Quizlet і Kahoot давно стали звичними для учнів та вчителів англійської мови. Тому сьогодні постає вже не питання, чи використовувати їх на уроці, а питання, як зробити це методично доцільно. Без продуманої системи такі ресурси легко перетворюються на розважальну паузу, яка підвищує настрій класу, але мало впливає на розвиток мовлення. Особливо гостро це відчувається в 5–6 класах, де учні тільки переходять від накопичення мовного матеріалу до його самостійного використання у спілкуванні.

Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для Нової української школи визначає, що наприкінці 6 класу учні мають досягти рівня А2, а серед навчальних умінь шестикласника називає «ідентифікування та використання корисних ресурсів для навчання (онлайн і в бібліотеці)» [1]. Отже, робота з цифровими ресурсами є не лише бажаною, а й передбаченою програмою.

Мета тез – визначити методичні умови ефективної інтеграції адаптивних онлайн-платформ у навчання англійської мови учнів 5–6 класів та обґрунтувати модель їх поєднання з комунікативними завданнями.

Результати зарубіжних досліджень дають змогу побачити як можливості, так і обмеження цих платформ. Так, С. Левен та співавтори встановили помірний позитивний зв'язок між часом, який учасники проводили в Duolingo, і їхніми навчальними здобутками. Водночас учасники повідомляли про нестабільну мотивацію та незадоволення навчальними

матеріалами [2, с. 293]. А. Ванг і Р. Тахір, узагальнивши дослідження про Kahoot!, дійшли висновку, що ця платформа «може позитивно впливати на навчальні результати, динаміку класу, ставлення учнів і вчителів» (переклад наш) [4, с. 1]. Дослідники також зафіксували, що вона знижує тривожність учнів [4, с. 13], хоча використання ускладнюють технічні проблеми, зокрема нестабільне інтернет-з'єднання [4, с. 11].

Ігрові механіки, на яких побудовані всі три платформи, мають і свої обмеження. Ш. Чжан і З. Хасім серед недоліків гейміфікації називають технічні проблеми, короткочасність позитивного ефекту та негативний вплив змагальності [5, с. 1]. Водночас дослідниця І. Школа та співавтори доводять, що гейміфікація «допомагає підвищити мотивацію учнів до навчання, активізувати їхню пізнавальну діяльність, розвивати самостійність і відповідальність» (переклад наш), а ті, хто навчався за гейміфікованими матеріалами, демонструють значно вищий рівень лексичної компетентності [3, с. 269]. Отже, ефект платформ залежить не від них самих, а від того, як учитель вбудовує їх у навчальний процес.

На основі аналізу джерел і власного досвіду педагогічної практики ми виокремлюємо такі методичні умови інтеграції адаптивних платформ у навчання учнів 5–6 класів.

Перша умова – функціональний розподіл платформ. Кожен ресурс має власне призначення, і змішувати їх без потреби недоцільно. Quizlet найкраще підходить для введення й закріплення нової лексики: цифрові картки з малюнками та озвученням допомагають запам'ятати форму, значення й вимову слова. Duolingo доречно використовувати для індивідуального тренування, переважно вдома, коли кожен учень працює у власному темпі. Kahoot є інструментом швидкої перевірки та повторення на уроці, який дає вчителеві миттєву картину того, що засвоєно, а що ні.

Друга умова – тематична відповідність програмі. Набори карток, вікторини та завдання мають бути пов'язані з темами, які учні саме вивчають за підручником (у 5 класі, наприклад, «Моя сім'я» (My Family) чи «Розпорядок дня» (Daily Routine), у 6 класі – «Подорожі» (Travelling) чи «Здоровий спосіб життя» (Healthy Lifestyle)). Тоді онлайн-робота доповнює урок, а не існує паралельно з ним.

Третя умова – урахування вікових особливостей. Учням 10–12 років важко довго утримувати увагу на одноманітній діяльності, тож онлайн-етап на уроці не повинен тривати понад 7–10 хвилин. Інструкції мають бути короткими й наочними, а завдання – з чіткою метою, яку учень розуміє: «вивчити сім слів для розповіді про свій день», а не просто «пограти в Quizlet».

Четверта умова – поступове ускладнення та обов'язковий вихід у живе мовлення. Платформи здебільшого тренують розпізнавання та відтворення мовних одиниць, тоді як вільне говоріння вони розвивають слабко. Тому кожен цифровий етап має завершуватися завданням, у якому учні використовують засвоєний матеріал у власному висловлюванні: діалозі, міні-опитуванні однокласників, короткій розповіді чи рольовій грі.

Ці умови можна поєднати в модель «цифрового циклу» уроку, яку проілюструємо на прикладі теми «Healthy Lifestyle» в 6 класі:

– вдома учні переглядають у Quizlet набір карток із тематичною лексикою (healthy food, vegetables, exercise, sleep тощо) і виконують режим «Learn»;

– на початку уроку вчитель проводить у Kahoot коротку вікторину на 6–8 запитань, щоб перевірити засвоєння лексики й виявити типові помилки;

– далі учні в парах розпитують одне одного про звички (How often do you…? Do you eat…?), використовуючи нові слова та форми Present Simple;

– на завершальному етапі кожен учень готує мініповідомлення «My healthy habits» з використанням щонайменше п’яти нових слів;

– удома учні виконують у Duolingo тематичні вправи на Present Simple, а вчитель наступного уроку починає заняття обговоренням типових труднощів.

Подібну послідовність легко перенести на інші теми. Наприклад, у 6 класі під час вивчення теми «Travelling» учні спочатку опрацьовують у Quizlet слова airport, ticket, luggage, journey, destination, а потім у парах розігрують ситуацію в туристичній агенції: один учень купує квиток, інший його продає. Умовою гри є вживання щонайменше п’яти слів із набору, а слухачі ставлять «галочку» щоразу, коли чують одне з них. Так цифрова картка перетворюється на опору для живого діалогу, а сам діалог стає способом перевірити, чи справді слово засвоєно.

Окремої уваги потребує домашня робота з платформами. Короткі щоденні заняття в Duolingo можуть стати корисною звичкою, однак учитель має чітко визначати, які саме розділи учні опрацьовують і як це пов’язано з темою уроку. Інакше учні «заробляють бали» на випадкових вправах, а безперервна серія занять перетворюється на самоціль. Доцільно також пропонувати учням творчі завдання на основі платформи: створити власний набір карток у Quizlet для однокласників чи скласти три запитання до наступної вікторини в Kahoot. Такі завдання змушують учнів не лише відтворювати матеріал, а й осмислено працювати з ним, формулюючи власні речення англійською мовою.

П’ята умова – зворотний зв’язок і рефлексія. Звіти Kahoot та статистика Quizlet показують, які слова чи структури спричинили найбільше помилок, тож учитель може оперативно їх повторити. Варто вчити й самих учнів аналізувати свої результати: наприкінці уроку вони визначають, які слова вже використовують упевнено, а над якими треба ще попрацювати. Водночас бали на платформі не можуть бути єдиним показником успішності: оцінювати слід передусім здатність учня застосувати англійську мову в спілкуванні.

Шоста умова – запобігання ризикам. Брак пристроїв чи нестабільний інтернет можна компенсувати груповим режимом Kahoot (один пристрій на команду) або друкованими картками з Quizlet. Надмірну змагальність, яка травмує слабших учнів, пом’якшують командні формати та акцент на власному прогресі, а не на рейтингу. Час роботи з екраном потрібно дозувати, а облікові записи учнів створювати під контролем учителя й батьків.

Отже, адаптивні онлайн-платформи стають ефективним засобом навчання англійської мови в 5–6 класах лише тоді, коли вчитель визначає функцію кожного ресурсу, пов’язує онлайн-завдання з темами програми, враховує вікові особливості учнів і завершує кожен цифровий етап живою мовленнєвою взаємодією. Запропонована модель

«цифрового циклу» дає змогу поєднати переваги Quizlet, Kahoot і Duolingo з комунікативним навчанням. Перспективою подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності цієї моделі для розвитку усного мовлення учнів 5–6 класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / І. М. Зимомря, В. А. Мойсюк, М. С. Тріфан та ін. Рекомендовано МОН України (наказ від 12.07.2021 № 795). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/830/83023/Inoz_mov_5-9-kl_Zymomrya_ta_in_14_07.pdf (дата звернення: 25.10.2026).
2. Loewen S., Crowther D., Isbell D. R., Kim K. M., Maloney J., Miller Z. F., Rawal H. Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. ReCALL. 2019. Vol. 31, Issue 3. P. 293–311. DOI: https://doi.org/10.1017/S0958344019000065.
3. Shkola I., Dmitrenko N., Kondratieva O., Shymanovych I., Moroz A. Gamification methods for developing lexical competence of engineering students. Environment. Technology. Resources : Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. 2025. Vol. 3. P. 269–275. DOI: https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8543.
4. Wang A. I., Tahir R. The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. Computers & Education. 2020. Vol. 149. Article 103818. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818.
5. Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 13. Article 1030790. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790.

Поліна ЗАРУЦЬКА
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
2 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШКОЛА, к.філол.н., доцент (БДПУ)

ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В 6 КЛАСІ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

Сучасна освіта, як і будь-яка інша галузь, постійно розвивається та шукає інструменти, методи й технології, що могли б підвищити інтерес учнів до навчання й залучити до активної роботи якнайбільше дітей. Традиційні підходи, побудовані на поясненні правила та виконанні одноманітних вправ, нерідко втрачають привабливість для сучасних школярів. Тому вчителі дедалі частіше звертаються до ігрових та інтерактивних форм роботи, серед яких особливе місце посідає гейміфікація.

Ідея використання ігрових механік поза грою не нова: ще наприкінці XIX століття американська компанія Sperry & Hutchinson пропонувала покупцям колекційні марки, які можна було накопичувати та обмінювати на подарунки. С. Шелудченко та А. Корень визначають, що «гейміфікація – це застосування ігрових механік, елементів та динамік у неігрових контекстах» [5, с. 44]. Подібне трактування подано й у матеріалах TalkEn.Cloud: «гейміфікація передбачає включення елементів, схожих на гру, до неігрової діяльності» [1]. Отже, її головне завдання – перетворити звичайний урок на активну діяльність, що викликає в учнів мотивацію та позитивні емоції.

У цьому контексті мета нашої публікації – розкрити можливості елементів гейміфікації як ефективного засобу для розвитку комунікативних навичок учнів 6 класу на уроках англійської мови.

Шостий клас є важливим рубежем у вивченні англійської мови: відповідно до чинної модельної програми для базової школи (за редакцією І. Зимомрі та співавторів), саме тоді учні виходять на рівень А2, адже програмою встановлено рівень володіння іноземною мовою «на кінець 6-го класу – рівень А2» [4]. Шестикласники мають уже чималий запас слів і знають основні граматичні структури, тому на перший план виходить уміння застосовувати ці знання в розмові. Саме тут гейміфікація може стати корисним помічником, адже її розглядають як ефективний засіб розвитку комунікативних здібностей у навчанні англійської мови [3].

До основних ігрових елементів належать бали, рівні, нагороди, наліпки та смайлики, квести, сюжетні сценарії, таблиці лідерів. Як зазначено в матеріалах TalkEn.Cloud, «найчастіше використовувані елементи гейміфікації – це зворотний зв'язок, бали, квізи, цифрові значки, таблиця лідерів» [1]. Там же наголошено, що «підвищення мотивації до навчання є одним із найчастіше зазначених позитивних результатів» [1], а використання ігрових елементів, за наведеними даними, «покращувало комунікативні навички учнів» [1]. С. Шелудченко та А. Корень також підкреслюють, що «інструменти гейміфікації є потужним мотиватором при навчанні англійської мови» [5, с. 44].

У нашому дослідженні важливо розрізняти гейміфікацію та навчання на основі гри. Навчальна гра є окремою, заздалегідь підготовленою діяльністю з власними правилами, тоді як гейміфікація додає ігрові елементи до звичайних навчальних завдань. Тому одна з переваг гейміфікації полягає в тому, що вона не потребує обов'язкового використання гаджетів. Наприклад, за своєчасно й якісно виконане домашнє завдання учні можуть отримувати бали, які накопичуються протягом місяця, а наприкінці визначається підсумкова позиція кожного в таблиці досягнень.

Гейміфікація особливо доречна для учнів 6 класу. У 11–12 років діти мислять образно, легше запам'ятовують правила в ігровій формі, ніж під час механічного заучування, і охоче відгукуються на нові ігрові ідеї. Ігрові елементи допомагають розвивати не лише комунікативні, а й творчі та колаборативні навички, тренують пам'ять, стимулюють аналітичне й критичне мислення. Вони можуть мотивувати навіть тих учнів, які мають низький рівень володіння мовою, бояться осуду чи не мають досвіду роботи в парах.

Щоб гейміфікація розвивала саме комунікативні навички, бали й нагороди слід пов'язувати з використанням англійської мови в спілкуванні, а не лише з правильними відповідями в тестах. На уроках у 6 класі для цього можна застосовувати такі прийоми:

«Speaking Tokens» («Жетони мовлення»): кожна репліка англійською мовою під час парної чи групової роботи приносить учневі жетон, а команда отримує бонус, якщо висловився кожен її учасник;

«Class Quest» («Класний квест»): урок будується як подорож із кількома станціями, і щоб пройти кожну з них, команда має виконати мовленнєве завдання (розпитати однокласника, описати картинку, скласти короткий діалог);

«Level Up Dialogues» («Діалоги з рівнями»): учні починають із простого діалогу за зразком, а з кожним «рівнем» отримують додаткові умови (додати запитання, висловити думку, використати нове слово);

«Mystery Role» («Таємна роль»): учні витягують картку з роллю (турист, продавець, журналіст) і розігрують ситуацію, а клас відгадує, хто є хто;

командний «рейтинг ввічливості», у якому бали нараховують за вживання фраз Could you…?, Thank you for…, I agree with…, Can I add something?

Розглянемо, як ці прийоми можуть працювати разом на уроці з теми «My Free Time» у 6 класі. Учитель оголошує, що клас вирушає в «подорож вихідними» з трьома станціями. На першій станції команди повторюють лексику в швидкій вікторині. На другій учні в парах з'ясовують, як однокласник проводить вихідні (What do you usually do at the weekend? How often do you…?), і за кожне повне запитання та відповідь отримують жетон. На третій станції команда разом складає й презентує «ідеальний вихідний для класу». Наприкінці уроку жетони перетворюються на «милі подорожі», а команди обговорюють, що допомогло їм дійти до фінішу.

Однак, застосовуючи елементи гейміфікації на уроках, слід брати до уваги і певні недоліки. Зокрема, гейміфікація «створює кількісне оцінювання процесу навчання шляхом вимірювання успішності студентів у виразі чисел», а «для вже вмотивованих учнів ігрові нагороди можуть знизити внутрішню мотивацію» [1]. Особливої уваги потребують технічні аспекти гейміфікації в умовах онлайн-навчання [2]. Для учнів 6 класу особливо відчутними можуть бути такі ризики:

– технічні збої: під час використання онлайн-сервісів, а надто в дистанційному навчанні, проблеми з інтернетом чи пристроями можуть зірвати заплановану діяльність;

– тиск результатів: дитина, яка бачить себе на останньому місці в рейтингу, може засмутитися, втратити мотивацію чи почати болісно порівнювати себе з успішнішими однокласниками;

– «синдром лідера» та часові обмеження: якщо головною метою стає перемога, учні прагнуть заробити більше балів, а не засвоїти матеріал, а жорсткий ліміт часу може викликати стрес і тривогу.

Тому вчитель, який хоче отримати якісний результат, має передбачити ці недоліки ще на етапі планування. Будь-яке завдання з використанням гаджетів варто продумати так, щоб його можна було виконати й на папері. Замість загальнокласного рейтингу можна запровадити «особисті рекорди»: учень змагається з власним попереднім результатом, а не з однокласниками. Таблицю лідерів доцільно оновлювати не щоуроку, а раз на кілька тижнів, а бали нараховувати за старанність, взаємодопомогу та сміливість говорити англійською, а не тільки за те, хто відповів першим. Часові обмеження варто застосовувати лише у вправах на повторення, а для мовленнєвих завдань давати учням стільки часу, скільки їм потрібно. Варто дослухатися й до практичної поради: «Уникайте надмірної конкуренції, оскільки це може знизити мотивацію тих, хто програє, до участі в майбутніх іграх» [1]. Отже, мета гейміфікації полягає не в тому, щоб визначити, хто перший, а хто останній, а в тому, щоб підвищити інтерес до навчання.

Отже, гейміфікація – це використання ігрових елементів під час виконання звичайних навчальних завдань. На уроках англійської мови в 6 класі вона підсилює мотивацію учнів, робить навчання активним і створює природні ситуації для спілкування. Її головна мета – не визначити переможців, а розкрити можливості кожного учня, зробивши навчальний процес цікавим і захопливим. Найкращого результату можна досягти тоді, коли ігрові елементи пов'язані з використанням мови в спілкуванні, а вчитель дбає про психологічний комфорт учнів. Подальші розвідки доцільно спрямувати на створення системи гейміфікованих завдань для розвитку усного мовлення шестикласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гейміфікація. Використання елементів гри в процесі навчання. TalkEn.Cloud. URL: https://talken.cloud/blog/gamification-using-game-elements-in-the-learning-process/ (дата звернення: 25.10.2026).
2. Гейміфікація уроку англійської мови як засіб підвищення ефективності навчання в умовах он-лайн навчання. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/351358480 (дата звернення: 25.10.2026).
3. Гейміфікація як ефективний засіб розвитку комунікативних здібностей у навчанні англійської мови. Всеосвіта. URL: https://vseosvita.ua/library/heimifikatsiia-iak-efektyvnyi-zasib-rozvytku-komunikatyvnykh-zdibnostei-u-navchanni-anhliiskoi-movy-1070352.html (дата звернення: 25.10.2026).
4. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / І. М. Зимомря, В. А. Мойсюк, М. С. Тріфан та ін. Рекомендовано МОН України (наказ від 12.07.2021 № 795). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/830/83023/Inoz_mov_5-9-kl_Zymomrya_ta_in_14_07.pdf (дата звернення: 25.10.2026).
5. Шелудченко С. Б., Корень А. М. Інструменти гейміфікації як мотиватор при навчанні англійської мови. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2024. № 2. С. 44–50. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.7.

Дар'я КОЛІСНИК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 2 курсу факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
Науковий керівник: Віолетта ПАНЧЕНКО, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології (ХГПА), доцент кафедри іноземних мов і методики викладання (БДПУ)

ВІД РОЛЬОВОЇ ОПОРИ ДО СПОНТАННОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ДРАМАТИЗАЦІЯ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розвиток умінь англомовного говоріння учнів старших класів передбачає формування здатності самостійно висловлювати думки, аргументувати власну позицію, реагувати на репліки співрозмовника та узгоджувати з ним подальший перебіг спілкування. Водночас відтворення підготовлених монологів або завчених діалогів не завжди забезпечує перенесення засвоєного мовного матеріалу в нові ситуації. Учень може

правильно відтворити текст, але відчувати труднощі, коли партнер ставить неочікуване запитання, висловлює незгоду або пропонує інший спосіб розв'язання проблеми. Тому актуальним є використання навчальних прийомів, які поєднують посильну мовну підтримку з необхідністю самостійно приймати комунікативні рішення.

Одним із таких засобів є драматизація. Її методична цінність полягає у створенні уявної ситуації, у межах якої учні діють від імені персонажів, мають певні наміри та використовують англійську мову для досягнення конкретної мети. Метою тез є обґрунтування послідовності використання драматизації для переходу старшокласників від підготовленого мовлення до частково спонтанної англомовної взаємодії. Запропонована послідовність має проєктний характер і потребує подальшої апробації в освітньому процесі.

Теоретичним підґрунтям розробки є діяльнісно орієнтоване розуміння іншомовного навчання. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти учень розглядається як соціальний суб'єкт, який використовує мову для виконання завдань у певному контексті. Усна взаємодія передбачає не лише продукування власних висловлювань, а й спільне конструювання змісту, керування чергуванням реплік та уточнення розуміння [1]. Відповідно, навчальна ситуація повинна спонукати учасників слухати одне одного та враховувати отриману інформацію у своїх відповідях.

А. Мейлі та А. Дафф розкривають можливості драматичних технік як комунікативних видів діяльності, що залучають мовлення, уяву, рух і взаємодію. Автори підкреслюють самостійну цінність процесу драматичної роботи для мовного навчання: її результат не обов'язково має набувати форми завершеної вистави [2, с. 229–239]. Це положення дає підстави використовувати короткі драматизовані епізоди безпосередньо на уроках англійської мови, підпорядковуючи їх конкретним мовленнєвим цілям.

У межах запропонованої розробки драматизацію розуміємо як організоване розігрування ситуації, у якій наявні персонажі, обставини, комунікативні наміри та можливість розвитку подій. Рольова гра може бути одним із її прийомів. Однак саме надання учням ролей ще не забезпечує продуктивної взаємодії. Якщо весь діалог заздалегідь визначено, основним завданням залишається відтворення тексту. Для розвитку самостійного говоріння доцільно залишати відкритими окремі репліки, способи аргументації або завершення ситуації.

Пропонуємо організовувати роботу за послідовністю «мовленнєва підготовка – керована драматизація – варіативна взаємодія – рефлексія». На підготовчому етапі вчитель визначає комунікативну функцію, яку учні мають реалізувати: запропонувати рішення, переконати співрозмовника, ввічливо відмовити, уточнити інформацію або досягти компромісу. Відповідно добираються короткі мовленнєві опори: "What if we…?", "I see your point, but…", "Could you explain why…?", "Would you agree to…?". Їх варто подавати як набір доступних засобів висловлення, а не як обов'язковий сценарій.

На цьому самому етапі доречні вправи на інтонаційне оформлення реплік. Наприклад, учні промовляють "Are you sure?" як щире запитання, здивування або сумнів, після чого обговорюють зміну комунікативного значення. Робота з голосом у драматичних вправах дозволяє звернути увагу на зв'язок між способом вимовляння та

наміром мовця [2, с. 69–98]. Водночас критерієм успішності має бути зрозумілість висловлювання, а не акторська майстерність.

Етап керованої драматизації передбачає роботу з коротким епізодом, у якому визначено ситуацію та початкові репліки, але залишено простір для вибору. Наприклад, старшокласникам пропонують обговорити підготовку шкільного англомовного заходу. Один персонаж прагне організувати виставу, інший пропонує дискусію, третій звертає увагу на обмежений час підготовки. Учні отримують опис позиції свого персонажа та мають пояснити її партнерам. Для першого виконання можна дозволити користуватися картками з ключовими словами.

На етапі варіативної взаємодії вчитель змінює одну з обставин. Наприклад, приміщення для вистави стає недоступним або частина учасників може долучитися лише дистанційно. Учні повинні переглянути початкові пропозиції та домовитися про новий формат заходу. Така зміна створює потребу реагувати на актуальний зміст розмови. Важливо, щоб нова умова була посильною: надмірна складність проблеми може змістити увагу з мовленнєвої взаємодії на пошук рішення рідною мовою.

Іншим варіантом є прийом «інтерв'ю з персонажем». Один учень відповідає від імені героя прочитаного твору або спеціально створеної історії, інші ставлять запитання про його вчинки та можливі альтернативи. Щоб завдання не перетворилося на перевірку відтворення сюжету, доцільно включати запитання, відповіді на які прямо не наведено в тексті: "What would you do differently?", "How would you explain your decision to your friend?". Після кількох відповідей роль переходить до іншого учасника. Це дає змогу зіставити різні інтерпретації персонажа та розширює коло учнів, залучених до говоріння.

Особливої уваги потребує розподіл мовленнєвої участі. У груповій драматизації активніші учні можуть перебирати на себе основну частину розмови. Для запобігання цьому кожній ролі варто надати інформацію або повноваження, без яких неможливо виконати спільне завдання. Наприклад, один учасник знає потреби аудиторії, другий – доступні ресурси, третій – часові обмеження. Тоді звернення до кожного співрозмовника стає змістовно необхідним. Під час повторного виконання ролі змінюються.

Психологічна безпека є важливою умовою організації драматизації. Доцільно починати з роботи в парах або малих групах, пропонувати вибір ролі та уникати вимоги відтворювати особистий травматичний досвід. Учень повинен розуміти, що оцінюється його комунікативна дія, а не артистичність, емоційна відкритість чи готовність виступати перед усім класом. Для тих, кому складно імпровізувати, можна зберігати картку з ключовими словами, поступово скорочуючи її обсяг.

Завершальний етап охоплює зворотний зв'язок і повторне виконання окремого фрагмента. Під час розігрування ситуації вчитель фіксує приклади успішних стратегій і типові труднощі, не перериваючи кожну репліку виправленнями. Після завершення учні обговорюють, чи вдалося досягти мети, які аргументи виявилися зрозумілими та де виникла потреба в уточненні. Для самооцінювання можна використати твердження «Я пояснив свою пропозицію», «Я відреагував на думку партнера», «Я поставив уточнююче запитання». Повторний короткий діалог дає змогу одразу застосувати отриманий зворотний зв'язок.

Оцінювання доцільно здійснювати за виконанням комунікативного завдання, взаємодією з партнером, зв'язністю висловлювання, доречністю мовних засобів і зрозумілістю вимови. Завчений виступ не може бути достатньою підставою для висновку про розвиток спонтанного говоріння. Тому під час подальшої апробації запропонованої послідовності варто порівнювати виконання нових, але подібних за складністю ситуацій, у яких учні не мають готового тексту.

Отже, методичний потенціал драматизації пов'язаний із можливістю створювати умови для цілеспрямованої англомовної взаємодії. Перехід від рольових і мовленнєвих опор до зміни обставин та самостійного вибору реплік дозволяє поступово ускладнювати комунікативне завдання. Перспективу подальшої роботи становить апробація комплексу драматизованих вправ із визначенням змін у самостійності висловлювання, реагуванні на репліки партнера та здатності підтримувати розмову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (дата звернення: 11.10.2026).
2. Maley A., Duff A. Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 258 p. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511733079.

Катерина МЕЛЬНИЧЕНКО
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу
філологічного факультету
Науковий керівник: Надія ГРИЦИК, в.о. завідувача кафедри
іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент
(НУЧК імені Т.Г.Шевченка)

TASK-BASED LEARNING У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПРИНЦИПИ, ЕТАПИ ТА ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ

Сучасна англомовна освіта орієнтується на формування здатності здобувачів освіти ефективно використовувати іноземну мову в різноманітних життєвих, академічних і професійних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває Task-Based Learning (далі – TBL) — підхід до навчання, у межах якого головне місце посідає виконання змістовних комунікативних завдань, а іноземна мова виступає засобом досягнення визначеної мети [1; 2].

Теоретичні засади навчання на основі завдань розроблялися в працях Н. Прабгу (N. Prabhu), Дж. Вілліс (J. Willis), Р. Елліса (R. Ellis), Д. Нунана (D. Nunan) та інших дослідників. Зокрема, Дж. Вілліс запропонувала модель організації навчального заняття, яка передбачає підготовчий етап, цикл виконання завдання та етап мовного аналізу [1]. Р. Елліс систематизував теоретичні положення цього підходу, розглянувши його методологічні засади та особливості практичної реалізації [2].

Сутність TBL полягає в організації навчального процесу навколо завдань, які потребують осмисленого використання англійської мови для отримання певного результату. На відміну від традиційної моделі, за якої заняття часто починається з пояснення граматичного правила або лексичного матеріалу, у TBL учні спочатку залучаються до розв'язання комунікативної проблеми, а мовні засоби аналізуються та опрацьовуються з урахуванням потреб, виявлених під час виконання завдання [1; 2].

Важливою ознакою комунікативного завдання є наявність конкретної мети, необхідність осмислення змісту повідомлення та визначеного результату діяльності. Такими завданнями можуть бути планування подорожі, проведення опитування, розв'язання проблемної ситуації, підготовка рекомендацій, створення презентації або написання електронного листа. Успішність виконання оцінюється насамперед за досягненням комунікативної мети, а не лише за правильністю використання окремих мовних конструкцій [2; 3].

Основні принципи TBL є:

– принцип комунікативної спрямованості. Основна увага приділяється передаванню та розумінню змісту повідомлення. Учні використовують англійську мову для обміну інформацією, аргументації власної позиції, узгодження рішень і досягнення спільного результату.

– принцип орієнтації на результат. Кожне завдання передбачає конкретний продукт або результат: прийняте рішення, сформульовані висновки, підготовлений текст, завершений проєкт чи представлений звіт. Це підвищує усвідомленість навчальної діяльності та дає змогу оцінити її ефективність.

– принцип діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання. Учень виступає активним учасником освітнього процесу, самостійно добирає мовні засоби, висловлює думки, співпрацює з іншими та відповідає за виконання завдання. Викладач або вчитель виконує переважно організаційну, консультативну й фасилітативну функції [2; 3].

– принцип змістової першості. На початковому етапі виконання завдання увага учнів зосереджується передусім на значенні повідомлення та досягненні комунікативної мети. Це не означає ігнорування граматики або вимови: мовна правильність цілеспрямовано опрацьовується на відповідному етапі навчального циклу.

– принцип взаємодії та співпраці. Робота в парах і малих групах створює умови для обміну інформацією, узгодження значень, аргументованого обговорення та взаємного навчання. Учні отримують можливість використовувати англійську мову в умовах, наближених до природного спілкування.

– принцип інтеграції мовленнєвих умінь. Виконання комплексних завдань може поєднувати аудіювання, читання, говоріння та письмо. Наприклад, підготовка рекомендацій для іноземного відвідувача передбачає опрацювання інформації, її обговорення та створення письмового або усного повідомлення [2; 3].

Однією з найвідоміших моделей реалізації TBL є трифазна структура, запропонована Дж. Віллс: Pre-task, Task Cycle та Language Focus [1]. Вона передбачає послідовне проходження підготовчого етапу, циклу виконання завдання й етапу аналізу мовних засобів.

Перший етап — Pre-task (підготовка до виконання завдання). Учитель ознайомлює учнів із темою, пояснює мету та умови виконання завдання, активізує попередні знання й допомагає пригадати лексику та мовленнєві конструкції, які можуть знадобитися. За потреби використовуються ілюстрації, відеоматеріали, аудіозаписи або приклади аналогічних ситуацій. Водночас надмірне попереднє пояснення всіх мовних конструкцій може зменшити самостійність учнів і змістити акцент із виконання завдання на відтворення готових мовних моделей [1; 4].

Другий етап — Task Cycle (цикл виконання завдання). Він складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

– Task (виконання завдання). Учні працюють індивідуально, у парах або групах, обмінюються інформацією, обговорюють можливі рішення та досягають визначеного результату. Учитель спостерігає за роботою, надає необхідну підтримку й фіксує типові мовні труднощі, не перериваючи комунікацію постійними виправленнями.

– Planning (підготовка звіту). Учні систематизують результати, визначають основні висновки, добирають відповідні мовні засоби та готуються представити виконане завдання. На цьому етапі вони можуть уточнювати лексику, перевіряти граматичні конструкції та вдосконалювати формулювання.

– Report (представлення результатів). Групи або окремі учні презентують результати роботи, повідомляють про ухвалені рішення, аргументують висновки чи демонструють створений продукт. Учитель оцінює досягнення комунікативної мети та звертає увагу на ефективність використання іноземної мови [1; 4].

Третій етап — Language Focus (робота з мовними засобами). На цьому етапі увага зосереджується на аналізі мовного матеріалу, який використовувався під час виконання завдання. Учні визначають типові помилки, досліджують граматичні структури, лексику, словосполучення та особливості побудови висловлювань. Після цього виконують вправи для закріплення відповідного матеріалу. Отже, мовний аналіз пов'язується з реальними комунікативними потребами учнів, а не обмежується абстрактним опрацюванням правил [1; 2].

Практичну реалізацію TBL можна розглянути на прикладі заняття з англійської мови в учнів 11-х класів на тему: «Planning a School Charity Event» («Планування шкільного благодійного заходу»). На підготовчому етапі учні ознайомлюються з темою, пригадують лексику, пов'язану з організацією заходів, і визначають можливі формати благодійної діяльності. Під час виконання завдання в малих групах вони обирають формат заходу, розподіляють обов'язки, визначають бюджет і складають план. На етапі планування учні готують аргументи та презентацію своєї пропозиції, після чого представляють результати класу. Завершальний етап передбачає аналіз використаних мовних конструкцій, зокрема засобів вираження пропозицій, згоди й незгоди, необхідності та майбутніх планів.

Застосування TBL сприяє створенню умов для розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення, навичок співпраці, самостійності та відповідальності за результат навчальної діяльності. Водночас ефективність підходу залежить від відповідності завдань віковим особливостям і мовному рівню учнів, чіткості

інструкцій, раціонального розподілу часу та належної підтримки з боку вчителя. Особливо важливо забезпечувати баланс між вільним використанням мови для розв'язання проблеми та цілеспрямованим опрацюванням мовних форм [2; 3].

Отже, TBL є комунікативно-орієнтованим підходом до навчання англійської мови, який передбачає засвоєння та вдосконалення мовленнєвих умінь через виконання змістовних завдань із конкретним результатом. Його основними принципами є комунікативна спрямованість, орієнтація на результат, активність учня, змістова першочерговість, співпраця та інтеграція мовленнєвих умінь. Трифазна модель TBL охоплює підготовку до завдання, цикл його виконання та подальшу роботу з мовними засобами. Використання цієї методики створює педагогічні передумови для розвитку здатності учнів застосовувати англійську мову в реальних життєвих та повсякденних ситуаціях спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. Harlow : Longman, 1996.
2. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003.
3. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
4. British Council. Task-based learning. Teaching English. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/tbl-and-pbl-two-learner-centred-approaches.

Світлана МИХАЙЛЕНКО
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
1 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШКОЛА, к.філол.н., доцент (БДПУ)

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Інтерес до штучного інтелекту (ШІ) в шкільній іншомовній освіті зростає, однак здебільшого його розглядають окремо від тих документів і матеріалів, за якими вчитель щодня планує уроки. Через це цифрові інструменти часто з'являються на уроці епізодично, як цікаве доповнення, не пов'язане з цілями програми та логікою підручника. Щоб ШІ справді працював на розвиток говоріння старшокласників, його впровадження слід вибудовувати «знизу вгору»: від нормативних вимог і реальних умов навчання до конкретних етапів роботи з навчальним розділом.

Мета тез – проаналізувати чинне програмне й навчально-методичне забезпечення з англійської мови для 10–11 класів з погляду формування усного мовлення та визначити, в яких його ланках доцільно використовувати інструменти ШІ.

Відправною точкою аналізу є організаційні умови навчання. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти ІІІ ступеня відводить на іноземну мову дві години щотижня для учнів, які навчаються на базовому рівні, і п'ять – для профільного навчання [4]. Для більшості старшокласників це близько сімдесяти уроків на рік, на яких

потрібно розвивати всі види мовленнєвої діяльності. За наповнюваності класу 25–30 учнів час, коли кожен із них справді говорить англійською, вимірюється лише кількома хвилинами на уроці. Тож брак мовленнєвої практики на рівні стандарту закладено вже в самій структурі навчального плану, і компенсувати його можна передусім за рахунок спланованої самостійної роботи поза уроком.

Зміст навчання в 10–11 класах визначають навчальні програми 2017 року, укладені на засадах компетентнісного підходу. Вони структурують зміст за видами комунікативної діяльності (сприймання, взаємодія, продукування), що узгоджується із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, а випускник, для якого англійська є першою іноземною і вивчається на базовому рівні, має вийти на рівень B1 до завершення 11 класу [3, с. 36]. Для теми нашого дослідження важливо, що серед умінь, які складають інформаційно-цифрову компетентність, програма прямо називає вміння «вивчати іноземну мову з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж» [3, с. 6]. Про ШІ документ 2017 року не згадує, проте закладена в ньому вимога використовувати цифрові засоби для мовної практики створює нормативне підґрунтя для залучення сучасних ШІ-інструментів.

Ще чіткіше ця лінія простежується в Модельній навчальній програмі «Іноземна мова. 10–12 класи» (основний рівень), розробленій для профільної школи. Вона підвищує планку до рівня B2 наприкінці 12 класу [2, с. 23], а отже, учні мають уміти не лише описувати знайоме, а й аргументовано обстоювати свою позицію в дискусії та виголошувати підготовлену презентацію. Онлайн-взаємодія розглядається як окремий вид комунікативної діяльності, що «завжди здійснюється за допомогою певного пристрою» [2, с. 16]. Найпоказовішим є те, що в темі «Сучасні технології в житті людини» серед контекстів спілкування визначено «переваги та ризики використання штучного інтелекту» [2, с. 26]. Отже, у новій програмі ШІ постає у двох ролях: як засіб навчання і як предмет обговорення, про який учні мають уміти говорити англійською. Окрім того, програма акцентує на формувальному оцінюванні [2, с. 30] та вмінні учнів «проводити самооцінку результатів діяльності, рефлексію» [2, с. 9], що відкриває можливості для використання ШІ в аналізі власного мовлення.

Як ці вимоги реалізуються на практиці, ми розглянули на прикладі підручника О. Карпюк для 10 класу (рівень стандарту) [1]. Тематичні розділи підручника мають однакову будову: після вступної розминки йдуть частини, присвячені лексиці, граматиці та кожному з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а завершують розділ комплексні завдання й самоперевірка. Серед мовленнєвих завдань – інтерв'ю, рольові ігри, information gap tasks, групові дискусії та ситуації, у яких учні мають спільно ухвалити рішення. До переваг підручника належать комунікативна спрямованість, різноманіття форм парної та групової роботи, і теми, які відгукуються підліткам.

Водночас із погляду розвитку говоріння можна виокремити кілька прогалин. По-перше, мовленнєвих завдань у розділі небагато, а за двогодинного тижневого навантаження частиною з них доводиться жертвувати. По-друге, аудіосупровід дає зразок вимови, але не дає учневі змогу отримати оцінку власного мовлення. По-третє, чіткі критерії самооцінювання запропоновано для письма, а для говоріння їх немає. По-четверте,

цифровий компонент обмежується аудіозаписами та QR-кодами. Нарешті, у розділі «Communication Technologies» відсутня тема ШІ, яку нова програма вже визначає як обов'язковий контекст спілкування.

Зіставлення цих прогалин із можливостями ШІ дає змогу визначити, де саме його доцільно вбудовувати в структуру розділу, не руйнуючи логіки підручника:

– на етапі розминки чат-бот допомагає вчителеві швидко підготувати набір запитань для парного інтерв'ю за темою розділу;

– під час опрацювання лексики застосунок із розпізнаванням мовлення дає учням індивідуальний відгук щодо вимови нових слів;

– перед рольовою грою учень проводить «репетицію» з ШІ-співрозмовником, а потім виконує завдання з однокласником;

– у блоці інтегрованої практики ШІ пропонує аргументи «за» і «проти», які учні критично оцінюють і відбирають для дебатів;

– на етапі самоперевірки учні аналізують транскрипт свого висловлювання за критеріями вчителя та фіксують висновки в журналі самооцінювання;

– поза уроком короткі регулярні мовленнєві сесії з ШІ забезпечують додаткову практику, якої бракує в межах двох годин на тиждень.

Плануючи таку роботу, необхідно враховувати вікові обмеження сервісів: більшість генеративних чат-ботів дозволяє неповнолітнім користуватися ними лише за згоди батьків. Тому кожне завдання з ШІ варто проєктувати з альтернативою – фронтальною демонстрацією вчителем, спільною роботою з однокласником, у якого є обліковий запис, або версією завдання, що виконується без ШІ.

Особливо важливою інтеграція ШІ є на етапі переходу від рівня B1 до рівня B2, коли учні часто «застрягають» у розвитку мовлення. Н. Дмітренко, І. Школа, Б. Салюк та Л. Гіндман зазначають, що так зване «плато середнього рівня» залишається стійкою проблемою в оволодінні другою мовою, а «структурована автономія з підтримкою ШІ здатна пом'якшити мовну стагнацію, водночас розвиваючи метакогнітивну обізнаність» (переклад наш) [5, с. 17]. Дослідниці також наголошують, що для стійкої саморегуляції необхідним був початковий супровід у визначенні цілей і використанні стратегій [5, с. 17]. Для старшої школи цей висновок означає, що самостійна робота учнів із ШІ має бути не стихійною, а керованою: учитель формулює мету, дає інструкцію, критерії та форму звітування.

Отже, чинні програмні документи не просто дозволяють, а прямо заохочують залучення цифрових засобів до вивчення англійської мови, а нова програма профільної школи робить ШІ ще й темою для обговорення. Разом з тим мала кількість годин, нестача індивідуального говоріння, відсутність персонального відгуку на вимову й орієнтирів для самооцінки усного мовлення роблять доцільним розширення підручникового курсу інструментами ШІ. Таке доповнення має здійснюватися всередині структури навчального розділу, а не замість нього. Перспективою подальших розвідок є розроблення системи вправ для кожного етапу роботи з розділом підручника та перевірка її ефективності в 10 класі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Тернопіль : Астон, 2018. 256 с.
2. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 10–12 класи» (основний рівень) для закладів загальної середньої освіти / О. П. Шаленко та ін. Рекомендовано МОН України (наказ від 28.08.2025 № 1192). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/profilna/mnp/programa-10-12-osnovnii-riven-2025-1.pdf (дата звернення: 23.10.2026).
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи : затв. наказом МОН України від 23.10.2017 № 1407. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення: 23.10.2026).
4. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти ІІІ ступеня : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 408. URL: https://zakononline.ua/documents/show/51132___697314 (дата звернення: 23.10.2026).
5. Dmitrenko N., Shkola I., Saliuk B., Hindman L. L. Overcoming the Intermediate Plateau in ESP: AI-Supported Self-Directed Learning for Ukrainian IT Students. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2026. Vol. 13, No. 3. P. 17–30. DOI: https://doi.org/10.15330/jpnu.13.3.17-30.

Julia MUSIENKO (Юлія МУСІЄНКО)
second-year Master's student,
Faculty of Social Sciences and Humanities
Research supervisor: Oksana DUBROVA, PhD in Philology,
Associate Professor (BSPU)

PODCASTS AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH LISTENING AND SPEAKING IN HIGH SCHOOL

Listening and speaking are the skills that high school learners need most for real communication, for their final examinations and for further education, yet they often remain the weakest. Many learners understand textbook recordings but get lost when they hear natural speech with its fast pace, reduced forms and different accents; in speaking, they lack fluency and confidence. Traditional audio materials, recorded slowly and specially for learners, do not prepare them well for authentic communication. This makes it relevant to look for resources that bring real spoken English into the classroom and, at the same time, can be adapted to learners' level. Podcasts are one of such resources.

The aim of the paper is to substantiate the methodological potential of podcasts for developing listening and speaking skills in high school and to outline a podcast-based methodology of teaching.

From the psycholinguistic point of view, listening is not a passive skill. The listener has to recognise sounds and words in a continuous stream of speech (bottom-up processing) and, at the same time, use background knowledge, context and expectations to build the meaning of the message (top-down processing). Speaking, in turn, includes planning the message, choosing words and grammar, articulating and monitoring one's own speech. The two skills are closely

connected: in real communication, the listener constantly becomes a speaker, and the quality of the response depends on how well the message was understood.

Modern methodology treats listening as a process that should be taught, not only tested by comprehension questions: learners need to develop metacognitive awareness – to plan, monitor and evaluate their listening. For high school learners, this approach is particularly appropriate, because at the age of 15–17 learners are able to reflect on their own learning strategies and to set personal goals. At the same time, typical difficulties of this age group include anxiety about speaking in front of classmates, limited vocabulary for abstract topics and little contact with spoken English outside the classroom.

A podcast is a series of audio (sometimes video) episodes distributed online, which listeners can download or stream and play at any time and on any device. For language teaching, podcasts can be grouped into several types: podcasts created specially for learners (graded, with transcripts and tasks); authentic podcasts for native speakers (news, science, culture, interviews, narrative stories); and podcasts created by learners themselves. F. Rosell-Aguilar notes that "there is a wealth of language learning resources freely available to users" [5, c. 471], but stresses that these resources vary greatly in quality and in their approach to learning; therefore, teachers need clear criteria for selecting them.

Compared with traditional audio materials, podcasts have several advantages. They offer authentic and up-to-date language; they cover topics that are interesting for teenagers; they present a wide range of voices and accents, and listening to regional varieties of English helps learners develop phonetic skills and understand real speech [4]; they are available free of charge and can be used both in class and at home. Learners can listen as many times as they need, slow down the speed and use transcripts, which makes podcasts a convenient tool for differentiation and learner autonomy.

The effectiveness of podcasts has been confirmed by research. In a review of studies on podcast applications in language learning, M. M. Hasan and T. B. Hoon conclude that "podcasts greatly support learning not just in speaking and listening but also in other language skills" [2, c. 128], including pronunciation, vocabulary and grammar, and that learners generally have positive attitudes towards them. Ukrainian research also shows the potential of authentic podcasts beyond listening practice: they can be used as a source of real language for developing grammatical skills, so that learners see grammar structures "at work" in natural speech [1; 3]. This confirms that podcasts are a multifunctional resource that integrates several aspects of language.

On this basis, we have designed a methodology of teaching listening and speaking through podcasts for learners of grades 10–11 at levels B1–B2. Podcasts are selected according to the following criteria: correspondence to learners' language level and age interests; length of an episode or extract (3–7 minutes for B1, up to 10–12 minutes for B2); clarity of sound; availability of a transcript; variety of speakers and accents; and educational and cultural value of the content. For B1 learners, mainly educational podcasts for learners are used; for B2 learners, authentic podcasts on youth, science, technology and social issues are gradually introduced.

The recommended selection of podcasts includes, for B1 learners, BBC Learning English programmes such as 6 Minute English and The English We Speak and the podcasts of the British

Council LearnEnglish website, which offer short episodes, transcripts and vocabulary support; for B2 learners – authentic programmes such as TED Talks Daily and the science podcast Short Wave (NPR), from which short extracts are taken. All materials are checked by the teacher for language level, length and the suitability of content for teenagers.

Work with each podcast follows three stages. At the pre-listening stage, learners activate background knowledge, predict the content from the title and pictures and learn key vocabulary. At the while-listening stage, tasks move from listening for gist to listening for specific information and details (completing notes, true/false statements, ordering ideas); at the second listening, learners analyse useful phrases, features of pronunciation and grammar in context. At the post-listening stage, the podcast becomes a basis for speaking: learners summarise the episode, express their opinion, discuss problems in pairs and groups, role-play an interview with the speaker or hold a debate. Short metacognitive questions (What helped you understand? What will you do differently next time?) are added after each episode to develop listening strategies.

A key element of the methodology is the creation of learners' own podcasts as project work. In small groups, learners choose a topic (school life, hobbies, local history, environmental problems), write a plan and a script, record and edit an episode of 3–5 minutes and present it to the class. Such projects develop not only speaking but also cooperation, digital and presentation skills; in addition, recording reduces the anxiety of speaking "live" and gives learners a chance to listen to themselves and improve their pronunciation. Podcasts can be integrated into different types of lessons – introducing new material, practice and revision, control – and into distance and blended learning, when listening is done at home and class time is used for discussion (flipped classroom).

The effectiveness of the methodology will be checked in a pedagogical experiment consisting of ascertaining, formative and control stages, with a control and an experimental group. The level of listening and speaking skills will be assessed with listening tests, speaking tasks evaluated by criteria (fluency, accuracy, range of vocabulary, pronunciation, interaction), observation, questionnaires on learners' motivation and analysis of learners' podcast projects.

Thus, podcasts are an effective means of teaching listening and speaking in high school because they provide authentic, varied and interesting spoken input, support learner autonomy and can be naturally connected with speaking tasks and project work. Their potential is realised when podcasts are carefully selected, used through the pre-, while- and post-listening stages and combined with the development of listening strategies. Possible difficulties include the time needed for selecting and adapting materials, the high speed of authentic speech for weaker learners and technical problems; they can be reduced by using transcripts, shorter extracts and a gradual transition from learner podcasts to authentic ones. Further research will focus on the results of the experimental implementation and on practical recommendations for teachers.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dubrova O., Khalabuzar O., Salyuk B. From listening to grammatical mastery: the potential of podcasts for non-linguistic students. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. 2026. № 2. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-2-10.

2. Hasan M. M., Hoon T. B. Podcast applications in language learning: a review of recent studies. English Language Teaching. 2013. Vol. 6, No. 2. P. 128–135. DOI: https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p128.
3. Khalabuzar O., Dubrova O., Zolotko Yu. Beyond the classroom: integrating authentic podcasts into grammar learning for non-philological students. Вісник науки та освіти. 2026. № 5(47). С. 2153–2163. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-2153-2163.
4. Panchenko V., Shkola I., Dubrova O. Innovative approaches to listening: regional accents as a means of developing phonetic skills. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 83, Т. 1. С. 51–55. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.9.
5. Rosell-Aguilar F. Top of the pods – in search of a podcasting "podagogy" for language learning. Computer Assisted Language Learning. 2007. Vol. 20, No. 5. P. 471–492. DOI: https://doi.org/10.1080/09588220701746047.

Карина ОВЧАРЕНКО
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
2 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Віолетта ПАНЧЕНКО, канд. пед. наук,
доцент, доцент кафедри іноземної філології (ХГПА), доцент
кафедри іноземних мов і методики викладання (БДПУ)

ОЗВУЧЕНА ЦИФРОВА МІНІКНИЖКА У BOOK CREATOR ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Використання цифрових технологій на уроках англійської мови в початковій школі потребує чіткого визначення їх навчальної функції. Привабливий інтерфейс або ігровий формат можуть привернути увагу учнів, проте самі собою не забезпечують осмисленого використання мови. Методично важливо організувати діяльність, у якій дитина створює власне повідомлення, адресує його іншому учасникові та отримує зрозумілий зворотний зв'язок. Одним із можливих форматів такої роботи є створення озвученої цифрової мінікнижки.

Для реалізації цього формату пропонуємо застосовувати Book Creator – цифровий інструмент, який дозволяє поєднувати на сторінках книжки текст, зображення та аудіозаписи. Метою тез є обґрунтування методичних особливостей використання Book Creator для інтегрованого навчання англійської мови учнів 3–4 класів і розроблення послідовності створення ними озвученої мінікнижки. Представлена модель є методичною пропозицією; її результативність потребує перевірки під час практичного впровадження.

У діяльнісно орієнтованому навчанні іноземної мови важливе місце посідає виконання змістовних завдань, які мають зрозумілу мету та адресата [1]. Створення книжки відповідає такій логіці за умови, що учні використовують її для повідомлення певної інформації, а однокласники взаємодіють із представленим змістом. Наприклад, автор описує вигадану тварину, а слухач визначає її особливості; одна пара створює загадку, інша намагається її розгадати. Таким чином, цифровий продукт стає основою комунікативного завдання.

За матеріалами розробника, Book Creator підтримує запис голосу, озвучення тексту та поєднання різних способів представлення інформації [3]. Для навчання англійської

мови особливо значущою є можливість розмістити поруч ілюстрацію, короткий текст і власний аудіозапис учня. Зображення може слугувати змістовою опорою, написаний текст – допомагати планувати висловлювання, а запис – давати змогу прослухати себе. Офіційні матеріали також містять приклади шаблонів для мовної практики [2]. Водночас опис функцій застосунку не є доказом його педагогічної ефективності: навчальний результат залежить від змісту завдання та організації роботи вчителем.

Пропонуємо використати Book Creator у межах мініпроєкту “My Amazing Animal”, орієнтованого на учнів 3–4 класів. Його мовленнєва мета – навчити дітей описувати зовнішність, уміння та вподобання вигаданої тварини за допомогою вже опрацьованих конструкцій “It is…”, “It has got…”, “It can…”, “It likes…”. Навчальним продуктом є коротка цифрова книжка з трьох-чотирьох сторінок, яка містить малюнок персонажа, кілька речень та голосовий запис. Обсяг визначається фактичною підготовкою класу.

На підготовчому етапі вчитель демонструє зразок мінікнижки та організовує коротку роботу на розуміння змісту. Учні слухають опис і визначають, яке із запропонованих зображень йому відповідає, або знаходять навмисну невідповідність між малюнком і висловлюванням. Наприклад, на зображенні персонаж має чотири ноги, а в аудіозаписі звучить “It has got six legs”. Після цього діти називають засоби, за допомогою яких можна описати власну тварину. Такий початок спрямовує увагу на значення мовлення ще до роботи з цифровим інтерфейсом.

Наступний етап – планування змісту поза застосунком. Учні малюють персонажа та добирають до нього ключові слова. Вчитель пропонує невеликий банк знайомої лексики, згрупованої за змістом: кольори, частини тіла, дії, їжа. За потреби діти користуються незавершеними реченнями. Наприклад: “This is my animal. It is blue. It has got four legs. It can jump. It likes apples”. Важливо, щоб вибір характеристик належав дитині, а мовна підтримка допомагала висловити власний задум.

До переходу в Book Creator доцільно організувати усну репетицію в парах. Один учень описує персонажа, а інший ставить просте запитання або перевіряє відповідність опису малюнку. Учитель допомагає усунути труднощі, які перешкоджають розумінню. Така робота забезпечує попередню мовленнєву практику та зменшує ймовірність того, що більша частина часу буде витрачена на технічне оформлення без достатнього використання англійської мови.

Цифровий етап передбачає перенесення підготовленого матеріалу до книжки. Для першого досвіду вчитель може запропонувати простий шаблон: обкладинка з назвою, сторінка із зовнішністю персонажа, сторінка з його вміннями та сторінка-загадка. На кожній сторінці достатньо одного зображення та одного-двох коротких речень. Надмірне використання декоративних елементів ускладнює сприймання і відволікає від мовленнєвої мети. Учитель демонструє лише ті операції, які потрібні для конкретного завдання: додати зображення, розмістити текст, записати та прослухати голос.

Окремим навчальним кроком є робота з аудіозаписом. Спочатку учень записує підготовлене висловлювання, потім прослуховує його та перевіряє, чи всі слова можна зрозуміти. Для самоперевірки достатньо двох запитань: «Чи добре мене чути?» і «Чи зрозуміло, що я розповідаю?». Після короткого коментаря вчителя або партнера можна

перезаписати фрагмент. Доцільно обмежити кількість спроб, щоб прагнення до безпомилковості не перетворювало завдання на виснажливе багаторазове повторення.

Важливо розрізняти озвучене читання та самостійне говоріння. Якщо дитина читає повністю підготовлений текст, учитель отримує зразок читання вголос, а не достатній доказ уміння самостійно будувати усне висловлювання. Тому після створення книжки варто запропонувати короткий усний опис із опорою лише на ілюстрацію або відповідь на нове запитання: “Can your animal swim?”, “What does it like?”. Для учнів, яким потрібна підтримка, можна залишити окремі ключові слова.

Комунікативне завершення проєкту передбачає роботу однокласників із готовими книжками. Наприклад, пари обмінюються описами, прослуховують записи та добирають відповідного персонажа з кількох зображень. Інший варіант – “Guess My Animal”: на першій сторінці розміщуються підказки, а зображення-відповідь – на наступній. Перш ніж перегорнути сторінку, слухачі називають можливий варіант. Завдяки цьому діти отримують конкретну причину уважно слухати англомовний текст.

Диференціація може здійснюватися через кількість опор і складність висловлювання. Одним учням достатньо запропонувати малюнки та початки речень, іншим – завдання поєднати характеристики за допомогою “and” або “but”, додати запитання для читача чи створити коротку історію. Спільна тема та формат продукту зберігаються, але рівень мовної самостійності відрізняється. За обмеженої кількості пристроїв можливе виконання завдання в парах зі зміною ролей: кожна дитина має долучитися і до створення змісту, і до усного висловлювання.

Формувальне оцінювання доцільно зосередити на відповідності повідомлення завданню, зрозумілості мовлення, використанні опрацьованої лексики та участі у взаємодії. Технічна вправність і художня якість оформлення не повинні визначати оцінку з англійської мови. Зворотний зв’язок має бути конкретним: «Ти зрозуміло описав/ла, що вміє твоя тварина; тепер спробуй додати речення про її зовнішність». Самооцінювання можна організувати через короткі твердження «Я можу описати свого персонажа» та «Я можу зрозуміти опис однокласника».

Практичне впровадження потребує попередньої перевірки доступних функцій, роботи мікрофона й умов доступу до створених матеріалів. Для навчального завдання достатньо контрольованого вчителем середовища; публічне поширення дитячих книжок не є обов’язковим. Варто уникати розміщення зайвих персональних даних, а голосові записи використовувати відповідно до погоджених у закладі правил. Частину роботи доцільно виконувати на папері, чергуючи цифрову діяльність з усною взаємодією.

Отже, Book Creator можна використати як середовище для створення учнями початкової школи коротких англомовних мультимодальних повідомлень. Методична цінність озвученої мінікнижки визначається послідовністю роботи: планування змісту, усна репетиція, створення запису, самоперевірка та взаємодія зі слухачем. Перспективою подальшого дослідження є апробація цієї моделі з аналізом самостійності учнівських висловлювань, зрозумілості мовлення та перенесення опрацьованих конструкцій у нові комунікативні ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (дата звернення: 14.10.2026).
2. Fielding K. Unlocking Language Mastery: New Tools for Multilingual Learners to Practice Speaking and Listening Skills. Book Creator. 2024. 12 December. URL: https://bookcreator.com/2024/12/unlocking-language-mastery-new-tools-for-multilingual-learners-to-practice-speaking-and-listening-skills/ (дата звернення: 12.10.2026).
3. Mahar C. Book Creator for Multilingual Learners: Breaking Barriers and Empowering Students. Book Creator. 2025. 3 June. URL: https://bookcreator.com/2025/06/book-creator-for-multilingual-learners-breaking-barriers-and-empowering-students/ (дата звернення: 12.10.2026).

Ігор ПАНЧЕНКО
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти 2 курсу
соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШКОЛА, к.філол.н., доцент (БДПУ)

УМОВНІ КОНСТРУКЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10–11 КЛАСІВ

Сучасна іншомовна освіта в старшій профільній школі спрямована на формування комунікативної компетентності, складником якої є граматична компетентність – здатність розуміти й продукувати висловлювання, що відповідають граматичним нормам мови та меті спілкування. Серед граматичних явищ, які учні 10–11 класів опановують на рівнях B1–B2, особливе місце посідають умовні конструкції. Вони дають змогу висловлювати припущення, умову, гіпотезу, жаль, пораду, ввічливе прохання, тобто виконують низку ключових комунікативних функцій. Водночас умовні речення належать до найскладніших для засвоєння тем, адже поєднують кілька граматичних категорій – час, спосіб, модальність – і потребують розуміння реального та нереального плану висловлювання.

Проблема формування іншомовної граматичної компетентності старшокласників привертає увагу українських науковців. Зокрема, Ю. Гунько та В. Куковська досліджують іншомовну граматичну компетентність учнів старшої школи та можливості цифрових освітніх платформ для її формування [1, с. 36]. Проте методичні аспекти навчання саме умовних конструкцій у старшій школі залишаються недостатньо висвітленими.

Мета тез – розкрити місце умовних конструкцій у структурі граматичної компетентності учнів 10–11 класів, визначити типові труднощі їх засвоєння та окреслити шляхи ефективного навчання.

Опанування умовних конструкцій передбачає засвоєння трьох взаємопов’язаних аспектів: форми, значення та вживання. Формальний аспект охоплює структуру підрядної та головної частин, узгодження часових форм, скорочені форми (If I’d known, I’d have…), інверсію (Had I known…, Should you need…, Were I you…), а також сполучники та сполучні засоби, що вводять умову (unless, provided that, as long as, in case, otherwise). Значеннєвий аспект пов’язаний із розрізненням реальної, потенційної та нереальної

умови: умовні речення нульового й першого типів описують загальні істини та реальні наслідки, другого – уявні ситуації в теперішньому чи майбутньому, третього – нереалізовані можливості минулого, а змішані конструкції поєднують різні часові плани (If I had studied harder, I would be a student of Oxford now). Прагматичний аспект визначає доречність конструкції в ситуації спілкування: умовні речення слугують засобом ввічливості (If you could help me…, I would appreciate it if…), поради (If I were you…), м'якої критики (If you had listened…), вираження жалю (I wish / If only + Past Perfect).

Саме взаємодія цих аспектів зумовлює труднощі засвоєння. Дослідження П. Сурапраджит засвідчило, що 76,2 % учасників визнали умовні речення другого типу найскладнішими для розуміння [4, с. 30], а основною проблемою, виявленою під час аналізу помилок, стало те, що «учням було складно здійснювати зсув часових форм» (переклад наш) [4, с. 31]. Дослідниця робить висновок, що «розуміння часових моделей є важливим для правильного вживання умовних речень» (переклад наш) [4, с. 28]. П. Катіп і Ч. Гамппер, аналізуючи письмове та усне мовлення, встановили, що учасники найчастіше мали труднощі з побудовою граматично правильних дієслівних форм у реченнях, які описують нереальні події минулого [3, с. 7]; на ці конструкції припала більшість помилок [3, с. 11]. В усному мовленні поширеною помилкою виявилося неправильне вживання майбутнього часу в підрядній частині умови [3, с. 9].

Для українських старшокласників ці труднощі посилюються міжмовною інтерференцією. В українській мові після сполучника «якщо» вживається форма майбутнього часу («Якщо піде дощ, ми залишимося вдома»), що провокує помилки типу *If it will rain. Нереальна умова в українській мові виражається формою умовного способу з часткою «би» незалежно від часового плану («Якби я знав, я б прийшов» означає і «If I knew, I would come», і «If I had known, I would have come»). Через це учні не відчувають різниці між умовними реченнями другого та третього типів і плутають їхні форми. Саме тому навчання умовних конструкцій має спиратися на зіставлення з рідною мовою та на усвідомлення часового плану висловлювання.

Ще однією причиною труднощів є розрив між підручниковою граматикою та живим мовленням. Як наголошують І. Школа, О. Дуброва та А. Мороз, «розмовна граматика є не спрощеною чи неправильною версією писемної граматики, а самостійною системою» [2, с. 93], а діалоги в більшості підручників «штучні» та «надмірно коректні» [2, с. 93]. Дослідники слушно зауважують, що «парадокс сучасної шкільної граматики полягає в тому, що учні роками вивчають правила, але після цього не здатні підтримати елементарну розмову» [2, с. 95]. Щодо умовних речень цей парадокс виявляється особливо яскраво: учні правильно виконують трансформаційні вправи за схемою «чотирьох типів», однак у спонтанному мовленні уникають умовних конструкцій або вживають лише найпростіші з них. Тим часом у живому англомовному спілкуванні умовні конструкції часто мають скорочену чи еліптичну форму (If so…, If not…, If anything…, If in doubt…), а гіпотетичне значення передається також конструкціями imagine, suppose, what if.

Отже, формування граматичної компетентності щодо умовних конструкцій має бути спрямоване не на механічне заучування схем, а на розуміння значення та вживання

конструкцій у змістовних комунікативних ситуаціях. На думку І. Школи та співавторів, «мова з'являється як інструмент вираження, а не як об'єкт вивчення, і саме в цьому режимі засвоєння відбувається найефективніше» [2, с. 96].

На основі проведеного аналізу пропонуємо таку послідовність роботи над умовними конструкціями в 10–11 класах. На етапі ознайомлення доцільно подавати конструкції в автентичному контексті – уривках із фільмів, пісень, інтерв'ю, новин, постів у соціальних мережах – і спонукати учнів самостійно виявляти закономірності (inductive approach, noticing). Корисними є часові шкали (timelines), які наочно показують, до якого часу належить умова та її наслідок, а також зіставлення англійських речень з українськими відповідниками. На етапі тренування ефективні вправи на завершення речень про власний досвід, ланцюжки наслідків (If I hadn't overslept, I wouldn't have missed the bus. If I hadn't missed the bus…), трансформація речень із сполучником if у речення з unless, provided that, а також з інверсією для підготовки до національного мультипредметного тесту.

На етапі застосування провідну роль відіграють комунікативні завдання: обговорення моральних дилем (What would you do if you found a wallet full of money?), рольові ігри «Колонка порад» (If I were you, I would…), проєкт «Альтернативна історія» (What would the world be like if the Internet had never been invented?), дискусії та дебати на гіпотетичні теми, створення «листів жалю» з використанням I wish та If only. Такі завдання поєднують граматичну точність зі змістовністю висловлювання, розвивають критичне мислення та вміння аргументувати власну позицію. Оцінювання сформованості граматичної компетентності доцільно здійснювати за критеріями точності форми, доречності вживання конструкції відповідно до комунікативної мети, різноманітності використаних засобів вираження умови та здатності вживати їх у спонтанному мовленні.

Наведемо приклад фрагмента уроку в 11 класі з теми «Life Choices». На початку уроку учні переглядають короткий уривок фільму, у якому герой шкодує про втрачену можливість, і відповідають на запитання: What does the character regret? What would have happened if he had made a different choice? Далі вчитель пропонує учням самостійно визначити, які часові форми вжито в почутих реченнях і до якого часу належать умова та наслідок, а результати фіксуються на часовій шкалі. Після цього учні в парах складають ланцюжок «If I hadn't…, I wouldn't have…» про реальний або вигаданий епізод зі шкільного життя. Завершальним етапом є дискусія в малих групах «The decision that changed everything», під час якої учні обговорюють важливі рішення відомих людей і висловлюють припущення щодо альтернативного розвитку подій, використовуючи змішані умовні конструкції (If she hadn't left her country, she wouldn't be so famous now). Учитель не перериває учнів для виправлення помилок, а фіксує типові недоліки й опрацьовує їх наприкінці уроку.

Помітно розширюють можливості навчання умовних конструкцій цифрові інструменти. Інтерактивні вправи на платформах LearningApps, Wordwall і Quizlet забезпечують миттєвий зворотний зв'язок під час тренування форм; онлайн-дошки Padlet та Miro дають змогу організувати колективне створення «альтернативних історій»; запис аудіо- та відеовідповідей на гіпотетичні запитання сприяє розвитку усного мовлення й

самоконтролю. Генеративні чат-боти можуть виконувати роль співрозмовника, який ставить учням запитання What would you do if…?, однак завдання з їх використанням мають бути чітко структуровані вчителем. Важливо, щоб цифрові вправи не обмежувалися механічною підстановкою форм, а вели до створення власних висловлювань.

Отже, умовні конструкції є важливою складовою граматичної компетентності учнів 10–11 класів, оскільки вони поєднують формальні, значеннєві та прагматичні аспекти мови й забезпечують вираження ключових комунікативних функцій. Основні труднощі їх засвоєння пов'язані зі зсувом часових форм, розрізненням реального й нереального плану та інтерференцією рідної мови. Як зазначають І. Школа та співавтори, подолання розриву між знанням правил і живим мовленням «можливе через усвідомлену інтеграцію автентичного матеріалу і комунікативних завдань у граматичну підготовку учнів» [2, с. 98]. Перспективою подальших досліджень є розроблення та експериментальна перевірка системи вправ для формування граматичної компетентності старшокласників на матеріалі умовних конструкцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гунько Ю., Куковська В. Використання освітньо-технологічної платформи Edmodo як засобу формування іншомовної граматичної компетентності учнів старших класів. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія. 2020. Вип. 822. С. 36–41. DOI: https://doi.org/10.31861/gph2020.822.36-48.
2. Школа І. В., Дуброва О. В., Мороз А. А. Розмовна граматика на уроці англійської мови: від правила до живого мовлення. Інноваційна педагогіка. 2026. Вип. 94. С. 93–98. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/94.17.
3. Katip P., Gampper C. English as a Foreign Language Student Productive Conditional Verb Form Errors in Thailand. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2016. Vol. 9, Issue 2. P. 1–13.
4. Suraprajit P. Use, Errors, and Self-Perceptions of Thai EFL Learners with Conditional Sentences. English Language Teaching. 2022. Vol. 15, No. 8. P. 23–33. DOI: https://doi.org/10.5539/elt.v15n8p23.

Анна СЕМИРІЙ
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти 2 курсу
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
Науковий керівник: Надія ГРИЦИК, к.пед.н., доцент
(НУЧК імені Т. Г. Шевченка)

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ PASSIVE VOICE УЧНІВ 10-Х КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РОБОТИ З ПУБЛІЦИСТИЧНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Формування англомовної граматичної компетентності в учнів старшої школи (рівень B1+/B2) вимагає переходу від ізольованого вивчення граматичних форм до їх свідомого вживання в автентичному комунікативному контексті [1; 3]. Згідно з сучасними

лінгводидактичними підходами, граматична компетентність розглядається як динамічна взаємодія трьох складників: граматичних знань, граматичних навичок (рецептивних і репродуктивних) та граматичної усвідомленості [1; 3; 4].

Особливе значення на рівні повної середньої освіти має розвиток граматичної усвідомленості – здатності учня рефлексувати над вибором форми та розуміти її стилістичну й прагматичну функції [1; 3; 4]. Опанування пасивного стану (Passive Voice) у 10-му класі нерідко ускладнюється міжмовною інтерференцією [1; 3]: в українській мові семантичний фокус усунення діяча здебільшого реалізується безособовими та неозначено-особовими моделями, тоді як в англійській мові пасивні структури слугують системним засобом логічної організації інформації та зміщення уваги на об’єкт чи результат дії (винесення у позицію теми).

Автентичний публіцистичний дискурс (зокрема матеріали BBC News) є оптимальним матеріалом для подолання цього бар'єра [3]. На відміну від штучних навчальних вправ, журналістські матеріали ілюструють функціональну роль пасивного стану: об’єктивізацію викладу, усунення авторської суб’єктивності та підкреслення наслідків подій. Робота з автентичним текстом активізує когнітивні й компенсаційні навчальні стратегії старшокласників [3], підвищуючи внутрішню мотивацію до опанування синтаксичних структур.

Методика навчання конструкцій пасивного стану на матеріалі статті BBC News «‘A lot of love and a bit of luck’: 100 couples on the secret to a happy relationship» (Megan Davies, 2026) реалізується через три взаємопов’язані етапи [1; 4]:

1. Орієнтовно-підготовчий етап (рецептивно-аналітичний): первинне спостереження над автентичним матеріалом, ідентифікація пасивних конструкцій і з'ясування прагматичних мотивів авторського вибору [1; 4].

Вправа «Active or Passive: Functional Focus».

Мета: навчити десятикласників рецептивно розпізнавати форми пасивного стану та аналізувати їхнє смислове навантаження.

Завдання: визначте стан дієслова (Active/Passive) у реченнях із тексту та поясніть функцію пасиву:

– We asked you to share your love stories with us. (Active)
– Their story was shared with the BBC. (Passive — виконавець дії другорядний; фокус на факті розповіді).
– They were accepted as a couple. (Passive — фокус на ставленні соціуму та стані суб'єктів).
– They have been tested by distance. (Passive — підкреслення життєвого випробування, що випало на долю пари).

2. Стереотипно-ситуативний етап (тренувально-комунікативний): автоматизація дій з формами Passive Voice на рівні фрази або речення, трансформаційні завдання з аналізом зміни смислового акценту [1; 4].

Вправа «Transforming Relationship Advice».

Мета: автоматизувати продукування пасивних конструкцій (зокрема з модальними дієсловами) під час формулювання порад.

Завдання: перетворіть поради з активного стану на пасивний. Поясніть, як змінюється ступінь узагальненості твердження:

– Couples should prioritize each other. – Each partner should be prioritized.
– Partners should discuss their problems openly. – Problems should be discussed openly.
– People must solve arguments straight away. – Arguments must be solved straight away.

3. Варіююче-ситуативний етап (продуктивно-творчий): вихід у вільне комунікативне мовлення на рівні понадфразової єдності та зв'язного тексту із застосуванням вивчених моделей у межах проблемного обговорення [1; 4].

Вправа «BBC Relationship Reporter».

Мета: розвивати вміння спонтанного використання пасивних конструкцій під час моделювання професійної журналістської діяльності.

Завдання: працюючи в парах («журналіст» та «випусковий редактор»), підготуйте коротке інформаційне повідомлення про одну з пар статті (наприклад, Зафара та Ділю), використовуючи щонайменше 4 пасивні структури (e.g., The relationship was tested by distance; Trust and patience were chosen to keep them strong; Difficulties have been overcome...). Представте результати перед класом.

Запропонований комплекс завдань забезпечує органічну інтеграцію аналітичної та мовленнєвої діяльності [3], сприяє подоланню міжмовної інтерференції [1] та трансформує пасивні граматичні знання учнів 10-х класів у стійкі навички природної англомовної комунікації [1; 4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко О. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької за допомогою вправ для самостійної роботи. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2018. № 2. С. 65–73.
2. Дейвіс М. «A lot of love and a bit of luck»: 100 couples on the secret to a happy relationship. BBC News. 2026. 14 лют. URL: https://www.aol.com/news/lot-love-bit-luck-100-225836845.html (дата звернення: 12.10.2026).
3. Корнєєва І. Формування англійськомовної граматичної компетентності в майбутніх учителів з використанням навчальних стратегій. Молодь і ринок. 2024. № 2 (222). С. 121–125.
4. Сем'ян Н., Світашова Ю. Рольова гра як ефективний метод формування англомовної граматичної компетентності учнів 7-го класу на уроках англійської мови. Ars Linguodidacticae. 2022. Вип. 9 (1). С. 70–80.

Марія СКРИПЧЕНКО
здобувачка першого (магістерського) рівня вищої освіти
1 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШИМАНОВИЧ, к.пед.н., доцент
(БДПУ)

ІНТЕРАКТИВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасна іншомовна освіта орієнтована на формування здатності до реального спілкування. Знання іноземної мови відкриває доступ до міжнародної комунікації, наукової інформації, культурного обміну та професійного розвитку, а глобалізація й активізація міжкультурних контактів лише посилюють цю роль. Національна доктрина розвитку освіти серед важливих завдань називає створення умов для практичного оволодіння громадянами іноземними мовами. Це означає, що мало засвоїти певний обсяг мовних знань: учень має вміти застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях. Тому навчання іноземної мови спрямоване на розвиток комунікативної компетентності, тобто здатності ефективно спілкуватися з урахуванням ситуації, мети висловлювання та особливостей співрозмовника [2]. Одним із ключових компонентів такої компетентності є граматична. Особливої ваги це набуває для здобувачів профільної середньої освіти, які мають оволодіти іноземною мовою на рівні, достатньому для подальшого навчання й професійної діяльності.

Граматична компетентність забезпечує правильність і логічність мовленнєвих висловлювань: саме граматика дає змогу поєднувати окремі слова в конструкції, будувати речення та створювати зв’язні тексти [3]. Без достатнього володіння граматичними засобами учні не можуть повною мірою реалізувати власні комунікативні наміри, а отже, формування цієї компетентності потребує особливої уваги вчителя.

Водночас практика викладання свідчить, що засвоєння граматики часто викликає в учнів труднощі. Школярі нерідко сприймають її як абстрактну систему правил, форм і винятків, які потрібно запам’ятати. У традиційній методиці переважають тренувальні вправи: підстановка слів у готові моделі, трансформація речень, переклад. Такі вправи допомагають закріпити форми, проте не завжди формують здатність використовувати їх у реальному мовленні, і в результаті учень може знати правило, але не вміти застосувати його в усному чи письмовому спілкуванні. На ефективність формування граматичної компетенції впливає низка чинників [4], тому постає потреба переглянути підходи до організації навчання: граматичні структури мають засвоюватися не ізольовано, а в процесі мовленнєвої діяльності. Одним зі шляхів розв’язання цієї проблеми є інтерактивні методи навчання та комунікативні ігри, які активізують пізнавальну діяльність учнів і створюють умови для природного використання мовних засобів.

Проблема формування граматичної компетентності привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Значний внесок у методику навчання граматики зробили Н. Скляренко [3], С. Ніколаєва, С. Лисенкова, С. Фандюшина, Н. Фоміна та інші вчені, які розглядали відбір граматичного матеріалу,

принципи його подання, використання наочності та методичні прийоми формування граматичних навичок. Дослідники наголошують, що граматична компетентність є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності й забезпечує точність передавання змісту висловлювань. Сучасні підходи пропонують комунікативно орієнтоване навчання граматики, за якого навички формуються під час виконання мовленнєвих завдань, що поєднує вивчення мовної системи з її практичним використанням. Це узгоджується з компетентнісним підходом, який орієнтує освітній процес на здатність застосовувати знання в практичній діяльності [1]. Для іншомовної освіти це означає, що засвоєння граматики має бути пов'язане з розвитком мовленнєвих умінь і навичок.

Метою дослідження є обґрунтування доцільності використання інтерактивних методів, зокрема комунікативних ігор, у процесі формування граматичної компетентності здобувачів профільної середньої освіти на уроках англійської мови. Для досягнення мети передбачено такі завдання:

– проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми дослідження;

– узагальнити педагогічний досвід використання різних форм організації навчальної діяльності на уроках англійської мови;

– визначити можливості створення системи вправ, спрямованих на формування граматичних навичок;

– з'ясувати вплив інтерактивних методів на розвиток мовленнєвих умінь, пізнавальної активності та самостійності здобувачів профільної середньої освіти.

Методологічну основу дослідження становлять положення комунікативного й компетентнісного підходів до навчання іноземних мов. Вони орієнтують навчальний процес на активну діяльність учнів, розвиток самостійності, уміння співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу та використовувати мовні знання в практичному спілкуванні [1]. Важливою умовою є навчальне середовище, яке стимулює пізнавальну активність і формує позитивну мотивацію до вивчення мови.

У межах дослідження граматична компетентність розглядається як здатність здобувачів освіти правильно використовувати граматичні засоби для побудови словосполучень, речень і зв'язних висловлювань у різних комунікативних ситуаціях. Вона охоплює не лише засвоєння знань, а й уміння застосовувати їх у мовленнєвій діяльності та розпізнавати граматичні явища під час сприймання усного або письмового мовлення.

У методиці навчання граматики важливою є поетапна організація роботи з мовним матеріалом [3]. Зазвичай виокремлюють три етапи: ознайомлення з новим граматичним явищем, виконання тренувальних вправ для закріплення структур і їх подальше використання в мовленнєвій діяльності. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від різноманітних засобів наочності, які роблять матеріал зрозумілішим і доступнішим для учнів.

Інтерактивні методи передбачають активну взаємодію учнів під час виконання завдань: роботу в парах і групах, рольові ігри, обговорення, спільне розв'язання проблемних завдань. Завдяки цьому школярі мають змогу висловлювати власні думки, обмінюватися інформацією, аргументувати позицію та використовувати граматичні

структури в природних ситуаціях спілкування, що сприяє міцнішому засвоєнню мовного матеріалу й розвитку комунікативних умінь.

Практичне застосування інтерактивних методів особливо доцільне на етапі закріплення граматичного матеріалу. Наприклад, у завданнях на обмін інформацією (information gap) учні працюють у парах і мають поставити партнерові запитання з потрібною граматичною структурою, щоб отримати відсутні відомості. У груповій роботі учні можуть спільно складати розповідь, дотримуючись заданої граматичної моделі, або обговорювати проблемну ситуацію, використовуючи певні часові форми. У такий спосіб граматична форма стає не метою, а засобом досягнення комунікативного результату.

Система вправ для формування граматичної компетентності має бути вибудувана від простого до складного: від вправ на розпізнавання й усвідомлення граматичного явища через умовно-комунікативні завдання до вільного висловлювання в ситуаціях, наближених до реальних. Така послідовність дає змогу поступово зменшувати допомогу вчителя й підвищувати самостійність учнів. Роль учителя при цьому змінюється: він не лише пояснює правило, а й організовує взаємодію, добирає завдання відповідно до рівня підготовки класу, спостерігає за роботою учнів та допомагає виправляти помилки, не руйнуючи комунікативної атмосфери уроку.

Комунікативні ігри також відіграють важливу роль у навчанні граматики. Вони створюють сприятливі умови для практичного використання мовних засобів, підвищують інтерес до навчання та розвивають творчу активність. Ігровий характер діяльності допомагає учням легше засвоювати граматичні структури, адже вони застосовують їх у ситуаціях, наближених до реального спілкування.

Отже, формування граматичної компетентності є важливим завданням навчання іноземної мови. Інтерактивні методи, зокрема комунікативні ігри, залучають здобувачів профільної середньої освіти до активної навчальної діяльності, підвищують мотивацію до вивчення англійської мови та створюють умови для практичного застосування граматичних знань. Такі підходи роблять засвоєння граматики ефективнішим, цікавішим і ближчим до реальних потреб іншомовного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ванівська О. Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищій школі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Вип. 1 (38). С. 71–75.
2. Власова В. Комунікативна компетентність та англійська мова як міжнародна. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2010. Вип. 54. С. 94–97. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4665/1/vip_54_22.pdf
3. Скляренко Н. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 2016. № 4. С. 15–25.
4. Шемуда М. Формування іншомовної граматичної компетенції: фактори впливу. Наукові записки. Серія «Філологічна». Вип. 27. С. 357–358.

Карина ТУРКО
здобувач першого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу філологічного факультету
Науковий керівник: Надія ГРИЦИК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів, Україна)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА САМОКОНТРОЛЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасне навчання англійської мови у старшій школі орієнтоване не лише на засвоєння учнями певного обсягу лексичних і граматичних знань, а й на формування здатності самостійно організовувати власну навчальну діяльність. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток навчальної автономії, яку доцільно розглядати як здатність учня усвідомлювати мету навчання, планувати власну роботу, обирати способи виконання навчальних завдань, контролювати процес засвоєння матеріалу, оцінювати отримані результати та коригувати подальшу діяльність. Проблема навчальної автономії посідає важливе місце в методиці навчання іноземних мов, зокрема у працях H. Holec та D. Little [4, с. 3–8].

Англомовна граматична компетентність охоплює не механічне знання граматичних правил, а здатність правильно й комунікативно доцільно використовувати граматичні структури в усному та писемному мовленні. Учень може, наприклад, знати правило утворення Present Perfect, але мати труднощі з вибором між Present Perfect і Past Simple у конкретній комунікативній ситуації. Тому ефективне формування граматичної компетентності повинно поєднувати засвоєння форми граматичної структури, розуміння її значення та використання в контексті. Мобільні технології дають можливість реалізувати всі три компоненти. Під час опрацювання теми Conditional Sentences, наприклад, учень спочатку може переглянути короткий теоретичний матеріал або інтерактивну граматичну схему, після цього виконати автоматизовані вправи на вибір правильної форми дієслова, а завершальним етапом може стати створення власних речень: If I had more free time, I would travel more або If I had studied harder, I would have passed the test. Тому, граматичне явище поступово переходить від рівня правила до рівня практичного використання.

Важливим механізмом розвитку автономії є можливість індивідуалізації темпу й змісту навчання. У традиційному класі всі учні переважно виконують однакові завдання протягом однакового часу, хоча рівень їхньої граматичної підготовки може суттєво відрізнятися. Мобільні технології дозволяють частково усунути цю проблему. Учень, який добре володіє системою часових форм, може швидше перейти до складніших конструкцій, наприклад Mixed Conditionals або Complex Object. Водночас школяр, який систематично припускається помилок у використанні артиклів або прийменників, може отримати додатковий блок тренувальних вправ саме з цієї теми. Наприклад, після діагностичного тесту учень бачить результат: Tenses – 85 %, Passive Voice – 78 %, Articles – 54 %, Conditionals – 70 %. У такому випадку він самостійно або за рекомендацією вчителя

визначає артиклі як пріоритетну тему наступного етапу роботи. Це перетворює учня з пасивного виконавця завдань на безпосередньо активного учасника власного навчального процесу [1, с. 65].

Особливе значення для навчальної автономії має самоконтроль, який мобільні технології роблять оперативним і наочним. Під час виконання цифрових граматичних завдань учень може одразу отримувати результат, бачити правильні й неправильні відповіді та повторно виконувати вправу. Наприклад, у завданні на трансформацію прямої мови в непряму школяр пише: She said that she will come tomorrow. Система може вказати на помилки у формах will – would та tomorrow – the next day. Принципово важливо, щоб учень не обмежувався механічним виправленням речення, а визначав причину помилки. Корисною практикою є ведення мобільного «щоденника граматичних помилок», у якому фіксуються структура, неправильний варіант, правильна форма та коротке пояснення. Наприклад: I have seen him yesterday – I saw him yesterday – конкретний завершений час потребує Past Simple. Регулярне повернення до таких записів сприяє розвитку рефлексії й поступовому зменшенню кількості повторюваних помилок [4].

Доцільним засобом формування автономності є застосування мікронавчання, коли граматичний матеріал подається невеликими завершеними блоками. Для старшокласників це може бути п’ятихвилинний відеофрагмент, коротка граматична таблиця, набір електронних карток або 8–10 інтерактивних завдань. Наприклад, тема Passive Voice може бути поділена на кілька мікромодулів: «значення пасивного стану», «Present Simple Passive», «Past Simple Passive», «Perfect Passive», «пасивний стан із модальними дієсловами». Після кожного модуля учень виконує коротке завдання: The documents ___ yesterday (sign) – The documents were signed yesterday. Перевагою такої моделі є можливість повторювати саме той елемент теми, який викликає труднощі, не витрачаючи час на вже засвоєний матеріал [1, с. 64].

Ефективність мобільних технологій особливо підвищується за умов поєднання рецептивних, репродуктивних і продуктивних граматичних завдань. На першому рівні учень розпізнає граматичну структуру: наприклад, визначає правильний варіант If I knew / had known the answer, I would tell you. На другому рівні він трансформує або доповнює речення: People speak English in many countries – English is spoken in many countries. На третьому рівні граматична структура використовується для створення власного висловлювання. Наприклад, після вивчення умовних речень учням можна запропонувати мобільне завдання «My life in 2035», у якому необхідно написати п’ять прогнозів: If I study abroad, I will improve my English; If I had an opportunity to live in another country, I would choose…. Саме перехід до продуктивного використання граматики свідчить про формування компетентності, а не про просте запам’ятовування правила.

Окремим інструментом розвитку автономії є електронне портфоліо, у якому учень може накопичувати результати власної роботи. До нього можуть входити результати тестів, скриншоти виконаних вправ, власні тексти, записи усного мовлення, таблиці типових помилок та індивідуальні цілі. Наприклад, на початку навчального місяця школяр визначає мету: «Навчитися правильно використовувати всі типи умовних речень». Початкове тестування демонструє результат 58 %. Після кількох тижнів самостійної

роботи учень повторно проходить тестування, порівнює результати та визначає, які аспекти теми потребують подальшого опрацювання. Такий підхід допомагає відстежувати індивідуальний прогрес і планувати наступні навчальні кроки. Особистісно-діяльнісний підхід, представлений у працях О. Б. Бігич та Я. В. Окопної, може слугувати теоретичним підґрунтям для організації активної участі учня у власному навчанні [2].

Ефективним є також використання елементів гейміфікації: балів, рівнів, навчальних серій, рейтингів, віртуальних досягнень. Для учнів 11-х класів такі елементи мають бути підпорядковані освітній меті, а не перетворювати граматичне навчання лише на гру. Наприклад, учень може отримувати умовні бали за правильне виконання вправ, але додаткові бали – за пояснення власної помилки або створення оригінального прикладу використання граматичної конструкції. Під час теми Modal Verbs завдання може містити проблемну ситуацію: «Your friend wants to improve their English. Give five pieces of advice using should, ought to, could, mustn't». Учень не просто обирає правильну форму, а використовує її відповідно до комунікативного наміру: You should practise English every day; You could watch films in English; You mustn't be afraid of making mistakes. Такий формат сприяє усвідомленому використанню граматичних засобів.

Водночас розвиток автономії не означає повного усунення вчителя з навчального процесу. Навпаки, роль учителя трансформується: він виступає організатором, консультантом і координатором автономної діяльності учнів. На початковому етапі педагог може пропонувати конкретні мобільні ресурси, визначати критерії самоконтролю, демонструвати способи аналізу помилок і формувати вміння планувати навчання. Поступово рівень зовнішнього контролю має зменшуватися. Наприклад, спочатку вчитель визначає конкретний перелік вправ на тему Reported Speech, потім пропонує декілька альтернативних ресурсів, а надалі учні самостійно обирають формат повторення й представляють результат. Така модель відповідає принципу поступового переходу від педагогічного керування до самокерованого навчання [5, с. 28].

Практичним прикладом комплексного використання мобільних технологій може бути організація роботи над темою «Conditionals» протягом одного навчального тижня. На першому етапі учні проходять коротке онлайн-діагностування й визначають, які типи умовних речень викликають найбільше труднощів. На другому етапі кожний учень обирає необхідний теоретичний матеріал та виконує тренувальні вправи. Далі старшокласники складають власні речення, наприклад: If I pass my exams successfully, I will apply to university; If I could study anywhere in the world, I would choose…. Наступним етапом може бути взаємоперевірка кількох речень однокласника в електронному середовищі. Наприкінці тижня проводиться повторний тест, після якого учень порівнює початковий і кінцевий результати та відповідає на рефлексивні питання: «Що я засвоїв?», «Які помилки продовжую робити?», «Що потрібно повторити?». Таким чином одночасно реалізуються граматична, контрольна та автономна складові навчання [1, с. 64].

Важливим показником сформованої автономії є здатність школяра здійснювати самооцінювання. Для цього доцільно застосовувати короткі рефлексивні анкети після опрацювання кожної граматичної теми. Наприклад, після вивчення пасивного стану учень може оцінити власні вміння за шкалою від 1 до 5: «Я розумію, коли використовується

Passive Voice»; «Я можу утворити Passive Voice у різних часових формах»; «Я можу знайти й виправити власні помилки»; «Я можу використати пасивні конструкції у власному тексті». Якщо перші два показники отримують високі оцінки, а останній – низьку, це свідчить про необхідність переходу від формальних тренувальних вправ до продуктивної мовленнєвої практики. Мобільні технології доцільно розглядати не лише як технічний засіб виконання граматичних вправ, а як інструмент організації автономного вивчення англійської мови [5].

Отже, розвиток навчальної автономії у процесі формування англомовної граматичної компетентності учнів 11-х класів засобами мобільних технологій сприяє не лише підвищенню рівня володіння граматичними структурами, а й формуванню універсальних умінь самостійного навчання. Учень поступово навчається визначати власні труднощі, обирати оптимальні стратегії їх подолання, оцінювати результати та нести відповідальність за власний освітній прогрес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєва С. Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: сучасні онлайн-ресурси. Український педагогічний журнал. 2023. № 1. С. 59–65.
2. Бігич О. Б., Окопна Я. В. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2022. 148 с.
3. Гоголь О. В. Використання автентичних матеріалів у процесі навчання англійського писемного мовлення. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 50, т. 1. С. 64–69.
4. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford : Pergamon, 1981. 148 p.
5. Little D. Learner autonomy and second/foreign language learning. In: The Guide to Language Teaching and Learning. Council of Europe, 1991.

Богдан ЦИМБАЛІСТИЙ
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу
соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ганна ТАБАКОВА, к.філол.н., доцент
(БДПУ)

ТИПОЛОГІЯ ЗАВДАНЬ-«РОЗРИВІВ» TASK-BASED LEARNING ЯК ІНСТРУМЕНТ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Методика Task-Based Learning (TBL) набуває дедалі ширшого визнання в навчанні іноземних мов, однак у практиці вчителя англійської мови вона найчастіше застосовується лише як спосіб активізації мовлення – створення умов, за яких учень змушений користуватися мовою для досягнення реального результату. Водночас потенціал TBL для цілеспрямованого розвитку критичного мислення засобами самого уроку англійської мови залишається розкритим лише частково. В основі кожного комунікативного завдання TBL лежить певний інформаційний, аргументативний чи оціночний «розрив» (gap), який учень має заповнити власними мисленнєвими зусиллями, послуговуючись при цьому

конкретними мовними засобами – від лексики уточнення до конструкцій аргументації та вираження особистого ставлення. Проте в наявних методичних розробках типи таких розривів здебільшого описуються лише як засіб структурування мовленнєвої взаємодії, без системного зіставлення, з одного боку, з конкретними уміннями критичного мислення, а з іншого – з конкретним мовленнєвим навантаженням уроку англійської мови, яке кожен тип розриву природно активує. Це зумовлює актуальність систематизації типології завдань-розривів TBL саме крізь подвійну призму – операцій критичного мислення та мовної компетентності учня.

Серед українських дослідників класифікацію розривів як основи завдання TBL вивчала М. М. Воробель за матеріалами досліджень Прахбу Н. (Prabhu N. S. Second Language Pedagogy. Oxford: OUP, 1987). Дослідниця виділяє інформаційний розрив (information-gap), аргументативний розрив (reasoning-gap) та оціночний розрив (opinion-gap) [1, с. 353–354]. Структуру когнітивних умінь критичного мислення найбільш системно розкрито в Дельфійському звіті Американської філософської асоціації під керівництвом П. Фасіоне, де виокремлено шість умінь – інтерпретацію, аналіз, оцінювання, висновування, пояснення та саморегуляцію [5, с. 13]. Методичні варіанти (options), доступні вчителю на кожній фазі завдання TBL, і зокрема роль «розриву» в їхньому доборі, системно описав Р. Елліс [4, с. 80]. Серед українських дослідників практичну послідовність ускладнення завдань критичного мислення на уроках англійської мови – від роботи з таблицею «З-Х-Д» до самостійного конструювання алгоритму розв'язання проблеми («Milestones») – показує І. Ю. Ільчук [2, с. 122–124], а проблематику критичного мислення як цілісного педагогічного феномену розкриває О. І. Пометун [3, с. 89].

Метою дослідження є встановлення відповідності між типом завдання-розриву TBL, конкретним умінням критичного мислення, яке це завдання переважно активує, і притаманним цьому типу завдання мовленнєвим навантаженням уроку англійської мови. Для досягнення мети проведено зіставний аналіз типології розривів, структури умінь критичного мислення за Дельфійським звітом і типової мовної функції кожного типу завдання.

Варто зауважити, що типологія розривів і трифазна структура заняття TBL (Pre-task – Task cycle – Language focus) є двома різними, хоч і взаємопов'язаними вимірами аналізу: тип розриву визначає, яку саме мисленнєву й мовленнєву дію виконує учень на центральному етапі Task cycle, тоді як структура заняття визначає послідовність методичних кроків довкола цієї дії. Відповідно, тип обраного розриву впливає і на суміжні етапи: на етапі Pre-task набір лексики, яку вчитель вводить заздалегідь, суттєво відрізняється залежно від того, чи учням знадобляться передусім уточнювальні запитання (інформаційний розрив), конструкції аргументації (аргументативний розрив) чи засоби вираження особистого ставлення (оціночний розрив); так само на етапі Language focus предметом узагальнення стають саме ті мовні засоби, які реально прозвучали під час виконання завдання обраного типу. Це перетворює тип розриву на зручний орієнтир не лише для добору центрального завдання, а й для планування мовного навантаження заняття в цілому.

Завдання з інформаційним розривом вимагають від учня встановити цілісну картину на основі розрізнених, неповних даних, якими володіють різні учасники спілкування. Такий тип завдання передусім активує уміння інтерпретації – впорядкування розрізненої інформації у зрозумілу структуру, і меншою мірою аналізу, якщо отримані відомості потребують зіставлення між собою. Мовленнєво завдання цього типу спираються на запитання уточнювального й описового типу (What is…? How many…? Where exactly…?) і на лексику опису кількості, місця й послідовності. Практичним прикладом може слугувати класичне завдання «picture gap»: кожен з учнів у парі має власний варіант зображення з кількома прихованими від партнера деталями і, послуговуючись виключно усним описом англійською мовою, має відновити повну версію зображення партнера.

Завдання з аргументативним розривом, на відміну від інформаційного, не мають наперед заданого набору фактів для відновлення: учневі потрібно застосувати логічне міркування, щоб дійти висновку чи обрати оптимальний варіант дії серед кількох можливих [4, с. 80]. Такі завдання передусім розвивають уміння аналізу (виявлення й зважування текстових або ситуативних ознак) та висновування (побудова обґрунтованого висновку на основі цих ознак), а мовленнєво вимагають володіння конструкціями причиново-наслідкового зв'язку, порівняння та аргументації (because, that's why, if… then, this is more important than, on the one hand… on the other hand). Прикладом слугує завдання на вибір оптимального кандидата на вакантну посаду за кількома наданими короткими резюме: учні мають зіставити вимоги посади з даними кожного кандидата і англійською мовою аргументовано довести, чий профіль найкраще відповідає заданим критеріям відбору.

Завдання з оціночним розривом (opinion-gap) не передбачають єдино правильної відповіді: учні діляться власними думками, почуттями чи ставленням до проблеми, яка не має об'єктивного розв'язку. Такі завдання найповніше активують уміння пояснення – необхідність словесно відтворити хід власного міркування так, щоб інші могли з ним погодитися або заперечити, – а також уміння саморегуляції, оскільки учень має усвідомити підстави власної позиції й бути готовим переглянути її під впливом контраргументів. Мовленнєво опрацьовуються конструкції вираження особистого ставлення, згоди/незгоди та поступки (I believe…, I'd argue that…, I see your point, but…, I'm not entirely convinced that…). Прикладом може слугувати коротка дискусія на зразок «Should school uniforms be compulsory?», після якої кожна група має усно й аргументовано відповісти щонайменше на одне заперечення опонентів.

Запропоноване зіставлення має й суто практичний вимір: два завдання, розроблені й апробовані нами на уроках англійської мови у старшій школі, ілюструють протилежні полюси цього ланцюга. Завдання на перевірку достовірності новинних текстів («Real or Fake News?») є прикладом аргументативного розриву – учні аналізують текстові ознаки й виносять обґрунтований вердикт щодо кожного тексту, спираючись на єдиний, перевірний критерій достовірності. Завдання на планування одноденної шкільної поїздки в межах фіксованого бюджету, навпаки, є прикладом оціночного розриву – воно не має єдино правильного розв'язку, і група має не просто обрати варіант, а словесно захистити власну

систему аргументів перед класом. Порівняння цих двох занять підтверджує, що свідомий добір типу розриву, а не лише дотримання формальної структури TBL, є визначальним чинником того, яка саме операція критичного мислення і яка саме мовленнєва функція отримують основне навантаження на конкретному уроці; послідовне чергування завдань різних типів протягом серії занять дає змогу уникнути ситуації, коли учні тренують переважно один тип мислення (наприклад, лише аналіз готових текстів), залишаючи осторонь уміння пояснення й саморегуляції, пов'язані з оціночним розривом.

Отже, три типи завдань-розривів TBL утворюють не довільний, а послідовно ускладнюваний ланцюг активації умінь критичного мислення – від інтерпретації через аналіз і висновування до пояснення й саморегуляції, – причому кожен щабель цього ланцюга має власний, чітко визначений мовленнєвий відповідник: від лексики уточнення через конструкції аргументації до мови особистого ставлення й поступки. Це дозволяє вчителю англійської мови свідомо добирати й комбінувати типи завдань у межах одного заняття або серії занять так, щоб забезпечити паралельний, збалансований розвиток умінь критичного мислення і мовленнєвої компетентності учнів, а не розвивати їх випадково чи однобічно. Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка запропонованого зіставлення на матеріалі серії уроків англійської мови для учнів старшої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробель М. М. Ефективність технології Task-Based Learning в розвитку мовленнєвих навичок студентів при вивченні англійської мови. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2021. № 1 (лютий). С. 349–356. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/article/view/9155/8902 (дата звернення: 23.10.2026).
2. Ільчук І. Ю. Розвиток умінь критичного мислення учнів 7–9-х класів на уроках англійської мови. Український педагогічний журнал. 2017. № 4. С. 119–127. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/download/574/504 (дата звернення: 23.10.2026).
3. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/download/493/423 (дата звернення: 23.10.2026).
4. Ellis R. The Methodology of Task-Based Teaching. Journal of Foreign Language Education and Research (Kansai University). 2002. № 4. P. 79–101. URL: https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf (дата звернення: 23.10.2026).
5. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association, 1990. 112 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf (дата звернення: 23.10.2026).

Юлія ЧАЛЕНКО
здобувач першого (магістерського) рівня вищої освіти
1 курсу філологічного факультету
Науковий керівник: Надія ГРИЦИК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(м. Чернігів, Україна)

ТЕХНОЛОГІЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Формування вмінь англомовної дискусії у старшокласників є важливим складником сучасного навчання іноземної мови, оскільки старшокласник повинен не лише володіти певним запасом лексичних і граматичних засобів, а й уміти використовувати їх у реальному комунікативному процесі. Дискусія передбачає здатність учня висловлювати власну позицію, аргументувати її, реагувати на думки співрозмовників, ставити уточнювальні запитання, погоджуватися або заперечувати, наводити приклади та формулювати висновки. Саме тому формування дискусійної компетентності доцільно розглядати як комплексний процес розвитку мовленнєвих, соціальних, когнітивних і стратегічних умінь. Для старшокласників це особливо актуально, адже на цьому етапі навчання вони вже мають достатню мовну базу для переходу від репродуктивних вправ до більш складних форм усного мовлення, пов'язаних із самостійним осмисленням проблеми, критичною оцінкою інформації та взаємодією з іншими учасниками комунікації.

Ефективним педагогічним засобом розвитку англомовної дискусії виступає технологія кооперативного навчання, основою якої є організація цілеспрямованої взаємодії учнів у малих групах або парах. На відміну від традиційної фронтальної моделі, за якої основний обсяг мовлення часто припадає на вчителя або декількох найбільш активних учнів, кооперативне навчання забезпечує активну участь більшості школярів у виконанні спільного комунікативного завдання. Його принциповими характеристиками є позитивна взаємозалежність учасників, індивідуальна відповідальність, безпосередня взаємодія, розвиток соціальних навичок та групова рефлексія. У процесі англомовної дискусії позитивна взаємозалежність виявляється в тому, що досягнення кінцевого результату залежить від внеску кожного члена групи. Наприклад, під час обговорення проблеми «Should social media be restricted for teenagers?» один учень може відповідати за аргументи «за», другий – за аргументи «проти», третій – за приклади, а четвертий – за формулювання спільного висновку. Така організація роботи сприяє не механічному відтворенню мовного матеріалу, а його функціональному використанню [1, с. 109].

Особливе значення кооперативного навчання полягає у створенні психологічно безпечного середовища для усного мовлення. Однією з типових проблем учнів старшої школи є страх припуститися мовної помилки, бути негативно оціненим однокласниками або не знайти потрібного слова під час відповіді. У великій аудиторії ці труднощі можуть суттєво знижувати мовленнєву активність. Робота в малих групах частково усуває таку напруженість, оскільки учень не виступає перед усім класом, а комунікує з двома-трьома

партнерами. Це збільшує кількість мовленнєвих ситуацій і тривалість активного говоріння кожного школяра. Водночас учні мають можливість спостерігати за мовленнєвими стратегіями однокласників, запозичувати вдалі конструкції та поступово розширювати власний комунікативний репертуар [4, с. 30]. Педагогічно важливим є й те, що помилка в умовах кооперативної взаємодії сприймається не як ознака неуспішності, а як природний компонент навчального процесу. Завдання вчителя при цьому полягає не в постійному перериванні дискусії для виправлення кожної неточності, а у вибірковому коригуванні тих помилок, які справді ускладнюють розуміння або систематично повторюються.

Формування англомовної дискусії доцільно здійснювати поетапно. На підготовчому етапі учні повинні опанувати тематичну лексику, мовленнєві кліше та конструкції, необхідні для організації дискусії. До них можуть належати фрази In my opinion…, I strongly believe that…, I see your point, but…, I partly agree with you because…, Could you explain what you mean?, What evidence do you have?, To sum up…. Важливо, щоб учні не лише запам'ятовували такі конструкції, а й розуміли їх комунікативну функцію. На другому етапі варто застосовувати напівкеровані дискусійні завдання, у яких учні отримують ролі, інформаційні картки, перелік аргументів або проблемні запитання. Ефективними є кооперативні структури «Think–Pair–Share», «Jigsaw», «Round Robin», «Numbered Heads Together». Наприклад, у межах «Think–Pair–Share» учень спочатку самостійно формулює думку, потім обговорює її в парі, а після цього презентує спільну позицію класу. На завершальному етапі можна переходити до самостійних групових дискусій, дебатів, рольових ігор та обговорення суспільно значущих проблем, коли школярі самі визначають аргументи й способи їх мовного оформлення [2, с. 31].

Зміст дискусій також суттєво впливає на результативність кооперативного навчання. Теми мають бути зрозумілими, дискусійними та наближеними до життєвого досвіду старшокласників. Доцільними можуть бути питання впливу соціальних мереж, використання штучного інтелекту в освіті, екологічної поведінки, шкільної форми, дистанційного навчання, вибору майбутньої професії, волонтерства, підліткової зайнятості або подорожей. Важливо уникати завдань, де існує лише одна очевидна «правильна» відповідь, оскільки вони не створюють справжньої потреби в аргументації. Наприклад, тема «Is online education better than traditional classroom learning?» дозволяє розподілити клас на малі групи, кожна з яких аналізує окремий аспект проблеми: доступність, соціалізацію, мотивацію, якість контролю знань, цифрові навички. Після роботи в експертних групах учні обмінюються результатами, формують спільну позицію та захищають її перед іншими. Кооперативна технологія забезпечує не лише мовленнєву активність, а й розвиток уміння слухати, співпрацювати, критично опрацьовувати інформацію та колективно приймати рішення [3, с. 101].

Отже, технологія кооперативного навчання має значний потенціал у формуванні англомовної дискусійної компетентності старшокласників. Її результативність пояснюється тим, що мовлення розвивається не ізольовано, а в умовах реальної міжособистісної взаємодії, коли використання англійської мови стає засобом досягнення конкретної комунікативної мети. Кооперативні форми роботи сприяють збільшенню мовленнєвого часу кожного учня, зниженню психологічної напруженості, розвитку

навичок аргументації, слухання, взаємного реагування та колективного розв'язання проблем. Водночас ефективність такого підходу залежить від правильної організації діяльності: чіткого визначення ролей, добору актуальних проблемних тем, попереднього опрацювання мовних засобів, продуманого розподілу учнів у групи та подальшої рефлексії. Тому кооперативне навчання доцільно розглядати не як окремий вид групової роботи, а як системну технологію, що створює умови для переходу від формального вивчення англійської мови до її активного, усвідомленого та комунікативно доцільного використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленська К. Дидактичний інструментарій формування лексичної компетентності учнів старшої школи. Актуальні проблеми іноземної філології і лінгводидактики. 2022. Вип. 4. С. 107–116.
2. Лех О., Космірак Т. Формування лексичної компетентності в учнів старших класів на основі періодичних видань. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія, 841, 2024. С. 29–36.
3. Пасічник О. М. Проблема добору лексичного мінімуму з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти: історія, сьогодення, перспективи. Український педагогічний журнал. 2022. № 1. С. 98–106.
4. Сем'ян Н. Формування англомовної компетентності в читанні учнів 10-го класу засобами блог-ресурсів. Ars Linguodidacticae 12. 2023. С. 18–33.

Andriy YURCHYSHYN
Second-year Master's student,
Faculty of Social Sciences and Humanities
Research supervisor: Oksana DUBROVA, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (BSPU)

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND CHATBOTS IN HIGH SCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The rapid development and increasing accessibility of generative artificial intelligence (AI) have created new opportunities and challenges for school education. High school learners can use AI-powered chatbots to translate texts, check grammar, develop vocabulary, and complete written assignments, sometimes without teachers' awareness or a sufficient understanding of the limitations of these technologies. For English language teachers, this situation presents both pedagogical opportunities and challenges. Although AI chatbots can provide additional opportunities for language practice and personalized feedback, their educational value depends on purposeful integration into the teaching process, appropriate teacher guidance, and effective assessment. Therefore, developing a methodologically grounded approach to the use of AI chatbots in high school English language teaching is particularly relevant.

The aim of this paper is to analyze the pedagogical advantages, potential risks, and methodological principles of using AI chatbots in teaching English to high school learners and to

propose a structured system of tasks aimed at developing their language skills and communicative competence.

Chatbot technology has evolved from rule-based systems, which generate responses according to predefined scenarios, to generative AI systems based on large language models (LLMs), which can produce contextually relevant responses to a wide range of prompts. Contemporary examples include ChatGPT, Gemini, Claude and Copilot. In language education, general-purpose chatbots are complemented by specialized AI-supported applications, such as Duolingo Max, ELSA Speak, Speak and Talkpal, which offer various forms of conversational and pronunciation practice. Teachers can also use platforms such as MagicSchool, Brisk and SchoolAI, as well as custom GPTs, to support lesson planning, generate learning materials, develop assessment rubrics and provide formative feedback. However, these tools differ in their functionality, reliability and suitability for school-aged learners, making careful selection essential.

The pedagogical potential of chatbots has been examined in a growing body of research. In a systematic review of 25 empirical studies, W. Huang, K. F. Hew and L. K. Fryer identified three technological affordances of educational chatbots: timeliness, ease of use and personalization. They also distinguished five pedagogical applications: chatbots as interlocutors, simulations, information-delivery tools, helplines and sources of recommendations [3]. These findings suggest that chatbots can provide opportunities for interactive and individualized language learning. Nevertheless, since the review predates the widespread adoption of contemporary generative AI systems, its findings should be interpreted as a foundation for further investigation rather than direct evidence of the effectiveness of LLM-based chatbots in high school classrooms.

One particularly promising application is the use of AI chatbots as conversation partners. Unlike conventional classroom activities, which may limit opportunities for individual speaking practice, chatbot-supported interaction allows learners to engage in repeated dialogues at their own pace. Such practice may help reduce foreign language anxiety and increase learners' willingness to communicate (WTC), particularly among those who feel uncomfortable speaking in front of classmates. AI chatbots can also provide immediate feedback on grammatical accuracy, vocabulary use and written expression, while adapting explanations and task difficulty to learners' proficiency levels. Moreover, they can support teachers in preparing differentiated materials, communicative activities and assessment tasks. However, these potential benefits depend on the quality of chatbot responses, the design of learning activities and the extent of teacher supervision.

Despite these advantages, the integration of AI chatbots into English language teaching involves significant pedagogical and ethical challenges. Huang, Hew and Fryer identified technological limitations, the novelty effect and cognitive load as major difficulties associated with chatbot-supported language learning [3]. Contemporary generative AI systems introduce additional concerns, particularly the possibility of producing plausible but inaccurate or misleading information, commonly referred to as AI hallucinations. Dubrova's research addresses systematic morphosyntactic errors in large language models and their pedagogical implications, highlighting the importance of critically evaluating AI-generated language [1].

Other risks include excessive dependence on AI-generated answers, reduced opportunities for independent thinking, academic dishonesty, insufficient human interaction, data privacy concerns and unequal access to digital technologies. Consequently, AI-generated feedback should be treated as a resource for learning rather than an unquestionable source of linguistic authority.

These concerns are especially relevant in secondary education, where learners are still developing digital literacy, self-regulation and critical thinking skills. In its Guidance for Generative AI in Education and Research, UNESCO advocates a human-centered approach that prioritizes data protection, age-appropriate use and meaningful human involvement in educational activities [5]. The guidance proposes a minimum age threshold of 13 for independent conversations with generative AI platforms. However, this recommendation does not replace platform-specific age restrictions, parental consent requirements or institutional safeguarding policies. Therefore, the integration of AI chatbots into high school education must be accompanied by clear rules, appropriate supervision and systematic instruction in responsible AI use.

The central methodological issue is thus not simply whether AI chatbots should be introduced into English lessons, but how they can be used to achieve specific learning objectives. L. Kohnke, B. L. Moorhouse and D. Zou emphasize the importance of developing the digital competencies necessary for teachers and learners to use ChatGPT ethically and effectively [4]. Similarly, Dubrova, Saliuk and Moroz examine the pedagogical advantages and challenges of integrating ChatGPT into grammar, vocabulary and writing instruction, providing a relevant basis for considering its applications in the Ukrainian educational context [2]. These studies support the need to integrate AI literacy into language education, including the ability to formulate effective prompts, critically evaluate AI-generated content, recognize its limitations, and use the technology responsibly.

On this theoretical basis, we propose a three-stage model for integrating AI chatbots into English language teaching in grades 10–11: preparation, implementation, and reflection and assessment.

At the preparatory stage, the teacher selects appropriate platforms according to learners' age, language proficiency, learning objectives, and data protection requirements. Particular attention is paid to establishing rules for responsible AI use, including academic integrity, the disclosure of AI assistance and the protection of personal information. Learners are introduced to the basic principles of prompt formulation, such as specifying the chatbot's role, the task, the required language level and the expected response format. They are also taught to verify AI-generated information using reliable sources and to recognize potentially inaccurate or inappropriate responses. Where access to digital technologies is limited, the teacher should provide alternative learning activities to ensure equitable participation.

At the implementation stage, AI chatbots are incorporated into individual, pair and group activities, as well as blended learning and flipped-classroom approaches. They can support different stages of an English lesson, including warm-up activities, controlled and guided practice, communicative production and homework. The selection of tasks should be determined by specific learning outcomes rather than by the novelty of the technology itself. Importantly,

chatbot-supported activities should complement, rather than replace, meaningful interaction with teachers and classmates.

At the reflection and assessment stage, learners analyze their interactions with AI chatbots, identify recurring language difficulties and compare AI-generated feedback with peer and teacher feedback. They also evaluate their progress using clearly defined assessment criteria and reflect on the effectiveness of their prompts. This process encourages metacognitive awareness, learner autonomy and the responsible use of AI technologies. The teacher retains a leading role as a facilitator, learning-task designer and evaluator of educational outcomes.

The practical component of the proposed methodology consists of a system of chatbot-supported tasks designed to develop vocabulary, grammar, speaking, writing, pronunciation and integrated language skills.

For vocabulary and grammar development, learners can ask a chatbot to explain grammatical structures at an appropriate proficiency level, provide contextualized examples, generate gap-filling exercises, and offer feedback on completed tasks. For example, learners may request a B1-level explanation of the difference between the Present Perfect and Past Simple, followed by practice exercises and explanations of their errors. An additional activity involves identifying and correcting deliberately introduced mistakes in AI-generated texts. Such tasks encourage learners not only to practice linguistic structures but also to develop the critical ability to evaluate AI-generated content.

For speaking development, chatbots can function as virtual interlocutors in communicative situations such as job interviews, hotel reservations, travel-related conversations and discussions with international students. They can also assume different roles in debates on topics relevant to high school learners, including environmental protection, social media and educational technologies. For instance, a learner may instruct a chatbot to act as a job interviewer, ask questions individually and provide brief feedback after the interview. To ensure the transfer of language skills to authentic interpersonal communication, AI-assisted speaking activities should be followed by pair or group discussions, role plays or classroom debates.

For writing development, AI chatbots can support different stages of the writing process, including brainstorming, planning, drafting, revision and editing. Learners may use chatbots to generate ideas, organize arguments, identify grammatical errors and receive suggestions for improving coherence and cohesion. However, the learner must remain responsible for the content, structure and final version of the text. Instead of requesting fully generated assignments, learners should be encouraged to analyze AI feedback, evaluate proposed changes and make independent decisions about revisions. Documenting the prompts and responses used during the writing process can further promote transparency and academic integrity.

For pronunciation and fluency development, learners can practice with speech-recognition applications and voice-enabled chatbots. These tools may provide opportunities for repeated oral production, pronunciation feedback and spontaneous spoken interaction. Nevertheless, automated pronunciation assessment can be inaccurate, particularly when evaluating different accents or non-native speech patterns. Therefore, AI-generated pronunciation feedback should be supplemented by teacher evaluation and authentic listening and speaking activities.

Integrated learning activities may include project-based learning, content and language integrated learning (CLIL), and examination preparation. For example, learners can use chatbots to explore environmental or scientific topics in English, develop project presentations and rehearse oral explanations. AI-generated exercises can also support preparation for the National Multi-subject Test (NMT), particularly through reading comprehension and Use of English tasks, provided that the generated materials are aligned with official examination requirements. Task difficulty can be differentiated according to learners' proficiency levels, using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), from A2 to C1 where appropriate.

To minimize the risks of inappropriate AI use, chatbot-supported learning should be accompanied by transparent assessment procedures. Written assignments can be supplemented by in-class writing, oral presentations or short oral defenses, allowing teachers to evaluate learners' independent language competence. Students may also be required to submit relevant prompts, chatbot responses, and a brief declaration explaining how AI assistance was used. Assessment rubrics should distinguish between the quality of the final language product and the learner's responsible use of AI, including prompt formulation, critical evaluation of chatbot feedback and compliance with academic integrity requirements. This approach makes it possible to assess both language proficiency and AI literacy without confusing AI-assisted performance with independently demonstrated competence.

The effectiveness of the proposed methodology is intended to be evaluated through a pedagogical experiment involving an experimental group and a control group of high school learners. Both groups will follow comparable English language learning objectives, while the experimental group will systematically engage in teacher-guided chatbot-supported activities. The main evaluation criteria will include speaking and writing proficiency, grammatical accuracy, willingness to communicate, and AI literacy. Data collection methods will include pre- and post-intervention language tests, analytical assessment rubrics for speaking and writing, learner questionnaires, and analysis of chatbot interaction records. Initial group comparability, consistent assessment criteria, and appropriate ethical safeguards will be ensured. The comparison of learning outcomes will help determine whether the proposed model contributes to measurable improvements in language performance and responsible AI use.

In conclusion, AI chatbots have considerable potential to enrich high school English language teaching by providing additional opportunities for personalized practice, immediate formative feedback, and interactive language use. They may also support teachers in designing differentiated learning activities and developing assessment materials. Effective integration requires a methodologically grounded approach that combines communicative language teaching, critical AI literacy, transparent assessment and appropriate teacher supervision. The proposed three-stage model and system of tasks provide a framework for incorporating AI chatbots into English lessons while preserving the central role of teachers and authentic human communication. Further research will focus on the experimental evaluation of this methodology and the development of a structured bank of ready-to-use prompts and learning tasks for high school English teachers.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dubrova O. Hallucinated grammar: systematic morphosyntaxical errors in large language models and their pedagogical implications. Діалог культур у європейському освітньому просторі : зб. матеріалів XI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 7 трав. 2026 р. Київ : КНУТД, 2026. С. 39–43. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.21126388.
2. Dubrova O. V., Saliuk B. A., Moroz A. A. Challenges and advantages of AI into English language learning and teaching (grammar, vocabulary, writing): a case study based on ChatGPT. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2026. № 2. С. 110–119. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-2-110-119.
3. Huang W., Hew K. F., Fryer L. K. Chatbots for language learning—are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. Journal of Computer Assisted Learning. 2022. Vol. 38, No. 1. P. 237–257. DOI: https://doi.org/10.1111/jcal.12610.
4. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for language teaching and learning. RELC Journal. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 537–550. DOI: https://doi.org/10.1177/00336882231162868.
5. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. DOI: https://doi.org/10.54675/EWZM9535. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.

СЕКЦІЯ 3. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: ІНКЛЮЗИВНІСТЬ, БЕЗПЕКА, СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ

Вікторія НАЗАРЧУК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
1 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Олександра ТЕРЕЩЕНКО, асистентка
кафедри іноземних мов і методики викладання (БДПУ)

МУЗИКА ТА РОЗБІР ПІСЕНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЯК ТРЕКИ ДОПОМАГАЮТЬ ВИСЛОВЛЮВАТИ ВЛАСНІ ЕМОЦІЇ

У сучасному навчанні англійської мови важливо використовувати методи, які не лише допомагають засвоїти нову лексику й граматичні конструкції, а й заохочують учнів до активного спілкування. Одним із таких методів є робота з англомовними піснями. Музика є частиною повсякденного життя більшості молоді, вона викликає різноманітні емоції, спогади та асоціації. Завдяки пісням учні чують живе мовлення, знайомляться з поширеними висловами та краще розуміють, як англійською мовою передаються почуття й переживання. Обговорення змісту пісні, своєю чергою, створює природну ситуацію для висловлення власної думки, обміну враженнями й розвитку усного мовлення.

Використання пісень у навчанні іноземних мов досліджують зарубіжні науковці, які вивчають їхній вплив на засвоєння мовного матеріалу та емоційний стан учнів. Д. Мерфі Одо в метааналізі, що охопив 28 досліджень за участю 1864 осіб, встановив, що учасники, яких навчали з використанням англомовних пісень, засвоїли більше англійської лексики, ніж ті, хто навчався без них [4, с. 386]. К. Гамільтон, Й. Шульц, Г. Чалмерс та В. Мерфі в систематичному огляді проаналізували 60 інтервенційних досліджень з 23 країн, присвячених використанню пісень у навчанні іноземних мов дітей і підлітків [3, с. 1]. Водночас дослідники наголошують, що через методологічні обмеження наявних робіт поки що «неможливо зробити остаточні причинно-наслідкові висновки щодо впливу пісень на мовні результати» (переклад наш) [3, с. 1]. Отже, наукові праці підтверджують перспективність цього підходу, проте способи його практичного застосування потребують подальшого вивчення.

Мета тез – визначити можливості використання англомовних пісень на заняттях з англійської мови та з'ясувати, як аналіз їхніх текстів допомагає учням розвивати мовні навички й висловлювати власні емоції іноземною мовою. Для досягнення мети використано аналіз наукових джерел, порівняння та узагальнення результатів попередніх досліджень, а також моделювання навчальних завдань.

Музика є корисним доповненням до навчання англійської мови, оскільки поєднує засвоєння мовного матеріалу з емоційним сприйняттям. Слухаючи пісні, учні тренують аудіювання, вивчають нові слова та вчаться розуміти, якими мовними засобами передаються почуття. Особливо цінним є те, що пісня пропонує готові зразки емоційного мовлення: метафори, порівняння, повтори, звертання до слухача. Учні бачать, що

англійською мовою можна говорити не лише про факти, а й про сум, радість, надію чи розчарування.

Ефективність роботи значною мірою залежить від добору пісень. Під час вибору композиції варто враховувати вік і рівень мовної підготовки учнів, тему заняття, чіткість вимови виконавця, темп пісні, наявність приспіву, що повторюється, а також зміст тексту, який має бути етично прийнятним для шкільної аудиторії. Наприклад, пісня Count on Me у виконанні Bruno Mars підходить для обговорення дружби та взаємопідтримки, а Try Everything у виконанні Shakira – для розмови про наполегливість і віру у власні сили.

Роботу з піснею доцільно організовувати в три етапи. На етапі перед прослуховуванням учитель актуалізує тему, пропонує учням спрогнозувати зміст пісні за назвою чи обкладинкою та знайомить із ключовою лексикою. Під час прослуховування учні визначають загальний настрій композиції, а під час повторного – виконують завдання на детальне розуміння: заповнюють пропуски в тексті, знаходять слова, що передають почуття, впорядковують рядки. Після прослуховування учні читають текст, з'ясовують значення незнайомих слів і висловів та обговорюють зміст. Вирази на зразок feel better, miss someone чи cheer someone up допомагають учням описувати почуття й підтримувати інших, а складаючи з ними власні речення, учні переносять ці вислови у своє мовлення.

Для розвитку вміння висловлювати емоції можна застосовувати такі вправи:

– «Name the Emotion» («Назви емоцію»): учні визначають почуття, які передає пісня, і знаходять у тексті слова та вислови, що їх виражають;

– «My Feelings» («Мої почуття»): учні завершують речення This song makes me feel… because…, пояснюючи власні враження;

– «Song Discussion» («Обговорення пісні»): у парах учні відповідають на запитання How does the singer feel?, What is the main message of the song?, Do you agree with it? Why?, що розвиває говоріння та вміння аргументувати свою думку;

– «Colour the Mood» («Розфарбуй настрій»): учні добирають до різних частин пісні кольори й пояснюють свій вибір, використовуючи прикметники на позначення емоцій;

– «Letter to the Singer» («Лист виконавцеві»): учні пишуть короткий лист ліричному героєві пісні з порадою чи словами підтримки, а потім зачитують його в групі.

Робота з піснями поступово розширює емоційний словник учнів. Замість звичних happy, sad чи angry вони засвоюють точніші слова й вислови: lonely, heartbroken, hopeful, grateful, overwhelmed, to feel down, to be over the moon. Корисно пропонувати учням «шкалу емоцій», на якій вони розташовують ці слова від найслабшого до найсильнішого почуття, а потім використовують їх, описуючи настрій різних пісень. Що точніше учень може назвати емоцію англійською, то легше йому говорити про власні переживання і розуміти почуття інших.

Пісні також легко адаптувати до різного рівня підготовки. Учні з нижчим рівнем володіння мовою можуть працювати з текстом із пропусками та банком слів, тоді як сильніші учні аналізують образи й метафори, порівнюють дві пісні на одну тему або створюють власний куплет. Цифрові ресурси для роботи з текстами пісень (наприклад, LyricsTraining) дають змогу учням тренувати аудіювання у власному темпі вдома, а урок присвятити обговоренню змісту.

Наведемо приклад фрагмента уроку з теми «Friendship». Учні слухають пісню Count on Me і визначають, яким є її настрій (warm, caring, hopeful). Далі вони знаходять у тексті вислови, пов'язані з підтримкою, і в парах розповідають про ситуацію, коли друг допоміг їм або вони допомогли другові. На завершення кожна пара складає власний «рецепт дружби» з трьох-чотирьох порад англійською мовою та презентує його класу. Так пісня стає не лише джерелом нової лексики, а й поштовхом до щирої розмови про важливі для учнів почуття.

Використання музики може також зменшувати емоційне напруження під час вивчення мови. Д. Долян дослідив вплив вивчення пісень на іншомовну тривожність учнів восьмого класу [2]. За даними М. Асмали та С. Дільбаз Саїн, які проаналізували його дослідження, тривожність знизилася лише в групі учнів, які спочатку мали її високий рівень [1, с. 24]. У власному дослідженні М. Асмали та С. Дільбаз Саїн встановили, що спів пісень знизив іншомовну тривожність учнів незалежно від її початкового рівня, проте найбільше виграли учні з високою тривожністю [1, с. 20]. Автори також зафіксували покращення результатів учнів на іспиті після навчання з використанням пісень [1, с. 31].

Водночас результативність методу залежить від добору пісень і чіткої навчальної мети. Музика не повинна перетворюватися на розважальну паузу: кожне прослуховування має супроводжуватися конкретним завданням. Крім того, учителеві варто пам'ятати, що обговорення почуттів є делікатною справою, тож учні мають право самі вирішувати, наскільки відверто ділитися особистим досвідом.

Отже, використання англомовних пісень на заняттях з англійської мови допомагає поєднати вивчення лексики й розвиток мовних навичок з умінням висловлювати власні емоції. Аналіз текстів і практичні вправи сприяють розвитку аудіювання та говоріння, вчать учнів пояснювати свої враження й аргументувати думки. Ефективність методу залежить від правильного добору композицій, рівня знань учнів і мети заняття. За умови продуманої організації роботи англомовні пісні урізноманітнюють навчання, роблять спілкування цікавішим і допомагають учням упевненіше висловлюватися англійською мовою. Перспективою подальших досліджень є розроблення добірки пісень і завдань до них для різних тем шкільної програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Asmalı M., Dilbaz Sayın S. Singing as an anxiety-reducing strategy for learners struggling with different levels of foreign language classroom anxiety. Baltic Journal of English Language, Literature and Culture. 2020. Vol. 10. P. 20–35. DOI: https://doi.org/10.22364/BJELLC.10.2020.02.
2. Dolean D. D. The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. Language Teaching Research. 2016. Vol. 20, No. 5. P. 638–653. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168815606151.
3. Hamilton C., Schulz J., Chalmers H., Murphy V. A. Investigating the substantive linguistic effects of using songs for teaching second or foreign languages to preschool, primary and secondary school learners: a systematic review of intervention research. System. 2024. Vol. 124. Article 103350. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103350.
4. Murphy Odo D. Examining the influence of English songs on English L2 lexical learning: a quantitative meta-analytic review. Language, Culture and Curriculum. 2022. Vol. 35, No. 4. P. 386–403. DOI: https://doi.org/10.1080/07908318.2021.2022684.

Вікторія ПОПКОВА
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
1 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Олександра ТЕРЕЩЕНКО, асистентка
кафедри іноземних мов і методики викладання (БДПУ)

КАРТКОВІ НАСТІЛЬНІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ТА НАВИЧОК КОМАНДНОЇ РОБОТИ

Вивчаючи англійську мову, учні мають не лише засвоїти граматику та нову лексику, а й навчитися користуватися мовою в реальному спілкуванні. Для цього вчитель може застосовувати різні інтерактивні методи, серед яких особливе місце посідають ігри. Учені-методисти розглядають ігрові педагогічні технології як дієвий засіб навчання англійської мови, що підвищує інтерес учнів і створює природні умови для мовленнєвої взаємодії [2]. Серед різновидів ігор вирізняються карткові настільні ігри (board games): вони дають змогу учням взаємодіяти між собою, обговорювати різні ситуації та спільно виконувати завдання.

Водночас сучасна школа дедалі більше уваги приділяє не лише предметним результатам, а й соціально-емоційному розвитку учнів. О. Матвієнко та М. Химич наголошують, що «соціально-емоційне навчання виступає як потужний інструмент для зниження цих негативних явищ і забезпечення емоційної безпеки учнів» [1, с. 75]. Урок англійської мови, на якому учні постійно спілкуються, відкриває широкі можливості для такого навчання.

Мета тез – розкрити можливості карткових настільних ігор на уроках англійської мови для розвитку емпатії та навичок командної роботи учнів.

Карткові настільні ігри мають кілька особливостей, які роблять їх цінними для навчання. По-перше, вони передбачають безпосереднє спілкування «обличчям до обличчя»: учні сидять разом, бачать реакції одне одного, чекають на свою чергу та дотримуються спільних правил. По-друге, картка є наочною опорою, яка підказує зміст висловлювання та знижує страх «не знати, що сказати». По-третє, гра створює безпечну ситуацію, у якій помилка не має серйозних наслідків, тож учні охочіше говорять англійською.

Під час таких ігор учні не лише закріплюють вивчене, а й учаться працювати в команді. Щоб досягти спільного результату, їм потрібно зважати на думки одне одного, домовлятися та разом шукати рішення. Особливо ефективними є кооперативні ігри, у яких команда перемагає або програє разом, а не змагається між собою. Командну роботу підсилює і розподіл ролей у групі: один учень читає картку, інший стежить за часом, третій записує відповіді, четвертий презентує результат класу.

Крім того, карткові ігри допомагають учням краще розуміти почуття інших людей. Наприклад, учитель може запропонувати картки з різними життєвими ситуаціями. Учні мають подумати, що відчуває людина в певний момент і як їй можна допомогти. Так вони не лише практикують англійську мову, а й учаться уважніше ставитися до інших, вислуховувати їх і розуміти їхні переживання. Цю думку підтверджують і дослідження

Л. Делл'Анджели та співавторів, які дійшли висновку, що настільні ігри «можуть бути ефективними навчальними засобами для сприяння соціально-емоційному розвитку дітей» (переклад наш) [3, с. 187]. Водночас дослідники наголошують, що для остаточних висновків про вплив таких ігор потрібні подальші експериментальні дослідження [3, с. 187].

На уроках англійської мови можна використовувати, наприклад, гру «Guess the Emotion» («Відгадай емоцію»). Один учень витягує картку й описує ситуацію англійською мовою, а інші намагаються визначити, що може відчувати людина. Відгадавши емоцію, учні пояснюють свою відповідь англійською мовою, наприклад: «She feels nervous because she has to speak in front of everyone» («Вона нервує, тому що має виступати перед усіма»). Далі учні пропонують, як підтримати героїню: «We can encourage her and tell her that she can do it» («Ми можемо підбадьорити її та сказати, що вона впорається»). Наприкінці учні порівнюють відповіді й обговорюють, які слова підтримки були б найдоречнішими в цій чи іншій ситуації.

Важливо, що такі ігри розвивають і мовну складову емпатії. Щоб зрозуміти почуття іншої людини та сказати про них англійською, учням потрібен ширший емоційний словник, ніж звичні happy, sad чи angry. Під час гри вони природно засвоюють слова на зразок lonely, embarrassed, disappointed, proud, relieved, worried, а також фрази для вираження співчуття й підтримки: I'm sorry to hear that, That must be hard, Don't worry, you're not alone. Що точніше учень може назвати емоцію, то краще він її розпізнає в інших і в собі.

Цю ідею можна розвинути й в інших іграх:

– «What Would You Do?» («Що б ти зробив?»): команда отримує картку з проблемною ситуацією (новенький учень сидить сам на перерві, друг посварився з батьками) і спільно добирає найкраще рішення, обґрунтовуючи його англійською мовою;

– «Story Chain» («Ланцюжок історії»): кожен учасник витягує картку із зображенням і продовжує спільну історію одним-двома реченнями, тож результат залежить від уважності до попередніх висловлювань;

– «Kindness Cards» («Картки доброти»): учні складають одне для одного короткі слова підтримки та подяки англійською мовою, а потім обговорюють, як почувалися, коли отримали таку картку;

– «Team Quest» («Командний квест»): команда виконує послідовні завдання з карток (відповісти на запитання, описати картинку, скласти діалог) і може перейти до наступного етапу лише тоді, коли кожен учасник виконав свою частину.

Використання карткових ігор у вивченні іноземної мови розглядають і в наукових працях. Зокрема, Дж. Маркес описує карткову гру для засвоєння англійських прагматичних маркерів, у якій учасники «складають власні речення на основі спільного тлумачення прагматичних маркерів» (переклад наш) [4, с. 1052]. Гравці діляться реченнями, що ґрунтуються на різних тлумаченнях комбінацій карток [4, с. 1052], а отже, обговорюють і порівнюють свої варіанти. Це дає змогу поєднати вивчення мови з живим спілкуванням і взаємодією між учасниками.

Щоб гра справді розвивала емпатію та командну роботу, учителеві варто дотримуватися кількох умов. Групи доцільно формувати з трьох-чотирьох учнів, щоб

кожен мав змогу висловитися. Перед грою учні отримують «мовні опори» – картки з корисними фразами (I think she feels…, Maybe we can…, Do you agree?, Let's try…), які допомагають не лише говорити, а й ввічливо взаємодіяти. Ситуації на картках мають бути близькими до досвіду учнів і відповідати їхньому віку та рівню англійської мови. Після гри обов'язковою є коротка рефлексія: учні розповідають, що було складно, як команда ухвалювала рішення і чого вони навчилися одне від одного. Оцінювати варто не лише мовну правильність, а й уміння слухати, підтримувати та співпрацювати.

Наведемо приклад використання карткової гри на уроці англійської мови в 6 класі з теми «Friends and Friendship». На етапі підготовки вчитель повторює з учнями лексику на позначення емоцій і фрази підтримки. Далі клас поділяють на групи по чотири учні, і кожна група отримує набір карток із ситуаціями: «Your friend forgot your birthday», «A new student doesn't know anyone», «Your teammate made a mistake in the game». Учні по черзі витягують картки, визначають, що відчувають герої, і разом складають пораду, як діяти в цій ситуації. Після гри кожна група представляє класу одну ситуацію та своє рішення, а інші групи можуть запропонувати альтернативні варіанти. Завершує урок коротка рефлексія: «Which situation was the most difficult? Why?».

Карткові ігри також легко адаптувати до різного рівня підготовки. Для молодших учнів або тих, хто має нижчий рівень володіння мовою, на картках можна розмістити малюнки та короткі підказки, а для сильніших учнів – складніші ситуації, які потребують аргументації та пошуку компромісу. Крім того, учні можуть самі створювати картки з ситуаціями для однокласників. Таке завдання поєднує письмо англійською мовою з творчістю та змушує замислитися над тим, які ситуації важливі для їхніх ровесників.

Отже, карткові настільні ігри на уроках англійської мови створюють додаткові можливості для розвитку комунікативних навичок учнів, їхньої емпатії та вміння працювати в команді. Вони поєднують мовну практику із соціальною взаємодією, а тому можуть стати дієвим способом удосконалення навчального процесу. Перспективою подальших досліджень є розроблення добірки карткових ігор для різних тем шкільної програми та перевірка їхнього впливу на соціально-емоційні навички учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. Освітньо-науковий простір. 2024. Т. 1, № 7 (2). С. 75–84. DOI: https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.08.
2. Пінчук Л. М. З досвіду використання ігрових педагогічних технологій у процесі навчання англійської мови. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2019. Вип. 87. С. 69–73. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-87-12.
3. Dell'Angela L., Zaharia A., Lobel A., Vico Begara O., Sander D., Samson A. C. Board Games on Emotional Competences for School-Age Children. Games for Health Journal. 2020. Vol. 9, No. 3. P. 187–196. DOI: https://doi.org/10.1089/g4h.2019.0050.
4. Marquez J. Digitising a Card Game for Teaching Pragmatic Markers. Proceedings of the 18th European Conference on Games Based Learning. 2024. Vol. 18, No. 1. P. 1052–1057. DOI: https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2629.

СЕКЦІЯ 4. ЛІТЕРАТУРА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ТА ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ

Михайло АЛТИНБАЄВ
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ганна ТАБАКОВА, к.філол.наук, доцент
(БДПУ)

СТРАТЕГІЇ АКТИВНОГО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ «АЛІСИ В КРАЇНІ ДИВ» ЛЬЮЇСА КЕРРОЛЛА

Нова українська школа ставить у центр навчання не обсяг засвоєних знань, а компетентності, зокрема вміння читати з розумінням і критично мислити [1; 2]. Читання і розуміння прочитаного Державний стандарт базової середньої освіти визначає як наскрізне вміння для всіх ключових компетентностей [2]. Модельна програма «Зарубіжна література. 5–6 класи» відводить «Алісі в Країні Див» Льюїса Керролла окреме місце в розділі «Сила творчої уяви» для 5 класу [3]. Отже, з цим твором учень працює на самому початку адаптаційного циклу, коли закладаються навички свідомого читання.

Проблема має і практичний вимір. За даними PISA-2025, базового рівня читацької грамотності досягли лише 55 % українських учнів [4]. Це означає, що майже половина підлітків має труднощі з розумінням, оцінюванням і осмисленням письмового тексту. Тому стратегії активного читання, які перетворюють учня з пасивного споживача тексту на співрозмовника автора, є не методичною модою, а відповіддю на реальний освітній виклик.

В українській методиці викладання зарубіжної літератури проблему читацької діяльності найґрунтовніше розробила О. Ісаєва. Дослідниця обстоює читацькоцентричну модель уроку, де учень не відтворює готову інтерпретацію, а сам вибудовує розуміння тексту, поступово опановуючи прийоми свідомого читання [5; 6]. Методичну основу для поєднання читання з критичним мисленням дає посібник А. Кроуфорда та співавторів за науковою редакцією О. Пометун. Він описує структуру «очікування — осмислення — рефлексія» і такі прийоми, як читання з передбаченням, «Знаю — Хочу дізнатися — Дізнався», подвійний щоденник [7].

Англомовні дослідження активного читання мають довшу історію. Р. Стауффер запропонував модель читання з передбаченням (Directed Reading-Thinking Activity): учень висуває гіпотези щодо подальших подій і перевіряє їх текстом [8]. А. Палінксар та Е. Браун експериментально довели ефективність «взаємного навчання», яке поєднує чотири стратегії: прогнозування, запитання, прояснення незрозумілого і підсумовування [9]. Д. Огл створила модель «Знаю — Хочу дізнатися — Дізнався» (K-W-L) [10], а Н. Дьюк і Д. Пірсон узагальнили, що стратегіям розуміння треба навчати явно: від показу вчителем до самостійного застосування учнем [11].

Щодо самої «Аліси в Країні Див», то англомовна наука розглядає її передусім як текст про логіку й пізнання. Н. Мовшовіц-Хадар та А. Шрікі побудували на цитатах з

повісті цілий вступний курс логіки [12]. Н. Альмабрук аналізує «нелогічну логіку» аргументів мешканців Країни Див [13]. Х. Гечгель обстоює думку, що героїня втілює особливий, дитячий спосіб пізнання, якому протистоїть свавільна «доросла» авторитетність [14]. В українському просторі матеріали про вивчення повісті здебільшого є розробками уроків на освітніх платформах, а системного аналізу стратегій активного читання на матеріалі «Аліси в Країні Див» в науковій літературі ми не виявили. Саме цю прогалину й покликане заповнити наше дослідження.

Пропонуємо поєднати читання з передбаченням за моделлю Р. Стауффера [8] із подвійним щоденником [7] на матеріалі шостого розділу повісті, де Аліса зустрічає Чеширського Кота (переклад В. Корнієнка [15]). Цей фрагмент обрано тому, що він короткий, а розмова Аліси з Котом складається з тверджень, які можна перевірити на логічність.

До читання. Учні розглядають ілюстрацію з усміхненим Котом на дереві й записують передбачення: хто це, чи допоможе він Алісі, чому він усміхається. Складаємо маршрутну карту для учнів шляхами повісті.

Зупинка 1: розмова про дорогу. Аліса питає, куди їй іти, а Кіт відповідає, що це залежить від того, куди вона хоче потрапити. Запитання: чи допоміг Кіт Алісі? Чому його відповідь водночас смішна й мудра? Учні формулюють думку: щоб обрати шлях, треба знати мету.

Зупинка 2: «доведення» божевілля. Кіт порівнює себе із собакою: собака гарчить, коли сердиться, і махає хвостом, коли радий, а Кіт робить навпаки, отже, він божевільний. Завдання: знайти слабке місце в міркуванні. Учні з’ясовують, що висновок спирається на неперевірене припущення, ніби собака є мірилом «нормальності». Окремо вони розбирають твердження Кота, що Аліса божевільна, бо інакше не опинилася б тут.

Зупинка 3: усмішка без кота. Кіт поступово зникає, і лишається сама усмішка. Запитання: що тут неможливо в реальному світі? Навіщо автор порушує звичні правила і що від цього змінюється для читача?

Після читання. Учні перевіряють свої передбачення з першого етапу, заповнюють подвійний щоденник і відповідають на підсумкове запитання «Чи можна вірити Чеширському Котові?», обґрунтовуючи позицію прикладом з тексту.

Отже, стратегії активного читання відповідають головній вимозі НУШ — формувати не знання про текст, а вміння з ним працювати. Їх особливо потребують сучасні учні, майже половина з яких не досягає базового рівня читацької грамотності за останніми дослідженнями.

Крім того, «Аліса в Країні Див» — особливо вдалий матеріал для таких стратегій у 5 класі. Абсурдна логіка персонажів сама провокує запитання і сумніви, а мовна гра змушує читати уважно. Твір, який англомовна наука досліджує як підручник логіки, в українській школі можна використати для розвитку критичного мислення.

Поєднання читання із зупинками та подвійного щоденника на матеріалі розділу про Чеширського Кота дає змогу послідовно розвивати прогнозування, постановку запитань, перевірку аргументів і рефлексію. Ці вміння відповідають наскрізним вмінням Державного стандарту й працюють на кілька ключових компетентностей.

Перспективу дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої системи прийомів та в розробленні критеріїв оцінювання читацької компетентності п’ятикласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 11.10.2026).
2. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п (дата звернення: 11.10.2026).
3. Зарубіжна література. 5–6 класи : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / О. М. Ніколенко та ін. ; рекомендовано наказом МОН України від 12.07.2021 р. № 795. URL: https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83088/ (дата звернення: 11.10.2026).
4. Три дослідження PISA в Україні: наскільки погіршилися знання учнів з 2018 по 2025 рік. Слово і Діло. 2026. 9 верес. URL: https://www.slovoidilo.ua/2026/09/09/infografika/suspilstvo/try-doslidzhennya-pisa-ukrayini-naskilky-pohirshylysya-znannya-uchniv-2018-po-2025-rik (дата звернення: 11.10.2026).
5. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури : посібник для вчителя. Київ, 2000.
6. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія. Київ, 2003.
7. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд та ін. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Плеяда, 2006. 220 с.
8. Stauffer R. G. Directing Reading Maturity as a Cognitive Process. New York : Harper & Row, 1969.
9. Palincsar A. S., Brown A. L. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. Cognition and Instruction. 1984. Vol. 1, No. 2. P. 117–175. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1.
10. Ogle D. M. K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. The Reading Teacher. 1986. Vol. 39, No. 6. P. 564–570. DOI: https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11.
11. Duke N. K., Pearson P. D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. What Research Has to Say about Reading Instruction / ed. by A. E. Farstrup, S. J. Samuels. 3rd ed. Newark : International Reading Association, 2002. P. 205–242.
12. Movshovitz-Hadar N., Shriki A. Logic in Wonderland: An Introduction to Logic through Reading Alice’s Adventures in Wonderland : Student’s Workbook. New Jersey : WS Education, 2019. ix, 242 p.
13. Almabrouk N. A. The Illogical Logic in Alice’s Adventures in Wonderland. International Journal of Humanities and Social Science. 2020. Vol. 10, No. 2. DOI: https://doi.org/10.30845/ijhss.v10n2a5.
14. Geçgel H. Childhood Epistemology in Alice’s Adventures in Wonderland: An Autonomous and Experience-Based Field of Knowledge. Childhood & Philosophy. 2026. Vol. 22. Art. e202696052. DOI: https://doi.org/10.12957/childphilo.2026.96052.
15. Керролл Л. Аліса в Країні Див / пер. з англ. В. Корнієнка ; за ред. І. Малковича. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2001. URL: https://ae-lib.org.ua/texts/carroll__alices_adventures_in_wonderland__ua.htm (дата звернення: 11.10.2026).

Юлія МЕЛЬНИК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
2 курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник: Тетяна МЕЛЬНИК, к. філол. н., доцент
(ВДПУ)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ГУМАНІЗМУ В РОМАНІ Д. МІТЧЕЛЛА «ХМАРНИЙ АТЛАС»

У сучасній літературі гуманізм все частіше розглядається через проблеми людської гідності, свободи та відповідальності за інших. Змінюється суспільство, з'являються нові технології, але ставлення людини до людини залишається одним із головних показників морального розвитку.

У романі «Хмарний атлас» Д. Мітчелл звертається до цих питань через історії людей, які живуть у різні часи. Письменника цікавить, чому людство, маючи багатовіковий досвід, продовжує повторювати ті самі помилки. Насильство, прагнення влади, байдужість до чужого життя існують у кожній зображеній епосі. Разом із тим завжди знаходяться люди, які не погоджуються з несправедливістю.

Шість історій, з яких складається роман, охоплюють кілька століть. Кожна історія має своїх героїв і власний спосіб розповіді. Події однієї історії знаходять відгук в іншій, хоч між ними можуть минути десятиліття або навіть століття. Така побудова дозволяє побачити, що суспільні зміни не завжди означають зміну людських переконань. У минулому одні народи підкорювали інші, виправдовуючи це власною перевагою. У майбутньому, яке створив письменник, подібне ставлення поширюється на штучно створених істот, при цьому змінюються тільки обставини, тоді як бажання використовувати слабшого залишається.

У щоденнику Адама Юїнга описано світ, в якому рабство та нерівність сприймаються як звичне явище. Герой поступово починає сумніватися в правильності такого порядку. Знайомство з представниками інших народів і власний досвід змушують його переглянути усталені погляди. Юїнг доходить розуміння, що людська гідність не може залежати від походження чи суспільного становища. Через багато років у світі Сонмі-451 виникає схожа ситуація. Фабрикатів створюють для праці, позбавляючи їх права самостійно вирішувати власну долю. Вони виконують накази та не мають можливості жити за власним бажанням. Порівняння цих історій показує, що суспільство може змінити закони, техніку й умови життя, при цьому зберегти старі форми пригнічення [3].

Історія Сонмі-451 порушує питання про те, кого суспільство готове визнавати особистістю. Вона створена штучно, однак здатна навчатися, мислити й усвідомлювати несправедливість. Її погляди змінюються разом із пізнанням світу. Сонмі починає розуміти, що правила, за якими живуть фабрикати, встановлені не заради загального добра, а для зручності тих, хто має владу. Її прагнення до свободи нагадує боротьбу людей, які в минулому виступали проти рабства. У цьому і простежується зміна самого поняття гуманізму. Якщо раніше йшлося про визнання рівності між людьми, то в

майбутньому постає питання про права істот, які мають свідомість, але не належать до людського роду [2, с. 3].

У романі неодноразово виникають ситуації, коли герої змушені обирати між особистою вигодою та власними переконаннями. Адам Юїнг міг би залишитися байдужим до несправедливості, оскільки вона безпосередньо не загрожувала його становищу. Проте він почав усвідомлювати, що мовчазна згода також підтримує жорстокість. Наприкінці його історії звучать слова: «Yet what is any ocean but a multitude of drops?». У цьому вислові відображено думку про значення окремої людини в історії. Суспільство складається з людей, тому його майбутнє залежить від їхніх щоденних рішень. Навіть невеликий вчинок може стати початком змін [3, с. 449].

Схожі питання постають і в інших частинах роману. Р. Фробішер прагне знайти своє місце у світі мистецтва, але стикається із залежністю від впливових людей. Луїза Рей намагається викрити небезпечні рішення енергетичної корпорації, хоч і розуміє, що ризикує власною безпекою. Т. Кавендіш опиняється в будинку для літніх людей, де його позбавляють свободи під виглядом турботи. Долі цих персонажів різні, при цьому кожний із них стикається з обмеженням власної волі. Через їхні історії письменник показує, що порушення людської гідності не завжди має відкриту форму насильства. Іноді воно приховується за суспільними правилами, професійною владою або нібито добрими намірами. У світі Сонмі-451 люди досягли високого рівня технічного розвитку, але це не зробило їхнє суспільство справедливішим. Фабрикати виконують роботу, від якої залежить звичний комфорт інших. Їхнє існування підпорядковане економічним потребам. Загалом сама можливість створювати розумних істот не супроводжується готовністю визнавати їхні права. Подібні суперечності можна побачити і в сучасному світі, де розвиток науки часто випереджає суспільне обговорення його моральних наслідків. Д. Мітчелл не заперечує значення прогресу, але показує, що нові винаходи не здатні самостійно змінити ставлення до життя.

Розповіді персонажів подано у формі щоденника, листів, журналістського розслідування, спогадів та інтерв'ю. Завдяки цьому кожна історія зберігає власне звучання. Читач бачить події очима людей, які мають різний досвід, переконання, а також становище. А. Юїнг описує поступову зміну своїх поглядів у щоденнику, а Сонмі-451 розповідає про власне пробудження під час допиту. Їхні голоси належать різним епохам, але обидва свідчать про несправедливість, яку суспільство намагається вважати нормальною. Можна стверджувати, що така побудова роману поєднує особистий досвід героїв із ширшою історією людства [1, с. 3].

Слова Сонмі-451 «Truth is singular. Its “versions” are mistruths» підкреслюють прагнення героїні до правди та справедливості [3, с. 167]. Вона поступово усвідомлює, що суспільство приховує справжнє становище штучно створених людей. Її історія, як і долі інших персонажів роману, показує, що правда не зникає безслідно, а може впливати на наступні покоління. Щоденник Юїнга читає Фробішер, музика Фробішера доходить до Луїзи Рей, а історія Сонмі згодом набуває значення для людей майбутнього. Так письменник поєднує різні епохи й показує, що людське життя не обмежується лише власним часом. Назва «Хмарний атлас» також пов'язана з уявленням про мінливість світу.

Хмари змінюють форму, рухаються та зникають, але сам рух триває. Подібно змінюються покоління, держави й суспільні порядки. Люди народжуються в різних умовах, мають різні можливості та переконання, але знову стикаються з питаннями свободи, справедливості, відповідальності тощо. У такому розумінні гуманізм не є остаточно сформованою системою цінностей. Його зміст залежить від того, чи готове суспільство визнавати гідність тих, кого раніше вважало нижчими або чужими.

Отже, роман Д. Мітчелла «Хмарний атлас» показує, що зміни в розумінні гуманізму відбуваються разом зі змінами самого суспільства. Рабство, соціальна нерівність, економічна залежність, використання штучно створених істот постають у творі як різні прояви однієї проблеми, а саме небажання визнавати свободу іншого. Через долі персонажів, зв'язок між історіями письменник простежує, як людство поступово переосмислює власні моральні принципи. Гуманізм у романі не обмежується співчуттям чи добрими намірами, а вимагає конкретних рішень та готовності протистояти несправедливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chatman S. Coming To Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film. New York : Cornell University Press, 1990. 240 p.
2. Ryan M.-L. Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory. Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, 1991. 610 p.
3. Mitchell D. Cloud Atlas. L., 2004. 453 p. URL: https://bdebooks.com/en/books/cloud-atlas-by-david-mitchell/read/?pdf=174605 (дата звернення: 11.10.2026).

Інна РУЩАК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
2 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Тетяна СВІЦА, к. філол. н., ст. викладач
(БДПУ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЕКРАНІЗАЦІЙ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 6 КЛАСІ

Актуальність дослідження. Сучасні школярі зростають у візуальному медіасередовищі, тому кіно й мультиплікація стали для них звичним способом знайомства з літературними сюжетами. Відповідно до концепції Нової української школи, 5–6 класи становлять адаптаційний цикл базової середньої освіти – перехідний етап від початкової школи до предметного навчання в 7–9 класах [4]. Саме в цей період закладаються основи свідомої читацької та глядацької діяльності. Екранізація художнього твору є потужним ресурсом уроку зарубіжної літератури, однак без урахування вікових особливостей учнів вона ризикує підмінити читання або перетворитися на розвагу. Отже, потреба науково обґрунтувати психолого-педагогічні засади використання екранізацій у 6 класі зумовлює актуальність обраної теми.

Тема дослідження – психолого-педагогічні особливості сприйняття художнього тексту та його екранізації учнями 6 класу як підґрунтя методики використання кінофрагментів на уроках зарубіжної літератури.

Мета тез – схарактеризувати вікові особливості читацького й глядацького сприймання шестикласників та на цій основі визначити можливості, ризики й методичні умови використання екранізацій на уроці.

Основний зміст. Шестикласники (11–12 років) перебувають на межі молодшого шкільного та підліткового віку. Для них характерне переважання наочно-образного мислення, яке поступово доповнюється абстрактно-логічним. Учні ще схильні сприймати художній твір «наївно-реалістично»: співчувати героям, обурюватися лиходіями, чекати «щасливого кінця». Така емоційна безпосередність є важливим ресурсом, адже без співпереживання неможливе справжнє естетичне сприйняття. Завдання вчителя – поступово вести учнів від запитання «що сталося?» до запитань «як це показано?» і «навіщо автор так зробив?». О. Ісаєва наголошує, що організація читацької діяльності має враховувати поетапність розвитку читача – від первинного емоційного враження до аналізу й інтерпретації [1].

Шестикласники мають значний, але переважно неусвідомлений досвід перегляду фільмів: вони стежать за «історією», не помічаючи засобів, якими її розказано, і сприймають екранне зображення як правду. Тому одним із завдань уроку є формування навичок «уважного перегляду» – уміння помітити ракурс, акцентовану деталь, вилучення чи доповнення. Засвоєння елементарної граматики кіномови дає змогу усвідомлювати й «декодувати» образну мову кіно [2].

Сприймання фільму відрізняється від сприймання книжки щонайменше за трьома параметрами:

– темп – читач сам визначає швидкість читання, глядач підпорядкований темпу фільму;

– активність уяви – книжка вимагає «досотворення» образів, фільм пропонує готові;

– характер емоційного впливу – кіно діє одночасно через зір і слух, тому його вплив сильніший, але менш тривкий без осмислення.

Як підкреслює Ф. Штейнбук, читання передбачає обов'язковий аналіз прочитаного, і саме поєднання читання та аналізу є головним завданням учителя [5, с. 38–40]. Ця теза стосується й перегляду: без аналізу фільм на уроці залишиться лише розвагою.

У 6 класі відбувається перехід від «читання-переживання» до «читання-розуміння». Учень уже помічає окремі художні засоби, стежить за розвитком характеру, робить прості висновки про ідею твору, але потребує допомоги в узагальненні. Модельна програма передбачає, що шестикласник характеризує вплив деталей на сприйняття тексту, емоційний стан персонажів і проєктує власний досвід на порушені проблеми [3]. Фільм може стати для такого читача своєрідною «драбиною»: зорова деталь у кадрі допомагає помітити словесну деталь у тексті. Важливо, щоб ця «драбина» вела до тексту, а не замінювала його.

Учні цього віку чутливі до оцінок однолітків і схильні приєднуватися до думки більшості, тому обговорення фільму часто зводиться до вражень на кшталт «класний» чи «нудний». Учитель має переорієнтувати розмову з оцінки «подобається / не подобається» на аналіз «як зроблено і навіщо», даючи змогу кожному висловити аргументовану, навіть непопулярну, думку.

З урахуванням цих особливостей можливості використання екранізацій у 6 класі можна окреслити так: мотиваційна (фрагмент пробуджує бажання прочитати твір), пізнавальна (унаочнення історико-культурного контексту – вікторіанської Англії, Лондона 1840-х років, традицій англійського Різдва), аналітична (зіставлення епізоду й кінофрагмента загострює увагу до деталі та композиції), емоційно-ціннісна, комунікативна і творча (буктрейлери, кіноафіші, розкадровки).

Основні ризики такі: підміна читання переглядом; нав'язування готового образу, що пригнічує уяву; перевантаження уроку кіноматеріалом; некритичне сприйняття режисерської інтерпретації як «єдино правильної»; невідповідність окремих екранізацій віковим можливостям учнів.

Ці ризики не є підставою для відмови від екранізацій, але вимагають методичних «запобіжників». Головний із них – принцип пріоритету тексту: фрагмент переглядають після прочитання відповідного епізоду, фільм не демонструють повністю, а кожен перегляд супроводжує конкретне аналітичне завдання. З огляду на обмежену тривалість стійкої уваги кінофрагмент не повинен перевищувати 3–7 хвилин, а загальний час перегляду – 10–12 хвилин на 45-хвилинному уроці. Дослідники рекомендують обирати для демонстрування два-три ключові епізоди з можливістю покадрового перегляду та коментаря [5].

Нарешті, слід зважати на індивідуальні відмінності: одним учням зоровий канал допомагає «увійти» в текст, іншим фільм заважає, нав'язуючи чужі образи. Тому доцільні варіативні завдання – порівняння фільму з текстом, власні ілюстрації до епізодів, що не ввійшли до фільму, «лист режисерові» з пропозиціями зняти сцену інакше.

Отже, ефективність використання екранізацій на уроках зарубіжної літератури в 6 класі безпосередньо залежить від урахування вікових особливостей учнів. Перехідний характер віку, переважання наочно-образного мислення та емоційна безпосередність сприймання роблять фільм дієвим засобом мотивації, унаочнення контексту й стимулювання співпереживання.

Водночас неусвідомлене, некритичне ставлення шестикласників до екранного образу зумовлює ризики підміни читання переглядом і пригнічення власної уяви. Їх можна мінімізувати за дотримання принципу пріоритету тексту, обмеження тривалості кінофрагментів, обов'язкових аналітичних завдань до перегляду та варіативності завдань з урахуванням індивідуальних відмінностей.

За таких умов екранізація стає «драбиною» від емоційного враження до аналізу та інтерпретації художнього тексту. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні системи уроків із використанням кінофрагментів і перевірці її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури : посіб. для вчителя. Київ : Ленвіт, 2000. 184 с.
2. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
3. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / О. М. Ніколенко, О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко та ін. ; рекомендовано наказом М-ва освіти і науки України від 12.07.2021 № 795. URL: https://mon.gov.ua/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-kl (дата звернення: 10.10.2026).
4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.
5. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі : навч. посіб. 2-ге вид., випр. і уточн. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 280 с.

Дарина ХИЖНЯК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
3 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШИМАНОВИЧ, к.пед.н., доцент
(БДПУ)

ЧЕРВОНЕ, ЗЕЛЕНЕ І САКРАЛЬНЕ: ВІЗУАЛЬНА МОВА ФІЛЬМУ «ФРАНКЕНШТЕЙН» ГІЛЬЄРМО ДЕЛЬ ТОРО (2025)

Екранізація класичного роману — це не просто переказ сюжету, а перенесення тексту в інше семіотичне середовище, де сенс передається образом, кольором, композицією кадру та відсилками до інших мистецьких творів [2]. Особливо показовим у цьому сенсі є фільм Гільєрмо дель Торо «Франкенштейн» (2025). За словами режисера, працювати над сценарієм за своїм найулюбленішим романом він почав ще 2008 року, прагнучи відійти від класичної концепції монстра та створити історію, яка б відчувалася живою й людяною [1].

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до літературних першоджерел у мультикультурному та цифровому просторі. Роман М. Шеллі «Франкенштейн, або Сучасний Прометей» [4], написаний британською авторкою у 1810-х роках, у XXI столітті отримує нове життя в інтерпретації мексиканського режисера й стає доступним глядачам у всьому світі завдяки цифровим платформам. Фільм відходить від усталеного уявлення про створіння як монстра й пропонує авторське прочитання, що значною мірою розкривається через колірні й релігійні символи. Оскільки стрічка вийшла нещодавно, її символічний рівень ще не став предметом системного аналізу, що й визначає потребу в його вивченні.

Мета роботи — виявити й проаналізувати колірні та релігійні символи, за допомогою яких Гільєрмо дель Торо передає художній задум у фільмі «Франкенштейн» (2025).

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

– з’ясувати функцію колірної символіки у характеристиці Віктора Франкенштейна та Елізабет Гарландер;

– окреслити зв’язок релігійних алюзій із живопису та літератури з особистісним розвитком створіння.

Об’єкт дослідження — фільм «Франкенштейн» (2025, реж. Гільєрмо дель Торо). Предмет дослідження — колірна й релігійна символіка як засіб розкриття авторського задуму.

Теоретичною основою дослідження є уявлення про адаптацію як повторення з варіацією, а не як точне копіювання першоджерела [2]: режисер зберігає впізнавані мотиви роману, але передає їх іншими засобами. Методи дослідження — інтерпретативний аналіз кінотексту, елементи іконографічного аналізу та аналіз колірного рішення кадру, а також порівняння кінематографічних образів із літературними й живописними першоджерелами.

Повна назва роману Шеллі вказує на міфічного титана Прометея [4], і саме цю паралель режисер втілює в образі Віктора Франкенштейна, яким володіє палка жага підкорити смерть. Він прагне обманути самого Бога, адже в його зараненому серці досі відгукується дитячий біль від втрати матері. Скорбота героя вибудувана в кадрі через повторюваний червоний колір. Мати Віктора з’являється у повністю червоній сукні під час повернення батька до маєтку, її руки лежать на плечах хлопчика, і цей жест згодом відтворює червоний шарф дорослого Віктора. Червоне вбрання і цілковито червона ковдра, в яку він кутається, перетворюють колір на візуальний знак незавершеного горя.

Водночас червоні рукавички Віктора набувають іншого значення: вони нагадують про кров людей, які стали жертвами його божевільних експериментів. Кров’ю він так само позначає Елізабет, коли вона стає на захист створіння. Так колір з емблеми втрати перетворюється на емблему провини. Коло замикається: не здатний змиритися й жити далі, Віктор обирає смерть як єдиний вихід, знайомий йому ще з ранніх років.

Важливо, що обраний колір спирається на усталену культурну традицію. У християнській символіці червоний пов’язують із кров’ю, жертвою та пристрастю, тож у кадрі він одночасно позначає і любов, і втрату, і провину. Зелений у тій самій традиції асоціюється з життям, відродженням і надією. Червоний та зелений водночас є контрастною парою кольорів, і режисер використовує цей візуальний контраст, щоб протиставити героїв ще до того, як вони вступлять у діалог.

На противагу пекучому вогню Віктора режисер вводить Елізабет Гарландер, наречену його брата Вільяма. Її інакшість підкреслює колір сукні під час зустрічі з істотою. Зелений уособлює терпіння, милосердя та зачудування природою в будь-якому її прояві, включно з безпорадним створінням. Таким чином, червоно-зелена опозиція структурує систему персонажів і показує два протилежні ставлення до людської вразливості: одержимість контролем і здатність до співчуття.

Щодо самого створіння, його образ ближчий до немічного немовляти, що гостро потребує батьківського нагляду та підтримки. Віктор, як творець і батько, тікає від відповідальності й вирішує спалити живцем власне «дитя». Створіння знаходить прихисток у хижині старого сліпця серед лісу, і на основі їхньої взаємодії глядач доходить

висновку, що за страхітливим виглядом зшитих частин тіла б'ється серце, сповнене цікавості й чуйності.

Релігійний пласт фільму спирається і на літературну, і на живописну традицію. Однією з перших книжок, що потрапляють до створіння, стає «Втрачений Рай» Джона Мілтона [3] — як і в романі Шеллі [4]. Створіння постає новим Адамом: чистим, безгрішним, довершеним за своєю суттю. Водночас воно схоже на Люцифера: подібно до вигнанця з раю, його грубо викинуто зі свого дому через непокору або щире нерозуміння прохань Віктора.

Ще дві сцени мають виразні релігійні паралелі. Фінальна стадія експерименту — гальванічне насичення плоті струмом — візуально нагадує розп'яття Христа. Воля йти проти фізіологічної природи смертності людства ототожнюється з гріхом, але покарання за нього несе створіння, а не творець. Другий випадок — зустріч Елізабет і створіння в підвалі старої вежі: її дотик до нагрудної рани повторює картину Мікеланджело да Караваджо «Невіра святого Томи», де Христос дозволяє сумнівному апостолу Томі дослідити рану від списа. Ця візуальна цитата працює як міжкультурний місток: глядач, знайомий із західною живописною традицією, розпізнає в ній мотив довіри через дотик, а глядач, що не знає першоджерела, все одно відчує тілесну близькість і співчуття сцени.

Показово, що символічна мова фільму є міжкультурною за своєю природою. У ній сходяться англомовний готичний роман, англійський епос XVII століття, італійський живопис доби бароко та бачення мексиканського режисера, а адресатом стає глядач будь-якої країни. Колір і живописна цитата працюють як візуальна мова, зрозуміла без перекладу, і саме тому літературний сюжет двохсотрічної давності сприймається як актуальне висловлювання про відповідальність творця за своє творіння. Цифровий формат поширення фільму посилює цей ефект: можливість повторного й покадрового перегляду та публічного обговорення в мережі заохочує глядача помічати деталі, які під час одного перегляду легко залишаються поза увагою, зокрема колір одягу героїв і композицію окремих сцен.

Отже, фільм «Франкенштейн» (2025) є прикладом поєднання майстерно завуальованих ідей, динамічної оповіді та продуманої кольорової гами. У стрічці виділяються два взаємопов'язані типи символів: колірна символіка, що розкриває внутрішній стан і моральний вибір персонажів, та релігійні алюзії з образотворчого мистецтва й літератури, що вписують історію створіння в ширший культурний контекст. За допомогою цих засобів режисер підкреслює емоції, які вирують усередині героя в конкретну мить. Емоційний спектр охоплює як щире милосердя, так і глибинну обсесію власною ідеєю та цілковиту сліпоту до можливих наслідків. Перспективою подальших досліджень вважаємо порівняння візуальної символіки фільму з текстом роману Шеллі та з іншими екранізаціями цього твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hamman C. Everything we know about Guillermo del Toro's Frankenstein. The JoBlo Movie Network. URL: https://www.joblo.com/everything-we-know-about-guillermo-del-toros-frankenstein/ (дата звернення: 18.09.2026).
2. Hutcheon L. A theory of adaptation. New York : Routledge, 2006. 232 p.

3. Milton J. Paradise lost. London : Samuel Simmons, 1667.
4. Shelley M. Frankenstein; or, The modern Prometheus. London : Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones, 1818. 3 vols.

Ірина ХОЦЬКА
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
1 курсу соціально-гуманітарного факультету, спеціальність
А4.02 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (англійська))
Науковий керівник: Ганна ТАБАКОВА, к.філол.н., доцент
кафедри української та зарубіжної літератури і
порівняльного літературознавства (БДПУ)

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТИ У ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Питання інтеграції новітніх медіа в навчальний процес закладів загальної середньої освіти України є актуальним в епоху високотехнологічного розвитку. Вільний доступ учнів до авторських публікацій представників четвертої гілки влади в електронних версіях сучасних засобів масової комунікації (далі — ЗМК) як альтернативного джерела ознайомлення з творчістю письменників, які входять до програми обов'язкового вивчення у шкільній програмі Нової української школи (далі — НУШ), створює ситуацію опосередкованого сприймання дітьми авторського змісту твору, що часто стає причиною хиби психологічного розуміння тексту здобувачами освіти.

Основними чинниками цього явища є недостатній обсяг фонових знань підлітків щодо специфіки інтерпретаційних підходів та виставлення суб'єктивних акцентів у сучасній літературній критиці. Зокрема, у матеріалах, присвячених деконструкції та переосмисленню програми зарубіжної літератури крізь призму сучасності, медійні акценти часто зміщуються на питання архаїчності шкільного курсу НУШ та відсутності постколоніального дискурсу в оцінці культурних традицій минулого [1, с. 45].

Подібні тенденції в українському медіапросторі можна простежити на прикладі публікацій есеїв колишньої редакторки львівської газети «Поступ» — Мар'яни Савки, де на платформі видання The Ukrainians порушується проблема невідповідності традиційних текстів новітній системі координат цифрового покоління, що актуалізує потребу в пошуку нових медіаційних мостів між класичним текстом і психологічним сприйняттям загальних тенденцій в епоху XXI століття [3].

Такої ж думки дотримується і журналіст Євгеній Стасіневич, який у проєктах видання Sensor Media підіймає теми «шкільного канону» програми зарубіжної літератури та того, що переважна більшість із них подається здобувачам загальної середньої освіти без живого, історичного підґрунтя [4].

Мета дослідження. Висвітлення питання необхідності інтеграції медіаосвіти у викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) України, що супроводжується дефіцитом фонових знань учнів і створює передумови для

критичної різниці епох і сприйняття класичних текстів як архаїчних. Шукаючи інформацію для підготовки до уроків, підлітки масово звертаються до інтернет-оглядів, візуального контенту та блогів, де літературні твори часто подаються через призму спрощень і суб'єктивних оцінок медійних «експертів». За відсутності сформованого читацького досвіду та аналітичних навичок учень схильний безумовно довіряти авторитету медіаперсони [1, с. 47]. Психологічно це забезпечує захисний механізм економії когнітивних зусиль: дитина запозичує готове судження про «непотрібність» і «застарілість» класики, що повністю нівелює внутрішню мотивацію до самостійного читання та глибокого осмислення першоджерела. У результаті замість розвитку критичного мислення та емпатії формується імітація навчальної діяльності, споживання кліпового інформаційного продукту та девальвація читацької культури. Подолання цього явища вимагає впровадження елементів медіаграмотності на уроках зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти, а також стимулювання власної рефлексії учнями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний науковий і практичний інтерес становлять фундаментальні доробки українських фахівців у галузі медіакомунікацій та відповідної методики — професорів В. Різуна та Н. Рижкової, чиї концептуальні положення покладено в основу вивчення медіаграмотності [2, с. 12–15]. Їх здобутки переконливо свідчать про те, що медіаосвіта є базовим інструментом реалізації концепції НУШ, спрямованим на глибоке формування критичного мислення й медіаграмотності учнів, причому в сучасній науковій літературі особлива увага акцентується на гуманітарних дисциплінах, де уроки зарубіжної літератури виступають оптимальним середовищем для синтезу традиційного аналізу художнього тексту та полімодального цифрового простору через екранізації, буктрейлери й мультимедійні проєкти [2, с. 52].

У світовому науковому дискурсі питання інтеграції медіаосвітнього середовища до закладів загальної середньої освіти розглядається як фундаментальна передумова формування активного громадянства та цифрової грамотності. Зокрема, у працях зарубіжних дослідників Дж. Поттера, Дж. Бакінгема, П. Феліні та Д. Келлнера наголошується, що залучення медіапростору до освітнього процесу має бути не вибірковим елементом, а системним кроком, який об’єднує критичний аналіз медіатекстів із практичним цифровим творчим самовираженням учнів [5, с. 15–18]. В українському педагогічному дискурсі концептуальні засади медіаосвіти знаходять свій практичний вимір безпосередньо в методиці викладання зарубіжної літератури. Праці вітчизняних науковців та методистів, зокрема, О. Ніколенко, Н. Химери та П. Саваріна підтверджують, що залучення медіаосвітнього середовища саме на уроках зарубіжної літератури сприяє глибокому прочитанню класичних і сучасних творів [1, с. 50–51].

Виклад основного матеріалу. Інформаційний простір вимагає від учнів не лише пасивного сприйняття тексту, а й критичного аналізу полімодальних повідомлень. Саме тому в контексті реформування загальної середньої освіти медіаосвіта стає невіддільною складовою формування ключових компетентностей, де уроки зарубіжної літератури мають потенціал. У вітчизняній педагогічній та медіапедагогічній науці поняття медіаосвіти розглядається як багатоаспектний феномен. Українська дослідниця Л. Найдьонова визначає медіаосвіту як процес розвитку особистості за допомогою та на

матеріалі масових комунікацій, спрямований на формування медіакультури, критичного мислення та навичок інтерпретації медіатекстів [2, с. 23]. Тоді як у працях Г. Почепцова, В. Іванова, А. Волошенюк та О. Боришполець медіаосвіта виступає інструментом захисту від маніпулятивних впливів і засобом усвідомлення природи медійних посилів [2, с. 204].

Значний внесок у розбудову вітчизняної медіапедагогіки зробили також фахівці Національної академії педагогічних наук України, які розглядають медіаосвіту як системний процес підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві з метою протидії дезінформації. Водночас концепція НУШ базується на формуванні таких ключових компетентностей, як: вільного володіння державною мовою, інноваційності та критичного мислення, де медіаосвіта впроваджується як наскрізна змістова лінія, що безпосередньо корелює з вимогами Держстандарту базової середньої освіти щодо аналізу й створення інформаційного контенту. На уроках зарубіжної літератури в ЗЗСО художній твір сьогодні розглядається не лише як класичний друкований текст, а як широкий полімодальний медіатекст через екранізації, буктрейлери, віртуальні театральні постановки і аудіокниги, що дозволяє розвивати емпатію та критичне читання через порівняння літературного твору з його медійною адаптацією, а також реалізувати діяльнісний підхід НУШ, де учні створюють власні цифрові продукти.

Ми з'ясували, що інтеграція медіаосвіти в освітній процес із зарубіжної літератури на основі концептуальних засад НУШ створює умови для трансформації пасивного читача в активного, розвиває критичне мислення реципієнта, який здатний адекватно орієнтуватися у світовому культурному та інформаційному просторі.

Висновки. Отже, сучасні школярі через дефіцит фонових знань часто беззастережно довіряють сугестивним інтернет-оглядам і критичним есе у ЗМК, сприймаючи класичну літературу як архаїчну, що призводить до кліпового споживання інформації та знецінення читацької культури. Спираючись на дослідження В. Різуна, Н. Рижкової, Л. Найдьонової і Г. Почепцова, стверджуємо, що медіаосвіта є базовим інструментом реалізації концепції НУШ та наскрізною змістовою лінією, яка захищає реципієнта від маніпулятивного впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколенко О. М., Химера Н. В., Саварін П. В. Формування медіаграмотності учнів на уроках зарубіжної літератури у контексті зарубіжного досвіду (Дж. Поттер, Дж. Бакінгем). Український педагогічний журнал. 2022. № 3. С. 45–54.
2. Різун В. В., Рижкова Н. М. Основи медіаграмотності та теорії масової комунікації : навчальний посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2019. 256 с.
3. Савка М. Про нові координати цифрового покоління та традиційні тексти [Електронний ресурс]. The Ukrainians. URL: https://theukrainians.org (дата звернення: 09.10.2026).
4. Стасиневич Є. Про шкільний канон та актуальність класики в епоху медіа [Електронний ресурс]. Sensor Media. URL: https://sensor.media (дата звернення: 09.10.2026).
5. Media Literacy and Education in the Digital Era: Theoretical Approaches and Practical Solutions / W. J. Potter, D. Buckingham, c. Felini, D. Kellner ; ed. by D. Buckingham. London ; New York : Routledge, 2020. 320 p.

Анастасія ШИЛІПУН
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
2 курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник: Тетяна МЕЛЬНИК, к.філол. н., доцент
(ВДПУ)

ПРОБЛЕМА БАТЬКІВ І ДІТЕЙ У РОМАНІ ЛІЯН МОРІАРТІ «ВЕЛИКА МАЛЕНЬКА БРЕХНЯ»: СУЧАСНІ МОДЕЛІ РОДИННИХ ВЗАЄМИН

Сім'я традиційно посідає важливе місце в художній літературі, оскільки родинне середовище впливає на формування особистості, її цінностей і моделей взаємодії з іншими. Стійкий інтерес до цієї проблематики сприяв розвитку сімейного роману, у якому взаємини поколінь і внутрішні конфлікти становлять основу розвитку сюжету та розкриття персонажів. Зміни суспільних уявлень про шлюб, сімейні ролі та виховання дітей обумовлюють трансформацію жанру. З. Горенштайн зазначає, що сімейний роман початку XXI століття, зберігаючи окремі модерністські й постмодерністські ознаки фрагментарності та порушення цілісності, зміщує акцент із дестабілізації та розпаду родинних зв'язків на відновлення довіри та їх налагодження [2, с. 53]. У сучасному сімейному романі увага дедалі більше зосереджується на різних моделях родини, психологічному досвіді її членів та впливі сімейного середовища на особистість.

Важливе місце в цій проблематиці посідають взаємини батьків і дітей, художнє осмислення яких охоплює не лише традиційний конфлікт поколінь, а й питання батьківської відповідальності, психологічних травм та засвоєння дітьми моделей поведінки дорослих. Показовою в цьому контексті є творчість сучасної австралійської письменниці Ліян Моріарті, яка у своїх романах звертається до актуальних проблем сімейного життя та складності взаємин між його членами. У центрі її творів опиняються різні моделі сучасної родини, подружні й стосунки батьків і дітей, сімейні конфлікти, психологічні травми та їхній вплив на життя людини. Особливо виразно проблема батьків і дітей представлена в романі «Велика маленька брехня», де вона розкривається через історії кількох родин і різні моделі взаємин між дорослими та дітьми.

Однією з моделей, представлених у романі, є неповна сім'я Джейн, яка самостійно виховує сина Зіггі. Відсутність батька впливає на сприйняття хлопчика оточенням, особливо після його помилкового звинувачення в агресивній поведінці. Тея зауважує: «Я завжди думала, що з тією дитиною щось не так. З тим Зіггі. Щось таке було в його очах. Хлопцям потрібно брати з когось приклад» [1, с. 74]. Відсутність батьківського прикладу стає для оточення поясненням нібито проблемної поведінки Зіггі, однак подальший розвиток подій спростовує цей стереотип. Водночас відсутність батька має й особистий вимір у взаєминах матері та сина. Джейн замовчує травматичні обставини його походження, проте її емоційна реакція на цю тему не залишається непоміченою дитиною. Зіггі відчуває, що розмови про батька завдають матері болю, тому сам ставиться до них обережно. У розмові з психологинею він просить: «Будьте обережні, якщо розмовлятимете з мамою про мого тата, бо у неї тоді такий дивний вираз обличчя» [1, с. 359]. Чутливість хлопчика до переживань інших виявляється і в ситуації з

Амабеллою: він не називає справжнього кривдника, прагнучи зберегти довіру дівчинки, що додатково спростовує сформоване дорослими уявлення про його агресивність.

Особливо показовим є контраст між родинами Джейн і Селести. Відсутність батька стає для оточення підставою підозрювати Зіггі в агресивності, хоча поведінка хлопчика цього не підтверджує. Натомість справжнім кривдником виявляється Макс, який зростає в зовні благополучній повній родині.

Іншу модель представляє родина Селести й Перрі, де за зовнішнім благополуччям приховується домашнє насильство. Селеста тривалий час переконана, що воно не позначається на синах: «Як насилля впливає на ваших дітей? – запитала її Сьюзі. – Ніяк, – відповіла вона» [1, с. 434]. Проте поведінка Макса доводить протилежне: хлопчик кривдить дівчат і приховує це від дорослих, фактично засвоюючи поведінку, яку спостерігає у власній родині. Зв'язок між його агресією та поведінкою батька прямо озвучує Бонні після того, як Перрі вдаряє Селесту перед присутніми: «Саме тому твій син ображає дівчаток. Бо він бачив, що ти робиш. Твій маленький син бачив, що ти робиш, правда? Твої діти бачили! Ми бачили! Ми з біса бачили!» [1, с. 482]. Історія цієї родини показує, що проблеми, які дорослі намагаються приховати від дітей, усе одно можуть впливати на їхню поведінку та сприйняття взаємин з іншими.

У третій моделі родинних взаємин Моріарті звертається до проблеми розлучення та повторного шлюбу через стосунки Маделін і доньки Абігейль. Після розлучення батьків дівчина зростає в новій родині матері, де Ед бере участь у її вихованні, тоді як її біологічний батько Натан створює нову сім'ю з Бонні. У підлітковому віці Абігейль дедалі більше зближується з родиною батька й повідомляє матері: «Я вирішила, що житиму з татом та Бонні» [1, с. 173]. Це рішення загострює конфлікт між матір'ю та донькою й водночас показує складність родинних зв'язків після розлучення: Абігейль вибудовує стосунки не лише з обома батьками, а й з їхніми новими партнерами, тоді як Маделін змушена прийняти зміну власної ролі в житті доньки та її прагнення до самостійності. Подальше відновлення взаєморозуміння між Маделін та Абігейль показує, що цей конфлікт не призводить до розриву їхніх стосунків, а стає новим етапом їх перебудови. Водночас змінюється і ставлення Маделін до нової родини Натана: «Виявилося, хай би як дивно та неймовірно це не було, що Бонні – це теж її сім'я» [1, с. 496]. Таке прийняття засвідчує поступовий перехід від суперництва між двома родинами до усвідомлення їхнього взаємозв'язку через Абігейль.

Отже, у романі «Велика маленька брехня» Ліян Моріарті розширює традиційне осмислення проблеми батьків і дітей, розглядаючи її в контексті різних моделей сучасної родини. Проведений аналіз засвідчує, що визначальним чинником у формуванні дитячої особистості постає не формальна структура сім'ї, а характер внутрішньородинних взаємин, поведінкові моделі дорослих та способи комунікації між її членами. Письменниця ставить під сумнів стереотипне ототожнення повної родини з благополуччям, а неповної чи трансформованої – з проблемністю, показуючи складніший взаємозв'язок між сімейним середовищем і поведінкою дитини.

Важливою особливістю роману є взаємний характер міжпоколіннєвого впливу. Діти не лише засвоюють певні моделі поведінки та реагують на конфлікти дорослих, а й

своїми вчинками та рішеннями спонукають батьків переглядати усталені погляди, переосмислювати власні ролі й змінювати характер родинної взаємодії. Родина в романі постає не як незмінна структура, а як динамічна система, у межах якої відбуваються постійне переосмислення зв'язків, перерозподіл ролей та пошук нових способів взаєморозуміння. Порушені Ліян Моріарті питання виходять за межі конкретних історій персонажів і набувають універсального значення, оскільки стосуються механізмів формування особистості в родині, відповідальності дорослих за створювані ними моделі взаємодії та здатності сімейних зв'язків змінюватися під впливом життєвих обставин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моріарті Л. Велика маленька брехня : роман / пер. з англ. К. Іванової. Київ : КМ-Букс, 2017. 528 с.
2. Gorenstein Z. New Sincerity and the Contemporary American Family Novel: Jonathan Franzen's The Corrections and Marilynne Robinson's Gilead : дис. ... д-ра філософії. Берлін, 2014. 223 с.

СЕКЦІЯ 5. ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Марія БАЮРКО
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
2 курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник: Олександр ПЕТРОВ, кандидат
філологічних наук, доцент (ВДПУ)

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ АСПЕКТИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ГРОШІ: ВІД НІМЕЦЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ ДО УКРАЇНСЬКОЇ

Концепт ГРОШІ належить до тих, що створюють чимало труднощів у перекладі, оскільки вербалізується не лише термінами, а й образними зворотами, метафорами та прислів'ями, у яких закодовано національно-культурне бачення багатства, праці й цінностей. Переклад таких одиниць потребує розуміння їхньої образної основи, адже буквальне відтворення нерідко руйнує значення або створює комічний ефект. Мета тез – з'ясувати, якою мірою образна основа німецьких та англійських одиниць із концептом ГРОШІ зберігається під час передачі українською мовою, і запропонувати способи їх відтворення.

Матеріалом слугували німецькі фразеологізми з компонентом Geld, описані М. Фронцковяком (Frąckowiak) на основі словників [3], англійські метафори, виявлені М.-К. Хертег (Herteg) у корпусі ділової преси [4], та українські фразеологізми й паремії з грошовою семантикою, систематизовані Л. Корнєвою [1]. Застосовано зіставний метод і елементи перекладацького аналізу. Українські відповідники, які не підтверджені цими джерелами, подано як наші пропозиції, що потребують перевірки за фразеологічними словниками.

М. Фронцковяк зіставляє німецькі та польські одиниці й розрізняє тотальну та часткову еквівалентність. Більшість проаналізованих фразеологізмів із компонентом Geld і всі прислів'я мають повні польські відповідники: Geld stinkt nicht – Pieniądze nie śmierdzą, Geld regiert die Welt – Pieniądz rządzi światem, Zeit ist Geld – Czas to pieniądz. Часткова еквівалентність виявлена, зокрема, у зворотів Geld scheffeln і mit Geld um sich werfen [3, с. 3–17]. Збіги автор пояснює спільними культурними традиціями, насамперед впливом античності та християнства на європейську фразеологію [3, с. 3–17]. Оскільки польська й українська мови належать до слов'янської групи, можна висунути гіпотезу, що українські відповідники виявлять подібну картину. Перевіримо її на прикладах.

До першої групи – повна еквівалентність, образ збережено – належать, на нашу думку, Zeit ist Geld – час – гроші, Geld stinkt nicht – гроші не пахнуть, Geld regiert die Welt – гроші правлять світом, auf seinem Geld sitzen – сидіти на грошах. Показовим є зворот im Geld schwimmen: у польській мові Фронцковяк подає для нього відповідники leżeć / siedzieć na pieniądzach і кваліфікує еквівалентність як часткову, оскільки образ РІДИНИ замінено образом ПРЕДМЕТА [3, с. 3–17]. Українська, на нашу думку, зберігає

образ рідини: купатися в грошах. Отже, висновки про польську мову не можна автоматично переносити на українську: кожну одиницю слід перевіряти окремо.

Друга група – часткова еквівалентність із заміною образу. Німецький зворот Geld wie Heu haben має в польській мові відповідник mieć pieniędzy jak lodu, де сіно замінено льодом [3, с. 3–17]; в українській можливий відповідник грошей – хоч греблю гати, де образ ще інший. Подібно das Geld zum Fenster hinauswerfen у польській передається як wyrzucać pieniądze w błoto [3, с. 3–17], а в українській – кидати гроші на вітер (вікно замінено вітром). Така заміна не порушує значення, бо збережено модель ГРОШІ – ЦЕ ПРЕДМЕТ, який можна викинути, змінюється лише конкретний образ.

Третя група – одиниці, для яких образний відповідник знайти складніше. Для Geld scheffeln польський матеріал пропонує описові варіанти zgarniać masę pieniędzy / zarabiać na czymś pieniądze [3, с. 3–17]. Українською можна зберегти образ великої маси: гребти гроші лопатою, або передати значення описово: заробляти величезні гроші. Вибір залежить від стилю тексту: образний варіант доречний у публіцистиці, описовий – у нейтральних і фахових текстах.

Український переклад має й власний багатий фонд. Л. Корнєва виявила двадцять п’ять слів, що беруть участь у творенні фразеологізмів із назвами грошових одиниць, серед яких гривня, копійка, п’ятак, карбованець [1, с. 87]. Значення марнотратства передає, зокрема, вираз сипати грішми [1, с. 88], який може слугувати відповідником німецького mit Geld um sich werfen (пропозиція наша). Водночас дослідниця наголошує, що фразеологізми з історичними назвами грошових одиниць мають виразний національний колорит і відображають історію грошей в Україні [1, с. 88]. Тому, передаючи німецьке Geld або англійське money, доцільно вживати нейтральне «гроші», а конкретні назви монет залишати лише там, де вони є в оригіналі.

В англійському матеріалі картина подібна. У корпусі Хертег дієслова pour, flood, flow, pump реалізують модель «гроші – рідина», і в румунському корпусі зафіксовано паралельні образні дієслова (a pompa, a absorbi, a stoarce), проте для англійського park their money румунський відповідник a plasa не має образного значення [4, с. 115–125]. Ч. Чень і С. Вень (Chen, Wen) доводять, що більшість грошових метафор універсальні, бо ґрунтуються на тілесному досвіді, а розбіжності пояснюються культурою [2, с. 334–369]. Для перекладача це означає, що на рівні моделі відповідність можна очікувати, а на рівні окремих лексем можливі втрати. Українською pour money into природно передати як вливати кошти, де образ рідини збережено, а park money – як розмістити кошти, де образ паркування втрачено (приклади наші).

Отже, по-перше, більшість німецьких грошових фразеологізмів мають у слов’янських мовах повні або часткові відповідники [3, с. 3–17], але результати для польської не можна механічно переносити на українську. По-друге, англійські грошові метафори зазвичай зберігаються на рівні моделі, тоді як окремі образи під час перекладу втрачаються [4, с. 115–125]. По-третє, перекладачеві доцільно діяти за послідовністю: шукати відповідник із тим самим образом, далі – з іншим образом тієї ж моделі, і лише потім вдаватися до описового перекладу, уникаючи без потреби назв монет з національним колоритом. Перспективою є перевірка запропонованих відповідників за

українськими фразеологічними словниками та корпусами, а також аналіз того, як їх відтворює машинний переклад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корнєва Л. Гроші у фразеологізмах: номінації та репрезентовані цінності. Філологічні науки. 2015. № 20. С. 86–92. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5070/1/Korneva.pdf (дата звернення: 03.10.2026).
2. Chen C., Wen X. Metaphorical richness: a corpus study of money metaphors in English and Chinese language. Cognitive Linguistic Studies. 2024. Vol. 11, № 2. P. 334–369. DOI: https://doi.org/10.1075/cogls.00123.wen (дата звернення: 03.10.2026).
3. Frąckowiak M. Zeit ist Geld – sprachliche Universalien in der deutschen und polnischen Phraseologie und Parömiologie am lexikographischen Material. Linguistik online. 2015. Bd. 74, Nr. 5. S. 3–17. DOI: https://doi.org/10.13092/lo.74.2222 (дата звернення: 03.10.2026).
4. Herteg M.-C. Money metaphors in English and Romanian. A comparative approach. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2017. Vol. 23. P. 115–125. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.16 (дата звернення: 03.10.2026).

Кароліна ЛИМАР
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
4 курсу гуманітарного факультету
Науковий керівник: Дмитро ПОБЕРЕЖНИЙ, к.філол.н.,
доцент (БДПУ)

ТИПОЛОГІЯ ТА ПРАГМАТИЧНІ НАСЛІДКИ МАШИННИХ ЗБОЇВ: АНАЛІЗ СЕМАНТИЧНИХ ДЕВІАЦІЙ У СУЧАСНИХ СИСТЕМАХ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті розкрито проблему семантичних девіацій у сучасних системах автоматизованого перекладу та їхній вплив на прагматичну ефективність міжмовної комунікації.

Актуальність дослідження зумовлена активним поширенням нейронного машинного перекладу (NMT – Neural Machine Translation) та (LLM – Large Language Models), які демонструють високий рівень граматичної та стилістичної плавності, водночас залишаючись уразливими до помилок, пов’язаних зі збереженням контекстуального змісту, точністю термінології, референції, модальності та комунікативного наміру.

У роботі систематизовано основні типи семантичних девіацій: лексико-семантичні помилки, неправильну передачу семантичних ролей, омісії та додавання змісту, ономастичні відхилення, контекстуальні й дискурсивні порушення, а також галюцинації. Окремо розглянуто прагматичні наслідки таких збоїв, зокрема зміні комунікативного наміру, тональності, рівня ввічливості, ступеня категоричності висловлення та інтерпретації імпліцитного змісту.

Стрімкий розвиток технологій автоматизованого перекладу останніми роками суттєво вплинув на зміни в практиці міжмовної комунікації. Нейронні системи машинного перекладу та нове покоління інструментів на основі великих мовних моделей настільки

розвинулись, що здатні генерувати логічні, граматично, стилістично правильні відповіді з високим рівнем точності, через що, спеціалістам дедалі важче розрізнити результат людського перекладу від машинного. Проте, висока ступінь структури перекладу, не завжди гарантує збереження оригінального змісту, які можна помітити, тільки при детальному розборі перекладацьких трансформацій.

Проблема семантичної адекватності особливо важлива для перекладознавства, оскільки основною функцією перекладу є не механічне відтворення мовної форми, а забезпечення максимально повного збереження змісту та комунікативної функції вихідного повідомлення.

У цьому контексті поняття машинної погрішності або збою доцільно трактувати обширніше, ніж через базову граматичну чи лексичну помилку.

У перекладознавстві поняття адекватності пов'язується передусім із відповідністю перекладу змісту вихідного тексту. У сучасній моделі MQM (Multidimensional Quality Metrics) описуються сім типових категорій помилок. Згідно MQM – точність перетвореного матеріалу розуміється як категорія, до якого цільовий текст не відображає передбачуване або встановлене значення вихідного тексту. Як правило відбувається необґрунтоване додавання, вилучення чи зміна змісту. До центральних категорій точності належать, зокрема, проблеми з термінологією, мовними нормами, стилем перетвореного матеріалу, проблемами з перетворенням конкретних даних пов'язаних з відповідними локальними вимогами, помилки, які є некоректними або недоречними для цільового регіону чи цільової аудиторії [3].

У 2025 році на базі дослідження від WMT25 було проведено тестування різних моделей машинного перекладу в 39 мовних систем. Результати цього дослідження засвідчують, що у 2025 році навіть найкращі системи МП все ще мають труднощі з перекладом, який вимагає глибокого розуміння та перефразування, – подібно до того, як це буває в перекладачів-початківців. Системи демонструють помітний прогрес у подоланні таких складних завдань, часто створюючи більш природні варіанти перекладу замість дослівного відтворення тексту. Водночас зберігаються стійкі структурні та лексичні проблеми: часто трапляються випадки перенесення порядку слів із мови оригіналу, неправильне вживання дієслівних форм і використання шаблонних варіантів перекладу сталих виразів, що нагадує помилки, типові для навчальних робіт перекладачів-початківців [2].

Для цілей цього дослідження семантичну девіацію доцільно визначати, як відхилення цільового тексту від концептуальної, пропозиційної або референтної структури вихідного повідомлення, внаслідок якого змінюється його значення повністю або частково. При цьому семантична девіація може бути локальною, коли помилка стосується слова чи словосполучення, або ж глобальною, коли неправильне трактування одного компонента повністю впливає на відтворення всього вихідного матеріалу в перекладі.

Важливо розмежовувати семантичну девіацію та мовну помилку. Наприклад, неприродний порядок слів може порушувати плавність тексту, але не обов'язково змінювати його зміст. Натомість неправильна передача суб'єкта дії, заперечення чи

модального значення є безпосередньою семантичною проблемою. Дослідження NMT свідчать, що сучасні моделі здатні продукувати дуже плавний цільовий текст навіть у випадках, коли в ньому наявні пропуски або додавання важливої інформації. Проте, навіть не зважаючи на це, в результатах дослідження наголошується важливість більш ґрунтовного порівняльного аналізу, що означає, що оцінювання людиною й надалі відіграє ключову роль у дослідженні помилок адекватності в системах NMT [4].

Найбільш очевидним видом семантичного збою є неправильний вибір лексеми. Він може виникати через полісемію, омонімію, недостатній контекст або статистичне переважання одного значення в навчальних даних.

Наприклад: The setting of Lesia Ukrainka's The Forest Song is a mythic forest inhabited by humans and supernatural beings. – Місцем дії «Лісової пісні» Лесі Українки є міфічний ліс, населений людьми та надприродними істотами.

Машинний переклад міг би виглядати наступним чином: Декорацією «Лісової пісні» Лесі Українки є міфічний ліс, населений людьми та надприродними істотами. Англійська форма «setting» у літературознавчому контексті позначає час і місце розгортання подій. Відповідник «декорація» зміщує значення в бік театрального оформлення. Через таку девіацію художній простір твору сприймається як елемент сценографії, а не як складник його художнього світу.

Подібний тип помилки має особливе значення для англійсько-українського перекладу, оскільки англійська мова характеризується значною кількістю лексем із широким семантичним діапазоном. Окрема англійська одиниця може реалізувати різні значення залежно від предметної галузі та контексту. Відтак автоматична система повинна не просто знаходити формальний еквівалент, а встановлювати актуальне контекстуальне значення.

До цієї категорії також можна віднести явище, яке відоме, як «False friends» – слова, що мають подібну форму в різних мовах, але мають полярно різне значення. Наприклад англійське «actually», яке може сприйматись, як український відповідник слова «актуальність», проте має переклад «насправді, дійсний».

Особливо значущим типом помилок є неправильна передача семантичних ролей, тобто відношень між об’єктом, суб’єктом і учасниками дії: хто або що виконує дію, над ким або над чим вона здійснюється. Наприклад: The Soviet authorities deported the Crimean Tatars in May 1944. – У травні 1944 року радянська влада депортувала кримських татар.

При не правильному визначенні агента дії, яким є «The Soviet authorities» та її об’єктом – «the Crimean Tatars», може вийти – У травні 1944 року кримські татари депортували радянську владу. Помилкова інверсія цих ролей перетворює жертв депортації на її виконавців. Історична подія внаслідок цього описується протилежним чином.

Наступною представленою категорією типових помилок машинного перекладу є омісія. Основна проблема полягає у вилученні змістовно значущого компонента вихідного тексту, або ж додавання в переклад інформації, якого не було в першоджерелі. У дослідженні MQM ці два явища, розглядаються, як базові підтипи порушень точності (Accuracy) [3].

Наприклад: The researchers did not confirm that the treatment was effective. – Дослідники не підтвердили, що лікування було ефективним. Але якщо при роботі нейронного машинного перекладу ігнорується граматична форма заперечення, це повністю спотворює значення оригінального речення і вводить в оману реципієнта такого перекладу. Особливість такої девіації полягає в тому, що текст може залишатися граматично бездоганним і навіть стилістично переконливим. Саме тому омісії є особливо небезпечними в юридичних, медичних, технічних та адміністративних текстах.

Якщо говорити про додавання не зазначених в оригіналі термінів, то це може бути менш очевидним: The minister said the proposal was under consideration. – Міністр заявив, що освітня пропозиція перебуває на розгляді в уряду. В цьому прикладі відбувся не лише переклад вхідного матеріалу, але й додавання нових лексичних одиниць: «освітніх» та «на розгляді в уряду». При цьому в контексті самого перекладу вже не є нейтральне інформування про перебіг подій, а конкретизація певного проекту, що може бути помилковим, якщо не враховано попередній контекст і може надавати інформативно-хибне твердження.

Окрему групу становлять девіації, пов’язані з використанням модальних дієслів англійської мови (may, might, could, must, should, likely), які виражають різні рівні впевненості, припущення, обов’язковості або дистанціювання мовця від висловленої інформації.

Наприклад: The manuscript may date from the late eleventh century. – Рукопис, можливо, датується кінцем XI століття. Проте, якщо відкинути значення модального дієслова «may» і замість вираження припущень, може вийти цілком стверджувальне речення – Рукопис датується кінцем XI століття. Його заміна категоричним твердженням створює хибне враження про рівень доказовості історичної гіпотези. Цей тип особливо доречний для дослідження перекладу історичних праць, музейних описів, документальних фільмів, описів в художній літературі у яких важливо розмежовувати встановлені факти та інтерпретації.

Одним із найпоширеніших типів помилок МП є термінологічні девіації, які виникають тоді, коли фахова одиниця замінюється загальновживаним словом, неправильно перекладається або втрачає своє спеціальне значення. Особливу небезпеку такий тип помилок несе науковим, медичним, юридичним та історичним сферам.

Наприклад: The analysis of gender differences in speech patterns. – Аналіз гендерних відмінностей у мовленнєвих моделях. Але якщо в МП не враховано розмежування термінів «sex» (що відповідає за біологічну стать людини) та «gender» (яке в соціокультурних та лінгвістичних сферах відповідає за соціальний статус, ролі, а також граматичний рід у мовознавстві) може вийти – Аналіз статевих відмінностей у мовленнєвих моделях. В цьому прикладі підміна поняття «гендер» поняттям «стать» повертає наукову думку до біологічного детермінізму, ігноруючи соціокультурну природу явища.

Ще однією важливою проблемою в відтворенні інформації за використанням NMT систем є переклад власних назв. Наприклад: Lesia told Olha that she would adapt The Forest Song for the screen. – Леся сказала Ользі, що сама екранізує «Лісову пісню». Але

англійський займенник «she» може стосуватися як Лесі, так і Ольги. Якщо попередній контекст однозначно встановлює Лесю як виконавицю дії, вибір Ольги як референта змінює зміст повідомлення: Леся сказала Ользі, що Ольга екранізує «Лісову пісню». Цей приклад яскраво ілюструє, що недостатнє врахування контексту перетворює граматично можливе прочитання на семантично неправильний переклад.

Найбільш радикальним порушенням семантичної адекватності є галюцинація – генерування цільового тексту, який не має достатньої опори на вихідне повідомлення. Галюцинація в перекладах може проявлятись через: вигадування неіснуючих осіб та фактів; вигадування неіснуючих часів та просторових елементів; повторення або генерація тексту не пов'язаного з першоджерелом. Дослідження Guerreiro, Voita та Martins, яке систематизувало понад 3,4 тис. речень із критичними помилками, показало, що галюцинації є окремим патологічним явищем NMT і потребують спеціальних методів виявлення [1].

Таким чином, галюцинацію можна розглядати, як крайню форму семантичної девіації, за якої цільове повідомлення вже не просто хибно відтворює першоджерело, але й починає містити інформацію, не підтверджену вихідним текстом.

Отже, сучасні системи автоматизованого перекладу демонструють істотне покращення граматичної правильності, лексичної плавності та стилістичної природності цільового тексту. Водночас ці переваги не усувають проблеми семантичних девіацій, а в окремих випадках роблять їх менш помітними для реципієнтів тексту. Найбільш значущими типами таких девіацій є лексико-семантичні помилки, неправильна передача семантичних ролей, омісії та додавання, помилки у модальності, термінологічні порушення та галюцинації.

Прагматичні наслідки семантичних девіацій проявляються у зміні комунікативного наміру, рівня ввічливості, ступеня впевненості, тональності, соціальної дистанції та імпліцитного змісту. У вузькоспеціалізованих галузях, таких як лінгвістичний, юридичний, медичний та ін. такі помилки можуть мати особливо серйозні наслідки, оскільки зміна однієї лексичної одиниці, ігнорування граматичних форм чи доповнення неіснуючою інформацією здатна вплинути на інтерпретацію важливих термінів. Сучасний машинний переклад доцільно розглядати не як автономний результат міжмовної трансформації, а як компонент спільного людино-машинного процесу, у якому технологія забезпечує швидкість генерації, а перекладач відповідає за семантичну, прагматичну та функціональну адекватність кінцевого тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Guerreiro N. M., Voita E., Martins A. F. T. Looking for a Needle in a Haystack: A Comprehensive Study of Hallucinations in Neural Machine Translation. Proceedings of the 17th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics. 2023. URL: https://aclanthology.org/2023.eacl-main.75.pdf (дата звернення: 10.10.2026).
2. Kocmi T., Artemova E., Avramidis E. et al. Findings of the WMT25 General Machine Translation Shared Task: Time to Stop Evaluating on Easy Test Sets. Proceedings of the Tenth Conference on Machine Translation. 2025. P. 355–413. URL: https://aclanthology.org/2025.wmt-1.22.pdf (дата звернення: 09.10.2026).

3. MQM Council. The MQM Error Typology / MQM Core Typology. Multidimensional Quality Metrics. URL: https://www.themqm.org/mqm-pillars/typology/ (дата звернення: 09.10.2026).
4. Ustaszewski M. Exploring Adequacy Errors in Neural Machine Translation with the Help of Cross-Language Aligned Word Embeddings. Proceedings of the Fourth Conference on Machine Translation. 2019. URL: https://aclanthology.org/W19-8715.pdf (дата звернення: 12.10.2026).

Олеся МОРОЗ
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
1 курсу соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Ірина ШИМАНОВИЧ, к.філол.н., доцент
(БДПУ)

SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING TRANSLATION

The problem of modern science lies in the application of the systemic approach as a research method, where the object is considered as a system. This has also influenced teaching methodologies, including the methodology of teaching foreign languages and translation. In contemporary scientific works, foreign language teaching is interpreted as a system that unites the main components of the educational process, such as the selection of linguistic and cultural material, forms of its presentation, methods and ways of organizing instruction [3]. The systemic approach is currently an important methodological principle, and its application to the analysis of translation teaching methodology is relevant, as the lack of research in this field significantly limits the possibilities for its improvement.

The object of this research is the system of teaching translation, and the subject is the system of exercises that ensures the preparation of students for professional activity. In previous studies, the system of exercises for teaching translation usually covered only certain types of translation, such as simultaneous, consecutive, or sight translation. To create universal sets of exercises, a general system of exercises is needed that would serve as a reliable foundation for meeting any educational needs. The aim of the research is to develop a model of a general system of exercises that would provide a scientifically substantiated basis for creating exercises for practical translation training.

The tasks of the research include analyzing the concepts of “category”, “system”, “translation”, and “exercise”, determining the principles of the approach to the system of exercises, developing the structure of this system, and providing recommendations for its practical application.

In didactics and teaching methodologies, including the methodology of teaching translation, the system of exercises is considered a category, as are other components of the procedural aspect of the content of education. The concept of “system” is often defined as “a holistic set of interconnected objects” or “a combination of elements in a certain order with a single function” [1]. A system has properties that are not reducible to the sum of the properties of its elements, and also depends on the structure of connections between them. Scholars distinguish between external and internal integrity: external means that the behavior of the

system is determined by the state of the environment, while internal (or structurality) refers to the influence of connections between elements.

To classify systems, they must have integrity, hierarchy (elements of the system can themselves be systems), and the possibility of description through various models that reflect different aspects. Systems are divided into empirical and abstract, material and ideal, static and dynamic, closed and open. The system of exercises for teaching translation is abstract (ideal), dynamic, and open, since it consists of concepts, changes with environmental conditions, and is ready to integrate new subsystems [2]. Its input is the formulation of a task, its output is its solution, and its purpose is to create sets of exercises for a specific stage of instruction.

The analysis of the properties of the system occurs in stages. First, the system is broken down into subsystems, and then reassembled, with the definition of the inputs and outputs of all subsystems and their connections with the general system. This approach allows for simplifying the analysis and ensuring a unified terminology for describing the system and its components [1].

Summarizing the above thoughts, it can be said that terminology forms a certain abstract system that helps the researcher structure reasoning. Next, we will consider the meaning of the term “translation”. It should be noted that this concept covers various processes that differ in psychological content. Academic (educational) translation is usually used to consolidate language material or check text comprehension in foreign language classes; however, such translation differs from professional translation, as it is performed not for real clients but is oriented toward evaluation by the teacher [3].

Unlike academic translation, professional translation focuses on the needs of the addressee, rather than on the translation process or the translator's personality. Specialized translation (e.g., legal) is used in the training of future specialists, combining features of both academic and professional translation, since educational texts often correspond to specialized industry materials [2]. To train translators, it is important to develop skills necessary for the professional level; therefore, in the following description, the concept of “translation” refers specifically to its professional aspect.

The concept of “exercise” is defined as a task performed to acquire or consolidate certain skills. In this context, exercising is the conscious repetition of actions to consolidate skills and develop abilities. Skills, as the highest level of automated action, arise as a result of exercising. However, in intellectual processes such as translation, the importance of skills is minimal, since translation is based on bilingual thinking and understanding, which is difficult to reduce to the level of a skill [2].

It is known that skills are an important element of any complex activity, including translation. They allow a person to free consciousness from the control of simple actions and focus on more complex tasks. For example, in the process of sight translation, the visual perception of the source text (ST) and its voicing in the target language (TL) initially occur almost simultaneously, which can slow down work and lead to errors. However, with training, the speed of perception of the next segment increases, which allows optimizing the process of voicing previous parts of the text. Thus, parallel actions develop, which ultimately become coordinated due to the formation of a dynamic stereotype that improves the quality of the TL and makes it more accurate.

The term “ability” is used here in the sense of the capacity to perform complex actions that include automated smaller components. The highest level of ability is achieved through mastering the skills necessary for translation activity [3]. Thus, effective training is based on a hierarchical system of exercises and tasks, where each task is part of a broader system. Thanks to this hierarchy, learning becomes comprehensive and structured.

The system of exercises for teaching translation includes tasks that contribute to the development of both theoretical knowledge and practical skills. The structure of this system consists of subsystems for teaching oral and written translation, which, in turn, are divided into subsystems for different types of translation (e.g., consecutive, simultaneous, etc.). Each of these subsystems contains preparatory tasks, exercises for developing skills, and tasks for improving abilities.

This system of exercises and tasks is hierarchical, where each level is a subsystem relative to higher levels and a system for lower ones. It also corresponds to the principle of multiple descriptions, which allows creating different models for teaching, for example, consecutive or simultaneous translation in different educational conditions. Such a structure ensures dynamism and openness, allowing adaptation to changes in social needs by adding new subsystems. The main purpose of this system is to scientifically substantiate the development of sets of exercises and tasks aimed at specific areas, such as teaching written or oral translation.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов та культур: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Ольховська А. С. Система вправ для навчання майбутніх філологів двостороннього синхронного перекладу. Іноземні мови. 2014. № 1. С. 47–55.
3. Плахотник В. М. Чи можуть вправи бути комунікативними? Іноземні мови. 2012. № 1. С. 5–12.

Назар МУЛЬЧЕНКО
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 курсу
соціально-гуманітарного факультету
Науковий керівник: Богдана САЛЮК, к.філол.н., доцент
(БДПУ)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІЗ СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ «ЗУБИ»

Перекладацька діяльність людини є важливою частиною глобального лінгвокультурного простору. Завдяки тлумаченню тексту однієї мови іншою встановлюється контакт між різними народами, поширюються цінності, звичаї й традиції та відкривається шлях до їхнього взаємообміну. Для здійснення міжкультурної комунікації необхідне взаєморозуміння одного народу іншим, що стає можливим за допомогою перекладів.

Водночас, одним із елементів культури, що відображає генетичний код нації, є фразеологізми – стійкі вирази, що мають переносне значення та позначають певне явище.

Цікавими, на наш погляд, є дослідження фразеологізмів, що містять у собі соматизми – назви частин тіла людини.

Власне, фразеологічні звороти із соматичним компонентом та їх переклад з англійської мови на українську є об'єктом нашого дослідження.

Соматичну фразеологію та особливості її перекладу досліджували такі вітчизняні філологи, як І. Денисенко, Д. Ушенко, О. Гнєдкова та ін. Серед робіт зарубіжних мовознавців варто виокремити книгу британської перекладознавиці М. Бейкер «In Other Words», де розглянуто проблеми перекладу фразеологічних одиниць з однієї мови іншою.

Зауважимо, що недостатньо приділено уваги мовознавців дослідженню фразеологізмів із соматичним компонентом «зуби», яке, водночас, має важливе культурне значення в англійській та українській мовах. Крім того, мало вивченими є особливості перекладу таких фразеологізмів, що складає предмет нашого дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати фразеологізми із соматичним компонентом «зуби», зробити порівняльну характеристику їх відповідників в українській та англійській мовах.

Методами дослідження є лексичний аналіз фразеологізмів, компаративний аналіз еквівалентів в українській та англійській мовах, аналіз наукових джерел.

Фразеологічні одиниці (ФО) складають значну частину англійської та української мов. Ретельне вивчення цих мовних сполук надає змогу глибше зрозуміти й опанувати не тільки саму лексику, а й дослідити їхній зв'язок із культурою певного народу, розуміння якої частково залежить саме від цього. Саме завдяки продукту перекладацької діяльності відбувається передача культурного коду з однієї мови на іншу.

Серед усіх видів ФО соматизми посідають особливе місце в лексиконі певної мови. Зокрема І. Денисенко вказує на взаємозв'язок між гносеологічною функцією людини та цими виразами, й пояснює це наступним чином: «Принципи антропометричності фразеологічного фонду мови й аналогізації предметного світу у свідомості людини зумовлюють особливу значущість у номінативних процесах знаків частин людського тіла – соматизмів» [2, с. 79]. Тому значення цих мовних одиниць полягає в глибшому розумінні культурних феноменів певних народів, дає змогу розкрити їхнє асоціативне мислення та характер світосприйняття.

Роль перекладача як посередника між лінгвокультурними просторами полягає в намаганні досягти максимального рівня еквівалентності при перекладі фразеологізмів. Порівняльний аналіз відповідників фразеологічних одиниць із компонентом «зуби» в англійській та українській мовах демонструє наявність структурно-семантичних паралелей, водночас й певну різницю в їхній конотації.

Науковці Д. Ушенко та О. Гнєдкова виділили чотири способи перекладу фразеологізмів, а саме: за допомогою повних та часткових еквівалентів, аналоговий переклад, калькування та описовий переклад [5, с. 95]. Надалі ми обмежимося порівнянням лише за критерієм еквівалентності та аналоговим перекладом.

Англійська та українська мови мають схожі за будовою вирази: armed to the teeth – озброєний до зубів; to sow dragon's teeth – посіяти драконові зуби; to gnash your teeth – скалити зуби тощо. Проте саме через їхню спорідненість перекладачам варто звертатись

до фразеологічних словників. Так, вираз to sow dragon's teeth означає "to take action that is intended to prevent trouble, but which actually brings it about" [3], тим часом як український варіант має на увазі здійснення дій, що неминуче призводять до певної ворожнечі [4].

Іншим зразком тонкої відмінності при перекладі ФО з англійської мови на українську є пара a kick in the teeth та дістати по зубах. Оксфордський словник ідіом дає таке визначення: "a grave setback or disappointment, especially one seen as a betrayal" [3]. Якщо порівнювати з українським відповідником, то він має ширшу денотацію як "зазнавання невдачі в протистоянні з кимось" [4]. Як бачимо, обидва фразеологізми виглядають еквівалентними, проте мають розбіжності в семантичному полі. Український фразеологізм дістати по зубах зазначає саме виконання дії, натомість у виразі a kick in the teeth спостерігається власне процес ("удар по зубах"). М. Бейкер, досліджуючи умови та виклики перекладу фразеологізмів, доходить висновку, що "differences in the grammatical structures of the source and target languages often result in some change in the information content of the message during the process of translation" [1, с. 86]. Тож під час перекладу важливо звертати увагу не лише на відповідність між значенням фразеологізмів двох чи більше мов, а й на їх граматичну форму.

Порівняльний аналіз інших фразеологічних зворотів дає підстави стверджувати про їхню схожість за будовою, водночас не зводити їх до міжмовних синонімів. Наприклад, цідити крізь зуби, що означає говорити невиразно через небажання або незадоволення [4], може бути співзвучним з англійським аналогом to lie through your teeth – казати неправду без докору совісті [3]. Зазначимо, що незнання контексту, закладеного в значення того чи іншого сталого виразу, призводить до необачного перекладу за подібністю через ключові слова, а саме: "крізь (through)" та "зуби (teeth)".

Ще один зразок принципу перекладу за аналогією спостерігаємо у такій фразеологічній парі, як to cut your teeth і зуби з'їсти (на чомусь). Насправді обидва мають спільне тлумачення – бути обізнаним або мати великий досвід у чомусь [3, 4], проте пошук відповідника в словнику може становити певну перешкоду. Водночас сама дія, яка входить до складу цієї сполуки, дає змогу полегшити процес визначення перекладу за умови, що схожий вираз існує в одній із згаданих мов. Так, припускаючи що він є, перекладач відбирає серед усіх можливих варіантів той, який повністю або частково еквівалентний за значенням та аналогічний за формою. Насамперед у ФО to cut your teeth дієслово вказує на дію, яку виконує рот людини, так само як і з'їсти у ФО зуби з'їсти, що безпосередньо допомагає перекладачу відшукати відповідник.

Отже, порівняльний аналіз англійських та українських фразеологізмів із соматичним компонентом "зуби" показав, що обидві мови мають чималу кількість паралелей. Їх аналіз виявив особливості перекладу фразеологічних одиниць за допомогою використання критеріїв рівня еквівалентності та аналогії. Тож, визначення найчастіших помилок при перекладі сталих виразів з однієї мови на іншу, їхнє усунення та подальше запобігання є важливим моментом у професійній діяльності перекладача задля полегшення процесу взаємодії та розуміння тим, хто не володіє іноземною мовою.

Розбір тонкощів перекладу фразеологічних одиниць з менш уживаними соматичними компонентами з англійської на українську мову і навпаки становить подальшу перспективу дослідження цієї теми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London : Routledge, 1992. 304 p.
2. Денисенко І. Особливості соматичних фразеологізмів: концепт «hand» в англійській та українській мовах. Наукові записки ТНПУ. Сер. Мовознавство. 2014. Вип. 1(23). С. 77–81.
3. Oxford Dictionary of Idioms / ed. by J. Siefring. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2004. 352 p.
4. Словник Горох. URL: https://goroh.pp.ua/ (дата звернення: 20.10.2026).
5. Ушенко Д. О., Гнєдкова О. Г. Особливості перекладу фразеологічних одиниць у медіадискурсі. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2020. Т. 31 (70), № 4, ч. 3. С. 92–98.

Наукове видання

LINGUANOVA-2026: МОВА, ОСВІТА, ІННОВАЦІЇ

Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції

(29 жовтня 2026 року)

Редактори: Школа І. В., Побережний Д. О.

Матеріали подано в авторській редакції.

Бердянський державний педагогічний університет, 2026

УДК: 378.4:[81+37+001.895] · Місце видання: м. Запоріжжя