Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Київський національний лінгвістичний університет
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Бердянський державний педагогічний університет

Матеріали V Всеукраїнської конференції «Макаренківські читання: філологічні та методичні студії»

25 квітня 2025 року

Суми 2025

Рекомендовано Вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (протокол № 10 від 28 квітня 2025 р.)

<u>Редакційна колегія:</u>

Подосиннікова Ганна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Багацька Олена Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Алексенко Світлана Федорівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Бондаренко Віктор Олександрович – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Давидова Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Коваленко Андрій Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Козлова Вікторія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Докашенко Тетяна Вікторівна – лаборант, викладач кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

У збірнику подано тези доповідей студентів та магістрантів вищих навчальних закладів України на V Всеукраїнській конференції «Макаренківські читання: філологічні та методичні студії». Збірник присвячений актуальним питанням комунікативної лінгвістики, дискурсології, лінгвоконцептології, розвитку та функціонування мовних систем в полікультурному просторі, перекладу, літературознавству та методики навчання іноземних мов.

Відповідальність за зміст викладеного матеріалу несе автор тез та його науковий керівник.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕЗИ ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДОПОВІДЕЙ V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

СЕКЦІЯ 1. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ...……..…….....8

Білєр Оксана

Емоційний стан тривоги як комунікативна категорія ……....8

Гримайло Анастасія

Функції афоризмів у мовленні …….…….....12

Гужва Кристина

Концепт свобода у філософському та культурологічному дискурсах: еволюція розуміння та міжкультурні відмінності ……..…….……...14

Козаченко Катерина

Типологія текстових ситуацій у сучасній лінгвістиці …….…….17

Курсова Анна

Англомовний гумор у публічному дискурсі: стилістичні засоби та прагматичні стратегії …….…...……19

Марічка Анна

Stylistic and Linguistic Features of Elizabeth Gaskell's Idiostyle in the Context of Victorian Prose…….……...……....22

Острога Наталія

Лексичні інновації та мовні варіації в сучасних англомовних інтернет-мемах……...…….……...…..26

Приходько Альона

Трансформація гінді під впливом англійської мови: міжкультурний.……29

Расько Анастасія

The Category of Emotionality in the Interdisciplinary ……..……..……..…32

СЕКЦІЯ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ В ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ …...……...35

Бородін Іван

Формування міжкультурної компетентності старшокласників на матеріалі англомовних автентичних……..…….…….....35

Ващенко Анастасія

Використання платформи instagram для формування англомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старших класів ЗЗСО…...…..37

Галенко Віра

Activities for Teaching Basic School Students Reading with the Use of Comics…….....40

Грудій Владислав

Потенціал використання штучного інтелекту у навчанні англійської мови учнів закладів загальної середньої освіти……....42

Джулай Дар'я

Інтерактивні методи навчання англійської мови У ЗЗСО ……44

Заграй Тетяна

Переваги використання виступів Ted Talks у розвитку англомовної комунікативної компетентності …….…….46

Зайцева Любов

Формування граматичної компетентності на уроках англійської мови засобами інтерактивної дошки miro в умовах дистанційного навчання в учнів 9-го класу ЗЗСО…….……..…….49

Зеленюк Вікторія

Особливості використання онлайн-дошки miro на уроках англійської мови в старших класах ЗЗСО ……...……..52

Кириченко Анастасія

Англомовні скоромовки як засіб удосконалення вимови в учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти ……..……...…55

Лабуз Наталя

Інтегроване навчання аудіювання та говоріння учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів ……..…59

Лісова Ліна

Теоретичні підходи до використання уроку-гри у методиці навчання англійської мови …….……..62

Ляшенко Анастасія

Форми реалізації змістової лінії «екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови у старшій школі……..……..……...……64

Одінцова Оксана

Білінгвальний підхід при інтегрованому навчанні …….……..…68

Острога Наталія

Використання онлайн-платформи Islcollective для формування англомовної лексичної компетентності учнів 4 класу закладів загальної середньої освіти…….……....72

Панченко Катерина

Типологія автентичних аудіоподкастів BBC Learning English для формування англомовної граматичної компетентності учнів профільної школи……..75

Паньків Ірина

Зарубіжна методика викладання іноземних мов ……...…...77

Педько Марія

Teaching English to Children in Wartime: the Main Challenges and Possible Ways to Overcome Them ……...…….79

Робкова Світлана

Peer Assessment as a Tool for the Development of Students' Critical Thinking Skills in the English Language Classroom……...……82

Саламаха Сніжана

Інтерактивні освітні платформи: навчання та гра……..…….…….....85

Самсоненко Анна

Використання дошки «Miro» для інтегрованого формування англомовних лексико-граматичних навичок в учнів 8 класів закладів загальної середньої освіти……...…..……..88

Сахно Марія

Формування іншомовної лексичної компетентності учнів 8 класу за допомогою автентичних подкастів……..…90

Скоробагатько Дарія

Формування англомовної лексичної компетентності у старшокласників через використання автентичних англомовних фільмів…….…..92

Супрун Анна

Формування вмінь англійського монологічного мовлення з використанням інтерактивних прийомів «мікрофон», «акваріум», «прес» (8 клас школи з поглибленим вивченням іноземних мов)…….……..……..…94

Усенко Софія

Методичні особливості формування англомовної компетентності в аудіюванні на матеріалі аудіокниг художніх творів (6-й клас школи закладів загальної середньої освіти)……..…….98

Халабузар Еліна

Використання інфографіки у процесі вивчення фразових дієслів на уроках англійської мови…….....101

Чубарикова Анастасія

Clil as an Interactive Technology of Forming English Communicative Competence in Profile Secondary School…….…….……...104

Шаповал Таїсія

Forming Speaking Skills by Using the Video Hosting Platform “Youtube” in the 5th Form of General Secondary Schools…….……...……107

Шароватова Марія

Teaching Reading as an Active Skill…….……..…109

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ……....……..113

Осьмук Наталія

Художній переклад як амбасадор міжкультурної комунікації……..…...113

Рубанов Ярослав

Лексичні засоби виразності та особливості їх перекладу українською мовою в історичному телесеріалі «Вікінги»…….....115

Стародуб Дар'я

Translation of Culturally Marked Elements…….……117

Чешенко Вікторія

Сучасні тенденції в перекладі: від людини до штушного інтелекту…..…119

СЕКЦІЯ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА……..…….122

Ковалівнич Євгенія

Moral Values in the Book “Me and Nobbles” (by Amy Le Fevre)…….....122

Костур Анна

Мовні засоби репрезентації архетипів у масовій літературі……..124

Сахно Ілля

Жанрова специфіка романів Террі Пратчета на матеріалі книг циклу “Смерть”……...127

Яременко Анна

Квазіреалії як основа фентезійного світу роману Р. Гобб «Учень вбивці»: типологія та символічне значення…….……129

РОЗДІЛ ІІ. СТАТТІ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПРОВЕДЕНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ……...…134

Бізюк Марія

Методична типологія цифрових інструментів формування англомовної лексичної компетентності учнів 6 класу в умовах віддаленого навчання……..134

Нестерова Анна

Enhancing English Dialogic Speaking Skills through Dramatization Techniques……143

Овчаренко Дарина

Цифрові інструменти проектної роботи для формування компетентності в англійському писемному мовленні (7 клас закладів загальної середньої освіти)……...…..…..152

Фоменко Ярослав

Ефективність проблемного навчання у розвитку англомовних дискусійних навичок……..…166

РОЗДІЛ І. ТЕЗИ ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДОПОВІДЕЙ V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

СЕКЦІЯ 1. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Оксана Білєр
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Коваленко А.М.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТРИВОГИ ЯК КОМУНІКАТИВНА КАТЕГОРІЯ

У зв'язку із переходом мовознавства до антропоцентричної парадигми наприкінці ХХ століття, дослідницький фокус зміщується з формально-структурного аналізу мови на вивчення її функціонування в реальному комунікативному середовищі. Однією з ключових категорій, які викликають зацікавлення лінгвістів, стає емоційна складова спілкування, зокрема стан *тривоги*, що є значущим як у міжособистісній комунікації, так і в масовій комунікації, політичному та медійному дискурсах.

У межах комунікативної лінгвістики, що вивчає мову як інструмент міжособистісної взаємодії, тривога розглядається не лише як психологічна реакція, але як *комунікативна інтенція,* що виражається за допомогою специфічних лінгвістичних маркерів. Сучасні дослідження зосереджують увагу на тому, як мовці кодують тривожні стани в мовленні, які вербальні й невербальні засоби використовують для їх вираження, а також як ці стани інтерпретуються адресатом у різних комунікативних ситуаціях. Так, до прикладу, **Т. Іванова, Н. Коляда**, **Г. Гунбіна** акцентують на психологічних та семантичних вимірах тривоги як емоції, що має як внутрішнє суб'єктивне, так і зовнішнє мовленнєве відображення [2].

Емоційний стан тривоги як комунікативна категорія, розглядається у працях таких вітчизняних дослідників, як Н. Борисенко [1], Л. Кондратенко [3], О. Селіванова [6]. Зокрема, О. Селіванова зазначає, що тривога може бути

представлена як у прямому, так і імпліцитному вигляді через семантику окремих лексем, синтаксичні конструкції, прагматичні маркери, а також інтонаційні й паралінгвальні засоби [6].

Відповідно до поглядів Є. Табаковської [7], концепція емоцій у мовленні розглядається як когнітивно-дискурсивні одиниці, які поєднують мовну форму та концептуальний зміст, що виникає внаслідок особистісного досвіду мовця. Авторка аналізує, як емоційні концепти реалізуються в мовленні та перекладі, зокрема через метафори, образність та структурування інформації. Цей підхід дозволяє глибше зрозуміти механізм кодування емоцій у мові та їхній вплив на комунікацію і процес перекладу. Отже, тривога, як концепт у дискурсі, формується за аналогією, будучи когнітивно-дискурсивною одиницею, яка поєднує мовну форму та концептуальний зміст, що ґрунтується на особистісному досвіді мовця. Це твердження узгоджується і з міркуваннями І. Луцишин [4], яка вважає екзистенційну тривогу значущим елементом наративної структури модерністського тексту та виявляє її у специфіці мовної організації авторської свідомості. Так, концепт *тривога* у комунікації реалізується як реакція на зовнішні подразники, яка підсвідомо передається адресатові та впливає на характер подальшої взаємодії. Це перетворює тривогу на значущий фактор семіотичної, прагматичної та соціокультурної взаємодії.

У цьому контексті варто окремо звернути увагу на ті ситуації, в яких тривога не просто відображає внутрішній стан мовця, а виконує важливу функцію у процесі комунікації. Такими є, зокрема, випадки кризової комунікації, де емоція тривоги набуває особливої ваги. У подібних комунікативних ситуаціях вона виконує функцію сигналу небезпеки, спонукаючи до захисної поведінки, підвищеної уваги або обережності [1]. У таких випадках тривога слугує своєрідним комунікативним маркером, що інформує адресата про потенційну загрозу або небезпеку. Лінгвістичні засоби при цьому виконують не лише інформативну функцію, а й перлокутивну, тобто здатні впливати на психоемоційний стан адресата, змінюючи його ставлення до ситуації або повідомлення.

У вербальній комунікації тривожний стан передається за допомогою комплексу мовних засобів, серед яких особливу роль відіграють модальні дієслова з епістемічним значенням (наприклад, *may, might, must, could*), що сигналізують про невпевненість або ймовірність розвитку подій. Вони створюють ефект непередбачуваності або ризику, як-от у вислові: *This might be dangerous*. Лексеми зі значенням страху, занепокоєння, невпевненості (*anxiety, concern, worry, fear, threat*) також виконують експресивну функцію й формують загальну емоційно-тривожну тональність повідомлення. Синтаксичні структури з емфатичним навантаженням, риторичними запитаннями (*What if something goes wrong?, How can we be sure?*), а також часте використання інверсій і пасивних конструкцій сприяють посиленню комунікативного впливу.

Граматичні конструкції умовності (*if-clauses*), модальності та невизначеності (*It seems that..., There might be a problem...*) активно залучаються до кодування тривожних станів. Крім того, поширеним засобом вираження тривоги є використання негативних оцінних предикатів та гіперболізації, що підкреслює значущість ситуації.

У невербальній площині тривога передається за допомогою паралінгвістичних засобів, таких як зміни інтонації — наприклад, підвищення або зниження тону, паузи, прискорення або уповільнення темпу мовлення [3]. Такі елементи, як міміка (стурбований вираз обличчя), жестикуляція (руки, що знервовано рухаються або замикаються), рухи тіла (кінесика), дистанція між комунікантами (проксеміка), а також напруження в голосі, мають важливе значення в інтерпретації емоційного стану мовця. Наприклад, тривожний співрозмовник може відходити назад або уникати зорового контакту.

Отже, у сучасній лінгвістиці поняття *тривога* набуває міждисциплінарного значення, поєднуючи психологічний, когнітивний, семіотичний та лінгвістичний підходи. Тривога виступає не лише емоційною реакцією мовця, а й важливою комунікативною категорією, що реалізується через комплекс вербальних і невербальних засобів. Вона виконує інформативну, прагматичну та

перлокутивну функції, впливаючи на інтерпретацію повідомлення та регулюючи характер міжособистісної взаємодії.

Особливу роль тривога відіграє у кризовій комунікації, де її вираження слугує маркером небезпеки й активізує захисну поведінку адресата. Лінгвістичне вираження тривожного стану варіюється залежно від інтенцій мовця, комунікативної ситуації та культурного контексту. Такий підхід відкриває нові можливості для подальших досліджень емоційних категорій у мовленні, зокрема, ми вбачаємо їх у напрямку аналізу тривоги як дискурсивного і когнітивного феномену в різних жанрах і типах комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко Н.В. Емоційні стани в комунікативному процесі: лінгвістичний аспект. Київ: Наукова думка, 2015. 200 с.

2. Іванова Т.В., Коляда Н.В. і Гунбіна Г.І. Феномен тривоги: психологічні та семантичні ракурси. *Психологічний вісник Ужгородського національного університету*. 2021, 12(1). 122–130. URL: http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/272/350.

3. Кондратенко Л. В. Теорія лінгвоперсонології. Донецьк: ДонНУ, 2013. 120 с.

4. Луцишин І. Екзистенціал тривоги як літературний феномен у наративі модернізму (на матеріалі творчості Володимира Винниченка), 2018. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Lutsyshyn_Ivanna/Ekzystentsial_tryvohy_iak_literaturnyi_fenomen_u_naratyvi_modernizmu_na_materiali_tvorchosti_Volodym/.

5. Сазонова Я. Ю. Одоратівне підґрунтя моделювання емоцій тривоги і страху у фікціональному дискурсі жахів. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2022, 10. 141-152. URL: https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sup/article/view/1264.

6 Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 711 с.

7. Табаковська Є. Когнітивна лінгвістика і поетика перекладу. Київ: Видавництво. 2013 203 с.

Анастасія Гримайло
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Алексенко С.Ф.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

ФУНКЦІЇ АФОРИЗМІВ У МОВЛЕННІ

Афоризми як жанрово-смислова одиниця мають особливе значення в англомовній комунікації. Їхня стислість, точність і образність роблять їх ефективним засобом впливу на співрозмовника. Афоризми функціонують у різних типах дискурсу – побутовому, політичному, художньому, науковому – виконуючи при цьому низку мовленнєвих функцій.

Однією з основних є комунікативна функція афоризмів. Завдяки своїй стислій і водночас змістовній формі, вони здатні передати складну думку кількома словами, що особливо важливо у діловому, публічному чи міжособистісному спілкуванні. Такі вислови легко запам’ятовуються, добре функціонують у ролі завершальних тез або лаконічних відповідей.

Англомовні афоризми на кшталт *“Actions speak louder than words”* або *“Time is money”* часто використовуються як аргументи у побутовому та професійному дискурсі. Вони надають висловлюванням впевненості, ритмічності, завершеності й роблять комунікацію більш ефективною. Їхня універсальність дозволяє інтегрувати такі фрази у найрізноманітніші сфери мовлення – від побутових діалогів до політичних промов.

Як зазначає Н. О. Купіна, подібні афоризми виконують роль узагальнених норм спілкування, які вже закріплені у мовній свідомості носіїв англійської мови [2, с. 90]. Вони відображають не лише мовні, а й культурні шаблони поведінки – що доречно сказати, у який момент і з якою інтонацією.

Не менш важливою є і когнітивна функція афоризмів, яка полягає у здатності стимулювати мислення та викликати рефлексію. Вислови на зразок “*The only thing we have to fear is fear itself”* (Ф. Д. Рузвельт) або *“A journey of a thousand miles begins with a single step”* мають філософське підґрунтя й часто використовуються для того, аби спонукати людину замислитися над життєвими цінностями, рішеннями або мотивацією. Як наголошує R. W. Gibbs, афоризми є

проявом фігуративного мислення, що активізує глибинні ментальні структури у свідомості людини [3, с. 118].

Соціокультурна функція англомовних афоризмів полягає у їх здатності відображати та передавати базові цінності, ідеологеми й поведінкові моделі конкретної мовної спільноти. Вислови на кшталт "*Government of the people, by the people, for the people"* (А. Лінкольн) уособлюють демократичні ідеали американської культури, слугуючи не лише риторичним інструментом, а й засобом збереження історичної пам'яті, моральних орієнтирів і культурної тяглості поколінь.

На думку Л. П. Гнатюк, афористичні вислови виконують роль інструментів культурної пам'яті, а також беруть участь у формуванні національної ідентичності [1, с. 47]. Вони закріплюють ключові поняття, які складають уявлення про суспільно прийнятне, морально виправдане чи культурно типове у конкретному мовному середовищі.

Окремо варто згадати інформаційну функцію англомовних афоризмів. Вона полягає у здатності передавати глибокі смисли у стислій, концентрованій формі. Наприклад, фраза "*Knowledge is power"* (Ф. Бекон) набуває універсального значення як основа сучасної освітньої парадигми. Як зазначає W. Mieder, подібні афоризми – це мовні мікротексти, що вміщують у собі історичні, філософські та моральні узагальнення [4, с. 24].

Варто також згадати естетичну функцію, яка виявляється у художньому мовленні. Вислови типу *"All animals are equal, but some animals are more equal than others"* (Дж. Орвелл) набувають функції іронічного коментаря автора і водночас стають міжтекстовими маркерами, що викликають культурні асоціації [4, с. 77].

Отже, англомовні афоризми – це не просто засіб вираження думки. Це складна багатофункціональна структура, яка поєднує естетику, когніцію, культуру та комунікацію. Їхнє використання у мовленні свідчить про високу мовну компетентність і здатність до міжкультурного діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк Л. П. Лінгвокультурні особливості афоризмів у британському та американському дискурсі. *Іноземна філологія*. 2021. № 137. С. 45–51.
2. Купіна Н. О. Функціонування англомовних афоризмів у міжкультурній комунікації. *Філологічні науки*. 2022. № 1(97). С. 89–94.
3. Gibbs R. W. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 446 p.
4. Mieder W. Proverbs: A Handbook. Westport: Greenwood Press, 2004. 242 p.

Кристина Гужва
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Давидова Т.В.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

КОНЦЕПТ СВОБОДА У ФІЛОСОФСЬКОМУ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСАХ: ЕВОЛЮЦІЯ РОЗУМІННЯ ТА МІЖКУЛЬТУРНІ ВІДМІННОСТІ

У сучасному світі особливої актуальності набуває дослідження національно-культурної специфіки розуміння концепту СВОБОДА у взаємодії з універсальними аспектами його тлумачення. Міждисциплінарний характер концептології уможливлює комплексний аналіз феномену свободи з позицій філософії, лінгвістики, культурології, антропології та соціології. Саме такий інтегративний підхід створює методологічне підґрунтя для розкриття полісемантичності концепту, його структурної організації та функціонування у різних дискурсивних практиках.

Концептологія розглядає концепт як ментальне утворення, яке належить до сфери свідомості та виступає посередником між словами і дійсністю. За деякими авторами, концепт – це «згусток культури у свідомості людини», або – «семантичне утворення з лінгвокультурною специфікою». А. Вежбицька розглядає концепти як інструменти пізнання, що виражають «колективну філософію» етнічних мов [3, с. 43]. Концепт СВОБОДА відтворюється в мові, присутній у всіх культурах, але з різними конотаціями. В європейській традиції

він формується у взаємозв'язку з поняттями індивідуалізму, автономії особистості та відповідальності. Н. Арутюнова відзначає, що в європейських мовах свобода протиставляється несвободі, залежності та примусу.

Історично концепт СВОБОДА трансформувався з античного розуміння як політичного права до сучасних плюралістичних інтерпретацій. В античності свобода розглядалася переважно у політичному контексті. Стоїки розрізняли «зовнішню» та «внутрішню» свободу. Середньовіччя пов'язувало свободу з моральним вибором та свободою волі. Епоха Просвітництва принесла секуляризоване розуміння свободи. І. Кант запропонував концепцію автономії волі. Гегель тлумачив свободу як «пізнану необхідність». Екзистенціалісти акцентували увагу на свободі як фундаментальній характеристиці людського існування [1, с. 89].

Лінгвокультурологічний аналіз виявляє відмінності у описанні концепту в різних мовах. Англійське *freedom* має індивідуалістичні конотації, а *liberty* вживається у політико-правовому контексті. Французьке *liberté* пов'язане з революційною традицією. Німецьке *Freiheit* асоціюється з внутрішньою свободою духу. У східних культурах свобода часто пов'язана з гармонією зі світом. Метафоричні моделі також демонструють культурну специфіку: у західних культурах домінують просторові метафори «відсутності меж», у східних – метафори «внутрішньої гармонії» [2, с. 85].

Аксіологічний вимір концепту розглядається через його співвідношення з іншими ціннісними концептами. У ліберальних демократіях свобода часто виступає домінуючою цінністю, у традиційних суспільствах може поступатися концептам ПОРЯДОК і СТАБІЛЬНІСТЬ. О. Лосєв підкреслює, що абсолютизація свободи може призводити до хаосу. У періоди криз відбувається переосмислення концепту, суспільство може обмежити окремі свободи заради стабільності [4, с. 128]. Змістовна структура концепту СВОБОДА включає понятійний компонент (раціонально-логічне осмислення), образний компонент (перцептивні та метафоричні уявлення) та ціннісний компонент. У політичному дискурсі концепт часто використовується як ідеологема, у медійному набуває

оцінних конотацій, у філософському розкривається через категорії трансцендентного, а в мистецькому актуалізує імпліцитні смисли свободи як творчого самовираження.

Таким чином, дослідження концепту СВОБОДА в концептології демонструє складну діалектику універсального та культурно-специфічного в його структурі та функціонуванні. Універсальність концепту полягає в його присутності у всіх відомих культурах як фундаментальної категорії людського буття, що відображає базову потребу людини у самовизначенні та самореалізації. Водночас, конкретні форми концептуалізації свободи, її образні, ціннісні та понятійні компоненти демонструють значну міжкультурну варіативність.

Перспективи подальшого дослідження концепту СВОБОДА пов'язані з розробкою методології його комплексного аналізу на перетині різних гуманітарних дисциплін, вивченням динаміки концепту в сучасних дискурсивних практиках, а також із порівняльним аналізом концептуалізації свободи в контексті глобальних соціокультурних трансформацій. Особливу увагу варто приділити дослідженню нових форм актуалізації концепту в цифровому середовищі, де формуються специфічні уявлення про «цифрову свободу» та «інформаційну автономію».

ЛІТЕРАТУРА

1. Жаботинська С.А. Концептуальний аналіз: типи фреймів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки»*. 2019. Вип. 11. С. 85-97.
2. Мех Н.О. Лінгвокультурологія: статус, проблеми, перспективи. Київ: Інститут української мови НАН України, 2018. 176 с.
3. Селіванова О.О. Концептосфера української мови: методологічні засади та інтерпретаційні моделі. Черкаси: Видавництво ЧНУ, 2020. 392 с.
4. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу. Київ: Логос, 2018. 288 с.

Катерина Козаченко
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Коваленко А.М.
(Сумський державний педагогічний
університет імені. А.С. Макаренка)

ТИПОЛОГІЯ ТЕКСТОВИХ СИТУАЦІЙ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Текстова ситуація є фундаментальним поняттям у лінгвістиці тексту та комунікативній лінгвістиці. Вона представляє собою конкретний фрагмент дійсності, описаний у тексті, що має певні характеристики та структуру. Сучасна лінгвістика розглядає різні підходи до класифікації текстових ситуацій, що дозволяє краще розуміти механізми текстотворення та сприйняття текстів [1].

Розрізняють кілька основних типів текстових ситуацій. Референтні ситуації відображають фрагмент реальної або вигаданої дійсності і становлять змістову основу тексту. Комунікативні ситуації характеризують умови створення та сприйняття тексту, включаючи характеристики адресанта й адресата, мету комунікації, канал передачі інформації. Модельні ситуації виступають як певні абстрактні схеми, когнітивні зразки, які можуть багаторазово відтворюватися у різних текстах [2].

За ступенем складності текстові ситуації поділяються на прості та складні. Прості текстові ситуації характеризуються наявністю одного суб'єкта та однієї події або стану, тоді як складні включають кілька суб'єктів, подій або станів, що перебувають у певних відносинах між собою. Крім того, складні текстові ситуації можуть включати декілька простих ситуацій, пов'язаних причинно-наслідковими, часовими або іншими типами зв'язків.

За характером відображення дійсності розрізняють статичні та динамічні текстові ситуації. Статичні ситуації описують стани, якості або властивості об'єктів без змін у часі. Динамічні ситуації відображають процеси, дії, зміни станів об'єктів. У художніх текстах часто використовуються обидва типи ситуацій для створення повноцінного художнього світу [3].

За стилістичною приналежністю можна виділити побутові, ділові, наукові, публіцистичні та художні текстові ситуації. Кожен з цих типів має свої особливості побудови та мовного оформлення. Наприклад, наукові текстові

ситуації характеризуються точністю, логічністю, об'єктивністю, тоді як художні ситуації передбачають образність, емоційність, суб'єктивність у відображенні дійсності [1].

Функціональний підхід до типології текстових ситуацій пропонує розрізняти описові, розповідні, аргументативні та пояснювальні ситуації. Описові ситуації спрямовані на характеристику об'єктів, розповідні – на відображення послідовності подій, аргументативні – на переконання адресата, пояснювальні – на роз'яснення певних явищ або понять [2].

Текстові ситуації також розрізняються за ступенем експліцитності їх вираження в тексті. Експліцитно виражені ситуації представлені в тексті прямо, через відповідні мовні засоби. Імпліцитні ситуації не мають прямого вираження і виводяться читачем на основі фонових знань та контексту. Особливо активно імпліцитні ситуації використовуються в художніх та публіцистичних текстах, де вони створюють підтекст, додаткові змістові плани [3].

З точки зору прагматики, текстові ситуації можуть бути інформативними, спонукальними, емотивними або фатичними. Інформативні ситуації передають фактичну інформацію, спонукальні – спрямовані на спонукання до дії, емотивні – на вираження та викликання емоцій, фатичні – на встановлення та підтримання контакту між комунікантами [1].

Отже, типологія текстових ситуацій є багатоаспектною і враховує різні критерії класифікації. Розуміння типів текстових ситуацій допомагає аналізувати структуру та зміст текстів, визначати їхні комунікативні функції та прогнозувати вплив на адресата.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Підручник. Київ: Фітосоціоцентр, 2008. 712 с.

2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344 с.

3. Dijk T.A. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman, 1977. 261 p.

Анна Курсова
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Алексенко С. Ф.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

АНГЛОМОВНИЙ ГУМОР У ПУБЛІЧНОМУ ДИСКУРСІ: СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ТА ПРАГМАТИЧНІ СТРАТЕГІЇ

Гумор у публічному дискурсі – не лише засіб розваги, але й важливий інструмент впливу на аудиторію [1, с. 15]. У виступах політиків, коміків та інших публічних спікерів гумористичні елементи відіграють важливу роль у встановленні контакту з публікою, формуванні позитивного іміджу, а також у маскуванні критики чи зниженні комунікативної напруги [5]. Особливо цікаво дослідити, як англійська мова, з її широкими можливостями для гри значеннями, реалізує ці функції.

Комічний ефект в англомовному публічному мовленні досягається завдяки поєднанню таких стилістичних прийомів, як гра слів (пун), іронія, гіпербола та евфемізми [4]. Наприклад, каламбури *(puns*) активно використовуються завдяки багатозначності англійської лексики:

1. "*I used to be a banker, but I lost interest"* [10] – тут слово "*interest"* одночасно означає «відсотки» (як банківська ставка) і «інтерес» (зацікавленість), створюючи дотепну гру слів.

2. *"I'm reading a book on anti-gravity. It's impossible to put down"* [11] – фраза грає на подвійності *"put down": як* фізичної дії (покласти книгу) і як ідіоми (не зупиняти читання).

3. *"Time flies like an arrow; fruit flies like a banana"* [13] – двозначність *"flies"* і *"like"* створює ефект несподіваного гумору через зміну граматичної структури.

Іронія дозволяє спікерам передавати емоційно забарвлені або критичні судження завуальовано [7, с. 23]. Наприклад, британський прем'єр-міністр Вінстон Черчилль, відомий своєю дотепністю, одного разу сказав: *"He has all the virtues I dislike and none of the vices I admire"* [14]. Це висловлювання є прикладом вишуканої іронії з елементами особистої критики, поданої у витонченій формі.

Гіпербола, тобто свідоме перебільшення, також виконує гумористичну функцію. У промові Стівена Кольбера на щорічній вечері кореспондентів Білого дому прозвучала фраза: *“Reality has a well-known liberal bias”* [12]. Це висловлювання не тільки викликає усмішку, а й маскує політичну оцінку під жарт.

Евфемізми, як спосіб пом'якшення вираження, часто набувають комічного забарвлення. Наприклад, замість *“He was fired”*, може вживатися “*He was given the opportunity to explore new career paths”* [3, с. 55]. Така форма є прикладом соціального табу-гумору, притаманного англомовній культурі стриманості.

З прагматичної точки зору, гумор у публічному дискурсі виконує функції, що значно виходять за межі розваги. Він часто застосовується для залучення уваги аудиторії та формування емоційного зв’язку, особливо на початку виступу [4, с. 55].

Окрім цього, гумор допомагає зняти напругу під час обговорення складних або конфліктних тем, зменшуючи психологічну дистанцію між спікером і слухачами. І нарешті, завуальована критика чи соціальний коментар – ще одна поширена функція гумору, яку активно використовують як політики, так і коміки. Наприклад, Барак Обама часто починав свої виступи з дотепних ремарок на власну адресу: *“I’m Barack Obama, and I was born in Hawaii. I know – I have the birth certificate to prove it!”* [9]. Цей жарт не лише викликав сміх, а й нівелював політичні нападки щодо його національного походження.

Приклади з публічних виступів Барака Обами чи стендап-коміка Джорджа Карліна демонструють, як гумор може слугувати ефективним засобом вираження опозиційної або провокативної думки без прямої конфронтації/

Гумор також допомагає зняти напругу в контексті конфліктних або емоційно навантажених тем. Наприклад, під час пандемії COVID-19 британський комік Рікі Джервейс часто використовував іронічні ремарки на тему карантину, що допомагало аудиторії впоратись із тривогою: *“It's day 87 in quarantine. My sofa has a butt dent the size of Belgium”* [2, с. 37].

Корпусне дослідження англомовних публічних виступів (на основі COCA, BNC, стендапів, інтерв'ю та промов) засвідчує перевагу таких засобів, як гра слів та іронія, які найчастіше використовуються для реалізації гумору [6].

Водночас спостерігається відмінність у стратегіях, залежно від типу спікера: політики частіше вдаються до поміркованого, інтелектуального гумору, тоді як коміки мають більше свободи у вираженні соціального протесту або критики [8, с. 146].

Отже, гумор в англомовному публічному дискурсі – це не лише інструмент мовної гри, а й стратегічний засіб впливу. Його ефективність забезпечується поєднанням стилістичних ресурсів та прагматичних стратегій, які дозволяють як залучати аудиторію, так і доносити складні або суперечливі ідеї в доступній і прийнятній формі. Таким чином, гумор виступає важливою складовою сучасної публічної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієнко Т.П. Переклад як когнітивно-комунікативна діяльність. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.* 2014. С. 13–18.

2. Блинова І. А., Зернецька А. А. Гумор як різновид комічного: критерії виокремлення, теорії реалізації і засоби вираження. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського.* 2021. Т. 32 (71), № 1 Ч. 2. С. 35–43. URL: https://www.philol.vernadskys.in.ua/journals/2021/1_2021/part_2/9.pdf

3. Ейгер Г. В. Аспекти теорії перекладу та обрані поетичні переклади. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. 243 с.

4. Калита О. Типи комічних текстів та особливості їх стилістичного аналізу. *Лінгвостилістичні студії.* 2015. Вип. 2. С. 54–61.

5. Клименко Л.В. Художній переклад як вид міжкультурної комунікації в контексті Євроінтеграції. *Літературознавчі студії*. 2015. Вип. 1 (1). С. 228–235.

6. Мілько М.В. Труднощі перекладу гумористичних текстів. *Матеріали Міжнародної інтернет-конференції Інтелектуальний потенціал XXI століття.* 2016. С. 22–24.

7. Пузік М.В. Особливості перекладу гумору Барака Обами. *Матеріали міжнародної інтернет-конференції Інтелектуальний потенціал XXI століття*. 2017. С. 22-24.

8. Anica Glodjović. Translation as a Means of Cross-cultural Communication: Some Problems in Literary Text Translations. *FACTA UNIVERSITATIS Series: Linguistics and Literature*. 2010. Vol. 8. No 2. P. 141 – 151.

9. CNN: GOPer 'No doubt Obama born in Hawaii'. URL: https://www.youtube.com/watch?v=lnAoY_i5UGY&ab_channel=CNN

10. I used to be a banker… but I lost interest. URL: https://www.youtube.com/shorts/WtkLLmRQ2_o

11. I am reading a book on anti-gravity. It's impossible to put down. URL: https://www.youtube.com/shorts/xeU5viLy3GA

12. Reality has a well-known liberal bias - Stephen Colbert at the White House Correspondents' Dinner. URL: https://www.youtube.com/watch?v=UwLjK9LFpeo&ab_channel=RobertBernstein

13. Time flies like an arrow, fruit flies like a banana. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6IBeXspsZ0s&ab_channel=AdamBroomfield-strawn

14. Winston churchill |He has all of the virtues I dislike |@all Quotes #shorts. URL: https://www.youtube.com/shorts/B4vxXCLDwPU

Анна Марічка
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Гарасим Т.О.
(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

STYLISTIC AND LINGUISTIC FEATURES OF ELIZABETH GASKELL'S IDIOSTYLE IN THE CONTEXT OF VICTORIAN PROSE

The Victorian era in the history of English literature is marked by the significant rise of the social novel, a profound moral pathos, and the active interplay between the art of the written word and the realities of an industrialized society. Elizabeth Gaskell deserves particular recognition among the prominent figures of this period being an English novelist who combined a realistic portrayal of social contrasts with deep empathy for the individual's personal world. Her prose presents a compelling subject for linguo-stylistic analysis, as *Elizabeth* Gaskell's unique authorial style is expressed in thematic plane, the speech of her characters, the structure of her narrative, and her communicative strategies.

"Idiostyle (individual style) is a system of meaningful and formal linguistic features characteristic of a certain author's works, which creates a linguistic expression

method uniquely reflected in these works. In linguistics, the concept of idiostyle is primarily related to the defined choice, the selection of language tools (words) and their combination, interaction methods. On the other hand, although there are no specific ways of expressing personal meanings, it is easy to identify their predominant use" [3, p. 108]. *Idiostyle encompasses not only vocabulary, syntax, or phraseology but also conceptual features, genre priorities, and narrative rhythm. In the case of Elizabeth Gaskell, we deal with the style that balances objective social analysis with subjective moral-emotional commentary. Her writing is never stylistically neutral; every lexical choice and syntactic rhythm is marked by a moral dimension. The unique tone of her prose reflects her Uniate background, gender experience, and her acute awareness of the social divisions of her time.*

Elizabeth Gaskell's novel "*North and South"* is particularly illustrative of her idiostyle. The novel narrates the journey of Margaret Hale, a young woman from the rural South of England, who is forced to relocate to the industrial North. This geographical and psychological displacement serves as a backdrop for exploring industrial conflict, class struggle, and personal transformation.

In linguistic terms, *Elizabeth* Gaskell's idiostyle in this novel can be identified through several key features: her use of dialect, her emotionally charged narrative tone, her ethically engaged authorial commentary, and her focus on gendered and socialized modes of communication.

In Gaskell's works (especially *Mary Barton* and *North and South*), characters often speak in local varieties of English – primarily those used by the working classes of Manchester and Northern England. The author accurately conveys the phonetic and lexical features of these dialects, which serve as social markers and create a strong sense of authenticity. A telling example comes from Nicholas Higgins, a worker in Milton, who speaks in an unpolished but powerful dialect: *"Theer,* ***theer****, master! Theer's* ***ne'er*** *a man, to call a man, amongst us, but what would do* ***th'*** *same;* ***ay****, and better too; for,* ***belie'*** *me,* ***Is'e ne'er*** *got a stroke o' work, nor yet a sight of any. For all I telled Hamper that, let alone his pledge – which I would not sign – no, I could* ***na****, not* ***e'en*** *for this – he'd* ***ne'er ha'*** *such a worker on his mill as I would be –he'd ha' none*

*o' me – no more would none **o' th'** others. I'm a poor black feckless sheep – childer may clem for ought I can do, unless, parson, **yo'**d help me?"* [2, p. 395].

The dialectal words reflect not only Higgins's social background but also the urgency and emotional intensity of his condition. *Elizabeth* Gaskell's transcription of working-class speech does not mock but humanizes. It is through this idiostylistic approach that she models a literary democracy of voices where even the poorest "hands" have the right to speak, suffer, and resist [4, p. 581].

Equally significant is *Elizabeth* Gaskell's use of socially charged vocabulary. Her lexicon is full of industrial and political terminology: *mill, strike, master, hands, union, poverty*. These terms are not inert, they carry strong connotations and are often central to the ideological conflicts in the novel. An example can be found in the narrator's reflection on Mr. Thornton's economic reasoning: *"Mr. Thornton, for him, with his experience as a **master**, to arrange them, and explain their origin; which he always did, on sound economical principles; showing that, as **trade** was conducted, there must always be a waxing and waning of commercial **prosperity**"* [2, p. 197].

The quote captures the worldview of the Victorian industrialist. The repeated use of economic and class-based terms like *master*, *trade*, *ruin*, and *prosperity* illustrates how language itself becomes a tool of justification and power.

Another core element of *Elizabeth* Gaskell's idiostyle is the presence of a moral, often emotional, narratorial voice. Unlike the omniscient narrators of some of her contemporaries, *the writer*'s narrator frequently engages with the reader, expressing personal reactions and ethical judgments. This can be seen in moments of rhetorical questioning or affective punctuation. For instance, at a moment of emotional climax, Margaret bursts out: *"Why!" said Margaret, "what tyranny this is! Nay, Higgins, I don't care one straw for your anger. I know you can't be angry with me if you would, and I must tell you the truth: that I never read, in all the history I have read, of a more slow, lingering torture than this. And you belong to the Union! And you talk of the tyranny of the masters!"* [2, p. 301].

Such emotional moments are stylistically crucial, as they reflect a prose not detached or cynical but engaged, feminine, and reflective. They are characteristic of a moral vision deeply rooted in Gaskell's religious and social beliefs.

Elizabeth Gaskell's idiostyle is also deeply gendered. Victorian values reinformed the role of women as wives and mothers – their "employment" was domestic tasks, such as needlework. Women who worked outside the home were negatively regarded [4, p. 581]. However, *Elizabeth* Gaskell offers her readers empowered female protagonists who, strengthened by their faith and personal principles, move out of their private spheres and have an impact on their communities [1, p. 1132]. Gaskell's heroines are agents of moral authority and emotional intelligence. Margaret, in particular, is portrayed not merely as a romantic figure, but as a social thinker – someone who questions authority and seeks her own moral path: *"But she had learnt, in those solemn hours of thought, that she herself must one day answer for her own life, and what she had done with it; and she tried to settle that most difficult problem for woman, how much was to be utterly merged in obedience to authority, and how much might be set apart for freedom in working"* [2, p. 538].

Elizabeth Gaskell sensed that she was living in a period of transition, and she looked to the future for the resolution of some of the issues and dilemmas confronting women. As she wrote novels that addressed the issue of work for women, she took a hopeful view of the possibilities that would be available to women in later years, while remaining aware of the present difficulties [1, p. 1134].

In a broader Victorian context, *Elizabeth* Gaskell's idiostyle emerges as both consonant with and distinct from her contemporaries. Victorian literature as a whole tended to be didactic, descriptive, and clearly moralistic. The writer, however, combines these features with an individual authorial vision often favouring compassion over judgement. Compared to Charles Dickens, who also addressed the topic of social inequality, *Elizabeth* Gaskell often avoids satirical exaggeration and tends to emotional realism. Her style is softer, but no less influential.

To conclude, Elizabeth Gaskell's idiostyle is not merely a matter of aesthetic choice but a powerful instrument of social engagement. Through her distinctive use of

dialect, industrial vocabulary, narrative empathy, and gendered voice, she constructs a literary world in which personal ethics intersect with public crises. The novel "*North and South"* is not simply a novel of its time; it is a model of how idiostyle can bear witness to historical transformation while inviting readers into a space of shared reflection and moral inquiry. In this sense, Gaskell's idiostyle – shaped by her lived experience, theological convictions, and artistic integrity – remains a vital object of literary and linguistic study. Further study of her style, both in its synchronic and diachronic aspects, can greatly enrich modern linguistic methodology, particularly in the fields of cognitive stylistics, corpus analysis, and the study of women's writing.

REFERENCES

1. Al-Haj A. A. Study of Women's Labor in Elizabeth Gaskell's Mary Barton. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. P. 1132–1137.
2. Gaskell E. C. North and South. Harmondsworth: Penguin, 1970. 565 p.
3. Nurmanova S. F. Understanding the Idiostyle Phenomenon. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*. 2023. Vol. 06, no. 01. P. 108-110.
4. Williams K. S. Elizabeth Gaskell: An overlooked political economist and proto theorist in the field of industrial relations. *Gender, Work & Organization*. 2023. P. 576-593.

Наталія Острога
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Багацька О.В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ЛЕКСИЧНІ ІННОВАЦІЇ ТА МОВНІ ВАРІАЦІЇ В СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕМАХ

Інтернет-меми сьогодні є не лише формою розваги, а й унікальним середовищем для мовної гри та лексичних інновацій. У цифровому просторі мова змінюється надзвичайно швидко, адаптуючись до нових комунікативних потреб та аудиторій. Меми демонструють активне використання неологізмів, сленгу, абревіатур, а також навмисно спотворених слів, що створює особливий стиль спілкування [1].

Одним із характерних явищ є поява нових слів шляхом поєднання вже існуючих, тобто блендінгу. Наприклад, “bromance” (поєднання “bro” і “romance”) чи “hangry” (поєднання “hungry” і “angry”) – це приклади того, як лексичні інновації стають засобом позначення нових емоційних і соціальних ситуацій. Іншим поширеним прийомом є деформація звичних слів: наприклад, у мемах про тварин часто трапляються форми “doggo” замість “dog” чи “hooman” замість “human”, що надає висловам емоційності та гумору.

Інтернет-меми часто містять мовні варіації як спосіб стилізації або вираження колективної ідентичності [3]. У них наявні елементи регіональних діалектів, професійного чи молодіжного жаргону, а також специфічної мови інтернет-спільнот. Наприклад, словосполучення «ok boomer» вербалізує іронію щодо світогляду старшого покоління, тоді як лексема “sheesh” використовується в TikTok для висловлення захоплення чи подиву.

Значну роль у мемах відіграє і порушення граматичних норм, яке має на меті створити комічний або іронічний ефект. Відомий приклад – фраза “I can haz cheezburger?”, яка використовує неправильну англійську і стала основою популярних мемів у стилі LOLcats. Такі мовні конструкції часто містять відхилення від норми, щоб викликати усмішку і продемонструвати належність до певної онлайн-спільноти.

Особливістю мемів є те, що текст у них тісно взаємодіє із зображенням [4]. Лексичні інновації набувають значення лише в конкретному візуальному контексті. Наприклад, мем із зображенням актора, який сидить перед комп’ютером із серйозним виразом обличчя, і підписом “Me pretending to be productive at work while scrolling memes for 2 hours” ілюструє гумор, заснований на контрасті між реальністю та очікуванням, а слово “pretending” стає ключовим маркером цієї іронії.

Завдяки своїй вірусності меми надзвичайно ефективно поширюють нові мовні одиниці. Слова, що виникають у вузькому контексті, швидко набувають ширшого ужитку. Так, наприклад, слово “sus” (скорочення від “suspicious”), яке

стало популярним через гру Among Us, закріпилося в молодіжному сленгу як позначення чогось підозрілого або нечесного.

Цей процес лексичної еволюції, що відбувається в середовищі мемів, має не лише лінгвістичне, а й соціокультурне значення. Меми стають своєрідним дзеркалом колективного досвіду, миттєво реагуючи на події у світі, політиці, культурі та повсякденному житті. Це створює умови для появи нових мовних конструкцій, які не просто відображають дійсність, а й активно її коментують, пародіюють або критикують.

Важливим є також феномен інтертекстуальності [2] в мемах: нові вислови часто ґрунтуються на попередньо відомих культурних кодах, фразах з фільмів, серіалів, пісень або навіть академічної мови, які переосмислюються у гумористичному ключі. Наприклад, меми з фразою «this is fine» із коміксу KC Green отримали нове життя як іронічний коментар до кризових ситуацій. У такому використанні тексту спостерігаємо, як лексичні одиниці, вирвані з оригінального контексту, набувають нового, часто саркастичного чи критичного значення.

Таким чином, інтернет-меми є потужним інструментом лексичної інновації та засобом відображення мовних змін, що відбуваються під впливом цифрової культури. Вони не тільки розважають, але й активно формують нові мовні тренди, слугуючи живим прикладом еволюції сучасної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. URL: https://www.researchgate.net/publication/305864178_Review_of_Crystal_D_2011_Internet_Linguistics_A_Student_Guide

2. Dynel M. I has seen Image Macros!" Advice Animals memes as visual-verbal jokes. 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/293464876_I_has_seen_Image_Macros_Advice_Animals_memes_as_visual-verbal_jokes

3. Shifman L. Memes in Digital Culture. 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/293193433_Memes_in_Digital_Culture_edited_by_Limor_Shifman_Cambridge_MA_MIT_Press_2014_x_200_pp_1595_paper_ISBN_9780262525435_paper

4. Tagg C., Seargeant P., Brown A. Taking Offence on Social Media: Conviviality and Communication on Facebook. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/321516919_Taking_Offence_on_Social_Media_Conviviality_and_Communication_on_Facebook

Альона Приходько
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Шиманович І.В.
(Бердянський державний педагогічний університет)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ГІНДІ ПІД ВПЛИВОМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МІЖКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР

Мовна картина країни допомагає зрозуміти динаміку мовних змін, міжмовної конкуренції, розвитку літератури, мистецтва, специфіку міжкультурної та інтернаціональної комунікації. Колонізація Індії Британською імперією внесла корективи у мовну ситуацію, адже одною з головних цілей британці вважали модернізацію колонії на основі західного зразка.

Томас Бабінгтон Маколей розпочав перетворення у мовній сфері у 1835 році, запропонувавши тогочасному генерал-губернатору Вільяму Бентінкту наступне: *«Метою цієї пропозиції було сформувати групу індійців, які б виступали перекладачами між британським та індійським населенням»* [4, с. 6]. У протоколі Т.Б.Маколея від 2 лютого 1835 року зазначено: *«…діалекти, якими зазвичай розмовляють корінні жителі цієї частини Індії, не містять ані літературної, ані наукової інформації, і, крім того, вони настільки бідні й грубі, що, поки вони не збагачуються з іншого боку… на інтелектуальний розвиток тих класів людей, які мають засоби для здобуття вищої освіти, зараз можна вплинути лише за допомогою певної мови, яка не є народною серед них»* [1].

У книзі “A Traveller's History of India” Сінхараджи Тамміта-Делгоди зазначається: *«Британці вважали своїм обов’язком реформувати та модернізувати Індію.... Тільки це дозволить їй розвиватися і самовдосконалюватися. Першим кроком було прийняття англійської мови як офіційної. Для британців це було ключем до вдосконалення, і вони вважали англійську мову життєво важливим інструментом, за допомогою якого можна*

було б адаптувати Індію до західної традиції» [3, с. 162]. У процесі реформ англійська мова стала використовуватись у викладанні та діловодстві, а надалі її вплив лише зростав: вона стала мовою наукових досліджень, перекладів відомих творів національної літератури та спілкування між людьми в Індії, які не володіли спільною локальною мовою.

Метою нашого дослідження є дослідити вплив англійської мови на розвиток та трансформацію гінді. **Аналіз останніх публікацій та досліджень** показав, що тема впливу англійської на гінді став об'єктом досліджень багатьох закордонних вчених, зокрема: Кумара Сурабха ("An Experimental Analysis on the Influence of English on Hindi Language Information Retrieval"), Вандани Пурі ("The Influence of English on the History of Hindi Relative Clauses"), Рани Д. Паршади та Сумана Бхоуміка ("What is India speaking? Exploring the "Hinglish" invasion""). Оскільки взаємодія мов та культур впливає на збагачення мовного середовища, колоніальна політика Британської імперії стала одним з інструментів розповсюдження впливу англійської мови на території Індії. Зважаючи на те, що у вітчизняному науковому та мовознавчому полі ця тема залишилась малодослідженою, це й зумовлює **актуальність дослідження**.

Аналіз досліджень показав, що найбільше змін зазнав ступінь вживаності слів. Зокрема за наявності еквівалента в гінді, носії можуть використовувати лише англомовний варіант слова, наприклад:

1. Doctor – chikitsak – चिकित्सक;
2. Train – lohpathgamini – लोहपथगामिनी;
3. Science – vigyaan – विज्ञान;
4. Gravity – gurutvakarshan – गुरुत्वाकर्षण;
5. Television – doordarshan – दूरदर्शन;
6. Restaurant – Bhojanalaya – भोजनालय;
7. Operation – Shalyachikitsa – शल्यचिकित्सा;
8. Electricity – vidhyut – विद्युत;
9. Gift – uphaar – उपहार;

10. Hotel – Aatithyagriha – आतिथ्यगृह;

З одного боку, англійська мова витісняє слова, які притаманні мові гінді. З іншого боку, вживання відомих понять та термінів з англійської полегшує комунікацію між носіями різних мов Індії та іноземцями, а також розширює словниковий склад мови. Окрім того, в іноземному науковому просторі поширений термін «гінгліш» як однієї з форм комунікації населення в Індії. У статті Рани Д. Паршад “What is India speaking? Exploring the “Hinglish” invasion” зазначається: *«люди спілкуються за допомогою коду, широко відомого як «гінгліш»… «Гінгліш» – це розмовний загальний термін, що охоплює ізольовані запозичення форм корінної індійської англійської мови всередині одномовної гінді чи англійської мови, аж до багатих практик перемикання кодів, незрозумілих для одномовних гінді чи англомовних»* [2].

Вплив європейської мови простежується й на фонетичному рівні, коли деякі слова англійської мови «локалізовані» на гінді, зокрема:

1. Path – path – पथ;
2. Loot – lut – लूट;
3. Thug – thag – ठग;
4. Shampoo – champu – चाँपू;
5. Pyjama – pajama – पजामा;
6. Bazaar – Bazaar – बाजार;
7. Verandah – Baranda – बरांडा;
8. Bungalow – Bangla – बंगला;

Отже, колонізація Британською імперією внесла зміни у мовну ситуацію Індії. У процесі реформ, проведених британцями, англійська мова стала мовою викладання, діловодства, а надалі – мовою для написання наукових досліджень, спілкування між людьми, перекладів творі національної літератури. Наше дослідження показало, що найбільшого впливу зазнали фонетичний рівень та ступінь вживаності слів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Missouri Southern State University. Minute by the Hon'ble T. B. Macaulay, dated the 2nd February 1835.
2. Parshad D.R. What is India speaking? Exploring the “Hinglish” invasion. 2016. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378437116000236
3. Tammita-Delgoda S., A Traveller's History of India. New York : Interlink Books, 2003. 278 p.
4. Vandana P. Intonation in Indian English and Hindi late and simultaneous bilinguals. the Graduate College of the University of Illinois: Urbana-Champaign, 2013. 144 p.

Анастасія Расько
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Забужанська І.Д.
(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)

THE CATEGORY OF EMOTIONALITY IN THE INTERDISCIPLINARY PARADIGM

Emotions as a component of culture are closely related to cognition and the ability of each language to be verbalised. Currently, the problem of national and cultural specificity of emotion expression is the subject of special attention of scientists and one of the priority areas of modern linguistic research. Emotionality is an important component of human communication, as it allows us to express feelings and emotions, understand them in other people, and contributes to the formation of social ties and mutual understanding. In linguistics, emotionality is studied in the context of speech activity and its impact on the communication situation. Language helps express emotions and attitudes towards objects, phenomena and other people, which is a significant element of the interaction process.

The analysis of available scientific research in this area has revealed that the study of issues related to the problem of cultural specificity of emotionality has been carried out in the following interdisciplinary vectors: a) cognitive, b) psycholinguistic, c) lexicographic, d) semasiological, e) communicative and pragmatic.

The study of emotions in the **cognitive** direction was carried out by such linguists as Vorobyova O.P. [2], Lakoff G. [5]. The main contribution of cognitive theories to the study of emotions is the description of emotion-specific cognitive processes – a special kind of conclusions that cause a specific emotion. They have also deepened our understanding of the relationship between emotions and cognitive processes. As a result of numerous studies, a new branch of linguistic analysis has emerged – the conceptology of emotions, which studies the conceptual expression of emotions in different linguistic cultures, their verbalisation in the linguistic picture of the speakers' world.

The linguistic analysis of emotions is impossible without the results of their analysis obtained by other anthropocentric sciences, because in many cases it relies on the provisions of **psychology, sociology, psycholinguistics** and other related sciences [3, p. 180].

In the **lexicographic** plane, the study of emotions is based on the analysis of the vocabulary associated with the verbalisation of the phenomena of the emotional and sensory sphere [1, p. 113; 6]. In the **communicative and pragmatic** aspect, linguists consider the national and cultural peculiarities of emotive discourse. Within the framework of these studies, numerous comparative analyses of linguistic means by type of emotion are carried out to determine their characteristic for emotive speech of representatives of different cultures.

Emotionality in the **semasiological** direction is interpreted as a linguistic category related to the study of the cultural specificity of the emotive semantics of linguistic units. The research by N.V.Tsynthar significantly reveals the category of emotionality in this area [4].

The emotive vocabulary regulated, firstly, by the state of the speaker's general emotional arousal as a powerful extralinguistic factor, secondly, by the individual peculiarities of the speaker's use of emotive vocabulary, and thirdly, by the speaker's individual style of speech, characteristic of his/her conscious and/or unconscious use of linguistic units. It is this diversity that determines the study of emotive vocabulary in multidisciplinary linguistic research.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бокшань, Г. І. Емотивна лексика в інтернет-ЗМІ, що висвітлюють стан індустрії гостинності. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Т. 1, вип. 21. С. 113–116.

2. Воробйова О. П. Поетика хвиль в контексті емоційного резонансу (нарис з когнітивної емотіології). Мова, культура й освіта в сучасному світі: зб. наук. праці до 90-річчя проф. Романовського О. К. / Відп. ред. Стишов О. А. К. : Вид. центр КНЛУ. 2008. С. 126–135.

3. Шаповал А.В. (Глущенко А.В.). Емоції: психолінгвістичний аспект аналізу. *Вісник Черкаського університету, Філологічні науки.* Вип. 94. Черкаси, 2006. С.180-188.

4. Цинтар Н. В. Категорія емотивності в англійській художній літературі XIX та XXI століття (гендерний аспект): дис. канд.філол. наук. 2021.

5. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago, 1987, 631p.

6. Zabuzhanska, I., Greguš. Ľ. Emotional storytelling technique in English and Slovak media discourse: points of linguistic intersection. *In Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow.* Trnava: University of SS Cyril and Methodius in Trnava, VIII (2), 2023. p. 94-109.

СЕКЦІЯ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ В ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ

Іван Бородін
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка)

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ ФІЛЬМІВ

Іншомовна міжкультурна компетентність є складником навчання іноземної мови в закладах загальної середнбої та вищої освіти. Однак міжкультурна компетентність не є рівнозначною комунікативній компетентності носіїв мови і може бути властива лише медіатору культур – мовній особистості, яка вивчає іноземну мову і здатна подолати межі власної культури, здійснюючи медіативну діяльність без втрати культурної ідентичності [1, с. 4].

В епоху глобалізації англомовна міжкультурна компетентність відіграє важливу роль у навчанні англійської мови учнів профільної школи, оскільки дозволяє їм ефективно спілкуватися в мультикультурному світі.

Дослідники описують міжкультурну компетентність як особисту якість, уміння чи досвід, пов'язані з міжкультурним співіснуванням та взаємодією [4, с. 190]. Визначають кілька ключових елементів, які є основою міжкультурної компетентності, серед них 1) знання, що стосуються когнітивних процесів отримання та аналізу інформації, 2) комунікативний компонент, який визначає вибір поведінкових стратегій в іншому культурному середовищі, та 3) психологічний компонент, що допомагає адаптуватися до нового культурного контексту [4, с. 190]. Водночас, основною функцією міжкультурної компетентності вважають отримання досвіду через міжкультурну взаємодію.

Формування міжкультурної компетентності в учнів є комплексним процесом, який передбачає формування системи цінностей. Ця компетентність включає знання культурних цінностей, міжкультурні навички та стратегії

поведінки, які дозволяють старшокласникам ефективно орієнтуватися в різноманітних культурних середовищах, наприклад, в університетському середовищі. Важливо визнати ключові компоненти міжкультурної компетентності: ціннісно-когнітивну, ціннісно-мотиваційно-афективну та ціннісно-діяльнісну, які разом сприяють успішній інтеграції та взаємодії в мультикультурному контексті [4, с. 190].

Одним із ефективних засобів формування АМК старшокласників є автентичні англомовні фільми. Ознайомлюючи школярів із природними моделями мовлення, ідіоматичними виразами та різноманітними культурними перспективами, автентичні фільми служать потужними інструментами для підвищення не лише володіння мовою, але й культурної обізнаності. Крім того, фільми дозволяють старшокласникам спостерігати за невербальними сигналами спілкування, соціальними нормами та цінностями, притаманними різним англомовним спільнотам. Цей мультимодальний підхід допомагає учням подолати розрив між теоретичними знаннями та практичним використанням мови [2].

Кінофільм є інтегрованим аудіовізуальним засобом, який має ряд переваг порівняно з іншими навчальними інструментами завдяки динамізму зображення (можливість відображати реальність у русі та розвитку), високій інформативності зорово-слухового контенту, а також яскравості та достовірності. Перегляд фільмів передбачає активну участь глядача, що в навчальному процесі сприяє швидшому розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, стимулює пізнавальну активність учнів і розширює їхній кругозір. У процесі перегляду кінофільму глядач стає учасником особливого виду діяльності, що поєднує мимовільне засвоєння мовних та соціокультурних аспектів через непряму комунікацію з авторами фільму: режисером, сценаристом, акторами, костюмерами, операторами тощо [3, с. 2].

Автентичність фільму відіграє велику роль у формуванні міжкультурної компетентності, адже деталі та культурні особилвості мають значення. Ключовим фактором є те, щоб кінофільм відповідав тематиці навчальної

програми, адекватно відображав рівень мовленнєвого розвитку школярів, мав актуальний зміст та соціокультурну цінність. Також необхідно, щоб фільм мав виховний потенціал, стимулював комунікацію, володів естетичною привабливістю і мав чітку тематичну лінію та основні ідеї. Захопливий сюжет і відповідність інтересам та віковим особливостям учнів також є важливими для успішного формування англомовної міжкультурної компетентності старшокласників [2, с. 37].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компе тентності на різних ступенях навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2017. № 3. С. 3-9.

2. Подосиннікова Г.І., Кривошия К.С. Технологія інтерактивного навчання «кіноклуб» у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови*. 2022. №2. С. 32-46.

3. Онопрієнко Т. М., Котнюк Л. Г. Використання автентичних художніх фільмів як засобу формування комунікативної компетенції студентів. URL: http://eprints.zu.edu.ua/7711/1/11klgvah.pdf

4. Радул С. Г. Теоретичні аспекти дослідження міжкультурної компетентності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.* Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 134. С. 188–192.

Анастасія Ващенко
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г. І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ INSTAGRAM ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій, які відкривають нові можливості для формування іншомовної компетентності учнів. Одним із перспективних інструментів у цьому контексті є соціальна мережа Instagram, яка завдяки своїй популярності серед молоді та інтерактивним функціям може бути ефективно використана для

розвитку англомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. Монолог як форма мовлення вимагає від старшокласників уміння логічно структурувати висловлювання, застосовувати широкий лексичний запас і демонструвати граматичну правильність. У цьому дослідженні розглядається потенціал Instagram як засобу розвитку зазначеної компетентності, аналізуються методичні підходи до його інтеграції в навчальний процес та оцінюється ефективність такого підходу в умовах сучасної школи.

Instagram вирізняється низкою можливостей, які роблять його привабливим для навчання. Це візуально орієнтована платформа, що поєднує текст, зображення, відео та аудіо, створюючи мультимедійне середовище для практики англомовного монологу. Інтерактивні функції – коментарі, вподобайки, поширення контенту, Stories, Reels та IGTV – залучають учнів до активної мовленнєвої діяльності. Будучи частиною повсякденного життя старшокласників, Instagram забезпечує природну мотивацію до використання в освітніх цілях. Теоретичною основою слугує інтерактивний підхід, який, за Г. І. Подосинніковою, сприяє розвитку комунікативних навичок через реальні мовленнєві ситуації [3, с. 198].

Методична інтеграція Instagram передбачає використання різноманітних типів завдань, спрямованих на формування англомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старших класів. Наприклад, створення тематичних постів із текстовими описами на теми особистих планів, улюблених книг чи соціальних проблем дозволяє практикувати лексику й граматику. Запис коротких монологів у форматі Stories (до 60 секунд) розвиває стислість і чіткість висловлювань. Використання Reels сприяє тренуванню інтонації та артикуляції через імітацію формату «розмовних відео». Створення «подкастів» чи розгорнутих монологів у IGTV допомагає старшокласникам працювати над плавністю та логічною структурою мовлення. Зворотний зв’язок через коментарі від однокласників чи вчителя вдосконалює мовленнєві навички та розвиває

рефлексію. Є. П. Міцай зазначає, що інтерактивні технології підвищують мотивацію завдяки практичній спрямованості [2, с. 92].

Ефективність цього підходу залежить від кількох чинників: цифрової грамотності учнів і вчителів, мотивації (яку можна посилити через ігрові елементи, як-от конкурси на найкращий пост чи відео) та чіткої структури занять. Процес включає підготовку (вивчення лексики та граматичних конструкцій), створення контенту (запис монологів чи написання текстів) і рефлексію (аналіз зворотного зв'язку). Переваги методу охоплюють підвищену зацікавленість учнів, можливість індивідуалізації завдань і розвиток творчого потенціалу. Виклики пов'язані з відволіканням на неосвітній контент і технічними обмеженнями. Експериментальні дані свідчать про покращення лексичної різноманітності, граматичної правильності та логічності монологів старшокласників, що узгоджується з висновками про ефективність мультимедійних засобів [1, с. 285].

Отже, Instagram є перспективним інструментом для формування англомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старших класів. Його інтерактивність, мультимедійні можливості та доступність сприяють розвитку мовленнєвих навичок, мотивації й творчого підходу до навчання. Водночас успіх залежить від методично обґрунтованої інтеграції, яка враховує як сильні сторони платформи, так і потенційні труднощі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Подосиннікова Г. І. The Formation of High School Students' Competence in English Writing by Means of Blogs on the Basis of Interactive Teaching. *Foreign Languages*. 2023. № 1. С. 278–293. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278108.

2. Міцай Є. П. Інтерактивні технології в навчанні іноземних мов: сучасний стан і перспективи використання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2017. № 9(27). С. 88–97. DOI: https://doi.org/10.32589/2412-9283.27.2017.122105.

3. Подосиннікова Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2012. № 12(3). С. 196–208. URL: https://bit.ly/3WuGBaJ

Віра Галенко
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Чухно О.А.
(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди)

ACTIVITIES FOR TEACHING BASIC SCHOOL STUDENTS READING WITH THE USE OF COMICS

Despite its importance, reading remains a challenging skill to teach in basic school due to students' low motivation, short attention spans, and limited engagement with traditional texts. Comics, as multimodal visual narratives, may become an effective alternative by combining images and text to boost comprehension, maintain interest, and activate emotional engagement. Their authentic dialogues, humor, and familiar structure may lower anxiety and make reading more approachable. This method also caters to diverse learning styles and supports student-centered, inclusive education, especially for basic school students.

Recent educational research emphasizes the importance of reading quantity in the development of reading proficiency among students [4, p. 78]. Blank outlines six essential skills necessary for becoming a fluent reader, including phoneme awareness and sentence comprehension [1, p. 45]. In the modern era, visual communication is becoming increasingly dominant, which directly influences educational approaches. Daniels notes the rising significance of visual learning tools, while also stressing the importance of teaching students how to use visual language to record and express ideas effectively [2, p. 11]. The problem of decreasing attention spans has also been highlighted, with Hari describing it as a growing crisis that affects students' ability to focus and engage in deep thinking [3, p. 15]. In this context, the use of comics and graphic novels in education is gaining recognition. According to Smyth, comics provide a rich literary experience and enable students to engage with diverse perspectives and see themselves reflected in literature [5, p. 1].

The **aim** of the study is to develop and systematize a set of techniques for teaching reading to basic school students using comics at three key stages of reading instruction: pre-reading, while-reading, and post-reading.

At the pre-reading stage, activities are designed to activate learners' prior knowledge, build curiosity, and deal with potential difficulties that students may encounter while reading. These activities may include: 1) word-definition matching for vocabulary preview where learners guess the meaning of selected comic-related words based on accompanying visuals; 2) visual predictions based on selected panels with the text removed, asking learners what might happen, what the characters are feeling, or what the setting is; 3) guided discussions to activate background knowledge; 4) brainstorming and mind mapping based on the title or cover page of a comic.

While-reading stage aims to maintain learner engagement and deepen their understanding. At this stage, students may: 1) do T/F and multiple-choice exercises; 2) answer comprehension questions; 3) complete speech bubbles with the missing words; 4) take part in role-based reading to reinforce meaning; 5) arrange shuffled comic panels in the correct sequence; 6) complete interactive comprehension charts by logging character actions, emotions, and events of the comic.

At the post-reading stage, the emphasis is on learners' creative expression, critical analysis, consolidation, and reflection. Students may: 1) engage in discussion or dramatization; 2) rewrite a comic strip as a short story; 3) change the ending or add a panel; 4) rate the comic and write about what they learnt from it; 5) share their rewritten and redrawn comics and provide feedback to their classmates.

These activities not only improve reading comprehension, but also develop visual, critical, and digital skills aligning with the 21st century educational goals.

To sum up, the use of comics in reading instruction can be an effective way to engage basic school students, support comprehension, and develop key literacy skills. Comics integrate visual and verbal modes, making reading more accessible and enjoyable, particularly for students with lower motivation or attention difficulties. The structured use of pre-, while-, and post-reading activities allows for scaffolding and meaningful interaction with the text.

Future research may explore the long-term impact of comic-based instruction on reading fluency, vocabulary acquisition, and student attitudes toward reading. It is also

promising to examine how comics can support inclusive education and be adapted for use in other language learning contexts.

REFERENCES

1. Blank, M. (2006). *The Reading Remedy: Six Essential Skills That Will Turn Your Child into a Reader.* Hoboken, USA: Jossey-Bass. 352 p.
2. Daniels, S. (2018). *Visual Learning and Teaching: An Essential Guide for Educators K–8.* Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc. 272 p.
3. Hari, J. (2021). *Stolen Focus: Why You Can't Pay Attention – and How to Think Deeply Again.* New York: Crown. 368 p.
4. Hiebert, E. H. (2009). *Reading More, Reading Better (Solving Problems in the Teaching of Literacy).* New York: The Guilford Press. 273 p.
5. Smyth, T. (2023). *Teaching with Comics and Graphic Novels: Fun and Engaging Strategies to Improve Close Reading and Critical Thinking in Every Classroom.* New York: Routledge. 218 p.

Владислав Грудій
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасна система загальної середньої освіти стикається з необхідністю оновлення методик викладання, особливо в контексті мовної освіти. Одним із найперспективніших інструментів є штучний інтелект (ШІ), який дозволяє персоналізувати навчання та створити більш інтерактивне освітнє середовище. Дослідження останніх років демонструють зростаючий інтерес до використання ШІ у викладанні англійської мови, особливо з огляду на появу генеративних чат-ботів, таких як ChatGPT.

Lee і Wang (2022) у своєму дослідженні звертають увагу на ефективність використання AI-чат-ботів для покращення навичок усного мовлення серед учнів, що вивчають англійську як іноземну мову. Автори виявили, що ChatGPT

може виступати як мовний партнер для учнів, що дозволяє тренувати діалогічне мовлення у безпечному, контрольованому середовищі. Практика діалогів із чат-ботом сприяє підвищенню впевненості учнів у мовленнєвій взаємодії та розвитку комунікативної компетенції [1].

Інше дослідження, проведене Godwin-Jones (2023), розглядає потенціал генеративного ШІ у розвитку письмової продукції. Автор зазначає, що інструменти на кшталт ChatGPT можуть бути корисними у навчанні написанню есе, аналізу текстів та редагуванню письмових робіт. Учні отримують можливість порівнювати власні тексти з варіантами, запропонованими AI, а також отримувати рекомендації щодо покращення структури, логіки та стилю письма [2]. Це дозволяє реалізовувати принципи навчання через рефлексію та самооцінку.

Особливої уваги заслуговує дослідження Trust і Whalen (2021), яке аналізує досвід учителів у використанні AI-інструментів у школах. Вони підкреслюють, що ChatGPT та подібні технології сприяють не лише мовленнєвому розвитку, а й формуванню критичного мислення. Зокрема, учні можуть аналізувати правдивість інформації, розпізнавати маніпулятивні формулювання та працювати з фейковими новинами, що є надзвичайно актуальним в умовах цифрової доби [3]. Формування інформаційної грамотності — ще один напрям, у якому використання ШІ може мати суттєвий педагогічний ефект.

Отже, результати досліджень свідчать про те, що штучний інтелект, зокрема ChatGPT, має значний потенціал у навчанні англійської мови старшокласників. Його впровадження сприяє розвитку мовленнєвих навичок, письмової продукції та критичного мислення, що узгоджується з вимогами сучасної освіти та концепцією формування ключових компетентностей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lee, M., & Wang, Y. (2022). Enhancing English speaking performance using AI chatbots: A case study with EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1325–1346.

2. Godwin-Jones, R. (2023). Generative AI and language learning: Potential and limitations. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–9.

3. Trust, T., & Whalen, J. (2021). K-12 teachers' perceptions of and experiences with using AI-powered tools in the classroom. *TechTrends*, 65, 620–632.

Дар'я Джулай
Науковий керівник – викл. Докашенко Т.В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО

Інтерактивне навчання англійської мови у школі є важливою складовою сучасного освітнього процесу, яка відповідає запитам Нової української школи та потребам учнів у XXI столітті. У центрі цього підходу – активна участь школярів, їхня залученість до навчання, розвиток комунікативної компетентності, міжкультурної обізнаності, а також уміння взаємодіяти в команді. Інтерактивність дозволяє зробити урок англійської мови живим, динамічним і практично спрямованим, що особливо важливо в умовах цифровізації освіти та підвищених вимог до мовленнєвої підготовки учнів. На відміну від традиційних методів, де учень часто виступає пасивним слухачем, інтерактивне навчання створює простір для діалогу, творчості та критичного мислення. Вивчення мови у такому форматі стимулює зацікавленість школярів та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу [1, с. 45-46].

Інтерактивні методи на уроках англійської мови – це не просто інструменти для урізноманітнення занять, а повноцінна система, яка забезпечує якісне формування мовленнєвих навичок. До таких методів належать рольові ігри, інсценізації, метод проєктів, групова робота, мозковий штурм, дискусії, дебати, інтерактивні презентації та використання цифрових технологій. Застосування рольових ігор дозволяє учням тренувати діалогічне мовлення в наближених до реальності умовах, що формує впевненість у спілкуванні. Інсценізації та театралізовані завдання активізують емоційну сферу, розвивають креативність та спонтанне мовлення.

Одним із найефективніших методів є проєктна діяльність, яка дозволяє учням самостійно обирати тему, досліджувати її та презентувати результати англійською мовою. Така форма навчання формує навички самостійності, відповідальності, планування, а також міжпредметні компетентності. Наприклад, виконуючи проєкт на тему “The Environment”, школярі не лише вдосконалюють мовлення, а й формують екологічну свідомість, навчаються працювати з автентичними джерелами та співпрацювати у групі. Мозковий штурм і дискусії сприяють розвитку аналітичного мислення, вмінню аргументувати свою точку зору та слухати інших.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють значну роль у реалізації інтерактивного підходу. Онлайн-платформи, інтерактивні вправи, квести, відеоуроки, цифрові словники та додатки для вивчення лексики дають можливість урізноманітнити подачу матеріалу, враховуючи індивідуальні особливості учнів. Вони також дозволяють організовувати як очне, так і дистанційне навчання, що є особливо актуальним у сучасних реаліях. Залучення мультимедійного контенту робить вивчення англійської мови більш наочним, доступним і захопливим [1, с. 57-58].

Ефективне використання інтерактивних методів вимагає від учителя креативності, готовності до постійного вдосконалення та вміння адаптувати навчальні стратегії до рівня учнів. Учитель стає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, організатором навчального процесу, що допомагає кожному учню реалізувати свій потенціал. Важливо створити атмосферу довіри, співпраці та взаємоповаги в класі, де кожен учень почуватиметься комфортно й буде мотивований до навчання. Ретельне планування інтерактивних завдань, добір актуальних тем і матеріалів, гнучке реагування на потреби учнів – усе це сприяє успішному втіленню інтерактивного навчання англійської мови [5, с. 94].

Інтерактивні методи не лише підвищують рівень володіння англійською мовою, але й формують низку життєвих навичок: уміння працювати в команді, вирішувати проблеми, критично мислити, спілкуватися з представниками інших культур. Вони також сприяють розвитку мотивації, впевненості в собі,

креативності та бажання вчитися протягом усього життя. Завдяки інтерактивним формам роботи навіть менш активні учні поступово розкривають свій потенціал, долають мовний бар'єр та стають повноцінними учасниками навчального процесу [4, с. 170].

Таким чином, інтерактивне навчання англійської мови у школі є не просто педагогічною стратегією, а ключовим чинником успішного формування сучасного учня – комунікативного, компетентного, відкритого до нових знань і культур. Упровадження інтерактивних методів сприяє не лише ефективному засвоєнню мови, а й гармонійному розвитку особистості, що здатна відповідати на виклики сучасного світу. Такий підхід відкриває нові можливості для якісної мовної освіти, яка ґрунтується на зацікавленості, взаємодії та активному залученні всіх учасників освітнього процесу [3, с. 83].

ЛІТЕРАТУРА

1. Крамаренко Г. І., Копилов С. А. Інтерактивні методи навчання в сучасній школі. Київ: Освіта, 2015. С. 45–62.
2. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: Підручник для 8 класу. Харків: Ранок, 2016.
3. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
4. Richards, J. C. & Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2014.
5. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education, 2007.

Тетяна Заграй
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Довгалюк Т. А.
(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ВИСТУПІВ TED TALKS У РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В сучасних умовах, набуття англомовної комунікативної комепетентності набуло неабиякої актуальності, коли професійна діяльність і повсякденне життя

не обмежується лише однією країною та володінням лише рідною мовою. Як результат, освіта в Україні зазнає великих змін і розвитку у сфері вивчення іноземних мов загалом та англійської мови зокрема. У зв'язку з цим переосмислюються вже існуючі та висвітлюються нові підходи, методи та прийоми навчання, що дозволять вдосконалити рівень володіння англомовними комунікативними навичками та вміннями здобувачів освіти [1, с. 14-15]. Завданням сучасного вчителя є інтегрування новітніх технологій та автентичних ресурсів в освітній процес, одними з яких є виступиTED Talks, які широко використовуються у дидактичних та методичних цілях для розвитку англомовних комунікативних вмінь [4].

TED Talks можуть бути інтегровані в освітній процес задля реалізації різних комунікативних цілей, провідною з яких є говоріння. Цей ресурс є зручним та дієвим для розвитку цього вміння тому що поєднує використання автентичних матеріалів, аналізу та синтезу контенту та міжособистісної взаємодії [2, с. 41-42].

На даному етапі використання технологій TED Talks уже активно залучено в освітній процес. «National Geographic Learning with TED Talks – освітня ініціатива створена у співпраці між National Geographic Learning (Cengage Learning) та TED» [3]. Вона допомагає інтегрувати відео TED Talks в освітній процес, доповнюючи відео промови підручниками, планами уроків та завданнями на комплексний розвиток англомовних комунікативних навичок та умінь [3].

Як зазначає Фітрія Т. Н., використання відео TED Talks має низку переваг для учнів: покращується вимова, уміння чітко та послідовно формулювати свої думки, особливо під час публічних виступів, і загалом, учні стають більш вмотивованими та активно інтегрують нову лексику, граматичні структури та інтонаційні моделі в мовлення [2, с. 41-42]. Однак, відповідно до рекомендацій, розміщених у блозі Leonardo English, для ефективного навчання важлива не лише інтеграція відео, а й влучний підбір завдань до, під час і після перегляду. Наприклад, повторний перегляд відео з різною метою , побудова ментальних

карт (mind maps), техніка Cornell для ведення нотаток, дебати, використання прийому “shadowing” та усні обговорення основних ідей виступу були б ідеальним доповненням до відео [5].

З огляду на багатоплановість супутніх завдань та мисленнєвих операцій, автентичність матеріалу, зміст контенту та мовний рівень спікерів TED Talks, використання цього ресурсу буде, на нашу думку, найбільш прийнятним для учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Реалізація методики навчання англомовного усного мовлення (аудіювання та говоріння) за відео промовами TED Talks передбачає три етапи:

- передпереглядові активності (активізація лексики, повідомлення теми, актуалізація попереднього досвіду)
- активності безпосередньо під час перегляду (заповнення пропусків)
- післяпереглядові активності (тести множинного вибору та альтернативного вибору, перехресного вибору, відповіді на запитання, дискусії, дебати, творчі завдання) [4].

Отже, виступи TED Talks є ефективним ресурсом та способом інтегрування сучасного автентичного контенту в процес навчання англійської мови учнів старших класів закладів загальної середньої освіти та мають цілий ряд методичних переваг: доступність автентичного матеріалу, розвиток критичного мислення, стимулювання навчальної активності, покращення навичок аудіювання та вимови, розвиток умінь монологічного мовлення, розширення словникового запасу. Цілеспрямоване використання виступів TED Talks та правильно підібраних навчальних матеріалів та завдань допомагає підвищити мотивацію учнів до виучуваної іноземної мови, розвинути їх іншомовні комунікативні навички та вміння, навички критичного мислення та їх переносу у реальні життєві ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриняєва Н. М. Формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності молодших спеціалістів сфери обслуговування. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Криворізький державний

педагогічний університет, 2021. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/10656

2. Fitria T. N. Using TED Talks In English Language Teaching (ELT): Supplemental Resources for English Language Teaching (ELT). SOSMANIORA: *Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora.* 2022. 1 URL: https://www.researchgate.net/publication/359717676

3. National Geographic Learning with TED Talks. URL: https://www.ted.com/about/programs-initiatives/national-geographic-learning-with-ted

4. TED Talks. Official Website. URL: https://www.ted.com

5. The Best Activities To Improve Your English With TED Talks. Leonardo English Blog. URL: https://www.leonardoenglish.com/blog/the-best-activities-to-improve-your-english-with-ted-talks

Любов Зайцева
Науковий керівник – викл. Докашенко Т.В.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка)

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ MIRO В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УЧНІВ 9-ГО КЛАСУ ЗЗСО

У сучасних умовах реформування освіти та впровадження інноваційних технологій важливим є пошук ефективних засобів формування мовних компетентностей, зокрема граматичної. Дистанційне навчання, що стало необхідністю внаслідок пандемії та воєнного стану в Україні, створило як виклики, так і можливості для використання нових цифрових ресурсів у навчанні іноземних мов. Одним із таких ресурсів є інтерактивна онлайн-дошка Miro, яка відкриває широкі можливості для організації граматичних вправ у нестандартному форматі.

Формування граматичної компетентності передбачає не лише засвоєння граматичних правил, а й уміння правильно та доречно використовувати граматичні структури в мовленні. Для учнів 9-го класу, які вже мають певну базу знань, важливо розвивати цю компетентність через контекстне використання граматики, інтерактивні завдання та співпрацю в команді. У дистанційному

форматі такі можливості можна реалізувати за допомогою платформи **Miro**, яка дозволяє працювати з візуальними схемами, таймлайнами, таблицями та спільними проектами в режимі реального часу.

Важливим доповненням до організації граматичної роботи на уроках англійської мови є дотримання сучасних методичних підходів, які передбачають поєднання двох основних функцій граматики: як системи правил, що регулюють побудову речень, і як ресурсу, необхідного для реального мовленнєвого спілкування [1, 2, 3]. Такий підхід особливо актуальний у 9 класі, коли учні вже володіють базовими знаннями та можуть працювати з більш складними граматичними структурами. У цьому віці важливо не лише формувати правильність мовлення, а й навчити застосовувати граматичні засоби у відповідному контексті – у письмовій та усній формі, у завданнях, що моделюють реальні або наближені до реальних ситуації.

Інтерактивна платформа **Miro** ідеально підходить для реалізації такого підходу. Завдяки її функціональності можна створювати динамічні вправи на трансформацію речень, реконструкцію діалогів, побудову історій, граматичні квести та міні-проєкти. Учні можуть працювати індивідуально або в парах і групах, що стимулює не лише розвиток граматичної компетентності, а й комунікативні та соціальні навички. Таким чином, граматика перестає бути абстрактною та «сухою» дисципліною, а набуває практичного значення й стає інтегрованою частиною комунікативного процесу. Завдяки цьому навчання стає більш змістовним, захопливим та орієнтованим на реальні потреби учнів.

На основі рекомендацій, розміщених у *блозі Miro* [4], варто виділити кілька способів ефективного використання інтерактивної дошки для формування граматичних навичок:

- *Перед початком уроку* вчитель може підготувати інтерактивну дошку з коротким вправами на повторення граматичного матеріалу, що стане своєрідною підготовкою учнів до теми заняття. Наприклад, розташувати зображення або приклади речень, які учні мають перетягнути у відповідні граматичні категорії.

- *Під час уроку* можна використовувати Miro для колективної або парної роботи. Наприклад, учні можуть виконувати вправи типу «помісти речення у правильний час» або «з'єднай частини складного речення». Такі завдання виконуються за допомогою кольорових стікерів, стрілок і фреймів, що особливо подобається учням.
- *Після уроку* дошку можна залишити відкритою для самостійної роботи або домашнього завдання. Це сприяє рефлексії та закріпленню матеріалу. Учень може повернутися до дошки у зручний для себе час, переглянути схеми або виконати додаткову вправу.

Основними перевагами використання *Miro* у формуванні граматичної компетентності є:

– можливість організовувати інтерактивні граматичні ігри (наприклад, «помісти речення у правильний час»);

– створення візуальних схем граматичних правил (що сприяє кращому запам'ятовуванню);

– спільне виконання вправ у групах або парах;

– підвищення мотивації через залучення учнів до цифрового середовища, яке є звичним для сучасного покоління.

Однак слід враховувати й певні труднощі. Зокрема, не всі учні мають належний технічний доступ або стабільне інтернет-з'єднання. Також виникає потреба у підготовці вчителя до роботи з новими цифровими інструментами, що вимагає додаткового часу та ресурсів. Проте Miro має зручну бібліотеку шаблонів (Miroverse), яка може значно полегшити планування уроків і заощадити час.

Попри це, досвід використання Miro у дистанційному навчанні свідчить про її ефективність як засобу активізації навчальної діяльності та розвитку граматичних навичок. У поєднанні з іншими інтерактивними методами, ця платформа сприяє створенню сучасного, гнучкого та орієнтованого освітнього середовища.

Отже, впровадження інтерактивної дошки Miro у процес формування граматичної компетентності учнів 9-го класу в умовах дистанційного навчання є доцільним і ефективним. Цей підхід дозволяє адаптувати граматичний матеріал до потреб сучасних учнів, зробити навчання більш наочним, структурованим і цікавим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Harmer J. How to Teach Grammar. Pearson Education, 2015.
2. Scrivener J. Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It. Macmillan Education, 2020.
3. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2017.
4. How to use Miro for online or blended classes | MiroBlog. *MiroBlog*. URL: https://miro.com/blog/online-or-blended-classes/

Вікторія Зеленюк
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Довгалюк Т.А.
(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ДОШКИ MIRO НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО

В епоху активної цифровізації та диджиталізації виникає потреба в активному інтегруванні онлайн технологій в освітній процес. Багато несприятливих факторів (пандемія COVID-19, воєнний стан) вплинули на життя українців, зокрема старшокласників. Підлітки мають багато переживань, через свій непростий вік, а події, зазначені вище, можуть лише посилити і без того значне психологічне навантаження. За таких умов, потрібно приймати рішення як продовжити навчання учнів, зокрема й вивчення англійської мови, у безпечний спосіб і тут у пригоді стає дистанційна форма навчання. Щоб створити комфортні умови для результативного та продуктивного навчання, і що найважливіше соціалізації, яка є обмеженою в умовах дистанційного навчання, можна використовувати онлайн-дошки [4, с. 54-55].

На думку Н. Буряченко, викладання англійської мови із застосуванням мультимедійних технологій, зокрема онлайн-дошок, сприяє переходу від пасивного вивчення матеріалу до активної участі у навчальному процесі, адже вони наочно демонструють матеріал і учні можуть спільно працювати на одній платформі, виконувати разом вправи, проводити голосування, практикувати роботу в групі, в парі і т.д. На цей час, популярними онлайн-дошками є AMW Board, Miro, Whiteboard Fox, Limnu Scribblar, Google Jamboard, Padlet. [1, с. 139-142].

Я. Гринчак зазначає що одним із найсучасніших інструментів для спільної віддаленої роботи, яку використовуюсь у сфері освіти і не тільки є Miro board. Цей сервіс передбачає спільне виконання вправ, дозволяє прикріпляти картинки, відеоматеріали, текст, що найцікавіше можна бачити над чим працює той чи інший учень в режимі онлайн і контролювати процес навчання. Як учень ,так і учитель можуть бачити дії один одного. [2, с. 305-306]. Учитель має змогу комбінувати онлайн-платформу Miro з іншими інструментами, наприклад Zoom та Google meet тощо, для кращої комунікації та зв'язку. Якщо порівнювати із звичайною дошкою в школі, то зрозуміло, що Miro надає більше можливостей для навчання, з огляду на це учителі можуть сміливо використовувати цю платформу для офлайн уроків, якщо є потреба.

Серед основних переваг використання онлайн-дошки Miro, виділяють наступні:

1. Простір дошки є безмежним, тобто все що додається – зберігається, цим самим це дозволяє відстежувати прогрес кожного учня і своєчасність виконання завдань.

2. Забезпечення мультиваріантної наочності. Відомо, що візуальне сприйняття матеріалу покращує запам'ятовування навчального матеріалу (граматичних структур, лексичних одиниць і т.д.).

3. Покращення навичок командної роботи. Через дистанційний формат навчання, у старшокласників, на жаль, може сформуватись брак соціалізації і

комунікації між собою. Дошка – це загальний простір, що сприяє створенню командного духу.

4. Немає потреби завантажувати застосунки чи файли, адже навчання може вестись прямо з браузера, що є дуже зручним.

5. Дошка може стати чудовим доповненням до підручника, або альтернативою.

6. Учитель може проявити свою креативність і оформити гарний, інтерактивний та наповнений урок, який буде краще сприйматись учнями.

7. Підкреслення важливих моментів різнокольоровими маркерами, стікерами, стрілками та геометричними фігурами. [2, с. 305-306].

В той же час, ця онлайн-дошка має й певні недоліки й труднощі використання:

1. Відсутність можливості прикріпити аудіофайли, але цю проблему легко вирішити, за допомогою паралельної роботи, наприклад комбінуючи Miro і Zoom.

2. При роботі з віртуальною дошкою важливо мати хороший Інтернет-зв’язок, оскільки велика кількість матеріалів на ній може призводити до підвисання. Варто зазначити, що з мобільного телефону програма довго завантажується. [5, с. 5].

3. Онлайн-дошка Miro має платну версію, яка надає більший функціонал та можливості, також преміум користувач може створювати необмежену кількість дошок, що є недоступним звичайним користувачам. З одного облікового запису можна створити лише три дошки.

4. Перенасичення різнокольоровими матеріалами може спричиняти розсіювання уваги та візуальне відволікання учнів, тому треба використовувати ці функції раціонально та дозовано. [3, с. 272].

Підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що онлайн-дошка Miro є багатофункціональним й ефективним засобом вивчення англійської мови старшокласниками, який уможливлює продуктивну організацію активної взаємодії учнів між собою та між учнями та вчителями.

Платформа дає можливість розвити креативність як учням, так і вчителю, вміння працювати в команді та автономно, але існують і деякі труднощі, які можуть дещо заважати в роботі. Однак, досвідчений учитель, що використовує раціональний підхід, зможе з легкістю вирішити ці недоліки та забезпечити учням продуктивний та цікавий навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряченко Н. Використання дошки MIRO як засіб підвищення ефективності навчання англійської мови у фаховому коледжі. *Молодь і ринок*. 2022. № 9-10. С. 139-142.

2. Гринчак Я. Є. Використання онлайн-дошки miro на уроках математики в початковій школі. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі : зб. Матеріалів iii міжнар. Науково-практ. Інтернет-конф*., м. Київ, 7–8 листоп. 2023 р. 2024. С. 305–306. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739695/1/Збірник%20Дидактика%202023%20(2024).pdf#page=306

3. Кузьменко О., Лісова Ю., Новік К. Використання освітнього потенціалу онлайн-дошок в аспекті розвитку діалогічного мовлення учнів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т. 1, № 49. С. 272.

4. Малихін О., Арістова Н., Рогова В. Застосування онлайн-дошки MIRO в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 53–55.

5. Ципанова Н. Я. Використання віртуальної дошки MIRO для дистанційного навчання англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57. С. 5. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/39547

Анастасія Кириченко
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

АНГЛОМОВНІ СКОРОМОВКИ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИМОВИ В УЧНІВ 5 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Англомовна фонетична компетентність (АФК) – це здатність людини правильно вимовляти звуки, дотримуватися інтонаційних норм у мовленні та розуміти усну мову співрозмовника. Вона формується завдяки взаємодії

фонетичних навичок, знань і усвідомлення особливостей звукової системи мови [1, с. 192].

До особливостей формування АФК у базовій школі, зокрема, в учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), відносять: розвиток і підтримку фонетичних навичок на належному рівні, специфіку їх формування порівняно з іншими мовленнєвими уміннями та труднощі розподілу фонетичного матеріалу через необхідність використання всіх звуків та інтонаційних моделей у мовленні. Важливим аспектом ефективності формування АФК є комплексне формування чітких артикуляційних навичок, інтонаційної виразності та ритмічності мовлення.

Тож важливим для вчителя є вибірково коригувати помилки учнів, зосереджуючись на актуальному матеріалі, та застосування як прямих, так і непрямих методів виправлення. Регулярна корекція необхідна для запобігання автоматизації неправильних вимовних навичок, які згодом стають стійкими та важковиправними в умовах школи [1, с. 205-206].

Використання скоромовок у навчанні сприяє комплексному формуванню АФК учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), допомагає опрацьовувати вимову окремих звуків, удосконалювати дикцію та формувати навички плавного мовлення.

Скоромовки – короткі ритмічні фрази, що містять складні для вимови звуки або їхні поєднання. Застосування таких фонетичних вправ сприяє відпрацюванню вимови та поступовому прискоренню мовлення у початківців. Вони також виконують роль своєрідної мовленнєвої розминки [2, с. 173-174].

Англійська мова має складну фонетичну систему, що часто викликає труднощі у школярів, особливо у молодших підлітків. Відомо, що сприйняття іноземної мови на слух відбувається через призму фонетичних особливостей рідної мови. З одного боку, це може сприяти засвоєнню вимови нової мови, але з іншого – може створювати перешкоди через вплив рідної або першої іноземної мови, що проявляється у фонетичній інтерференції. Типовою помилкою для учнів, які говорять українською, є невірна вимова довгих голосних звуків в

англійській мові, оскільки в рідній мові довгота голосних не має значення для розрізнення слів. Інтонаційні помилки часто виникають через відсутність в українській мові характерного для англійської високого початку та різкого зниження тону. Також учні стикаються з труднощами при вимові таких звуків, як [θ], [ð], [r], [w], [ŋ] та інші. Використання скоромовок допомагає зосередити увагу на цих проблемах і робить процес освоєння вимови більш захоплюючим та цікавим [1, с. 195-198].

Пропонується наступний алгоритм роботи зі скоромовками. На першому етапі вчитель спочатку вимовляє скоромовку швидко, показуючи правильний зразок мовлення, а потім повільно, чітко демонструючи вимову складних звуків. Текст записується на дошці або візуалізується за допомогою мультимедійних матеріалів, після чого студенти записують його в зошитах. Далі вчитель перекладає скоромовку українською та обговорює варіанти перекладу з учнями, акцентуючи увагу на складних звуках, виділених кольором або графічно.

На другому етапі учні спочатку відпрацьовують артикуляцію окремих звуків, потім переходять до складів і слів, виконуючи вправи хором. Далі вони повільно читають скоромовку або її частини, повторюючи методами нанизування під контролем викладача, щоб переконатися в правильній вимові складних звуків. Потім учні читають текст по черзі в різних темпах, включаючи пришвидшений. Якщо текст складається з кількох фраз, можна розподілити його між учасниками для відтворення в ролях.

На третьому етапі учні спочатку вимовляють текст правильно, а потім змінюють місцями його частини або «подвоюють» / «потроюють» окремі фрагменти скоромовки для закріплення вимови [3, с. 124].

У формуванні АФК із використанням скоромовок доцільно використовувати ігрові та інтерактивні прийоми та режими роботи, зокрема робота в парах чи групах, театралізовані елементи та використання ігор із вимовою скоромовок на швидкість. Ефективним є поєднання скоромовок із руховими вправами, що сприяє кращому запам’ятовуванню та підвищує зацікавленість учнів. Наприклад, учні можуть промовляти скоромовки під

ритмічні оплески або під музику. Також варто використовувати аудіо- та відеоматеріали із правильною вимовою скоромовок, що допомагає учням інтегровано формувати фонетичні навички (слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні) та вміння аудіювання [4, с. 26-28]. Для кращого закріплення навичок та стимулювання учнів до активної участі в процесі формування АФК, важливо також застосовувати додаткові методи, які включають інтеграцію різних видів діяльності. Одним із ефективних методів є використання Jazz Chants, які сприяють інтеграції фонетичних навичок через ритм і наголос. Jazz Chants – це ритмічні вірші Керолін Грем, які використовують джазові ритми для ілюстрації природних наголосів та інтонацій у розмовній американській англійській. Вони допомагають учням помічати та відтворювати природний ритм англійської мови. Jazz Chant має чотири удари: 1, 2, 3, 4, де кожен удар – наголошене слово чи склад, або пауза. Для носіїв англійської мови наголос ключовий для розуміння значення. Jazz Chants використовують природну англійську, підходять для класів будь-якого розміру та віку і не вимагають музичних здібностей. Вони допомагають учням зосередитися на наголосі і ритмі. Систематичні тренування допомагають учням помічати та відтворювати ці елементи. Почніть з усного виконання, щоб учні слухали справжню вимову. Важливо бути емоційними і виразними, а також повторювати Chant хором. Згодом можна перейти до індивідуальної практики та позначати наголоси, інтонацію й інші особливості. Регулярно повторюйте Jazz Chants, щоб закріпити результат [5].

Регулярна практика скоромовок сприяє формуванню впевненості у спілкуванні англійською мовою та робить процес навчання більш захопливим. Застосування англомовних скоромовок у навчанні учнів 5 класу ЗЗСО дає змогу не лише вдосконалити їхню вимову, а й покращити загальну мовленнєву культуру, удосконалювати лінгвосоціокультурну та міжкультурну компетентність. Таким чином, використання скоромовок є ефективною технологією формування АФК учнів 5 класу ЗЗСО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Матюхова Ю. Д. Ефективність використання скоромовок при вивченні іноземної мови як засіб до вдосконалення фонетичних навичок на прикладі французької та англійської мов. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2019–2020 рр. (квітень–травень 2021 р.).* Вінниця: Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2021. С. 173–175.
3. Линчак І. Українські скоромовки як засіб удосконалення фонетичних навичок студентів-інокомунікантів. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 2, № 31. С. 120–127. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/31.213861
4. Покателюк Л. С. Удосконалення англомовних навичок учнів основної школи з використанням джазових римівок (Jazz Chants): кваліфікаційна робота студентки факультету іноземних мов групи ЗАМ-м-22 / Л. С. Покателюк ; наук. керівник Н. Д. Соловйова. Кривий Ріг, 2023. 59 с. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8242
5. American English | For English Language Teachers Around the World. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/teaching_with_jazz_chants_0.pdf

Наталя Лабуз
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Глазунова Т.В.
(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Аудіювання та говоріння є взаємопов’язаними процесами комунікації: для успішного мовленнєвого спілкування необхідно не лише розуміти зміст почутого, але й адекватно реагувати на нього. Сучасні методики навчання іноземних мов наголошують на необхідності інтегрованого підходу до розвитку

аудіювання та говоріння, що сприяє підвищенню ефективності мовленнєвої діяльності старшокласників.

Відсутність єдиної методики інтегрованого навчання аудіювання та говоріння в старших класах загальноосвітніх шкіл, а також потреба в розробці практичних рекомендацій щодо його реалізації у навчальному процесі зумовлює актуальність даного дослідження.

Аудіювання виступає не лише як окремий процес сприйняття мовлення, але і як фундамент для формування усного мовлення, адже успішна комунікація передбачає не лише здатність слухача розуміти інформацію, але й ефективно на неї реагувати. У межах комунікативного підходу акцент робиться на взаємодії між мовцями, що потребує синхронного розвитку як навичок сприйняття мовлення, так і його продукування. Саме тому інтеграція аудіювання та говоріння через діалогічні завдання дозволяє створити реалістичне мовленнєве середовище, в якому учні навчаються не лише розпізнавати й інтерпретувати усні повідомлення, а й відповідати на них у природний спосіб. Слухання є основою для розвитку говоріння, оскільки воно забезпечує учнів необхідними зразками комунікації, які вони можуть використовувати у власному мовленні. У процесі аудіювання учні знайомляться з фонетичними особливостями мови, інтонаційними моделями, структурою фраз, діалогічних єдностей та діалогів, а також особливостями мовленнєвого матеріалу, який необхідний для реалізації комунікативних намірів у реальних комунікативних ситуаціях. Це формує їхню мовленнєву компетентність і допомагає опановувати мовленнєві структури, які вони згодом використовуватимуть у говорінні. Навчальні матеріали, що містять автентичні діалоги, зразки розмовного мовлення в реальних життєвих ситуаціях допомагають учням адаптуватися до природного мовлення, сприймати його в різних комунікативних контекстах і відтворювати почуті зразки мовлення у власних висловлюваннях. Окрім того, аудіювання забезпечує розширення активного словникового запасу, адже учні не лише пасивно засвоюють нові слова, а й навчаються їх доречно використовувати в мовленні. Саме тому в умовах комунікативного підходу навчання аудіювання не може існувати

ізольовано, а має бути інтегроване у практику говоріння через завдання, які передбачають активну взаємодію між учасниками комунікації [2, с. 68-71].

Особливе значення в інтеграції аудіювання і говоріння відіграють діалогічні завдання, оскільки саме вони створюють ситуації реального спілкування і забезпечують розвиток активного мовлення учнів [3, с. 70-73].

У межах комунікативного підходу ефективне навчання спонтанного мовлення через діалогічні завдання реалізується за допомогою різноманітних методичних прийомів. Одним із таких прийомів є рольові ігри, що дозволяють учням взаємодіяти у межах заданого контексту, використовуючи мову для досягнення комунікативної мети. Діалогічні завдання також можуть включати дебати та дискусії, що розвивають здатність учнів аргументувати свою позицію, реагувати на заперечення співрозмовника та швидко формулювати власні думки.

Поділяємо думку М. В. Кузів, яка вважає, що ефективність інтеграції аудіювання та говоріння залежить також від використання автентичних матеріалів, які відображають реальне функціонування мови в різних комунікативних сферах. Прослуховування реальних діалогів, уривків з інтерв'ю, подкастів, фільмів та інших медіаресурсів забезпечує учнів зразками природного мовлення, що включають не лише стандартні мовленнєві конструкції, а й особливості розмовного стилю, інтонаційні моделі, невербальні елементи спілкування. Робота з такими матеріалами дозволяє учням не лише вдосконалювати розуміння усного мовлення, а й формувати навички їх відтворення у власному мовленні [1, с. 78-80].

Перегляд фільмів є потужним засобом для розвитку умінь говоріння та аудіювання завдяки поєднанню мовлення з невербальними сигналами (жестами, мімікою та інтонаціями). Пісні як автентичний матеріал є унікальним джерелом для розвитку фонематичного слуху, інтонаційних навичок та розуміння метафоричної лексики. Аудіокниги дозволяють поєднати розвиток аудіювання з літературним вихованням студентів.

Застосування інтегрованого підходу до навчання аудіювання та говоріння в старших класах сприятиме підвищенню рівня іншомовної комунікативної

компетенції учнів. Очікується покращення навичок розуміння автентичного аудіоматеріалу, зростання мовленнєвої активності та впевненості під час усного висловлення думок. Інтегровані завдання допоможуть сформувати стійкі навички сприймання й продуктивного використання матеріалу в реальних комунікативних ситуаціях.

Отже, інтегроване навчання аудіювання та говоріння є ефективним засобом розвитку комунікативної компетенції учнів старших класів, оскільки поєднання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності сприяє більш природному й цілісному засвоєнню мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузів М. В. Особливості навчання монологічного мовлення учнів старших класів в умовах дистанційного навчання. *Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації.* 2022. № 1. С. 78-80.
2. Пікулицька Л. В. Суть і характеристика монологічного мовлення під час вивчення РМІ у вищій школі. *Педагогіка в системі гуманітарного знання.* 2016. № 1. С. 68–71.
3. Слобоженко Р. А., Мельник Є. Ю. До питання про розвиток умінь спонтанного монологічного мовлення. *Теорія і технологія іншомовної освіти.* 2020. № 1. С. 70-73.

Ліна Лісова
Науковий керівник – викл. Докашенко Т.В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ УРОКУ-ГРИ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Урок-гра є інноваційною формою організації навчальної діяльності, що базується на поєднанні дидактичних цілей із розвивально-виховними можливостями ігрової діяльності. На сучасному етапі розвитку педагогіки та методики викладання іноземних мов усе більше вчених і практиків акцентують увагу на доцільності використання гри як основи організації навчального процесу в початковій школі.

Вивчення теоретичних підходів до використання уроків-гри ґрунтується на поєднанні **діяльнісного, комунікативного та особистісно орієнтованого підходів**, які відповідають сучасним вимогам Нової української школи та концепції компетентнісного навчання.

Провідним у початковій школі є **діяльнісний підхід**, який визначає гру як головний вид діяльності молодших школярів (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв). Гра стимулює активність дитини, розвиває її мислення, уяву, мовлення, сприяє формуванню пізнавального інтересу, що особливо важливо при вивченні іноземної мови [1].

Урок-гра створює умови для природного включення учнів у навчальний процес, де вони не бояться помилитися, почуваються впевнено та мотивовано.

У свою чергу, **комунікативний підхід**, на якому ґрунтується сучасна методика викладання іноземних мов (Є. І. Пассов, J. Harmer), передбачає використання таких ігрових форм, які сприяють розвитку комунікативних навичок. У грі створюються ситуації реального або змодельованого спілкування, де учні використовують англійську мову як засіб взаємодії [5]. Такі види ігор, як *role-play, information gap, board games, picture dictation* тощо, дозволяють формувати навички говоріння, слухання, читання і письма в природному контексті [4].

Варто також враховувати **особистісно орієнтований підхід** (Ш. А. Амонашвілі, С. С. Сисоєва), відповідно до якого кожен учень розглядається як активний учасник навчального процесу, що має індивідуальні потреби, інтереси та здібності. Урок-гра сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує емоційно позитивну атмосферу, що особливо важливо для молодших школярів, у яких емоційна сфера відіграє значну роль у засвоєнні нового матеріалу [2].

Згідно з дослідженнями J. Brewster і G. Ellis, навчання молодших школярів через гру дозволяє ефективно формувати базові мовленнєві компетентності, активізувати запам’ятовування лексики, полегшити засвоєння граматики, що

пояснюється природною здатністю дітей засвоювати знання в контексті діяльності, яка їм цікава [3].

Отже, теоретичні засади використання уроку-гри в методиці викладання англійської мови базуються на системному поєднанні психолого-педагогічних засад і практичних принципів, які забезпечують ефективне навчання іноземної мови відповідно до вікових особливостей молодших школярів. Урок-гра виступає не лише як засіб навчання, а як повноцінна педагогічна технологія, що забезпечує розвиток мовленнєвої, соціальної та особистісної компетентностей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Дитина в мовленнєвому середовищі: навч. посібник. К.: Слово, 2016. 176 с.

2. Жаркова З.І. Психолого-педагогічні основи організації ігрової діяльності молодших школярів. Х.: Основа, 2009. 128 с.

3. Brewster J., Ellis G., Girard D. The Primary English Teacher's Guide. Penguin English, 2002. 207 p.

4. Wright A., Betteridge D., Buckby M. Games for Language Learning. Cambridge: CUP, 2005. 220 p.

5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education Limited, 2015. 445 p.

Анастасія Ляшенко
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Христич Н.С.
(Університет Григорія Сковороди в Переяславі)

ФОРМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СТАЛИЙ РОЗВИТОК» НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Змістова лінія (ЗЛ) «Екологічна безпека та сталий розвиток» є ключовим компонентом сучасної освітньої парадигми, яка спрямована на формування у старшокласників системного розуміння екологічних процесів, збереження природних ресурсів та відповідальності за майбутнє планети [2]. Ця лінія передбачає ознайомлення учнів з основними принципами сталого розвитку, які охоплюють екологічну, економічну та соціальну сферу.

Важливою метою є формування в учнів розуміння того, що сталий розвиток включає не лише збереження екосистем, а й ефективне використання ресурсів, забезпечення економічної стабільності та соціальної справедливості. Програма навчання має акцент на розвитку критичного мислення, уміння аналізувати екологічні проблеми на локальному та глобальному рівнях, а також на розв'язанні реальних задач, що виникають у контексті сталого розвитку. Реалізація цієї мети відбувається на основі особисто-орієнтованого підходу у навчанні [4].

Проблема втілення ЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» розглянута у працях Л. Бєлих, О. Гладкої [1], Н. Соловйової [3] та ін.

Реалізація цієї змістової лінії передбачає інтеграцію екологічних тем у різні предмети, зокрема природничі науки, географію, економіку, а також етику. Важливою складовою є розвиток у старшокласників практичних навичок, таких як екологічна оцінка діяльності людини, використання екологічно чистих технологій, розуміння принципів безпеки в умовах глобальних екологічних загроз. У цьому контексті учні набувають не тільки теоретичних знань, а й практичних умінь, необхідних для прийняття обґрунтованих рішень щодо сталого розвитку.

Цей підхід дозволяє забезпечити не тільки знання з екології та сталого розвитку, але й сформувати в учнів готовність до активної участі в соціальних та екологічних ініціативах, що є важливим аспектом для розвитку громадянської відповідальності в суспільстві.

Реалізація ЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови в старшій школі може відбуватися у різноманітних формах, а саме:

1. Інтеграція екологічних тем у навчальний контент

- Теми для читання та обговорення: Використовувати тексти на екологічні теми (статті, новини, блоги, інтерв'ю з експертами) для розвитку навичок читання та аудіювання. Наприклад, обговорення тем збереження

біорізноманіття, зміни клімату, відновлюваних джерел енергії, екологічних катастроф.

- Обговорення на уроках формування навичок мовлення: Проводити дебати та дискусії на теми, пов’язані з екологічною безпекою, де учні повинні використовувати відповідну лексику та структури для аргументації своєї позиції.

2. Проєкти та дослідницька діяльність

- Проєкти на екологічні теми: Створення групових проєктів, де учні досліджують певну екологічну проблему (наприклад, забруднення води, зміни клімату) і представляють свої висновки. Це може включати створення презентацій, постерів, відео чи іншої продукції.
- Екологічні ініціативи: Організація проєктів, які сприяють сталому розвитку, таких як проведення кампаній з переробки, економії енергії, збереження водних ресурсів тощо. Учні можуть писати звіти або блог-пости, де висвітлюють свої ініціативи.

3. Використання мультимедійних ресурсів

- Відео та аудіо матеріали: Використовувати мультимедійні ресурси (відео з YouTube, документальні фільми, подкасти) для того, щоб учні могли побачити й почути різні точки зору на екологічні проблеми. Після цього організувати обговорення або тестування на основі побаченого та почутого.
- Ігри та квізи: Створення інтерактивних завдань (наприклад, за допомогою Kahoot! або Quizizz), де учні можуть перевіряти свої знання з екології, сталого розвитку, енергозбереження.

4. *Робота з автентичними матеріалами*

- Читання автентичних текстів: Використання реальних статей, блогів, інтерв’ю, новин з міжнародних екологічних організацій (наприклад, Greenpeace, WWF), які дозволяють учням ознайомитися з актуальними проблемами глобального рівня.
- Аналіз екологічних повідомлень: Порівняння екологічних проблем в різних країнах англомовного світу (США, Велика Британія, Канада, Австралія) з власною країною учнів для розвитку навичок порівняння та аналізу.

5. Дискусії та дебати

- Дискусії на екологічні теми: Організація дебатів на тему «Should the use of plastic bags be banned?» або «What are the most effective ways to reduce pollution?»
- Рольові ігри: Проведення рольових ігор, де учні приймають на себе ролі екологів, урядовців, бізнесменів або громадських активістів, що допомагає їм зрозуміти різні підходи до вирішення екологічних проблем.

6. Інтеграція з іншими предметами

- Міжпредметні проєкти: Спільні проєкти з іншими предметами, наприклад, географією чи біологією, де учні можуть досліджувати, як екологічні проблеми взаємодіють з іншими сферами. Наприклад, дослідження впливу зміни клімату на біорізноманіття або економічні аспекти використання відновлюваних джерел енергії.

7. Екологічні вправи та рольові ігри

- Розв’язання екологічних ситуацій: Сценарії, в яких учні повинні вирішувати екологічні проблеми, використовуючи англійську мову для представлення рішення. Це може бути, наприклад, створення стратегії для зменшення викидів CO2 в конкретному місті

Таким чином, доходимо висновку, що ЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови має бути інтегрована через різноманітні методи навчання: проєктну діяльність, дебати, читання автентичних матеріалів, роботу з мультимедійними ресурсами та розвиток практичних навичок комунікації. Це не лише допомагає розвивати мовні здібності учнів, а й сприяє формуванню у них глобальної екологічної свідомості та активної громадянської позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєлих Л. М., Гладка О. В. Реалізація змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови у середній школі. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*. 2020. Вип. 3 (15). Ч. 2. С. 100-107.

2. Наскрізні змістові лінії. Сайт Міністерства освіти і науки України URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi?=print

3. Соловйова Н. Реалізація змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» у підручнику з англійської мови для 8 класу. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Science*., 2020. Т. 2. № 2. С. 215-226.

4. Kharchenko T., Khrystych N. Implementation of a personality-oriented approach in higher education in France. *PNAP. Scientific Journal of Polonia University. Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. 2022. 50. № 1. pp. 59-68. DOI: https://doi.org/10.23856/5007

Оксана Одінцова
Науковий керівник – к. філол.н., ст. викл. Бондаренко В.О.
(Сумський державний педагогічний університет імен А.С. Макаренка)

БІЛІНГВАЛЬНИЙ ПІДХІД ПРИ ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАННІ

Інтегроване навчання в широкому розумінні – це освітній підхід, що поєднує різні навчальні дисципліни та теми в єдиний навчальний процес. Замість вивчення предметів окремо, інтегроване навчання встановлює зв'язки між різними галузями знань, що дозволяє учням краще розуміти складні концепції та бачити їх застосування в різних контекстах, сприяючи формуванню ширшої світоглядної картини.

Відповідно до концепції Нової української школи [1, с. 10] інтегроване навчання повинно стати невід’ємною частиною сучасної української системи освіти, оскільки головне гасло реформи – це «навчання для життя», відповідно вчителі повинні заохочувати учнів до дослідження зв’язків та взаємодій між дисциплінами із опорою на знання і навички з відповідних предметних областей, критично оцінюючи ці взаємодії [2].

Через форми організації інтегрованого навчання, зокрема через виконання проєктів, останнє допомагає розвивати аналітичне мислення, вирішувати практичні проблеми, що вимагають багатостороннього підходу, досліджувати складні міждисциплінарні теми та сприяє розвитку навичок командної роботи. У

старшій школі інтегроване навчання має на меті ще й підготовку учнів до життя після школи, зокрема для набуття фахової освіти.

Зрозуміло, що однією з форм реалізації інтегрованого навчання в школі є інтегровані уроки. Слід зазначити, що і традиційні уроки можуть бути включені в систему інтегрованого навчання. Наприклад, при реалізації проєкту, що охоплює широку тему «Зміна клімату», можна провести уроки:

– з географії – щодо чинників зміни клімату;
– з біології – щодо впливу змін клімату на екосистеми;
– з математики – для розрахунку статистичних даних;
– з англійської мови – з підготовки звітів та презентацій.

Повертаючись до інтегрованих уроків, слід зазначити, що вони мають кілька ключових характеристик, які роблять їх ефективними та цікавими для учнів. Це:

– **міждисциплінарність**, бо відповідно до цілей інтегрованого навчання, уроки об'єднують знання з різних предметів, наприклад, математики та фізики, або літератури та історії;
– **практична спрямованість, оскільки під час таких уроків у**чні застосовують знання для вирішення реальних проблем, що в свою чергу підвищує їхню мотивацію до навчання;
– **цілісність змісту матеріалу, що опановується, оскільки він** подається як єдина система, що допомагає учням у свою чергу краще зрозуміти зв'язки між темами;
– **творчий підхід, бо доволі часто під час інтегрованих уроків в**икористовуються нестандартні форми навчання, такі як рольові ігри, проєкти чи інтерактивні завдання;
– **і як результат – активна участь учнів у** процесі навчання.

Інтегровані уроки можуть проводитися за темами, що охоплюють знання із суміжних наук:

– природничих, наприклад, поєднання математики, фізики та інформатики для створення моделей чи симуляцій реальних явищ, або географії, біології та хімії для аналізу реальних екологічних проблем;
– гуманітарних, наприклад, поєднання історії та літератури дозволяє досліджувати епохи через літературні твори, що в свою чергу поліпшує розуміння соціокультурних контекстів, або української мови, літератури та образотворчого мистецтва для створення цілісного навчального досвіду;

чи поєднувати між собою і природничі, і гуманітарні науки. Прикладом такого поєднання є інтегровані уроки з математики та англійської мови. Поєднання цих предметів можливе у наступних напрямках:

– CLIL (Content and Language Integrated Learning) - предметно-мовне інтегроване навчання, де англійська мова виступає засобом вивчення математичного контенту;
– білінгвальне навчання - навчання математики частково або повністю відбувається англійською мовою.

Більш поширеним на сьогодні є білінгвальне навчання, на важливості застосування якого акцентують увагу автори концепції НУШ [1, с. 11, 15], оскільки білінгвальність у навчанні є потужним освітнім інструментом, спрямований на глибше розуміння матеріалу та розвиток мовних навичок.

Звісно, використання двомовності у навчальному процесі вимагає більшої підготовки для одного вчителя–предметника, а також здатності домовлятися, готовності до взаємодопомоги, розуміння цілей та переваг такого підходу для вчителів різних дисциплін. Зокрема до переваг розглядуваного підходу до навчання варто віднести:

- подвійне закріплення (відбувається одночасне засвоєння математичних термінів, понять і мовних навичок);
- розширення мовного середовища;
- адаптація знань до двох мовних контекстів;

- підвищення мотивації, розвиток мислення (переключення між мовами сприяє когнітивній гнучкості, що в свою чергу підвищує здатність до аналізу та синтезу інформації),
- практичне застосування (підготовка до міжнародних тестів, олімпіад, навчання за кордоном),
- розвиток навичок 21 століття (критичне мислення, комунікація та креативність).

Також можна виокремити такі практичні кейси застосування білінгвального підходу до навчання математики.

I. «Математична термінологія англійською»: вивчення математичних термінів і понять двома мовами, робота з двомовними математичними словниками, створення власних математичних словників, глосаріїв англійською мовою.

II. «Англійська в математиці»: розв'язування текстових задач, умови яких сформульовано англійською мовою, розв'язування математичних головоломок з інструкціями англійською мовою, виконання англомовних інтерактивних завдань, математичні ігри з використанням англійської лексики, математичні вікторини з відповідями англійською, проєкти, які поєднують математичні розрахунки та комунікацію англійською.

III. «Культурологічний компонент»: ознайомлення з математичними відкриттями англомовних країн, вивчення біографій відомих математиків з англомовних країн, дослідження системи мір і ваг, що використовуються в англомовних країнах («математичний магазин»).

Не дивлячись, на очевидні переваги застосування білінгвального підходу, разом з тим він має і суттєві недоліки, деякі з них зазначалися вище. По-перше, це складність адаптації, оскільки деяким учням може бути важко адаптуватися до навчання двома мовами, особливо якщо рівень володіння англійською недостатній. По-друге, підвищені вимоги до знань та soft-skills вчителів, зокрема володіння обома мовами на високому рівні, що може бути викликом. По-третє,

інтеграція двох предметів може збільшити обсяг матеріалу, що потребуватиме додаткових зусиль від учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf /

2. НУШ. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). URL: https://nus.org.ua/2017/08/15/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1 /

Наталія Острога
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ISLCOLLECTIVE ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 4 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Англомовна лексична компетентність (АЛК) – це здатність учня розуміти, правильно вживати та поєднувати лексичні одиниці англійської мови у процесі усного й писемного спілкування. До змісту АЛК учнів 4 класу закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) входять: 1) засвоєння активної лексики за темами, що відповідають віковим інтересам (сім’я, школа, тварини, їжа, іграшки тощо); 2) розвиток уміння впізнавати знайомі слова у контексті та використовувати їх у побутових ситуаціях; 3) розширення словникового запасу через читання та слухання; 4) формування навичок словотворення та словосполучення; 5) застосування вивченої лексики у репродуктивному та продуктивному мовленні [2]. Серед сучасних засобів інтерактивного навчання іноземних мов, які сприяють підвищенню мотивації учнів до вивчення мови, формуванню комунікативної компетентності та розвитку пізнавальної активності, варто виокремити використання онлайн-платформи ISLCollective.

ISLCollective – це безкоштовна онлайн-платформа, яка пропонує велику кількість інтерактивних робочих аркушів, відео-завдань, презентацій та інших

ресурсів для вивчення англійської мови. Завдяки простому інтерфейсу та візуально привабливому оформленню, цей ресурс є особливо зручним і ефективним для використання у початковій школі, зокрема для учнів 4 класу закладів загальної середньої освіти. Платформа сприяє розширенню активного словникового запасу, формуванню мовленнєвих зразків і засвоєнню тематичної лексики через практичне застосування у контексті [3].

Однією з найбільш цінних функцій ISLCollective є наявність інтерактивних відео-завдань, у яких учні не лише слухають та переглядають короткі відеофрагменти, але й активно взаємодіють з лексичним матеріалом: вставляють пропущені слова, добирають правильні відповіді або складають словосполучення. Такий формат дозволяє школярам краще засвоювати лексику, закріплювати її у пам’яті та використовувати в усному і писемному мовленні.

ISLCollective також дає змогу вчителям легко адаптувати навчальний контент відповідно до рівня підготовки класу. Завдяки великій кількості готових завдань та можливості створення власних матеріалів, педагоги можуть підібрати вправи за тематикою уроку, рівнем складності та типом діяльності. Це створює умови для індивідуалізації навчання, розвитку інтересу до мови й активного залучення учнів у навчальний процес.

Методичний потенціал ISLCollective [4] у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів 4 класу ЗЗСО зумовлений такими чинниками: 1) індивідуалізація навчання – платформа дає змогу підібрати матеріали відповідно до рівня мовної підготовки учнів, що сприяє створенню комфортного навчального середовища та підвищенню мотивації до вивчення лексики; 2) візуалізація лексичних одиниць — більшість завдань супроводжуються яскравими ілюстраціями, які допомагають учням краще запам’ятовувати слова та розуміти їх значення у контексті; 3) створення інтерактивних вправ – ресурс дозволяє використовувати відеозавдання, кросворди, ігрові тести та вправи на співвіднесення слова з картинкою, що розвиває лексичну гнучкість і мовну інтуїцію школярів; 4) зворотний зв’язок і співпраця – вчитель може перевіряти виконані завдання, надавати коментарі, організовувати групову роботу та

обговорення вивченої лексики; 5) розвиток навчальної автономії – учні можуть самостійно працювати з платформою вдома, повторюючи або вивчаючи нову лексику у власному темпі; 6) доступність та універсальність – платформа є безкоштовною, доступною онлайн і може використовуватись як під час очного, так і дистанційного чи змішаного навчання.

Використання ISLCollective як інструменту для створення або добору лексичних вправ є ефективним методом у процесі формування АЛК учнів 4 класу ЗЗСО, адже поєднує елементи візуального, аудіального й інтерактивного навчання, що особливо важливо у молодшій школі.

Завдяки інтерактивному характеру онлайн-платформи ISLCollective учні мають можливість вивчати нову лексику в ігровій формі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та закріплювати слова через різні види діяльності – слухання, читання, говоріння та письмо. Виконуючи завдання з відео, робочими аркушами або кросвордами, школярі не лише тренують пам'ять, а й учаться розпізнавати й використовувати лексику у відповідному мовному контексті. Учитель може запропонувати учням створювати власні речення чи короткі діалоги на основі вивчених слів, а потім обговорювати їх у парах або групах, що сприяє активному використанню лексики в мовленні [1, с. 65].

Після завершення лексичних завдань учні можуть разом аналізувати результати, ділитися враженнями, повторювати слова у формі гри або конкурсу. Такий підхід сприяє розвитку комунікативних умінь, залученню школярів до колективної роботи, формуванню позитивної мотивації та підвищенню інтересу до вивчення англійської мови. Крім того, можливість працювати з ISLCollective самостійно вдома або в позаурочний час сприяє розвитку навчальної автономії учнів.

Отже, використання онлайн-платформи ISLCollective у навчальному процесі для розвитку англомовної лексичної компетентності учнів 4 класу ЗЗСО є ефективним та інноваційним інструментом. Інтеграція матеріалів платформи в освітній процес створює умови для активного практики мовлення, розширення словникового запасу та формування мотивації до вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мамчур К. В., Коротун О. О. Застосування цифрових освітніх технологій у процесі навчання іноземних мов у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2022. Т. 89. № 1. С. 65–75.
2. Подосиннікова Г., Глазунова Т. Формування англомовної лексичної компетентності з використанням ігрової навчальної платформи «Kahoot!» в учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови*. 2024. С. 8. URL: http://fl.knlu.edu.ua/article/view/312472
3. English ESL free printable worksheets, EFL video lessons. iSL Collective. URL: https://en.islcollective.com/
4. Web development to support innovative online language learning and teaching. Homepage | Cheppers. URL: https://cheppers.com/references/innovative-online-language-training

Катерина Панченко
Науковий керівник – к. пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ТИПОЛОГІЯ АВТЕНТИЧНИХ АУДІОПОДКАСТІВ BBC LEARNING ENGLISH ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Автентичні аудіоподкасти (ААП) є важливим інструментом у процесі вивчення іноземної мови, оскільки вони сприяють покращенню навичок аудіювання, граматики, вимови та загального мовного розвитку учнів. BBC Learning English пропонує різноманітні аудіоподкасти, які можуть бути використані у навчальному процесі для формування англомовної граматичної компетентності [1, с. 172].

BBC Learning English розробило серію аудіоподкастів, що сприяють покращенню різних аспектів мовної компетентності:

1) ААП для розвитку навичок аудіювання (допомагають розуміти автентичну мову, наприклад, *The English We Speak*);

2) ААП для вивчення граматики (пояснюють граматичні правила у контексті, наприклад, *6 Minute English*);

3) ААП для збагачення словникового запасу (вивчення нових слів у реальних ситуаціях, наприклад, *Words in the News*);

4) ААП для підготовки до іспитів (орієнтовані на IELTS / TOEFL, наприклад, *Exam Skills*);

5) Культурно-освітні ААП (ознайомлюють із англомовною культурою, наприклад, *News Review*) [2, с. 1-5].

Граматична компетентність є одним із ключових елементів мовленнєвої діяльності. ААП, орієнтовані на вивчення граматики, мають такі характеристики:

- використання контексту для пояснення правил;

- взаємозв'язок між темами уроків та подкастами;

- акцент на інтерактивності та самостійній практиці [3, с. 3-6].

Тобто, ААП для формування англомовної граматичної компетентності у контексті BBC Learning English можемо поділити на такі категорії:

1) пояснювальні аудіоподкасти, що спрямовані на подання граматичних правил із прикладами у розмовному стилі (*6 Minute Grammar*);

2) контекстуальні аудіоподкасти, що акцентують увагу на граматиці у реальному контексті, використовують діалоги та ситуаційні вправи (*The English We Speak*);

3) практичні аудіоподкасти, що містять завдання для активного засвоєння граматичних конструкцій через вправи та інтерактивні сегменти (*Grammar Challenge*);

4) ситуативні аудіоподкасти, що представляють граматичний мінімум через життєві ситуації та реальні розмови носіїв мови (*Dramas from BBC Learning English*);

5) екзаменаційні аудіоподкасти, що орієнтовані на застосування граматичних знань у тестових завданнях міжнародних іспитів (*Exam Skills*) [1, 2].

Автентичні аудіоподкасти BBC Learning English є ефективним засобом формування граматичної компетентності старшокласників. Вони дозволяють покращити навички аудіювання, опанувати граматику у контексті, розширити

словниковий запас та підготуватися до міжнародних іспитів. Включення подкастів до навчального процесу сприяє підвищенню мотивації учнів та їхнього загального рівня володіння англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шехавцова С.О., Протопопова К.О. Англомовний подкастинг як найсучасніша інтерактивно-комунікативна технологія. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2019. № 7. С. 170–181.

2. Azzahra A. O., IAIN Kediri R. F. The Improve Listening Skills Through BBC Podcast Learning English Channel of EFL Classroom. 2024. 13 p.

3. Pandey Anu. Podcasts in Kanauji: Assisting language teaching and revitalization. *Language Documentation & Conservation 18*. 2024. Pp. 1-19.

Ірина Паньків
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Гупка-Макогін Н.І
(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

ЗАРУБІЖНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У контексті активної інтеграції України у світову спільноту та розвитку англійської мови як міжнародного засобу спілкування, пошук нових та ефективних методів викладання іноземних мов стає дедалі актуальнішим. Сучасна освіта зосереджена не лише на засвоєні лексики та граматика, а й на розвитку комунікативних навичок учнів, їхньої здатності до самостійного навчання та застосування знань на практиці. Відповідно до цього, аналіз та адаптація методик викладання англійської мови є надзвичайно актуальним завданням.

Метою цього дослідження є проаналізувати та визначити найефективніші зарубіжні методики викладання англійської мови учням старших класів в Україні. В процесі дослідження ми використовували такі методи, як теоретичний аналіз педагогічної літератури, порівняння різних методологічних підходів у навчальних матеріалах та емпіричний метод у формі експериментального дослідження.

Гіпотеза дослідження передбачає, що застосування комунікативного підходу, навчання на основі завдань (Task-Based Learning), модель «перевернутого класу» (Flipped classroom) покращить академічну успішність учнів та мотивацію до вивчання англійської мови.

Теоретичну основу дослідження складають праці відомих зарубіжних методистів Дж. Річардса та Т. Роджерса [1], які всебічно досліджували переваги інтерактивних та комунікативних підходів до навчання мов.

За допомогою теоретичного аналізу було визначено, що комунікативний підхід зосереджений на розвитку мовленнєвої діяльності учнів через постійну практику та взаємодію. Він сприяє розвитку говоріння, аудіювання та вільного використання мови. З іншого боку, навчання на основі завдань (Task-Based Learning) зосереджене на виконанні практичних завдань, де мова є інструментом для досягнення поставлених цілей [2]. Модель навчання «Перевернутий клас» заохочує учнів до самостійного ознайомлення з новим матеріалом вдома, зберігаючи час уроку для інтерактивних завдань, дискусій, рольових ігор та командної роботи, тим самим активізуючи навчальний процес [3].

Порівняння українських та зарубіжних підходів показало, що підручники для 10-11 класів містять деякі інтерактивні та комунікативні завдання, однак основний акцент поки що робиться на традиційний граматико-перекладний підхід. Натомість зарубіжні методики, представлені в європейських підручниках, переважно орієнтуються на інтерактивність та комунікативність.

Було проведено експериментальне дослідження з учнями старшої школи, яке продемонструвало ефективність даних методик. Одна група навчалася за допомогою комунікативного підходу та моделі Flipped classroom, тоді як інша продовжувала використовувати традиційні методи. Результати підтвердили початкову гіпотезу, учні покращили середній бал з англійської мови за 12-бальною шкалою з 7,5 до 9 балів. До того ж дані анкетування старшокласників вказують на зростання мотивації та зацікавленості в навчальному процесі. Особливо важливо відзначити, що експериментальна група стала більш впевненою у використанні здобутих знань в реальних життєвих ситуаціях. Також

вони повідомляли про більше задоволення від уроків, підкресли їх динамічність, сучасність та практичність.

Проведене дослідження продемонструвало високу ефективність інтеграції іноземних методик у процес навчання англійської мови в старших класах. Комунікативний підхід, навчання на основі завдань та модель «перевернутого класу» виявлені найперспективнішими для практичного застосування. Успішна реалізація цього можлива за допомогою систематичної підготовки викладачів, розробки спеціальних освітніх програм і матеріалів для активного використання мови. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на адаптації сучасних методів навчання до різноманітних соціально-культурних та освітніх умов регіонів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rodgers T. S., Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2014. 83-105 pp.

2. Дрига І. О. Використання методу Task-Based Learning для розвитку англомовної комунікативної компетентності в учнів старших класів, 2024. 292 с.

3. Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О., Куликова Л. А., Харченко Т. І. «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.,* 2(72), 2020. С. 100-106.

Марія Педько
Науковий керівник – к. пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
***(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка*)**

TEACHING ENGLISH TO CHILDREN IN WARTIME: THE MAIN CHALLENGES AND POSSIBLE WAYS TO OVERCOME THEM

War dramatically changes all aspects of society, including education. In the context of armed conflict, the educational process faces numerous challenges: danger to life, lack of resources, psychological stress and forced migration. Nevertheless, teaching English to children remains important, as proficiency in an international language opens up access to wider opportunities: communication, information, and

adaptation in a new environment. However, the conditions in which we have to teach make it much more difficult to learn, especially when it comes to developing listening and speaking, which are key skills in learning a foreign language (Eduweb, 2022).

From my experience during my studies at university and during my teaching practice, I came across three options for organising the educational process in the context of war: studying in a regular basement, in a specially equipped shelter, and in a mixed format, which involves alternating online and offline classes. Regardless of the format, noise pollution remains a common problem. Shelters, even those that are properly equipped, rarely provide sufficient silence: the noise of ventilation systems, the noise of other classes, or the lack of partitions between groups of students become serious obstacles to productive work (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020).

This problem is particularly critical for younger students. At this stage of learning, children do not yet have sufficiently developed skills of independent listening comprehension, so understanding spoken language in difficult acoustic conditions is much more difficult. If lessons are fully transferred to an online format, the main method of pronunciation training – listening to recorded audio with subsequent playback and correction of pronunciation through the provision of student recordings – although it allows you to work with phonetics, has serious drawbacks. The main one is the general increase in the time children spend in front of screens. Today's students spend an average of six hours a day online, which has a negative impact on their health. If you add to this internet interruptions, lack of power, isolation from peers and difficulties in maintaining academic integrity, distance learning is no longer an effective solution (Podosinnikova & Netsmekha, 2024).

To overcome these challenges, educators are introducing blended learning, which combines the benefits of online and offline methods. However, it is also not an ideal solution. Classes are interrupted during air raids, and it is not always possible to continue the lesson in shelters due to noise or lack of space. For example, the school where I work now does not have separate rooms in the shelter – it is a long corridor divided only by tarpaulin curtains. In another school where I did my internship, the

shelter had separate rooms, but the conditions there were far from ideal due to the ventilation system (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020).

Despite all the difficulties, there are ways to improve the quality of the educational process even in such conditions. One possible solution is to use mobile apps and podcasts that students can listen to at their own convenience, which reduces the strain on their hearing in a noisy environment (Eduweb, 2022). In addition, it is important to encourage the use of pair and group work: in pairs, children can practice speaking skills even in difficult conditions. For younger students, more attention should be paid to visual games accompanied by sound, as images help to better understand the meaning of what is being said, even in an unfavourable acoustic environment.

The war poses new challenges to education, but it should not deprive children of the opportunity to learn. Using adaptive teaching methods, reducing the audio load with alternative learning materials, and creating a safe environment for communication will help ensure quality English language learning even in difficult circumstances.

REFERENCES

1. Eduweb. (2022). The impact of digital and internet technologies on language development. Eduweb, 16(3). URL: https://www.researchgate.net/publication/363934368_The_impact_of_digital_and_internet_technologies_on_language_development

2. Podosinnikova, H., & Netsmekha, H. (2024). Metodychnyi potentsial sotsialno-emotsiinoho navchannia v orhanizatsii pozaklasnoi roboty z anhliiskoi movy shkoliariv 5–6 klasiv [Methodological potential of social-emotional learning in organizing extracurricular English activities for 5th–6th grade students]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* (5[139]), 27–42.

3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). Blended learning: Recommendations for higher education institutions. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf

Світлана Робкова
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Кондратьєва О.М.
(Бердянський державний педагогічний університет
(тимчасово переміщений до м. Запоріжжя)

PEER ASSESSMENT AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Development of students' critical thinking is a priority task of modern education, which is focused on training individuals capable of independent analysis, justifying their own position and making important decisions. In the context of an educational environment, the peer assessment process has been observed to be a highly productive method for cultivating critical thinking skills among students. This process involves the evaluation of each other's work by students, with the evaluation being conducted according to established criteria. This form of interaction has been demonstrated to enhance motivation levels and stimulate cognitive processes, including analytical and logical thinking. The relevance of this problem is evidenced by the scientific research of M. Lionenko, T. Forostiuk, and I. Horoshkina.

The aim of our study is to analyse the effectiveness of students' peer assessment in the context of critical thinking development in English language lessons.

It is well known that foreign language lessons provide opportunities for the development of students' critical thinking. When analysing English language texts, analys in high school, the use of authentic materials such as articles, videos or podcasts helps to develop critical analysis and interpretation skills. Tasks that require comparing and contrasting cultural phenomena help to make students aware of the differences between their own and another language's vision of the world, developing tolerance and flexibility of thinking. Thus, learning a foreign language not only enhances linguistic horizons, but also develops important critical thinking skills that make students successful in the modern world.

In high school, the use of authentic materials such as articles, videos or podcasts helps to develop critical analysis and interpretation skills. Tasks that require comparing and contrasting cultural phenomena help to make students aware of the differences

between their own and another language's vision of the world, developing tolerance and flexibility of thinking. Thus, learning a foreign language not only enhances linguistic horizons, but also develops important critical thinking skills that make students successful in the modern world.

Peer assessment provides a valuable resource that extends beyond the simple act of assigning grades, becoming a facilitator of learning. The programme has been shown to promote critical thinking skills and a sense of responsibility among students for their own educational development (Smith, 2019). We concur with the perspective outlined by M. Lionenko, who observes that “for the effective implementation of critical thinking development strategies, educators must prioritize the conclusions and the stage of reflection. It is essential for individuals to be instructed in the analysis of their own activities” [2, p. 33].

A crucial element of peer assessment is the comprehension of the assessment criteria. When students analyse the work of their classmates, they are required to refer to clear criteria, which are usually defined by the teacher. This approach assists students in acquiring a comprehensive understanding of the evaluation criteria, facilitating the development of an understanding of how these criteria are applied in practice. This understanding fosters a stronger sense of self-awareness, enabling students to more effectively manage their learning process and assignment requirements.

The evaluation potential of peer review has been identified as a factor that contributes to the development of critical thinking and analytical skills. By engaging in the evaluation of others' work, students learn to analyse its strengths and weaknesses objectively, to provide a balanced and reasoned argument to support their opinion, and to offer constructive feedback. It is evident that this process demands attention to detail, the capacity to make comparisons, and the ability to provide a clear justification for one's position. These skills are not only instrumental in the acquisition of English, but also fundamental to one's future success. In addition to the preceding points, the process of peer assessment has been demonstrated to facilitate the development of communication skills among learners. This is due to the fact that the act of providing

and receiving feedback constitutes an integral component of the peer assessment process. Students are taught to express their comments in a manner that is both tactful and encouraging, and to consider criticism as an opportunity for personal and professional growth. The exchange of ideas contributes to the development of communication skills, and the acquisition of the ability to interact effectively with others and express one's own point of view.

Furthermore, the implementation of peer assessment has been observed to enhance students' motivation and engagement. It has been determined that when individuals perceive themselves to be an integral part of the assessment process, they begin to assume a greater degree of responsibility for their own learning. It is evident that the subjects in question have come to recognise the significance of their personal perspectives, a realisation that has motivated them to exert greater effort in their tasks. Moreover, the opportunity to observe the work of classmates and make comparisons with one's own can act as an additional motivating factor to facilitate improvement. It is crucial to acknowledge that for peer assessment to be effective, there are certain principles that must be observed. maintains the confidentiality of the assessment process, creates an atmosphere of trust and mutual respect in the classroom, and clearly articulates the assessment criteria and the methods by which students can provide constructive feedback.

In conclusion, peer assessment is an important tool in English language teaching because it makes English learning more interactive, meaningful and effective, which not only helps students learn better but also develops key skills that they will need in the future.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горошкін І. Самооцінювання та взаємооцінювання в процесі навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 33. С. 20-25.

2. Ліоненко М. Методичні особливості формування культури критичного мислення молодших школярів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль*. 2021. № 2. С. 28–34.

3. Форостюк Т., Форостюк В., Калюжна Н. Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи: методика та виклики для педагогів. *Вісник Науки та освіти.* 2023. Випуск 9 (15). С. 10-15.

Сніжана Саламаха
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Христич Н.С.
(Університет Григорія Сковороди в Переяславі)

ІНТЕРАКТИВНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ: НАВЧАННЯ ТА ГРА

У контексті розвитку інформаційно-комунікаційних технологій особливого значення набуває проблема ефективного впровадження інтерактивних платформ в освітній процес. В умовах дистанційного навчання доцільним є інтегрування мультимедійних ігрових засобів навчання, що сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти та оптимізації засвоєння навчального матеріалу. Сучасні інформаційно-комунікаційні ресурси значно розширюють можливості вивчення іноземних мов, зокрема англійської, та полегшують формування комунікативних умінь і навичок.

У наявних на сьогоднішній день наукових розвідках розглядаються різні напрямки дослідження використання освітніх платформ, серед яких слід зазначити праці О. Тарнопольського, С. Кожушко, М. Кабанова [1], А. Трофімук [2], Н. Христич [3], N. Fleming [4] та ін.

У процесі реалізації гейміфікованого підходу до навчання іноземних мов ефективним є використання інтерактивних освітніх платформ, які поєднують дидактичні завдання з елементами гри. Такі ресурси сприяють підвищенню мотивації учнів, розвитку пізнавального інтересу та формуванню комунікативної компетентності. До найбільш результативних мультимедійних засобів, рекомендованих для інтеграції в освітній процес, належать ***Kahoot!***, ***Quizizz***, ***Wordwall*** *та* ***Blooket.***

Kahoot! – це інтерактивна освітня платформа, що забезпечує створення та використання ігрових вікторин у форматі тестів, опитувань і дискусій у режимі реального часу. Вона сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхньої комунікативної компетентності, зокрема навичок аудіювання, читання та мовленнєвої взаємодії. Завдяки елементам змагання та

миттєвому зворотному зв'язку ***Kahoot!*** стимулює інтерес до навчання, формує навички самоконтролю та сприяє створенню позитивного емоційного фону під час опрацювання навчального матеріалу. Використання цієї платформи є особливо ефективним у контексті гейміфікованого підходу до викладання англійської мови.

Quizizz – це інтерактивна освітня платформа, яка дозволяє створювати адаптивні ігрові тести та вправи, що можуть використовуватись як у синхронному, так і в асинхронному режимах навчання. Інтерфейс платформи передбачає елементи гейміфікації, зокрема систему балів, аватарів, таймерів та миттєвий зворотний зв'язок, що підвищує зацікавленість учнів у навчальному процесі. Застосування Quizizz сприяє не лише закріпленню лексико-граматичних навичок, а й розвитку мовленнєвих компетентностей шляхом інтерактивної взаємодії. Платформа є зручною для формативного оцінювання знань, контролю індивідуального прогресу та створення умов для самостійного навчання, що є важливим у контексті формування комунікативної компетентності в учнів.

Wordwall – це цифрова платформа для створення інтерактивних і роздруковуваних навчальних ресурсів, що активно використовується в контексті гейміфікованого підходу до освітнього процесу. Вона надає можливість розробки різноманітних типів ігрових завдань, таких як «вікторина», «знайди пару», «пазл», «правда чи неправда», які спрямовані на розвиток когнітивних і комунікативних умінь учнів. Завдяки гнучкості у створенні навчального контенту та можливості його адаптації до рівня володіння мовою, Wordwall сприяє ефективному формуванню комунікативної компетентності. Платформа також забезпечує зворотний зв'язок, дозволяє проводити диференційоване навчання та підтримує інтерес здобувачів освіти через ігрову взаємодію.

Blooket – це інноваційна інтерактивна платформа, яка поєднує елементи навчання та відеоігор, забезпечуючи високий рівень залучення здобувачів освіти до освітнього процесу. Платформа дозволяє створювати й проводити вікторини у форматі захопливих тематичних ігор, де учні можуть відповідати на запитання, одночасно змагаючись між собою в ігровому середовищі. Завдяки різноманіттю

ігрових режимів та гнучким налаштуванням контенту, Blooket сприяє формуванню комунікативної компетентності, активізує пізнавальну діяльність і розвиває навички критичного мислення. Використання цієї платформи створює сприятливі умови для розвитку інтерактивної взаємодії, а також дозволяє вчителям здійснювати формативне оцінювання в ігровій формі, що відповідає сучасним підходам до гейміфікації освіти.

Таким чином, використання зазначених платформ у межах гейміфікованого освітнього процесу сприяє формуванню інтерактивного середовища, в якому здобувачі освіти активно залучаються до навчання, удосконалюють комунікативні уміння та демонструють вищу навчальну мотивацію. Уважаємо, що освітні ігрові платформи можуть забезпечити штучне моделювання навколишньої дійсності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарнопольський О., Кожушко С., Кабанов М. Геймифікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови.* Київ. 2018. Вип. 3. С. 15-22.

2. Трофімук А. В. Христич Н. С. Розвиток комунікативних компетенцій майбутніх учителів англійської мови у цифровому суспільстві. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали II Міжнар. наук. конф.*, Чернівці, 26 серпня 2022 р. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 349-352.

3. Христич Н. С. Ігрові технології та гейміфікація на уроках англійської мови в старшій школі в умовах онлайн навчання. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2024: інновації в умовах змін*: за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. С. 122-126.

4. Fleming N. Gamification: Is it game over? 2018. URL: http://www.bbc.com/future/story/20121204-can-gaming-transform-your-life

Анна Самсоненко
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

ВИКОРИСТАННЯ ДОШКИ «MIRO» ДЛЯ ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ 8 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасному освітньому процесі важливим є використання цифрових технологій, які сприяють розвитку іншомовних компетентностей школярів. Одним із таких інструментів є інтерактивна дошка **Miro**, яка дозволяє ефективно інтегрувати лексичний та граматичний матеріал у процес навчання англійської мови в учнів 8 класів [1].

Miro надає можливість організовувати навчання візуально та структуровано, що особливо важливо для засвоєння граматичних правил та лексичних одиниць. За допомогою дошки можна створювати тематичні мапи понять, інтерактивні вправи, граматичні схеми та таблиці. Такі завдання допомагають учням глибше зрозуміти зв’язок між лексикою та граматикою, а також розвивати навички аналізу мовних конструкцій [2, с. 112].

На етапі ознайомлення учні можуть працювати з автентичними текстами, адаптованими для їхнього рівня, що сприяє удосконаленню навичок аудіювання та читання. Наприклад, можна аналізувати тексти з виділеними лексико-граматичними структурами, що дозволяє учням самостійно робити висновки щодо використання певних граматичних форм [3, с. 96].

Завдяки використанню аудіо- та відеоматеріалів у **Miro**, учні можуть сприймати мову в реальному контексті, що підсилює мотивацію до навчання. На етапі автоматизації **Miro** може використовуватися для моделювання комунікативних ситуацій, у яких учні застосовують вивчені конструкції у власному мовленні. Це можуть бути інтерактивні діалоги, спільні письмові роботи або ігрові завдання, що активізують роботу у групах [1].

Крім того, платформа дозволяє вчителю оперативно коментувати відповіді учнів, виправляти помилки та надавати рекомендації щодо вдосконалення

мовленнєвих навичок. Важливим аспектом є також застосування мнемотехнічних прийомів для кращого запам’ятовування лексичних одиниць та граматичних правил. **Miro** дозволяє створювати асоціативні схеми, де кожен учень може візуально пов’язувати нові слова чи граматичні конструкції з уже відомими поняттями [2, с. 113].

Використання кольорових блоків, зображень, ключових слів та символів сприяє формуванню більш стійких мовних асоціацій і полегшує засвоєння матеріалу. Крім цього, **Miro** може використовуватися для контролю знань та оцінювання прогресу учнів. Наприклад, створення інтерактивних тестів, вікторин або карт пам’яті дозволяє вчителю відстежувати рівень засвоєння матеріалу та виявляти слабкі місця в розумінні теми [3, с. 97].

Спільна робота учнів у **Miro** сприяє розвитку навичок співпраці, а також вчить їх критично мислити, аргументувати власну точку зору та презентувати свої ідеї перед класом. Таким чином, інтеграція **Miro** у навчальний процес дозволяє зробити засвоєння англійської мови більш ефективним та цікавим для учнів 8 класів [1, 2, 3].

Ця технологія не лише сприяє розвитку лексико-граматичних навичок, а й формує вміння працювати в команді, аналізувати інформацію та критично мислити. У поєднанні з іншими методиками вона дає можливість створити сучасне інтерактивне навчальне середовище, яке відповідає потребам цифрового покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Солошенко О. В. Застосування цифрових інструментів у процесі навчання іноземних мов. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 3(83).

2. Шульга Т. В. Роль інтерактивних платформ у формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28. С. 110–113.

3. Демченко Н. В. Використання Miro для організації інтерактивного освітнього простору на уроках англійської мови. *Молодий вчений*. 2022. № 5(107). С. 95–98.

Марія Сахно
Науковий керівник – викл. Докашенко Т.В.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8 КЛАСУ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТЕНТИЧНИХ ПОДКАСТІВ

Формування іншомовної лексичної компетентності є однією з центральних задач сучасного навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Лексична компетентність забезпечує не лише кількісне накопичення словникового запасу, але й формування здатності вільно та доречно використовувати мовний матеріал у різних комунікативних ситуаціях [1]. Особливо актуальним є розвиток лексичних навичок у середніх класах, зокрема й у 8 класі, коли учні зазвичай вже володіють базовим рівнем мови та готові до більш активного сприйняття автентичного мовного контенту.

У цьому контексті надзвичайно важливо звертатися до автентичних матеріалів, що максимально наближують процес навчання до реальних умов використання мови. Використання відеоподкастів – сучасного різновиду автентичного матеріалу — дозволяє забезпечити багатоканальне сприймання інформації: одночасно аудіальне, візуальне та когнітивне. Це сприяє більш ефективному запам’ятовуванню нової лексики, оскільки слова і вирази подаються у природному контексті та супроводжуються невербальними підказками, такими як міміка, жести, інтонація [3].

Важливим критерієм для ефективного формування іншомовної лексичної компетентності учнів 8 класу, є правильний вибір відеоматеріалу. Змістовна частина відеоподкастів має відповідати не лише рівню мовної підготовки учнів, а й їхнім віковим особливостям, інтересам та мотиваційним установкам. Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що учні середнього шкільного віку ефективніше засвоюють мовний матеріал за умови його подачі в ігровій, інтерактивній або сюжетній формі, уникаючи сприйняття тривалих формалізованих діалогів. Саме тому, перевагу слід надавати відеоматеріалам із яскраво вираженою сюжетною лінією, живою мовою, а також різними акцентами

і варіаціями вимови, що сприятиме результативному формуванню навичок сприйняття реального іншомовного середовища.

Робота з автентичними відеоподкастами потребує ретельної методичної організації. Структура навчальної діяльності має включати три основні етапи: до-переглядовий, переглядовий та післяпереглядовий. На до-переглядовому етапі учням пропонується ознайомлення з основною лексикою подкасту, прогнозування змісту за заголовком або обкладинкою, постановка проблемних запитань. Під час перегляду увагу учнів спрямовують на глобальне розуміння змісту або на виокремлення конкретної лексичної інформації. Після перегляду проводяться мовленнєві завдання, спрямовані на активізацію нової лексики: складання діалогів, переказ історії, дискусії за темою відео тощо.

Автентичні відеоподкасти ефективно розвивають навички аудіювання, зокрема вміння сприймати нерегламентоване мовлення з природною швидкістю, емоційним забарвленням та культурними алюзіями. Робота з таким матеріалом також формує критичне мислення учнів: вони вчаться аналізувати зміст, зіставляти інформацію, робити висновки та аргументувати власну думку, використовуючи нову лексику [2].

Також, окремої уваги заслуговує впровадження інтерактивних технологій у процесі роботи з відеоподкастами. Серед найбільш ефективних методик можна виділити проектні завдання (створення власних відео чи подкастів за зразком автентичних), рольові ігри на основі сюжету переглянутого матеріалу та цифрові квізи для перевірки розуміння лексики. Ці підходи дозволяють підвищити рівень залученості учнів, забезпечити емоційний фідбек і сприяти розвитку мовної автономії.

Отже, використання автентичних відеоподкастів у навчанні англійської мови учнів 8 класу є ефективним та доцільним способом формування іншомовної лексичної компетентності. Цей метод поєднує розвиток мовленнєвих навичок із соціокультурною компетентністю, забезпечуючи інтеграцію знань, умінь і навичок у реальному комунікативному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скляренко Н.К. Методика викладання англійської мови у середній школі. Київ: Ленвіт, 2006.
2. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education, 2007. 448 p.
3. Richards Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. 390 p.
4. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2011. 432 p.

Дарія Скоробагатько
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Подосиннікова Г. І.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка)

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ

Формування англомовної лексичної компетентності є необхідною умовою ефективного опанування іноземною мовою. В умовах сучасної освіти особливої уваги заслуговують ті технології, які забезпечують поєднання мовного розвитку учнів із їхнім когнітивним та емоційним залученням до навчального процесу. Документальні фільми відповідають усім цим критеріям: вони демонструють лексику в реальному вжитку, знайомлять учнів із живим мовленням та сприяють глибшому розумінню змісту через поєднання аудіо- й відеоряду.

Цей ресурс дозволяє створити природне мовне середовище, у якому лексичні одиниці подаються у функціональному контексті. Візуальні образи, живе мовлення та актуальні теми сприяють глибшому розумінню значення лексики, її закріпленню та подальшому активному використанню. Як зазначають Подосиннікова, Г. І., Кривошия К. С. (2022), автентичні відеофільми забезпечують стійкий зв’язок зорових і слухових образів, підтримують високий рівень когнітивної, емоційної та мовленнєвої активності здобувачів освіти [1, с. 33].

Ключовим чинником у формуванні лексичної компетентності є створення комунікативних ситуацій, що є наближеними до реального життя. За результатами досліджень, ситуації спілкування на основі кіноматеріалів викликають зацікавлення, є релевантними до вікових особливостей учнів і сприяють зниженню мовного бар'єру. Документальні фільми містять насичену лексику, яка подається в логічному й емоційному контексті, що сприяє її ефективнішому запам'ятовуванню. У роботі Т. Бохоні та Г. Подосиннікової (2019) підкреслено, що ситуації з кіноперсонажами, які ґрунтуються на фрагментах фільмів, дозволяють створювати умотивовані й природні умови для формування іншомовної лексичної компетентності. Такі ситуації знижують рівень афективного фільтру та сприймаються студентами як актуальні, мотивуючі, небанальні [3, с. 77].

Методично ефективною є побудова роботи з фільмом у три етапи: передпереглядова підготовка (введення нової лексики), перегляд із виконанням лексичних завдань (визначення значення слів за контекстом, заповнення пропусків), післяпереглядові активності (рольові ігри, обговорення, створення діалогів з новими словами). Подосиннікова Г. І. і Кривошия К. С. (2022) зазначають, що подібна організація інтерактивного навчання забезпечує глибоке засвоєння мовного матеріалу, формування комунікативної і професійної компетентності учнів [1, с. 33].

Таким чином, використання документальних фільмів як ресурсу для формування лексичної компетентності дозволяє поєднати навчання із реальним досвідом сприймання англомовного мовлення. Це не лише сприяє засвоєнню нової лексики, а й формує впевненість учнів у використанні мови в реальних комунікативних ситуаціях, роблячи навчання живим, осмисленим та ефективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Подосиннікова, Г. І., Кривошия, К. С. (2022). Технологія інтерактивного навчання "кіноклуб" у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови, 2,* 32–46.

2. Жупаник, О. (2022). Ефективність та особливості застосування автентичних матеріалів, спрямованих на розвиток слухового сприймання на заняттях з англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 1(25)*, с. 67-74

3. Подосиннікова, Г. І., Бохоня, Т. І. (2019). Використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (88),* 76–80.

Анна Супрун
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ «МІКРОФОН», «АКВАРІУМ», «ПРЕС» (8 КЛАС ШКОЛИ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ)

Монологічне мовлення є однією з основних форм мовленнєвої діяльності, яка вимагає від учнів не лише лексико-граматичних знань, а й уміння логічно й послідовно будувати висловлювання, враховуючи комунікативну ситуацію, мету мовлення та потребу у взаємодії. В умовах сучасної освіти особливої актуальності набуває застосування інтерактивних технологій, що створюють сприятливе навчальне середовище для формування вмінь монологічного мовлення англійською мовою.

У 8 класі школи з поглибленим вивченням іноземних мов учні вже володіють достатнім рівнем лексико-граматичних знань, що дає змогу активніше використовувати інтерактивні методи для розвитку мовленнєвих умінь. Саме на цьому етапі особливо ефективним є використання таких прийомів, як «мікрофон», «акваріум», «прес», що сприяють розвитку комунікативної ініціативи, критичного мислення, формування аргументованого висловлювання та мовленнєвої самостійності.

- Прийом «Мікрофон» — це метод, що передбачає надання кожному учню можливості висловити власну думку з приводу певного питання чи

проблеми. Учень, уявно або реально отримавши «мікрофон», коротко висловлюється, не перериваючи інших. Цей метод стимулює розвиток мовленнєвої спонтанності, навичок короткого монологічного висловлювання, сприяє створенню атмосфери довіри та поваги до думки інших. Застосування «мікрофона» в англомовному уроці дозволяє заохотити навіть сором'язливих учнів до активної участі в обговоренні.

- «Мікрофон» Приклад:

Тема: My favourite season

Завдання: Учитель передає учням іграшковий мікрофон і просить кожного коротко висловити свою думку за зразком: "My favourite season is ... because ... I usually ... in this season".

Ціль: розвиток навичок короткого монологічного висловлювання на знайому тему.

- Прийом «Акваріум» полягає в тому, що група учнів виконує певне завдання (наприклад, обговорює тему чи розігрує ситуацію), перебуваючи у центрі класу, в той час як решта учнів спостерігає. Після закінчення виступу спостерігачі аналізують мовлення, роблять висновки або задають запитання. Цей метод дозволяє поєднати роботу над монологічним мовленням із розвитком навичок співпраці, аналітичного мислення та уважного слухання. Водночас учні, що перебувають у «акваріумі», мають змогу тренувати побудову розгорнутих висловлювань, аргументацію та логічну послідовність думок.

- «Акваріум» Приклад

Тема: Healthy lifestyle

Завдання: Чотири учні в центрі класу обговорюють, як залишатися здоровим, використовуючи мовленнєві зразки: "In my opinion, it is important to...", "People should/shouldn't...", "I try to...".

Решта учнів стежать за бесідою, занотовують цікаві думки, потім ставлять питання або коментують. Ціль: розвиток мовленнєвої ініціативи, навичок логічного та послідовного викладення думок.

◆ Прийом «Прес» — структурований метод побудови висловлювання, що базується на чіткій логіці аргументації. Учням пропонується висловити думку за формулою:

1. Я вважаю, що…
2. Тому що…
3. Наприклад…
4. Отже…

Ця схема допомагає формувати в учнів уміння лаконічно і водночас логічно та аргументовано формулювати позицію з певного питання, що є надзвичайно важливим для розвитку академічного мовлення та критичного мислення.

◆ «Прес» Приклад

Тема: School uniform – for or against?

Завдання: Учні працюють у парах. Кожен формулює аргументовану позицію, використовуючи схему:

1. I think that...
2. Because...
3. For example...
4. So...

Ціль: розвиток умінь аргументовано викладати свою думку з опорою на мовленнєві кліше.

Застосування цих прийомів на уроках англійської мови відповідає засадам особистісно орієнтованого навчання, де учень виступає активним учасником комунікативного процесу, а не лише пасивним споживачем знань. Такі інтерактивні форми роботи сприяють:

- зниженню мовленнєвої тривожності;
- підвищенню рівня мотивації до висловлювання;
- розвитку навичок структурування мовлення;
- удосконаленню вимови, інтонації, ритму мовлення;
- створенню ситуації «успіху» для кожного учня.

Також важливо зазначити, що підготовка учнів до виконання інтерактивних вправ передбачає:

- попередню роботу з лексичним і граматичним матеріалом;
- моделювання мовленнєвих ситуацій;
- опрацювання мовленнєвих кліше та зразків висловлювань;
- використання візуальної підтримки (схем, карток, ілюстрацій, відеофрагментів).

Формування монологічного мовлення в учнів 8 класу з використанням прийомів «мікрофон», «акваріум», «прес» забезпечує практичну реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу, сприяє активному включенню учнів у мовленнєву діяльність, формує впевненість у власних силах та вміння аргументовано висловлювати свою думку англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєляєва Т. М. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. К.: Логос, 2018.
2. Комарова С. І. Сучасні підходи до навчання англійської мови в загальноосвітніх навчальних закладах. Харків: Основа, 2020.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. С. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2017.
4. Цвєткова Н. В. Формування монологічного мовлення в учнів основної школи. К.: Генеза, 2021.
5. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. NY: Pearson Education, 2007.
6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 2015.
7. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Oxford: Macmillan, 2011.

Софія Усенко
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ НА МАТЕРІАЛІ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ (6-й клас школи закладів загальної середньої освіти)

Аналіз наукової літератури показує, що проблема аудіювання останнім часом привертає активну увагу дослідників. Водночас процесу формування аудитивної компетентності за допомогою аудіокниг художніх творів (учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти) із урахуванням сучасних здобутків методики викладання англійської мови приділено недостатньо уваги. Передусім зазначимо, що аудіюванням є процесом розуміння сприйнятого на слух мовлення [6, с. 3]. Компетентність в аудіюванні (КА) – це здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування [6, с. 4]. До змісту компетентності в аудіюванні відносять:

- вміння виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст;
- вміння вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні;
- вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст;
- вміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння тощо [3, с. 280].

До умов формування компетентності в аудіюванні відносять: розкриття значення аудіювання для успішного засвоєння англійської мови і відповідна мотивація школярів; використання різноманітних методів і технологій для розвитку аудіювання, систематичне виконання вправи з аудіювання, прослуховування автентичних аудіофрагментів з подальшим аналізом їх змісту; робота зі словником, врахування індивідуальних особливостей учнів та

мовленнєвих характеристик повідомлення, темпу мовлення, гучності і тембру голосу мовця, а також умов сприйняття [3, с. 282].

Виокремлено низку труднощів, що заважають ефективності процесу формування компетентності в аудіюванні: психологічні (передусім особливості слухової пам'яті учнів); лінгвістичні (наявність у тексті певної кількості незрозумілих слів); мовні (стилістичні особливості і граматична складова тексту, фонетичні особливості англійської мови); риторичні (особливості голосових характеристик диктора і темп мовлення) [1, с. 47].

Для подолання цих труднощів необхідно забезпечити систематичність та регулярність формування навички слухання, щоб вправлятися в аудіюванні принаймні кілька разів на тиждень, поступово збільшуючи навантаження і складність завдань. Аудіювання має містити вправи на різнобічний розвиток навичок слухання, а учні повинні розуміти і пов'язувати текст між собою на рівні загального сенсу. Аудитивна компетентність учнів може ефективно розвиватися тільки за достатньої мотивації і зацікавленості учнів, створення позитивного мікроклімату, наповненості матеріалу для прослуховування новими цікавими та різноманітними записами, які відповідають умовам сьогодення, інтересам дітей цього віку, допомагають отримати фонові знання про важливі суспільні проблеми. Слухання безпосередньо носіїв мови покращить загальне уявлення про мовлення, культуру, інтонації та ритми в англійській мові [1, с. 27].

На думку дослідників, аудіокниги художніх творів мають значний потенціал як матеріал для формування КА, адже діти можуть повністю практикувати в цьому навіть без допомоги вчителів чи батьків; аудіокниги можна завантажити на будь-які носії і слухати в будь-який слушний час [6, с. 610]. Роль учителя полягає в допомозі учням відібрати аудіокниги, придатні для дитячого сприйняття, створити вправи для перевірки розуміння тексту та допомогти знайти ресурси з оригінальним автентичним звуком, що дозволяє наблизити учнів до ситуації справжньої комунікації іноземною мовою.

На базі методичних досліджень можна окреслити основні рекомендації для активізації формування компетентності в аудіюванні учнів на матеріалі

аудіокниг художніх творів (6-й клас школи з поглибленим вивченням іноземних мов). Передусім, це врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей: вправи на розвиток аудитивної компетентності повинні бути узгоджені із психологічними особливостями вікової групи учнів 6-го класу школи з поглибленим вивченням іноземних мов і бути відповідної складності [2, с. 5]. Матеріал, наданий для прослуховування, має бути змістовним, цікавим і доречним для зазначеної групи учнів.

Вважаємо доцільним поєднання слухання аудіокниг із виконанням завдань на розвиток навичок і вмінь аудіювання з підручника, що дозволить забезпечити перехід учнів до розуміння природнього автентичного мовлення у ситуаціях реальної комунікації. Для покращення успішності формування англомовної компетентності в аудіюванні та зменшення стресу рекомендовано надавати можливість прослуховувати матеріал для аудіювання вдома. Оригінальність завдань дозволить сформувати позитивне ставлення учнів до прослуховування аудіокниг, створених автентичними мовцями, сприятиме активізації пізнавального інтересу учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : *дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02.* Тернопіль, 2018. 317 с.

2. Дячук Н. М. Особливості формування англомовної аудитивної компетентності старшокласників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Педагогіка.* Тернопіль. 2017. С. 27-33.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

4. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів : *автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.02.* Київ, 2002. 24 с.

5. Черниш В. В. Навчання англомовного читання та аудіювання із застосування аудіокнижок художніх творів : ареф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2001. 21 с.

6. Tran Thi Yen, Pham Trung Kien, Tran Minh Ngoc. Use of Audiobooks to Improve Listening Comprehension for English Majors at Thai Nguyen University of Education. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/353008221_Use_of_Audiobooks_to_Improve_Listening_Comprehension_for_English_Majors_at_Thai_Nguyen_University_of_Education

Еліна Халабузар
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Салюк Б.А.
(Бердянський державний педагогічний університет)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У процесі вивчення англійської мови особливої уваги потребують фразові дієслова як одна з найскладніших для засвоєння лексичних одиниць. Їхня багатозначність і активне використання у повсякденному мовленні створюють труднощі для учнів. У зв’язку з цим актуальним є пошук ефективних інструментів, що сприятимуть доступному поданню та якісному засвоєнню таких конструкцій.

Одним із сучасних засобів візуалізації навчальної інформації є інфографіка. Це форма графічного представлення даних і понять, яка забезпечує їхнє швидке, структуроване та зрозуміле подання. Інфографіка особливо ефективна для учнів із візуальним типом сприйняття, бо не лише полегшує запам’ятовування, а й підвищує зацікавленість та мотивацію до навчання. Крім того, використання інфографіки відповідає вимогам сучасної освіти, зорієнтованої на мультимодальність, цифрову інтеграцію й розвиток креативного мислення.

Науковці, зокрема Н.Гальскова, І.Солтисік, В.Федчик, Д.Корінна, Я.Переверзеєва та інші, підкреслюють важливість використання засобів наочності у навчанні іноземних мов. Інфографіка як інноваційна форма

наочності розглядається у працях M.Stewart, L.Robinson, а її дидактичний потенціал у рамках проєктно-орієнтованого навчання розглянуто у дослідженні Б.Салюк. Теоретичні засади візуалізації навчального контенту також окреслені у працях Л.Білоусової, К.Дєгтярьової, В.Добрової та О. Колодій.

Мета роботи – окреслити можливості використання інфографіки як ефективного засобу вивчення фразових дієслів на уроках англійської мови в закладах загальної середньої освіти, зокрема на етапі презентації та закріплення лексичного матеріалу.

Фразові дієслова активно функціонують у розмовному стилі, медіа та професійних дискурсах (бізнес, IT, економіка), і тому є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності. За структурою це поєднання дієслова та постпозитива (прийменника або прислівника), що утворюють ідіоматичне значення [2, с. 12].

Інфографіка може бути застосована на різних етапах роботи з фразовими дієсловами. На етапі презентації лексичного матеріалу вона дає змогу структурувати інформацію за темами, дієсловами-основами чи значеннями. Наприклад, запропонована на онлайн-ресурсі 7ESL.com інфографіка з теми Travelling демонструє поширені фразові дієслова (наприклад, *check in, take off, get away*) у супроводі візуальних підказок і прикладів [1]. На уроці вчитель може спочатку представити цю інфографіку з метою ознайомлення та пояснення значень, після чого запропонувати учням виконати вправи на співвіднесення фразових дієслів із ситуаціями, складання діалогів, доповнення речень або розігрування міні-сценок із використанням нової лексики.

На етапі практики та закріплення інфографіка може слугувати основою для створення міні-проєктів. Як зазначає Б.Салюк, інфографіка ефективно вписується у методику проєктно-орієнтованого навчання, оскільки дозволяє учням структурувати матеріал, розвивати креативність, аналізувати інформацію, створювати власний продукт і презентувати його публічно [3, с. 37-38]. Наприклад, в межах теми, що вивчається, учням пропонується 5-7 фразових дієслів, до яких вони підбирають приклади їх вживання або складають власні

речення, обирають візуальні ілюстрації й оформлюють це у форматі інфографіки за допомогою онлайн-сервісів (Canva, Visme, VistaCreate). Потім презентують свої роботи перед класом, що сприяє глибшому засвоєнню та розвитку комунікативних навичок.

Таким чином, інфографіка є ефективним, сучасним та універсальним засобом візуалізації навчальної інформації, що значно полегшує засвоєння складних мовних явищ, зокрема фразових дієслів. Завдяки поєднанню візуального й текстового контенту вона забезпечує швидке сприйняття, кращу структуризацію знань і підвищує мотивацію учнів. Крім того, у поєднанні з методами активного й проєктного навчання інфографіка сприяє розвитку ключових навичок XXI століття, а саме критичного мислення, креативності, співпраці та цифрової грамотності. Доцільне впровадження інфографіки на уроках англійської мови дозволяє підвищити якість навчального процесу та зробити його більш інтерактивним і результативним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Claire I. 23 Useful Phrasal Verbs for Travel in English. URL: https://7esl.com/phrasal-verbs-for-travel/

2. Gairns R., Redman S. Idioms and Phrasal Verbs: Advanced. Oxford: Oxford University Press, 2011. 207 p.

3. Saliuk B. Infographics as a tool for project-based learning in EFL/ESL/ENL classes. *Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку: матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Бердянськ, 18 травня 2023 р.)* [Електронний ресурс] / упоряд. Ю.А. Герасименко, І.В. Шиманович. Запоріжжя: БДПУ, 2023. С. 36-39.

Анастасія Чубарикова
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка)

CLIL AS AN INTERACTIVE TECHNOLOGY OF FORMING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PROFILE SECONDARY SCHOOL

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is one of the interactive technologies (IT) of forming English communicative competence (CC) that are currently gaining popularity among educators.

CLIL is defined as the simultaneous mastery of a foreign language and general education subjects (or their individual sections) [1, c. 123]. It is based on the model of four Cs (content, cognition, communication, culture). This model allows to cover the following four aspects of language learning: 1) mastery of the content of a certain subject area (content); 2) the socio-cultural aspect associated with it (culture); 3) activation of students' cognitive processes (cognition); 4) stimulation of foreign language communication in accordance with the topic and a certain subject area (communication) [4, c. 36].

According to I. Gaidai, M. Kosheleva, L. Suvorova, N. Pankovyk (2023), the main components of CLIL as an IT of forming English CC are:

1) Subject selection. It is important to choose subjects that have the potential to use language effectively and engage students in active communication.

2) Language competences. Teachers should be aware of students’ language competences (reading, writing, listening and speaking) and take them into account when designing lessons.

3) Authenticity. The use of real materials and sources promotes realistic language learning. Teachers can use authentic texts, videos, audios and resources used by native speakers.

4) Interaction and collaboration. CLIL emphasizes students’ joint activities, interaction and collaboration in groups. This promotes the development of communication skills and provides more practice in using the language.

5) Context. It is important to create contextual situations in which students can use language to solve problems and communicate in real-life situations.

6) Assessment. Assessment in CLIL should cover not only subject knowledge, but also students' speaking skills. Both written and oral forms of assessment should be used [1, c. 123].

Moreover, CLIL as an IT of forming English CC tool is actively integrated with other modern approaches, such as Communicative Language Teaching, Task-Based learning, Project-Based learning, Problem-Based learning, etc. This interrelationship creates conditions for more natural and effective learning process, where English language is used not only as a goal, but also as a means for acquiring English-unrelated knowledge, solving problems and implementing project tasks [3].

According to O. Pasichnyk, O. Pasichnyk (2023), the introduction of CLIL as an IT of forming English CC is appropriate at a stage when students have formed not only solid language and speech skills in their L1, but also a certain system of ideas about the world [4, c. 141]. That is why this technology can be most successfully integrated into profile secondary schools, the Standard of which will come into force on September 1, 2027.

On July 25, 2024, the State Standard of Profile Secondary Education was approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine. The Standard will be applied in academic lyceums (grades 10–12), institutions of vocational (vocational and technical), as well as professional pre-higher and specialized education (regarding obtaining complete general secondary education). This Standard provides students with the ability to choose a study profile that will offer subjects / integrated courses for in-depth or professionally oriented study, as well as subjects / integrated courses outside the profile [2]. Accordingly, CLIL technology as an IT of forming English CC can be easily integrated into the individual educational trajectory of each profile secondary school student, regardless of the chosen profile.

According to the State Standard of Profile Secondary Education, high schoolers will have the opportunity to be formed in variable groups to study individual educational components (subjects, integrated courses, modules, etc.) [2]. This form of

organizing the educational process is the most favorable for the implementation of interactive foreign language learning methods inherent in CLIL technology.

H. Podosynnikova, K. Kryvoshia (2022) define interactive foreign language learning as a special form of organizing educational and cognitive activity in a foreign language lesson, in which students in a small group (4-8 people) jointly, relying on critical thinking, solve a certain problem – an educational, communicative, problem-based and personality-oriented task, being in active interaction and positive interdependence, working in conditions of mutual support [5, с. 35].

Interactive learning plays a vital role in forming English CC in profile secondary schools. During CLIL lessons, peer interaction and collaboration provides considerable amount of practice using English in a real-life context, which, in turn, results in more confidence in productive, particularly speaking skills.

In conclusion, CLIL as an interactive technology in profile secondary schools is a powerful tool that allows high school students to form English communicative competence by simultaneously mastering their knowledge in various disciplines and cooperating with their peers. The integrated and interactive nature of CLIL develops high schoolers' both hard and soft skills, essential for achieving success in a global context.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдай І. О., Кошелєва М.В., Суворова Л.К., Паньковик Н.М. Інтегрований підхід у вивченні іноземної мови та методика CLIL: відкриття нових горизонтів в навчанні студентів мовних спеціальностей. 2023. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.22

2. Державний стандарт профільної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. № 851. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724

3. Захаревич М. Методика CLIL в контексті інтегрованого підходу у вивченні іноземної мови. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. 12 (40). С. 607-641.

4. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. (30). С. 134-148.

5. Подосиннікова Г. І, Кривошия К. С. Технологія інтерактивного навчання “кіноклуб” у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Науково-методичний журнал" Іноземні мови"*. 2022. (2). С. 32-46.

Таїсія Шаповал
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка)

FORMING SPEAKING SKILLS BY USING THE VIDEO HOSTING PLATFORM “YOUTUBE” IN THE 5TH FORM OF GENERAL SECONDARY SCHOOLS

The use of YouTube in education has become an essential tool for enhancing language skills. This is particularly important for 5th-grade students, where the focus is on developing speaking abilities. The effectiveness of using authentic English-language video materials for developing students' listening, speaking and lexical competence has been studied in numerous works [1, p. 137]. YouTube allows for the creation of an interactive learning environment that encourages active communication. Through authentic video materials, students are exposed to real-world language contexts, including proper pronunciation, intonation, and accents, which contribute significantly to their language development.

Recent studies have shown that YouTube helps to significantly increase students’ motivation for learning languages. For 5th-grade students, who are at a crucial stage in developing their language skills, the platform offers easy-to-understand and engaging materials that promote confidence in speaking. Moreover, videos featuring real-life dialogues help students get used to the natural pace of speech, which is an important factor in developing communicative competence [2, p. 3].

YouTube provides an opportunity for students to improve speaking skills through interactive tasks such as mimicking phrases from native speakers or analyzing dialogues. This active engagement allows 5th-grade students to participate in the learning process by listening and repeating phrases that are used in real-world situations. By doing so, students improve their pronunciation and ability to respond quickly in conversation.

Furthermore, YouTube videos help to reduce the stress of students who may feel shy or anxious about speaking in front of others. By watching videos either at home or in class, students can repeat material in a comfortable environment, boosting their self-esteem and readiness for public speaking. This is particularly crucial for younger learners who may lack confidence when speaking in front of their peers [3, p. 16].

However, using YouTube in the classroom also presents challenges. The selection of videos suitable for 5th-grade students requires careful consideration, as some content may be too complex or not age-appropriate. Teachers must ensure that the videos chosen are not only educational but also accessible and understandable for students who are still at the early stages of language learning [4, p. 29].

In conclusion, incorporating YouTube into the classroom offers significant potential for improving speaking skills among 5th-grade students. The platform's diverse and engaging content creates a dynamic and interactive learning environment, where students can practice their speaking skills both in and outside the classroom. By using authentic video materials, YouTube enhances the learning experience, making it more enjoyable and effective while fostering language proficiency, critical thinking, and cultural awareness.

REFERENCES

1. Подосиннікова Г.І., Бутрим В. Методичний потенціал використання англомовних лекцій ted talks як засобу формування компетентності в аудіюванні у самостійній роботі учнів профільної школи. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія.* 2023. № 3. С. 136-143.

2. Danang Harmoko. Increasing English Speaking Skills Using Youtube *Polyglot: Jurnal Ilmiah*. 2020. P. 2-4.

3. Lintang Kusumal, Zahriyanda Benti Syam. Using YouTube to Improve Students' Speaking Skill in Teaching Procedure Text. 2022. P. 11-17.

4. Altina Ramos. Youtube for Learning English as a Foreign Language: Critical Thinking, Communicative Skills. 2009. P. 27-33.

Марія Шароватова
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Серняк О.М.
(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

TEACHING READING AS AN ACTIVE SKILL

Reading is an essential skill that every learner should develop. In the absence of English speaking surrounding, it is through reading learners of EFL develop the range of other important skills as: comprehension, speaking and creative use of the language. The significance of reading in foreign language acquisition cannot be overstated.

That is why the problem of developing reading skills in foreign language lessons is constantly in the focus of attention of methodologists and teachers-practitioners (S. Krashen, C. Nuttall, D. Eskey, W. Grabe and others). Ukrainian educators and researchers have made significant contributions to the study of teaching reading in schools (M. Denysenko, O. Sherstiuk, H. Yablonska and others).

The purpose of this abstract is to discuss some aspects of teaching reading with the emphasis on reading as an active process and share different activities and strategies that can be used in the classroom and help the teacher make reading instruction interesting and efficient.

Modern methodology distinguishes between two purposes of reading in the process of learning EFL: Reading for Fluency and Reading for Comprehension. In case of reading for fluency, students should read loud so that the teacher could check any pronunciation errors and they can fix them. The common problem here is that very often the teacher thinks that it is enough to ask students to read the text, to translate it and learn the new words.

When it comes to teaching reading for comprehension students read alone so that they should actually understand the content they are going through. Therefore, students consider reading in the classroom boring and it is difficult for the teacher to engage the students in this important activity.

According to F. Grellet (1981), "…to say that reading is a silent and personal activity does not imply that it only lends itself to individual work. On the contrary, it is particularly interesting to encourage comparisons between several interpretations of

a text by different readers which will lead to their discussion and probably a need to refer back to the text to check on everything read about" [2, p. 9].

The author suggests the following sequence of techniques to be used in the EFL classroom of reading.

- silent reading followed by an activity which each student does on his own;
- students' pair work, when each one is trying to justify his/her answer
- partners exchange and comparison of the results;
- general discussion involving the whole class [2, p. 9].

Modern methodology considers reading as an active skill. O. Serniak emphasizes that it is crucial that "…students have to be encouraged to be active readers discussing the mood of the text, the existing conflict, the theme and the characters of the selection. During the reading process, the students become active readers through the personalizing technique, which involves predicting, guessing, checking and asking oneself questions "What would I do? How would I feel? What would I say? What would my reaction be?" [1, p. 82].

Another significant factor to consider is that reading comprehension should not be separated from the other skills. For example, reading and writing are deeply interconnected. Engaging with texts through reading provides learners with vocabulary, grammatical structures, and stylistics they can apply in their writing. Moreover, writing about what they have read helps learners process and absorb the material, leading to better comprehension.

Research conducted by O. Pysarchyk and N. Yamshynska suggests that strategies, such as creating and responding to questionnaires and writing essays support the development of multiple language skills and promote critical and creative thinking. The positive outcomes of such integrative approaches are evidenced by experimental studies showing significant improvement in both reading and writing proficiency among learners who participated in skill-integrated learning environments. [3, p. 80-82].

According to Iulia Rasu "…reading and listening are related, that is, the improvement of one brings about the improvement of the other". Thus, combining

listening activities with reading can enhance comprehension and language acquisition [6].

A reasonable way of learning reading skills through listening is to provide the audio script of the recording especially if students struggle with the comprehension of the audio. This practice helps in associating spoken and written forms of words, improving decoding skills and fluency. The technique of "echo reading" helps students with low English proficiency levels. The teacher reads a segment aloud, and students repeat it. This method improves pronunciation, rhythm, and intonation, strengthening the connection between spoken and written language [5].

In light of the above, we consider it necessary to give examples of reading games and activities we use while teaching reading to students of 7-th Grade.

Activity 1. Cooking. Recipe sequencing

Objective: *to engage reading skills and collaboration among students while discussing the recipe and practicing sequencing skills.*

Procedure: *a teacher cuts the steps of the recipe into stripes, distributes the sets of mixed-up steps to each group and explains to students that their task is to put each step in the correct order and present it to the other classmates. After all presentations, in a class discussion the students answer comprehension questions: Whose perspective changed your view of the story? What did the story teach you about using talents or power?*

Activity 2. Role-based group task.

Objective: *to enhance reading comprehension through collaborative analysis of a story. By taking on different roles, students work together to interpret the text from multiple perspectives, encouraging thoughtful discussion.*

Procedure: *a teacher assigns roles to each student in the group (Rose, the king, the psychologist, the journalist). Students read the story "The magic paintbrush" [4] After that, they answer role-based questions by interacting with each other.*

Roles and questions highlighted below demonstrate personalizing technique which involves students' practicing predicting skills and their critical thinking abilities by asking questions (*Why did I choose to paint things for poor people?*

How did I feel when I was taken to the king? What did I learn from this adventure?)

We consider the above stated activities meaningful because they correspond to authentic real-life situations. The above stated tasks contribute to the development of critical thinking teaching students to develop their own opinions through reading, develop vocabulary and encourage its active usage.

To sum up, reading is an important component of communicative competence. Active reading not only develops students' comprehension but also improves speaking, writing and listening through meaningful tasks and personal engagement. The EFL teacher's awareness of the fact that reading is a dynamic and interactive process that should be integrated with other skills will ensure that learning process for his/her students to be enjoyable and thus efficient.

ЛІТЕРАТУРА

1. Серняк, О. М. (2024). Communicative reading in the English classrooms at universities. Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами» (22 листопада 2024 року, ч. 1, с. 80–83). Університет Григорія Сковороди в Переяславі.

2. Grellet, F. (1981). Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge University Press.

3. Pysarchyk, O. L., & Yamshynska, N. V. (2015). The importance of integrating reading and writing for the EFL teaching. Advanced Education, 3, 77–83.

4. British Council. (n.d.). The magic paintbrush – Story transcript. Retrieved from https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/short-stories-story-time-the-magic-paintbrush-transcript.pdf

5. Brookes Publishing. (n.d.).4 techniques for teaching reading fluency to English learners. Retrieved from https://blog.brookespublishing.com/4-techniques-for-teaching-reading-fluency-to-english-learners/

6. Edict. (n.d.). The correlation between reading and other language skills: writing, speaking and listening. Retrieved from https://edict.ro/the-correlation-between-reading-and-other-language-skills-writing-speaking-and-listening/

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Наталія Осьмук
Науковий керівник – к.філол.н., ст. викл. Бондаренко В.О.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД ЯК АМБАСАДОР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Кардинальні цивілізаційні виклики політичного, економічного, екологічного характеру сучасності все більше актуалізують проблеми порозуміння між представниками різних народів і культур заради збереження людства й життя на планеті в цілому. Важливого значення в цьому аспекті набуває якісна комунікація між представниками окремих культур як обмін інформацією, почуттями, думками – зустрічі й взаємодії з іншою, відмінною від своєї власної ментальної картини світу. Одним із найбільш очевидних проявів міжкультурної взаємодії, що останнім часом набув популярності й значного поширення, є художній переклад.

Поняття міжкультурної комунікації виникло в середині ХХ століття і пов’язане з іменами таких вчених як Е. Голл, К. Клакхон, А. Кребер, Р. Портер, Д. Трагер. У зв’язку з процесами глобалізації та інтенсивної міграції дослідження з теорії перекладу як міжкультурної комунікації набувають все більшого значення. Ця проблема стала предметом досліджень таких науковців, як: Л. Бордюк, О. Борзих, М. Гавриш, І. Гук, В. Манакін, В. Приходько, Т. Сніца, М. Шемуда, Р. Щерба та інших.

Метою даної розвідки є визначення потенціалу художнього перекладу як засобу конструктивної міжкультурної взаємодії.

Міжкультурна комунікація в сучасному світі розглядається як система взаємодії представників різних культур у різних сферах життя. Її успішність залежить, насамперед, від знання й розуміння культурних особливостей іншого народу, вміння правильно інтерпретувати мовні засоби спілкування. З огляду на це, в основу конструктивної міжкультурної комунікації покладені принципи

розуміння та порозуміння. Завдання зрозуміти ментальність інших може вирішити художній переклад.

Сучасні наукові підходи визначають художній переклад як вид словесної творчості, внаслідок якої тексти, написані однією мовою, відтворюються засобами іншої мовної системи. Конкретне значення лінгвістичних одиниць можна зрозуміти лише розглядаючи їх у культурному контексті, в якому вони використані. У перекладі надзвичайно важливо звертати увагу на різницю між видом і ступенем умовності у культурі-джерелі та цільовій культурі, передаючи інформацію від однієї культури іншій. Однією з особливостей перекладу є «прив'язаність» до обох сторін перекладу, коли перекладач повинен узгодити текст-джерело в його культурному контексті з комунікативно-культурними умовами цільової мови [2, с. 279].

Отже, художній переклад – це завжди взаємодія і взаємовплив культур, до яких належить текст оригіналу й текст перекладу. Цей вплив не можна звести тільки до мовної взаємодії, він охоплює всі сторони життя, відображені в художньому творі, особливий національний колорит, йому притаманний, національну своєрідність оригінального твору тощо. Перекладна література, як підкреслює М. Шемуда, забезпечує найбільш адаптоване ознайомлення зі здобутками чужих культур завдяки особливому матеріалу цього мистецтва – мові, коли картина (модель) світу оригінального твору накладається на картину (модель) світу інших культур [3, с. 164-165].

На думку О. Борзих та І. Гук завдання перекладу полягає в забезпеченні такого рівня міжкультурної комунікації, при якому створюваний текст мовою рецепієнта міг би виступати в якості повноцінної комунікативної заміни оригіналу і ототожнюватися рецепієнтами перекладу з оригіналом у функціональному, структурному і змістовному відношеннях [1, с. 33]. Підкреслимо, що саме у такий спосіб художній переклад може забезпечити визнання й повагу культури іншого народу та сприяти адаптації до різних культурних норм.

Таким чином, художній переклад є важливим і необхідним засобом розуміння та порозуміння у процесі міжкультурної комунікації та відіграє надзвичайну роль у підтримці безпосередніх зв'язків між людьми як носіями різних мов і різних культур. Переклад художньої літератури виступає амбасадором у процесах пошуку й сприйняття спільних цінностей, що орієнтовані на взаєморозуміння, попередження конфліктів і знаходження компромісів, а отже, сприяють збереженню існування людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борзих, О.О., Гук, І.С. (2014). Роль перекладу у процесі міжкультурного спілкування. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки. Книга 3,* 31−34.

2. Сніца, Т.Є. (2014). Переклад у контексті міжкультурної комунікації *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки,1,* 276−280.

3. Шемуда, М. Г. (2013). Художній переклад як важливий чинник міжкультурної комунікації. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки. Книга 1,*164−168.

Ярослав Рубанов
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Козлова В. В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)

ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЗНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ В ІСТОРИЧНОМУ ТЕЛЕСЕРІАЛІ «ВІКІНГИ»

Історичні телесеріали, зокрема «Вікінги», становлять великий інтерес не лише з погляду популярної культури, а й як об'єкт лінгвістичного аналізу. Їхній сценарій вирізняється багатством лексичних засобів, які передають дух епохи, характери героїв, соціальну ієрархію та культурний контекст. У зв'язку з цим постає проблема адекватного перекладу цих засобів українською мовою, яка потребує як глибоких лінгвістичних знань, так і чуття стилю та контексту.

Метою публікації є дослідження особливостей вживання лексичних засобів виразності в серіалі «Вікінги» та виявлення труднощів їх перекладу на українську мову.

Лексичні засоби виразності (тропи і стилістичні фігури) традиційно розглядаються як важливий інструмент мовної експресії. До них належать метафора, метонімія, епітет, гіпербола, іронія, фразеологізми, архаїзми, діалектизми тощо [1]. У художньому тексті вони виконують функцію характеристики персонажів, створення атмосфери, передачі емоційного стану, історичного колориту [3].

У перекладознавстві вивчення таких засобів стосується, зокрема, збереження семантичного, емоційного та стилістичного потенціалу оригіналу. Відомі перекладацькі стратегії включають дослівний переклад, адаптацію, заміну аналогом, компенсацію тощо [3]. Матеріалом дослідження слугують діалоги та репліки персонажів телесеріалу «Вікінги» в оригіналі (англійською мовою) та їх українські переклади (офіційний дубляж).

Метафора в «Вікінгах» часто має сакральний, воєнний або міфологічний характер. Наприклад: „The gods have woven our fate like a thread“ [4] «Боги вплели нашу долю, як нитку» [2]. Перекладач зберігає метафоричну структуру, що є ознакою успішної адаптації з урахуванням культури цільової аудиторії. Епітети в серіалі підкреслюють героїзм або дикість персонажів, зокрема „You are a fearless warrior“ [4] «Ти безстрашний воїн» [2]. Варто зазначити, що точний еквівалент дозволяє зберегти експресивність вислову без втрати змісту. Фразеологізми часто становлять труднощі через культурну специфіку, а саме: „To go berserk“[4] «Впасти в шаленство» [2]. У цьому випадку переклад адаптований для розуміння українською аудиторією, хоча дещо втрачає міфологічну конотацію скандинавського „berserker“. Архаїзми в оригіналі формують історичний колорит, зокрема „Be gone, knave!“ [4] «Геть, нікчемо!» [2]. Український переклад використовує стилістично подібний архаїзм для відтворення атмосфери. Діалектизми та соціолекти у мові певних персонажів, демонструє їх соціальний статус, а саме: „Ye’ll pay for this, I swear it“ [4] «Ти за це заплатиш, клянуся» [2].

Аналіз лексичних засобів виразності (метафори, епітетів, фразеологізмів, архаїзмів, діалектизмів та соціолектів) персонажів телесеріалу «Вікінги» в

оригіналі (англійською мовою) та їх перекладу дозволив стверджувати, що стилістичне згладжування виправдане з метою досягнення його зрозумілості.

Так, телесеріал «Вікінги» є багатим джерелом для аналізу лексичних засобів виразності, які виконують не лише художню, а й ідеологічну функцію. Переклад таких засобів українською мовою є складним процесом, що потребує балансування між точністю і доступністю, між збереженням оригінального стилю і потребами цільової аудиторії. Дослідження засвідчує, що більшість перекладацьких рішень у «Вікінгах» є вдалими прикладами культурно-лінгвістичної адаптації.

Подальші дослідження можуть зосередитися на порівнянні різних варіантів перекладу або на розширенні аналізу іншими історичними драмами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грінберг І. Л. Переклад як інтерпретація: семантика і прагматика. Київ, ВЦ «Академія», 2011. С. 321.
2. Офіційний український дубляж телесеріалу «Вікінги». Студія «Postmodern», 2013–2020.
3. Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. – London: Prentice Hall.
4. „Vikings“, Seasons 1–6. Created by Michael Hirst. MGM Television.

Дар'я Стародуб
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Давидова Т.В.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

TRANSLATION OF CULTURALLY MARKED ELEMENTS

Translation is an activity that requires precision, skill and time to fully reproduce the words, emotions, feelings and states that the authors reflect and that every reader ‘feels’. But despite the difficulties, this type of activity requires finding a variety of creative approaches because the translator has to figure out how to use different language tools to convey the same meaning this is where creativity comes in [1].

Idioms, proverbs and sayings are an integral part of any language, as they add vibrancy, imagery and depth to speech. They not only diversify the language, enriching its lexical content, but also reflect the culture, mentality and worldview of the people. The use of such stable expressions makes speech more emotional, expressive and natural. Idioms often have a figurative meaning that cannot be understood by simply translating the words literally, so they are an excellent tool for developing linguistic intuition and intercultural competence. Therefore, you should be careful that the images contained in the English equivalents do not contradict the context of the work of translation [2, p. 75]. To reproduce these parts of speech, certain equivalents from the target language are used.

Transliteration is also quite common, i.e. borrowing a foreign word, which is then transcribed into the letters of the target language and pronounced in accordance with the pronunciation norms of the target language is quite common [3, p. 66]. It is used to preserve the recognisability of names and titles that are important to the plot. Also, when a word has no analogues in the target language, it can be fictional creatures, proper names, or names. But the most important thing is not to lose the sound and atmosphere of the original.

Contextual translation is also a necessary technique in translation because it replaces the dictionary equivalent with a logically related word. In this case, the context serves as the translator's main guide [3, p. 67].

To translate reality, a translator most often resorts to using semantic equivalents [2, p. 77]. The peculiarity of the semantic structure of words in different languages necessitates the use of lexical and semantic transformations in translation. First of all, it consists in translating a word with a narrow meaning into a broader, generic concept, avoiding literalism [4], i.e. blind copying of the original words. To summarise, there are many techniques and methods that allow for a full translation of a text. Each of them is appropriate depending on the context and needs. The most important thing is that with their help, translators can convey the essence of a work, its emotional content, atmosphere and depth of speech, albeit not always accurately.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ліннік Л. Перекладацька діяльність і творчість. URL: https://profpereklad.ua/perekladacka-dijalnist-i-tvorchist/

2. Іванілова В.О. Реалії в художньому тексті: перекласти не можна опустити. С.75-77. URL: https://jtmz.donnu.edu.ua/article/view/6479/6511

3. Куліш В.С., Гарах О.М. Труднощі перекладу культурно маркованої лексики. С. 66- 67. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/download/20/18/

4. Головаха А. Особливості основних типів лексико-семантичних трансформацій під час перекладу. URL: https://www.azurit.kiev.ua/uk/2021/04/30/osoblivosti-osnovnih-tipiv-leksiko-semantichnih-transformatsij-pid-chas-perekladu/

Вікторія Чешенко
Науковий курівник – к.філол.н., доц Козлова В.В
(Сумський дежавний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПЕРЕКЛАДІ: ВІД ЛЮДИНИ ДО ШТУШНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Перекладознавство завжди мало важливе значення і залишається однією з ключових наук, адже саме завдяки перекладу люди, народи й країни можуть розуміти одне одного у різних сферах життя. Переклад — це непростий і багатогранний процес, який полягає у тому, щоб передати зміст тексту однією мовою засобами іншої мови. Перекладач позиціонувався не лише як посередник між мовами, а й як тлумач між культурними, історичними й емоційними світами. Однак із появою систем штучного інтелекту ця традиційна роль поступово зазнає змін. Сучасне перекладознавство нині перебуває в точці перетину двох векторів: між інтуїтивним, креативним підходом людини та логіко-алгоритмічними рішеннями машинного перекладу. Останні десятиліття стали переломними у розвитку перекладацької теорії та практики. З одного боку, зберігається класична школа, яка орієнтується на глибокий аналіз тексту, знання контексту, стилістики та культурних кодів. З іншого боку, активно впроваджуються інструменти машинного перекладу, які базуються на штучних нейронних мережах та технологіях глибинного навчання. До найпоширеніших сервісів цього типу

належать Google Translate, DeepL, Bing Translator, а також ChatGPT як приклад роботи великих мовних моделей.

Разом з тим, варто розмежовувати поняття машинного перекладу (machine translation) та автоматизованого перекладу (computer-assisted translation, CAT-tools). Перший передбачає повністю автоматичну генерацію тексту іншою мовою, а другий – лише підтримку перекладача у вигляді підказок, словників, баз даних (наприклад, SDL Trados, MemoQ, Smartcat тощо) [1, с. 132]. Під поняттям «штучний інтелект» у контексті перекладу розуміють системи, створені для імітації певних функцій людського мислення – таких як аналіз контексту, вибір оптимального еквівалента, побудова граматично коректних конструкцій. Але навіть сучасні нейромережі демонструють обмежену здатність до роботи з художнім, поетичним чи філософським дискурсом [2]. Машина працює з мовою як з набором структур, тоді як людина – як із живою системою смислів, образів та інтенцій.

Переклад поезії, художньої літератури, філософських чи культурно маркованих текстів досі значною мірою потребує людської участі. Однак перекладознавство не відкидає новітні технології – навпаки, активно інтегрує їх у навчальний і практичний процес. З'являються нові напрями досліджень: нейролінгвістика, комп’ютерна семантика, глибокий машинний переклад, перекладацький постредагінг.

Сучасний перекладач має бути не лише філологом, а й користувачем цифрових інструментів, здатним критично осмислювати результат роботи штучного інтелекту, аналізувати якість перекладу, коригувати стиль і враховувати специфіку цільової аудиторії.

Отже, сьогодні перед перекладознавством стоїть не завдання протиставити людину машині, а створити синергію їх можливостей. Машина – як інструмент і каталізатор швидкості, людина – як джерело смислів, інтерпретації та творчості. Майбутнє перекладу – у співпраці: у діалозі між людським досвідом і технологічним прогресом, між чуттєвим і алгоритмічним. Саме в цьому

поєднанні зароджується нова якість перекладацької діяльності – точна, швидка, культурно глибока й глобально адаптована.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дєнєжніков С. С. Супертехнології штучного інтелекту в трансгуманістичному дискурсі. *Філософія науки: традиція та інновації*, 2013. № 1. С. 132–141.

2. Мельник О.Ф. Сучасні тенденції у перекладознавстві: теоретичний аспект. URL: https://www.researchgate.net/publication/361538515_SUCASNI_TENDENCII_U_PEREKLADOZNAVSTVI_TEORETICNIJ_ASPEKT.

СЕКЦІЯ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Євгенія Ковалівнич
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Давидова Т.В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

MORAL VALUES IN THE BOOK “ME AND NOBBLES”

(by Amy Le Fevre)

“Me and Nobbles” by Amy Le Fevre is an important piece of literature work that projects various moral values from the perspective of children's perception. In this piece of scientific work, we will consider how the moral values are actualizes in the author’s literary space, how they are expressed through dialogues and narratives, and also how the author highlights their importance in the lives of the main characters.

The exploration of moral values in the book “Me and Nobbles” occurs through various situations seen by the characters. The author uses everyday events to show how moral principles affect the decisions and behavior of the characters. For example, the main character is often faced with a choice between the right and the wrong, allowing readers to see the importance of honesty, kindness and compassion. These situations, should be admitted, not only reveal the inner world of the characters, but also help to understand how important it is to follow moral principles in everyday life.

The idea of moral values in the book is carried out through the dialogues between the participants of various situations of the narrative and the internal monologues of the main character. The author skillfully uses the language to convey his thoughts and to teach the moral lessons that the characters learn. For example, in the conversations between the main character and his imaginary friend Nobbles questions of justice and responsibility are often raised, which helps to better understand these values. These dialogues not only reveal the inner feelings of the characters, but also serve as an important tool for conveying moral issues. The protagonist's internal thoughts and struggles also play an essential role in articulating the author's ideas, as they allow readers to delve deeper into his thoughts and feelings.

The author emphasizes the importance of moral values through the development of the plot and characters. It shows how adherence to moral principles helps heroes overcome difficulties and achieve harmony in their relationships with others. For example, through the trials that the main character goes through, readers see how important it is to stay true to your principles even in difficult situations. These tests not only harden the character of the hero, but also serve as an important lesson for readers, showing that moral values are the basis for achieving inner harmony and success in life.

The book “Me and Nobbles” by Amy Le Fevre is a vivid example of a literary work that showcases and conveys the ideas of moral values, emphasizing their importance in the life of every individual. Through the skillful use of language and the development of the plot, the author conveys important lessons to readers that remain relevant even today. It is important to note that the moral values revealed in the book are universal and eternal, they do not lose their relevance over time. This makes the book “Me and Nobbles” not only an interesting literary work, but also an important source of moral lessons for readers of all ages.

Thus, the book “Me and Nobbles” by Amy Le Fevre is an important literary work that helps to understand the importance of moral values in everyday life. The author effectively brings these principles to light through the progression of the plot and the depth of the characters, emphasizing their role in achieving harmony and fulfillment. This book serves as a striking example of how literature can be a powerful means of imparting wisdom and shaping moral principles in readers.

REFERENCES

1. Amy Le Fevre. Me and Nobbles. URL: https://manybooks.net/book/138022/read#epubcfi(/6/2[item5]!/4/2/1:0)

Анна Костур
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Довбуш О.І.
(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

МОВНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ АРХЕТИПІВ У МАСОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Масова література, також відома як популярна література, є важливим культурним феноменом, що охоплює широкий спектр жанрів і має значний вплив на читацьку аудиторію. Одним із ключових елементів, що забезпечують її привабливість і зрозумілість, є активне використання архетипів, які часто втілюються через специфічні мовні засоби, що допомагають читачеві швидко ідентифікувати знайомі образи та шаблони.

Архетипи, згідно з теорією швейцарського психоаналітика Карла Густава Юнга, є універсальними, вродженими психічними структурами, що існують у колективному несвідомому людства. Вони є первинними образами, символами та моделями поведінки, які передаються з покоління в покоління і проявляються в міфах, казках, снах, релігійних віруваннях, мистецтві та літературі. Юнг вважав, що архетипи є фундаментальними для людської психіки і впливають на наші думки, почуття та дії [1]. Мова відіграє ключову роль у кристалізації цих первинних образів у свідомості читача, використовуючи символічні назви, описи та діалоги.

Масова література активно використовує архетипи для створення знайомих, передбачуваних і емоційно близьких персонажів, сюжетів і ситуацій. Це робить твори легко зрозумілими та привабливими для широкого кола читачів, незалежно від їхнього культурного походження чи індивідуального досвіду. Мовні засоби часто підсилюють архетипні риси персонажів, роблячи їх більш впізнаваними. Ось деякі поширені архетипи, які часто зустрічаються в масовій літературі:

- **Герой:** Один із найпоширеніших архетипів. Герой є протагоністом, головним персонажем, який вирушає у подорож, щоб перемогти зло, здолати перешкоди, врятувати світ або досягти певної мети. Він може бути воїном,

мандрівником, детективом, ковбоєм, супергероєм або звичайною людиною, яка опинилася в екстраординарних обставинах. Герой часто демонструє такі риси, як мужність, сила волі, рішучість, моральні якості та готовність до самопожертви (Люк Скайвокер («Зоряні війни»), Гаррі Поттер, Шерлок Холмс). Мова героя загалом може характеризуватись рішучими дієсловами, прямими висловлюваннями та лексикою, що відображає його силу та цілеспрямованість.

- **Лиходій:** Антагоніст, протилежність герою. Лиходій уособлює зло, темряву, хаос, руйнування та загрозу. Він може бути могутнім чаклуном, злочинним генієм, корумпованим політиком, серійним вбивцею або будь-ким, хто прагне досягти своїх цілей за рахунок інших. Лиходій часто є складним персонажем з власною мотивацією та трагічною історією (Дарт Вейдер («Зоряні війни»), Вол-де-Морт («Гаррі Поттер»), Джокер («Бетмен»). Мова лиходія може бути сповнена сарказму, загроз, маніпулятивних звертань та експресивної лексики, що підкреслює його антагоністичну природу.
- **Мудрець:** Архетип мудреця символізує знання, досвід, мудрість, інтелект та інтуїцію. Він часто виступає наставником для героя, надаючи йому поради, настанови, підтримку, навчання та духовне керівництво. Мудрець може бути старим відлюдником, вченим, учителем, філософом, магом або будь-ким, хто володіє глибокими знаннями та здатністю бачити правду (Обі-Ван Кенобі («Зоряні війни»), Дамблдор («Гаррі Поттер»), Гендальф («Володар перснів»). Характерними рисами мови мудреця можуть бути метафоричність суджень, алегорії, повчальні сентенції та спокійна, розважлива тональність.
- **Діва в біді:** Цей архетип представляє беззахисну, слабку, часто красиву жінку, якій потрібен порятунок, зазвичай від героя. Відтак, мова діви в біді може відображати її безпорадність через пасивні конструкції, емоційні вигуки та звернення по допомогу. Хоча цей архетип може бути критикований за гендерні стереотипи та об’єктивацію жінок, він залишається поширеним у багатьох жанрах, особливо в романтичній літературі, класичних казках та старих пригодницьких історіях. У сучасній літературі цей архетип часто

переосмислюється, і жінки стають сильнішими та незалежнішими (Білосніжка, Попелюшка, принцеса Лея («Зоряні війни»).

- **Коханець:** Архетип коханого зосереджується на романтичних стосунках, любові, пристрасті, близькості та емоційному зв'язку. Він може бути пристрасним, ніжним, відданим, трагічним або забороненим, що виявляється у мові, насиченій емоційно забарвленою лексикою, компліментами, зізнаннями та художніми виразами, що передають силу почуттів. Цей архетип є центральним у сентиментальних романах, але також часто зустрічається в інших жанрах, де любов є важливою частиною сюжету (Ромео і Джульєтта, містер Дарсі («Гордість і упередження»).

- **Сирота:** Цей архетип представляє персонажа, який покинутий, знедолений або позбавлений сім'ї. Він часто відчуває себе самотнім, вразливим і шукає приналежності та прийняття. Мова сироти часто може відображати його залежність, невпевненість та прагнення до тепла і розуміння. Сирота може пройти шлях від жертви до героя, здобуваючи силу та незалежність (Гаррі Поттер (на початку історії), Олівер Твіст).

- **Бунтівник:** Цей архетип уособлює непокору, незалежність, нонконформізм та опозицію до встановлених правил і норм. Бунтівник може бути героєм або антигероєм, але він завжди кидає виклик авторитетам і прагне змін (Робін Гуд, Гек Фінн) [2]. Характерними рисами мови бунтівника можуть бути прямі, часто провокативні висловлювання, використання сленгу та ігнорування загальноприйнятих мовних норм.

Хоча архетипи є важливим елементом масової літератури, вони також можуть бути об'єктом критики. Деякі критики закидають масовій літературі спрощеність, стереотипність, клішованість та експлуатацію архетипів для маніпулювання емоціями читачів. Вони стверджують, що використання архетипів може призводити до закріплення гендерних, расових та соціальних стереотипів, а також до обмеження творчої свободи письменників. Лінгвістичний аналіз може виявити, як саме мовні кліше та стереотипні описи сприяють закріпленню цих уявлень.

У сучасній літературі спостерігається тенденція до переосмислення та деконструкції традиційних архетипів. Письменники часто намагаються створити більш складних, неоднозначних і багатогранних персонажів, які не відповідають усталеним архетипним моделям. Вони можуть руйнувати очікування читачів, представляючи героїв з недоліками, лиходіїв з позитивними рисами або дівиць у біді, які самі себе рятують. Це переосмислення часто відображається у зміні мовних засобів, що використовуються персонажами, відході від традиційних кліше та експериментах зі стилем.

Отже, архетипи є потужним інструментом, який використовується в масовій літературі, і їхнє втілення значною мірою залежить від майстерності автора у використанні мовних засобів. Лінгвістичний аналіз дозволяє виявити конкретні лексичні, стилістичні та дискурсивні стратегії, що використовуються для репрезентації архетипів, їхньої еволюції та впливу на рецепцію читача. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на порівняльний аналіз мовного втілення архетипів у різних жанрах масової літератури та в різних культурних контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Stevens, A. (2002). *Jung: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press. 192 p.
2. Radway, J. A. (1984). *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press. 288 p.
3. Storey, J. (2018). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Routledge. 328 p.

Ілля Сахно
Науковий керівник – к.філол.н., доц. Багацька О.В.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА РОМАНІВ ТЕРРІ ПРАТЧЕТА НА МАТЕРІАЛІ КНИГ ЦИКЛУ “СМЕРТЬ”

Террі Пратчетт є одним з найвідоміших письменників у жанрі фентезі кінця XX початку – XXI століття. Його серія “*Discoworld”* здобула всесвітнє

визнання завдяки унікальному стилю, в якому автор поєднує гумор, сатиру, іронію та філософські наративи у вигаданому світі. Окремий інтерес становить цикл романів, де головним героєм або одним із головних виступає Смерть — антропоморфне створіння і одна з ключових постатей в “Плоскому світі”. Цей персонаж несе в собі не тільки страх і невідворотність кінця, а й глибинні роздуми про сенс людського життя, етичність вибору та цінність людських почуттів.

Метою дослідження є аналіз жанрових особливостей романів циклу «Смерть», а також визначення ролі елементів фентезі, гумору та філософської тематики в композиції творів. Крім цього, важливо простежити, як Пратчетт інтегрує класичні літературні традиції та підриває стереотипи масової культури через зображення Смерті.

Тексти романів циклу «Смерть» розгортаються в межах класичної парадигми, де існує вигаданий світ із власними законами фізики та магії. Однак автор розглядає фентезі не як засіб втечі від реальності, а як інструмент для рефлексії над реальними проблемами. У романі **«Мор, учень Смерті»** світ Плоского світу постає як простір, де буденне й надприродне співіснують гармонійно. Смерть постає не всесильним монстром, а чиновником на службі у всесвіті, що надає жанру сатиричної тональності [1, с. 15–16]. Такий авторський підхід – це своєрідна деконструкція героїчного епосу, натомість створення світу, наближеного до людської буденності. Крім того, досліджувані романи цього циклу насичені численними іронічними та саркастичними ситуаціями, пародією, грою на культурних кодах і літературних шаблонах. Пратчетт свідомо руйнує пафосний образ смерті, наділяючи її людяними рисами. Так, наприклад, у романі **«Жнець»** Смерть починає працювати на фермі під ім'ям Білл Воротар і навіть замислюється про щастя простого життя [2, с. 38–40]. За допомогою комізму Террі Пратчетт маскує глибоку соціальну критику, яка стосується бюрократії, релігії, капіталізму.

Окремо варто виділити філософські наративи та психологічний образ самої Смерті в цьому циклі. У **«Душевній музиці»** Смерть бореться із проблемою

пам'яті: що залишається після людини? Чи може мистецтво забезпечити безсмертя? [3, с. 220–223]. У **«Жнеці і часі»** порушується питання цінності віри: якщо вірити в «новорічного дідуся» Хогфазера можна врятувати справжню суть реальності [4, с. 311]. Особлива увага приділяється внутрішньому розвитку Смерті: на початку він постає як холоднокровний, беземоційний герой, який виконує свою роботу механічно [1, с. 20]. Проте поступово виявляє емпатію, цікавість до людського існування, співчуття [1, с. 145–150]. Ця трансформація показує глибокий гуманізм Пратчетта, який навіть у найнеминучішому бачить можливість духовного розвитку.

Романи Террі Пратчетта не можна віднести до конкретно одного жанру. У **"*Mor*"** є риси навчального роману ("*bildungsroman"*). У **"*Reaper Man*"** наявні елементи пригодницької історії. **"*Soul Music*"** має риси «мистецького роману». **"*Thief of time*"** поєднує містерію, казку та соціальну сатиру.

Підбиваючи підсумок, цикл «Смерть» демонструє багатошарову жанрову структуру, де фентезі тісно переплітається із сатирою, філософією та психологічною прозою, що дозволяє Пратчетту не тільки розважати читача, а й змушувати його замислитись над глибокими питаннями буття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Terry P. Mort. London: Corgi Books, 1987. 272 p.
2. Terry. Reaper Man. London: Corgi Books, 1991. 288 p.
3. Terry P. Soul Music. London: Corgi Books, 1994. 384 p.
4. Hogfather. London: Corgi Books, 1996. 448 p.

Анна Яременко
Науковий керівник – к.філол.н, доц. Алексенко С. Ф.
(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)

КВАЗІРЕАЛІЇ ЯК ОСНОВА ФЕНТЕЗІЙНОГО СВІТУ РОМАНУ Р. ГОББ «УЧЕНЬ ВБИВЦІ»: ТИПОЛОГІЯ ТА СИМВОЛІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ

Фентезійна література є винятково важливою складовою сучасної культури, адже вона дозволяє досліджувати соціальні, психологічні, культурні та екзистенційні питання крізь призму вигаданих світів. Одним із ключових

елементів створення переконливого й насиченого фентезійного світу є використання квазіреалій – уявних, але системно організованих об'єктів, понять або явищ, які мають референти у дійсності, проте не існують у нашому світі буквально. Цей інструмент дозволяє авторам надати вигаданим світам внутрішню логіку, послідовність і реалістичність, що формує в читача ілюзію справжності. Роман Робін Гобб «Учень убивці» є яскравим прикладом художнього твору, де квазіреалії слугують основою фентезійної реальності, визначають соціальні ієрархії, систему влади, магічну структуру й навіть психологічні типи персонажів.

Квазіреалії як об'єкти, що балансують між вигаданим і реальним, тісно пов'язані з такими поняттями, як культурна апроксимація, когнітивна транспозиція і семіотичне моделювання. В романі «Учень убивці» ця система будується навколо ретельно продуманого світу Шести Герцогств, що включає низку квазіреалій — наприклад, магічні здібності, такі як «Вміння» (Skill) та «Звіринність» (Wit), політичну структуру з орденом убивць при дворі, а також численні соціокультурні ритуали та етикет, які, хоч і не мають прямого аналога в реальному світі, сприймаються як цілком логічні й зрозумілі завдяки вписаності в наративну тканину твору [4].

Однією з найвиразніших квазіреалій у романі є система «Вміння» – ментальна магія, яка дозволяє обраним особам комунікувати на відстані, впливати на чужу волю, маніпулювати реальністю на рівні свідомості. З одного боку, ця здатність – цілком вигадана, з іншого – вона має глибокі психологічні й навіть нейрофізіологічні конотації. Дослідники фантастичної літератури відзначають, що подібні форми магії є метафорами внутрішніх психічних процесів, що асоціюються з емпатією, телепатією, здатністю до самоідентифікації та проектування образу «Іншого» [1]. У випадку Фітца, головного героя роману, «Вміння» стає одночасно благословенням і прокляттям – він змушений навчатися контролю над собою, відчуженістю, одночасно страждаючи від втрати ідентичності. Це дозволяє трактувати магічну

квазіреальність як інструмент художнього дослідження психотравми, соціального ізоляціонізму та пошуку сенсу буття.

Інша форма магії, «Звіринність», демонструє іншу сторону людського досвіду – інстинктивну, тілесну, тваринну. Ця квазіреалія передбачає ментальне злиття з твариною-побратимом, що викликає численні етичні й соціальні конфлікти, адже у світі Шести Герцогств ця здібність засуджується як варварська і неприйнятна. Проте авторка обирає шлях гуманістичного ревізіонізму – через розвиток стосунків Фітца з вовком Ночею, Гобб демонструє глибоку єдність людини і природи, підважує ієрархію «вищого» і «нижчого», «цивілізованого» і «природного». Таким чином, «Звіринність» стає квазіреальністю, яка уособлює альтернативну модель пізнання й співіснування, порівнювану з шаманськими уявленнями або архетиповими структурами взаємозв'язку людини і звіра [4].

Не менш важливою квазіреальністю у романі є постать Принца-убивці. Роль убивці у придворному устрої не просто функціональна — вона обрамлена культурними, символічними та ритуальними ознаками. Убивця виступає своєрідним «таємним мечем» королівської влади, не маючи офіційного статусу, проте виконуючи найважливіші завдання для збереження державного порядку. Таким чином, ця квазіреальність відкриває простір для роздумів про приховані механізми політичної влади, про роль «інструментів темряви» у підтримці світла. Квазіреалії такого типу функціонують як алегорії гібридних соціальних інститутів – наприклад, таємної поліції або спецслужб у сучасних державах, що діють поза публічним дискурсом, проте формують історію [5].

Крім того, в романі простежується чітке розгортання квазіреальних топосів – географічних, культурних, архітектурних і навіть кулінарних. Місто Королівський Лігво, з його вузькими вуличками, палацами і притулками, постає як багаторівнева символічна структура, де кожен простір відповідає певному психологічному стану персонажа. Наприклад, Темна Вежа – місце навчання убивства – функціонує як простір ініціації, перетворення юнака на «інструмент влади». Саме в таких локаціях формується глибинний зв'язок між зовнішньою

архітектурою і внутрішнім світом героя, що, згідно з дослідженнями Урсули Ле Гуїн, є обов'язковим компонентом переконливого фентезійного простору [6].

Квазіреалії у романі Гобб не лише надають світові достовірності, але й виконують важливі ідеологічні функції. Вони вбудовані в систему цінностей світу роману, через них здійснюється соціальна стратифікація, конструюються гендерні ролі, підтримуються або підважуються авторитети. Зокрема, ставлення до «Звіринності» як до забороненої магії корелює з утиском маргіналізованих груп, а «Вміння», доступне лише королівській крові, репрезентує нерівність і привілей [4].

Особливу увагу слід звернути на мовні квазіреалії – назви предметів, титулів, ритуалів, які позбавлені прямих відповідників у реальності, проте є впізнаваними в контексті наративу. Такі терміни, як «Skillmaster», «Wit-bond», «King-in-Waiting», створюють культурно-символічне поле, де кожна одиниця має денотативну й конотативну вагу. Вони стають маркерами культурної ідентичності світу роману, утворюючи метасистему внутрішнього значення. Така мова – це не лише спосіб стилізації, а й механізм побудови внутрішньої логіки світу, що відповідає уявленню про фентезійний текст як самодостатню семіотичну систему [4].

Розглядаючи квазіреалії в романі «Учень убивці» в перекладі, ми стикаємося з ще одним важливим аспектом – трансформацією символічних структур. Український переклад змушений передавати складну мережу асоціацій, закладену у вигадані терміни, що є серйозним викликом для перекладача. Так, термін «Wit» у перекладі може втрачати свою багатозначність – у оригіналі він одночасно означає «кмітливість», «розум» і магічну здатність. Тому адаптація таких квазіреалій вимагає глибокого розуміння авторського задуму і гнучкості перекладацького підходу [3].

У підсумку, квазіреалії в романі Робін Гобб «Учень убивці» функціонують не лише як естетичні прийоми, а як складова цілісної філософії твору. Через них авторка моделює альтернативну реальність, у якій розкриваються глибинні аспекти людської природи, влади, магії, ідентичності та соціальних конфліктів.

Квазіреалії є не просто художнім способом створення вигаданого світу – вони є метафоричним способом осмислення реального світу крізь призму вигаданого. Це робить роман не лише цікавим для прочитання, а й глибоко значущим для літературознавчого аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аттебері Б. Стратегії фентезі. Штат Індіана, Індіанаполіс: Видавництво університету Індіани, 1992. 188 с. URL: https://archive.org/details/strategies-of-fantasy
2. Белсі К. Текстологічний аналіз як метод дослідження. Единбург: Edinburgh University Press, 2012. 20 с. URL: https://www.scribd.com/document/496545472/Belsey-Textual-Analysis-as-a-Research-Method
3. Венуті Л. Невидимість перекладача: історія перекладу, Лондон, Нью-Йорк: Routledge, 1995. 230 с. URL: https://www.academia.edu/25783955/Venuti_The_Translators_Invisibility_A_History_of_Translation
4. Гобб Р. Учень вбивці . Нью-Йорк: Bantam Books, 1995. 416 с.
5. Джеймсон Ф. Археології майбутнього: бажання, зване утопією, та інші наукові фантастики. Лондон: Verso, 2005. 431 с. URL: https://www.versobooks.com/en-gb/products/1945-archaeologies-of-the-future?srsltid=AfmBOorYTdFMmUB82WqJW7VhRvSUdRlNdZQZ8xX_lvHyVMmxtQb2gta
6. Ле Гуїн, Великобританія. Мова ночі: нариси фентезі та наукової фантастики. Нью-Йорк: HarperCollins, 1979. 258 с. URL: https://manifestolibrary.noblogs.org/files/2018/10/Ursula-K.-Le-Guin-The-Language-of-the-Night_-Essays-on-Fantasy-and-Science-Fiction-1993-HarperPerennial.pdf

РОЗДІЛ ІІ. СТАТТІ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПРОВЕДЕНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Марія Бізюк
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г.І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 6 КЛАСУ В УМОВАХ ВІДДАЛЕНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У статті досліджено ефективність цифрових інструментів для удосконалення процесу формування англомовної лексичної компетентності учнів в умовах дистанційного навчання. Проаналізовано функціональні можливості різних типів цифрових ресурсів та визначено їх педагогічний потенціал для роботи з лексичним матеріалом. Запропоновано методичні принципи впровадження цифрових технологій та представлено результати експериментального дослідження, що демонструють підвищення ефективності засвоєння лексичних одиниць. Визначено педагогічні умови, що забезпечують оптимізацію навчального процесу, та сформульовано практичні рекомендації щодо інтеграції цифрових інструментів у дистанційне навчання англійської мови.*

Ключові слова: *іншомовна лексична компетентність, цифрові інструменти, дистанційне навчання, англійська мова, оптимізація навчального процесу, мультимодальність, адаптивне навчання.*

Постановка проблеми. У контексті стрімкої діджиталізації освітнього процесу та вимушеного переходу закладів освіти до дистанційного навчання проблема ефективного формування англомовної лексичної компетентності учнів набуває особливої актуальності. Цифрові інструменти, інтегровані в освітнє середовище, створюють нові можливості для оптимізації засвоєння іншомовної лексики, однак потребують ґрунтовного дослідження їх педагогічного потенціалу. Відповідно до Концепції Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти, формування іншомовної комунікативної компетентності є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти. Водночас, дистанційний формат навчання створює низку викликів для педагогів щодо забезпечення високого рівня засвоєння учнями англомовної лексики. За даними наших спостережень, традиційні методики викладання лексичного матеріалу потребують суттєвої адаптації та трансформації в умовах цифрового середовища [2, с. 45].

Аналіз досліджень з даної проблематики свідчить про зростаючий інтерес педагогічної спільноти до питань інтеграції цифрових технологій у процес формування іншомовної лексичної компетентності. Втім, спостерігається недостатня систематизація знань щодо ефективного використання різноманітних цифрових інструментів саме в контексті дистанційного навчання лексики англійської мови, що обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті полягає у визначенні методичної типології цифрових інструментів формування англомовної лексичної компетентності учнів 6 класу в умовах віддаленого навчання, а також у розробці практичних рекомендацій щодо їх впровадження в освітній процес.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою нашого дослідження слугують праці вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземних мов обґрунтовано у роботах С. Ніколаєвої, О. Бігич, Thornbury S., Nation I.S.P. На думку С.Ю. Ніколаєвої, особливу увагу при формуванні лексичної компетентності слід приділяти «розвитку лексичної усвідомленості, що передбачає здатність учня розмірковувати над процесами формування своєї лексичної компетентності, свідомо використовувати лексичні одиниці та стратегії оволодіння ними» [1, с. 95].

Виклад основного матеріалу. Лексична компетентність є однією з ключових складових іншомовної комунікативної компетентності та передбачає здатність особи правильно використовувати лексичні одиниці відповідно до контексту спілкування. Як зазначає Подосиннікова Г.І., лексична компетентність визначається як здатність учня до лексично правильного і нормативного оформлення своїх висловлювань та розуміння мовлення інших у процесі спілкування, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [6, с. 33].

Процес формування лексичної компетентності включає декілька послідовних етапів, які мають особливе значення в умовах дистанційного навчання:

1. **Ознайомлення з новими лексичними одиницями** – передбачає створення мотиваційної основи діяльності, семантизацію нових лексичних одиниць, демонстрацію їх звукової, графічної і граматичної форм, перевірку повноти та точності розуміння учнями значення лексичних одиниць.

2. **Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи, словосполучення та речення** – спрямована на формування навичок використання нових лексичних одиниць у типових ситуаціях спілкування через імітацію зразків, підстановку, трансформацію, розширення та інші види вправ.

3. **Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями на рівні понадфразової єдності** – має на меті навчити учнів вживати нові лексичні одиниці у різних, нових комунікативних ситуаціях, об'єднуючи їх у діалогічні або монологічні єдності.

4. **Застосування лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях** – передбачає активне використання засвоєної лексики у реальних або змодельованих ситуаціях спілкування [1, с. 222].

Віддалене навчання іноземних мов, згідно з визначенням, наведеним у “Insights into Remote Learning and Teaching: Teacher’s Guide”, розглядається як «форма організації навчального процесу, основою якої є керована самостійна робота студентів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, в умовах віддаленості студентів від навчального закладу» [7]. В умовах дистанційного навчання особливого значення набуває розробка ефективних цифрових інструментів та методичних підходів до їх використання для забезпечення послідовного формування лексичної компетентності.

Існує низка особливостей віддаленого навчання, які впливають на процес формування лексичної компетентності:

1. **Зміна характеру взаємодії між учителем та учнями** - обмеження безпосереднього контакту потребує впровадження інтерактивних форм роботи та розширення каналів комунікації.

2. **Трансформація методів презентації та закріплення лексичного матеріалу** - необхідність використання мультимодальних форм представлення інформації для активізації різних каналів сприйняття.

3. **Підвищення ролі самостійної роботи учнів** - потреба у розвитку навичок автономного навчання та самоконтролю.

4. **Зростання значення мотиваційного компоненту** - важливість підтримання інтересу та залученості учнів через ігрові, інтерактивні та персоналізовані форми роботи [6].

Ефективність віддаленого навчання лексики значною мірою залежить від здатності створити цифрове освітнє середовище, яке забезпечує систематичність, контекстуальність та комунікативну спрямованість роботи з лексичними одиницями.

На основі аналізу науково-методичної літератури та власного педагогічного досвіду пропонуємо класифікацію цифрових інструментів за їх функціональним призначенням у процесі формування лексичної компетентності:

1. **Інструменти презентації лексичного матеріалу** (Quizlet, Wordwall, Nearpod) – забезпечують введення нових лексичних одиниць через мультимодальне представлення (текстовий, аудіо-, візуальний формат), що сприяє ефективному запам'ятовуванню та дозволяє враховувати різні стилі навчання учнів. Наприклад, Quizlet пропонує можливість створення цифрових флеш-карток з аудіосупроводом та різних типів інтерактивних вправ; Wordwall дозволяє розробляти навчальні ігри з лексичними одиницями; Nearpod забезпечує інтеграцію лексичного матеріалу в інтерактивні презентації з можливістю контролю в реальному часі [3, с. 32].

2. **Інструменти закріплення та автоматизації лексичних навичок** (LearningApps, Kahoot, Mentimeter) – пропонують різноманітні інтерактивні вправи для тренування нової лексики на рівні словоформи, словосполучення та речення. LearningApps містить шаблони для створення вправ на зіставлення, класифікацію, заповнення пропусків; Kahoot дозволяє проводити ігрові

опитування; Mentimeter забезпечує можливість створення хмар слів та опитувань з миттєвим зворотним зв'язком [4, с. 75].

3. **Інструменти контролю та моніторингу** (Google Forms, Microsoft Forms) – дають можливість розробки тестів, опитувальників та форм оцінювання рівня сформованості лексичних навичок. Важливою функцією цих інструментів є автоматична обробка результатів та надання статистичних даних, що дозволяє вчителю відстежувати прогрес учнів та коригувати навчальний процес [3, с. 34].

4. **Інструменти комунікативної практики** (Flipgrid, Padlet, Jamboard) – забезпечують можливість застосування вивчених лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях через запис відеовідповідей, створення дискусійних дощок та спільної роботи над проєктами. Такі інструменти дозволяють перенести лексичні навички на рівень понадфразової єдності та комунікативної взаємодії [4, с. 77].

5. **Інструменти інтегрованого застосування лексики** (TED-Ed, BookWidgets, Canva) – пропонують можливості для використання вивченої лексики в контексті розширених завдань, таких як створення презентацій, інфографіки, відеопроєктів. TED-Ed дозволяє розробляти уроки на основі відеоматеріалів; BookWidgets містить шаблони для створення інтерактивних робочих аркушів; Canva забезпечує можливість розробки візуального контенту з використанням вивченої лексики [5, с. 112].

Thornbury S. наголошує на важливості контекстуалізації лексичних одиниць та їх активного використання у комунікативних ситуаціях [4, с. 27]. У цьому аспекті цифрові інструменти надають значні переваги, створюючи автентичні ситуації спілкування та забезпечуючи інтерактивність навчального процесу навіть в умовах дистанційного формату.

У ході дослідження нами визначено методичні принципи, на яких має базуватися оптимізація процесу формування лексичної компетентності при використанні цифрових інструментів:

1. Системність та послідовність впровадження цифрових технологій – передбачає поетапне застосування різних типів цифрових інструментів відповідно до стадій формування лексичної компетентності. [1, с. 224].

2. Диференціація та індивідуалізація навчання – реалізується через можливість підбору цифрових інструментів та завдань з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їх стилів навчання та рівня володіння мовою [5, с. 63].

3. Інтерактивність та мультимодальність представлення лексичного матеріалу – забезпечує активне залучення учнів до роботи з лексичними одиницями через різні канали сприйняття (візуальний, аудіальний, кінестетичний) [3, с. 33].

4. Ігрофікація як засіб підвищення мотивації – використання ігрових елементів (змагання, нагороди, рейтинги) для стимулювання інтересу учнів до вивчення лексики [1, с. 302].

5. Моніторинг та аналітика прогресу засвоєння лексики – регулярне відстеження результатів навчання та автоматизований аналіз типових помилок для своєчасного коригування навчального процесу [5, с. 148].

6. Інтеграція лексичних навичок у комунікативну діяльність – забезпечення можливостей для активного використання вивчених лексичних одиниць у змодельованих ситуаціях спілкування [1, с. 98].

Відповідно до комунікативно-когнітивного підходу, який передбачає усвідомлене оволодіння мовним матеріалом та його активне використання в комунікативних ситуаціях, особливу увагу слід приділяти інструментам, що забезпечують "контекстуалізоване вивчення лексичних одиниць з подальшим їх застосуванням у різноманітних комунікативних завданнях" [1, с. 97].

Результати експериментального дослідження. Експериментальне дослідження, проведене нами на базі комунальної установи Сумської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №7 імені Максима Савченка Сумської міської ради з учнями 6 класу (n=22) протягом березня 2025 навчального року, мало на меті перевірити ефективність використання комплексу цифрових

інструментів для формування лексичної компетентності в умовах дистанційного навчання.

У експериментальній групі (n=11) застосовувався комплекс цифрових інструментів відповідно до розробленої методики, тоді як у контрольній групі (n=11) використовувалися традиційні методи дистанційного навчання лексики. Результати експерименту продемонстрували підвищення ефективності засвоєння лексичних одиниць на 28% при застосуванні комплексу цифрових інструментів порівняно з традиційними методами навчання.

Найбільш ефективними виявилися інструменти, що забезпечують:

- систематичну візуалізацію лексики з аудіосупроводом, що покращило запам'ятовування нових слів;
- багаторазове повторення в інтерактивному режимі, що сприяло активізації лексичних одиниць у мовленні;
- адаптивність завдань відповідно до індивідуального темпу засвоєння, що забезпечило диференційований підхід до учнів з різним рівнем підготовки;
- автоматичний аналіз помилок та формування рекомендацій, що дозволило вчасно коригувати навчальний процес;
- можливість застосування лексики у змодельованих комунікативних ситуаціях, що сприяло формуванню навичок використання лексичних одиниць у реальному спілкуванні.

На основі проведеного дослідження визначено педагогічні умови, що забезпечують оптимізацію процесу формування лексичної компетентності:

1. Комплексне застосування різнотипних цифрових інструментів на всіх етапах роботи з лексикою.
2. Створення цифрового навчального середовища з елементами адаптивного навчання – розробка персоналізованих навчальних траєкторій з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їх рівня підготовки та темпу засвоєння матеріалу [4, с. 82].
3. Забезпечення технічної підтримки та методичного супроводу учнів.

4. Поєднання синхронних та асинхронних форм роботи з лексичним матеріалом [1, с. 425].

5. Системна інтеграція онлайн-ресурсів автентичного англомовного контенту.

Варто зазначити, що ефективність цифрових інструментів значною мірою залежить від методично обґрунтованого підходу до їх використання. Як зазначає Thornbury S., «цифрові технології мають слугувати не просто засобом передачі інформації, а інструментом активізації пізнавальної діяльності учнів та створення умов для автентичної комунікації» [4, с. 29]. Nation I.S.P. наголошує на важливості «систематичності та регулярності в роботі з лексичним матеріалом, що може бути забезпечено через автоматизовані системи повторення з елементами ігрофікації» [5, с. 67].

Висновки. Отже, дослідження методичної типології цифрових інструментів для формування англомовної лексичної компетентності учнів 6 класу в умовах віддаленого навчання дозволило розробити ефективну класифікацію цифрових ресурсів для роботи з лексикою. Експериментальне дослідження підтвердило підвищення ефективності засвоєння лексичних одиниць на 28% у групі учнів 6 класу, які навчалися з використанням запропонованої системи цифрових інструментів. Найбільш результативними виявились інтерактивні засоби, що забезпечують систематичну візуалізацію лексики з аудіосупроводом, адаптивне повторення та застосування лексики в комунікативних ситуаціях з урахуванням вікових особливостей шестикласників. Визначені педагогічні умови враховують специфіку віддаленого навчання та психологічні характеристики учнів середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с. URL: https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3215

2. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с. URL: https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3215

3. Овсейчук К.В. Методика формування англійськомовної лексичної компетентності в учнів основної школи з використанням мультимедійних технологій. 2023. С. 31-36. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/4964

4. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education Limited, 2023. 192 p. URL: https://www.emgywomenscollege.ac.in/templateEditor/kcfinder/upload/files/how%20to%20teach%20vocabulary1.pdf

5. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 350 p. URL: https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf

6. Подосиннікова Г. І., Глазунова Т. Формування англомовної лексичної компетентності з використанням ігрової навчальної платформи "Kahoot!" в учнів 3–4 класів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови.* 2024. № 3. С. 31–41. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=xK3wwhQAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=xK3wwhQAAAAJ:bFI3QPDXJZMC

7. Insights into Remote Learning and Teaching : Teacher's Guide / D.Artsymieieva, A.Witt, T. Gable Jr and others; ed. O.Shalenko. - Electronic edition. - Kyiv: Mlyn Media, 2024. - 122 p.

Biziuk Maria. Digital Tools as a Factor of Optimizing the Process of Forming English Lexical Competence of Students in Distance Learning

Annotation. *The article explores the effectiveness of digital tools for optimizing the process of developing English lexical competence in students in distance learning environments. It analyzes the functional capabilities of various types of digital resources and determines their pedagogical potential for working with lexical material. The article proposes methodological principles for implementing digital technologies and presents the results of experimental research demonstrating increased effectiveness in lexical unit acquisition. Pedagogical conditions that ensure optimization of the learning process are identified, and practical recommendations for integrating digital tools into distance English language learning are formulated.*

Keywords*: lexical competence, digital tools, distance learning, English language, optimization of learning process, multimodality, adaptive learning.*

Анна Нестерова
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г. І.
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

ENHANCING ENGLISH DIALOGIC SPEAKING SKILLS THROUGH DRAMATIZATION TECHNIQUES

***Анотація**. У статті розглядається використання методів драматизації для підвищення навичок діалогічного мовлення учнів 7-го класу на уроках англійської мови. Визначено проблему низького рівня говоріння та мотивації серед школярів і запропоновано драматизацію як інтерактивний метод вирішення цієї проблеми. Проаналізовано педагогічні дослідження та методичні джерела, які демонструють, що драматичні ігри та рольові вправи підвищують упевненість, плавність і зацікавленість учнів у спілкуванні англійською. Узагальнено результати опитування «Використання драматизації та емоційних методів у навчанні англійської мови учнів 7 класу», які засвідчили позитивне ставлення школярів до рольових ігор та інших емоційних методів навчання. Наведено практичні приклади драматичних технік (рольові ігри, імпровізації, інсценізації тощо), доречні для використання в середній школі. Зроблено висновок, що впровадження драматизації в навчання англійської мови сприяє розвитку діалогічної компетентності учнів шляхом створення комунікативного, орієнтованого на учнів середовища з активним мовленнєвим і емоційним залученням.*

***Ключові слова:** діалогічне мовлення, драматизація, рольова гра, комунікативний підхід, 7 клас, англійська мова, мотивація, емоційна залученість.*

Problem Statement. Developing students' speaking ability – particularly dialogic speaking (the ability to engage in dialogues and conversations) – is a central challenge in middle school EFL education. Seventh graders often struggle to express themselves in English dialogue due to limited vocabulary, fear of mistakes, and lack of real communicative practice. Traditional teaching methods at this level may focus heavily on grammar exercises and reading, with speaking activities often limited to short, scripted dialogues. Such approaches do not adequately simulate real-life communication, leaving many students unprepared to hold spontaneous conversations. Additionally, teenage learners can be self-conscious and hesitant to speak out, especially in a foreign language environment. This problem is evident in the target group of 7th grade students, who tend to participate minimally in class discussions and frequently resort to memorized responses. Without intervention, these learners risk failing to develop communicative competence in English, which is essential for future academic and personal use of the language. Therefore, there is a clear need for innovative, student-centered techniques that encourage active oral participation and

help overcome the psychological barriers to speaking. One promising approach identified in modern pedagogy is the use of dramatization in language teaching – that is, incorporating elements of drama and role-play into classroom activities to create a more engaging and realistic speaking environment.

Purpose. The purpose of this study is to determine how dramatization techniques can be used to enhance English dialogic speaking skills of 7th grade students. This involves analyzing theoretical and practical aspects of using drama-based activities in EFL instruction and evaluating their effectiveness in improving students' interactive speaking abilities. The article aims to: (1) review relevant research and pedagogical literature supporting the use of dramatization for developing speaking competence; (2) present the results of a student survey on the usage and perception of drama and emotional methods in English lessons; and (3) provide practical recommendations for teachers on implementing dramatization techniques in the 7th grade English curriculum. By achieving these objectives, the study intends to demonstrate that drama-oriented methods can address the identified problem by increasing student motivation, participation, and skill in dialogic speech. The ultimate goal is to integrate these techniques into everyday teaching practice to foster a more communicative and effective language learning experience for middle school learners.

Review of Relevant Research. The use of dramatization in foreign language teaching has been widely discussed by educators and researchers, who highlight its benefits for developing speaking skills. In methodology literature, *dramatization* generally refers to a range of instructional techniques involving acting out roles, scenarios, or stories as part of the learning process. For example, O. A. Belyanko defines dramatization in language learning as the creative use of spoken and written language based on literary plots. In practice, dramatization encompasses activities like role-plays, simulations, improvisational skits, pantomime, and staging of dialogues or short plays. Charles W. Wessels, in his guide *"Drama"*, stresses that dramatization is not only about teaching speaking per se, but a technique that can be used to develop various language skills in an integrated way. Prior studies have demonstrated the effectiveness of drama techniques in language education. S. A. Kirichenko and Ye. Yu.

Kuryayeva (2015) note that dramatization immerses students in realistic communicative situations and is a natural extension of children's play, which helps them learn social interaction through pretend scenarios. They argue that including elements of real-life situations, problems, roles, and emotions in classroom activities leads to deeper and more conscious mastering of material, as opposed to superficial memorization [1, p. 219]. This view aligns with the communicative approach, which values meaningful interaction.

Research findings consistently show that drama-based methods can significantly improve learners' speaking performance. For instance, a pedagogical experiment by A. H. Ulaş (2008) found that 4th grade students who were taught using creative drama activities achieved markedly better results in oral communication skills compared to those taught with traditional methods. After a 14-week intervention, the drama group showed a statistically significant improvement in pronunciation and overall speaking abilities, whereas the control group (taught via textbook exercises) lagged behind [3]. These results indicate that dramatization techniques can yield measurable gains in learners' speaking proficiency, even in a relatively short period. Similarly, international studies focusing on adolescents have reported positive outcomes. B. N. Ngo Thi and H. L. Phung (2023) implemented drama activities with 7th graders in Vietnam and observed that the experimental class's speaking skills (in terms of fluency, accuracy, and confidence) improved significantly more than those of the control class. Students in the drama-enriched lessons became more confident and willing to speak, and they developed a positive attitude toward using drama as a learning tool [5]. The findings from that study underscore that drama can transform the classroom atmosphere: it shifts it from a place of passive language practice to one of active, creative communication, thereby fostering greater speaking competence.

Beyond linguistic gains, researchers emphasize the affective and social benefits of dramatization in language learning. Drama activities naturally engage students' emotions, creativity, and imagination, which in turn can increase their motivation and lower their anxiety about speaking. C. Boudreault (2010) points out that drama has a profound impact on learners' intellectual, social, and emotional development, as it

builds their confidence and encourages collaboration with peers. Through role-play, students practice new vocabulary and expressions in context, connecting the English language with visual and emotional experiences that make the learning more memorable [2]. In other words, dramatization helps students *"bring the language to life"* and link words to meaningful action, which enhances retention and understanding. Ukrainian researcher O. S. Pasichnyk (2019) adds that incorporating an emotional-value component into foreign language instruction plays an important role in the quality of students' learning. When learners are emotionally invested in an activity, such as acting out a role or empathizing with a character, their depth of assimilation of the material increases [4]. This is supported by the concept that learning is most effective when it engages not only cognitive, but also emotional and social domains of the student. Role-playing real-life scenarios can fulfill this by allowing students to experience feelings of success, urgency, or humor in a safe classroom setting, thereby making the language practice more authentic and personally relevant.

In summary, the literature suggests that dramatization techniques align with modern communicative language teaching principles and address several challenges in teaching speaking. Drama provides a safe environment for learners to experiment with language without fear of severe criticism, as mistakes can be reframed as part of a role or performance. It also introduces variety and fun into lessons, which maintains student interest and reduces the monotony that often hinders participation. The consensus among experts is that drama-based learning facilitates the development of dialogic speech by simulating natural communication and engaging students holistically. These theoretical and research insights form a strong rationale for integrating dramatization into the EFL curriculum for 7th graders.

Main Body. To explore the practical impact of dramatization techniques, this study involved both theoretical analysis and empirical observation in a 7th grade classroom. A survey titled *"Використання драматизації та емоційних методів у навчанні англійської мови учнів 7 класу"* (*"Using dramatization and emotional methods in teaching English to 7th grade students"*) was administered to a class of twelve 7th-grade students from the Putivl Arts Lyceum, who had been learning English

for approximately three years. The questionnaire included both closed-ended questions (e.g., *"Do drama tasks help you speak English better?"*, *"Which skills have improved through such exercises?"*) and open-ended prompts (e.g., *"What did you remember most from drama tasks?"*, *"How can these tasks be made more useful or interesting?"*). It also addressed students' emotional engagement, group work preferences, and how often they reflect on feelings or personal experiences in English lessons. This structure allowed for gathering both quantitative and qualitative feedback on their experiences with dramatization in the language classroom.

The survey results provided insightful data supporting the use of dramatization. Firstly, students reported that traditional speaking exercises (like reading dialogues from the textbook) were used regularly, but *truly interactive* drama activities were infrequent. Only about 15% of respondents said that they engaged in role-playing or acting in English class "often," while 50% indicated it happened "rarely" and the remaining 35% chose "almost never." Despite this limited exposure, an overwhelming majority expressed enthusiasm for drama-based learning: 90% of the students agreed that lessons with role-play or acting out scenarios are "more interesting and fun" than ordinary lessons, and 85% felt that such activities help them speak English more freely. When asked about confidence, around 70% of the students noted that they feel *less shy* speaking English when they are "in character" or performing a role, because they are not speaking as themselves and thus fear mistakes less. This aligns with pedagogical assertions that dramatization lowers the affective filter and reduces speaking anxiety. Moreover, about 80% of students responded that they would like their teacher to use dramatization techniques more frequently in class. They commented that acting out dialogues or little skits makes the lessons "lively" and helps them remember new words and phrases by associating them with actions and emotions.

An interesting finding of the survey relates to emotional engagement: students were asked whether learning English through games, stories, and dramatic activities made them feel more emotionally connected to the material. Most respondents (around 75%) answered yes, mentioning feelings of excitement, curiosity, or amusement during these activities. They particularly enjoyed situations where they could be creative – for

example, inventing their own ending to a story and acting it out. This feedback resonates with Pasichnyk's concept of the emotional-value component in learning, suggesting that students do recognize a benefit in terms of enjoyment and personal connection. One 7th-grader, after taking the survey, shared the thought: "*When we do a little performance in English, I stop translating in my head and start thinking in English because I'm trying to be the character.*" Such qualitative remarks illustrate that drama can encourage learners to think in the target language and use it spontaneously, which is a key goal of dialogic skill development.

In implementing dramatization techniques during English lessons, several specific activities proved effective for the 7th grade level. One example is role-play scenarios based on everyday situations from the curriculum (such as "At the Shopping Mall" or "Visiting a Doctor"). Instead of simply reading dialogues from the textbook, students were assigned roles (shopkeeper/customer, doctor/patient) and given a basic situation to act out, with room for improvisation. They worked in pairs to create short dialogues, then performed them in front of the class. This not only practiced relevant vocabulary and phrases, but also forced students to listen and respond to each other — an essential aspect of dialogic speaking. Observations showed that students were highly engaged and often added humorous or creative twists to their interactions, indicating a deeper processing of language.

Another technique introduced was pantomime and guessing games to reinforce question-and-answer dialog skills. In one activity, a student silently acted out an everyday action (e.g., cooking, playing guitar, searching for something) and classmates had to ask in English questions to guess what the action was (*"Are you doing homework?" "Are you looking for a lost item?"* etc.). This pantomime game, as described by S. A. Kirichenko, is a form of dramatization that relies on non-verbal expression and prompts others to speak by asking questions. Pedagogically, such an activity encourages spontaneous question formation (an important dialogic skill) and sharpens students' listening comprehension as well. Kirichenko (2015) notes that pantomime can develop learners' empathy and emotional awareness [1, p. 220].

The use of short sketches or skits was also piloted. In a group project, students were divided into small teams (4–5 students) and each team had to create a 3-minute mini-play entirely in English. They were given themes drawn from their syllabus ("A School Adventure" or "A Mysterious Invention") and were encouraged to be as imaginative as possible. Over a week, teams wrote simple scripts (with teacher assistance for language accuracy), rehearsed, and then performed their skits to the class. This activity combined writing, speaking, and listening skills, but most importantly, it required true dialogic interaction: students had to *respond* to each other's lines in character, maintaining a conversation flow in front of an audience. The performances were a highlight for the class; even quieter students took pride in their roles (some acted as narrators, others as characters) and the sense of accomplishment was evident. Several students stated that preparing a drama performance was challenging but greatly improved their confidence in speaking English in front of others. One student said: *"At first I was nervous to perform, but after our skit, I felt I could speak to anyone!"* This suggests that drama projects can have lasting positive effects on students' self-confidence and willingness to use English in communicative situations.

From the teacher's perspective, integrating dramatization requires thoughtful facilitation. It is important to create a supportive environment where students understand that the focus is on communication, not on error-free speech. During these activities, the teacher took on the role of a facilitator or director — setting the scene, providing key phrases or vocabulary as needed, and gently prompting students to extend their dialogues (for example, by asking follow-up questions in role). Error correction was done indirectly or after the activity, so as not to interrupt the flow of communication. This approach is supported by methodology experts like Ch. Wessels, who advocate for a teacher's guiding role in drama activities rather than a controlling one [1]. Effective classroom management during dramatization also involves clear instructions and time limits, as well as assigning roles in a way that every student is involved (for instance, rotating groups so each has turns to perform and observe). Through these practices, the 7th grade English class of Putivl Arts Lyceum gradually

became more *interactive and student-centered*. The end result was that students were noticeably more eager to participate in speaking exercises, even outside of overt "drama" contexts, which indicates a transfer of skills and confidence to general class discourse.

Conclusions. The conducted research and practical implementation show that dramatization techniques can substantially enhance the development of English dialogic speaking skills in 7th grade students. Firstly, drama-based activities address the initial problem of low student engagement and fear of speaking by creating a playful, low-pressure environment. When students assume roles or act out situations, they become more emotionally engaged and less inhibited, which leads to increased speaking practice and improved fluency. The findings from the student survey at Putivl Arts Lyceum reinforce this outcome: learners respond very positively to dramatization and report greater confidence and interest in speaking English as a result. Secondly, using dramatization aligns well with modern communicative teaching principles. It situates language in realistic social contexts – whether through a simulated dialogue at a shop or a group improvisation – thereby helping students develop not only language forms but also pragmatic skills like turn-taking, reacting appropriately, and using intonation and gestures. These are critical components of dialogic competence that traditional rote exercises often fail to cultivate. Thirdly, empirical evidence from this and other studies confirms that regular integration of drama techniques can lead to measurable improvements in speaking proficiency. Students who participate in role-plays and similar exercises demonstrate better pronunciation, a wider speaking vocabulary, and a more spontaneous speaking style. Over time, they also build a sense of camaraderie and collaborative learning, as drama activities often require teamwork and trust among classmates.

It is important to note that dramatization is not intended to replace other instructional methods, but to enrich and supplement the existing curriculum. Teachers should incorporate drama progressively – starting with simple role-play dialogs and moving to more complex simulations or projects as students become comfortable. Preparation and reflection are key: educators should prepare students with necessary

language input (phrases, idioms, functional language) before an activity, and afterwards engage the class in reflecting on what new expressions or strategies emerged during the performance. This helps solidify the learning gains made through the activity. Additionally, potential challenges such as classroom management or initial student resistance can be mitigated by establishing clear guidelines and nurturing a supportive class culture where creative effort is praised. The success of dramatization in the 7th grade context also highlights the role of the emotional dimension in learning. By tapping into learners' emotions and imagination, dramatization makes the language *meaningful*. As a result, students are more likely to internalize the content and transfer their skills beyond the classroom.

In conclusion, dramatization techniques are a powerful pedagogical tool for enhancing dialogic speaking skills among middle school EFL students. This approach contributes to more dynamic, communicative, and student-centered English lessons. The 7th graders involved in the study became more active participants in conversations, overcame some of their fear of speaking, and showed improvement in their ability to conduct dialogues in English. These outcomes support the recommendation that English teachers at the secondary level integrate drama elements — such as role-plays, simulations, improvisations, and short performances — into their regular teaching practice. By doing so, they will not only address the problem of poor speaking skills but also foster a learning environment that develops students' confidence, creativity, and communicative competence. The evidence presented here is sufficient to encourage educators to "let the students take the stage" as a means of turning reluctant speakers into enthusiastic communicators in the English language.

REFERENCES

1. Кириченко С. А., Куряєва Є. Ю. Використання методу драматизації на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти.* 2015. № 2(50), ч. I. С. 218–224.

2. Boudreault C. The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal.* 2010. Vol. XVI, No. 1.

3. Ulaş A. H. Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences.* 2008. Vol. 5, No. 7. Pp. 876–880.

4. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал.* 2019. № 1. С. 45–56.

5. Ngo Thi B. N., Phung H. L. Enhancing English speaking skills for the 7th graders by using drama activities in a lower secondary school. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP).* 2023. Vol. 13, No. 6. P. 138.

Nesterova Anna. Enhancing English Dialogic Speaking Skills through Dramatization Techniques

Abstract*. The article explores the use of dramatization techniques to enhance the dialogic speaking skills of 7th grade students in English as a foreign language (EFL) classes. It outlines the problem of low speaking proficiency and motivation among learners and proposes dramatization as an interactive method to address this issue. A review of pedagogical research and methodology shows that drama-based activities can improve students' confidence, fluency, and engagement in speaking. The summarized results of a student survey entitled «Використання драматизації та емоційних методів у навчанні англійської мови учнів 7 класу» indicate positive student attitudes toward role-play and other emotional teaching methods. The article provides practical examples of drama techniques (role-plays, simulations, improvisation, etc.) suitable for middle school EFL classrooms. It concludes that incorporating dramatization into English lessons can significantly develop students' dialogic speaking competence by creating a communicative, learner-centered environment that fosters active language use and emotional involvement.*

Keywords*: dialogic speaking skills, dramatization, role-play, communicative approach, 7th grade, English as a foreign language, motivation, emotional engagement*.

Дарина Овчаренко
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г. І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ПРОЕКТНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ (7 КЛАС ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ)

Анотація*. У статті розглянуто ефективні цифрові інструменти для проектної діяльності, що сприяють розвитку вмінь писемного мовлення англійською мовою у семикласників. Проаналізовано зміст компетентності в англійському писемному мовленні, етапи формування вмінь писемного мовлення та соціокультурної компетентності. Визначено сутність проектної роботи, її методичний потенціал щодо інтерактивного навчання писемного мовлення, роль у формуванні критичного мислення, творчості та навичок командної роботи. Розглянуто етапи проектної роботи в кореляції з етапами формування*

вмінь писемного мовлення. Проаналізовано результати проведеного опитування, яке засвідчило інтерес школярів до проектної діяльності як інтерактивної технології навчання писемного мовлення та необхідність підвищення їхньої цифрової грамотності. Досліджено використання цифрових платформ Google Docs, Canva, Grammarly та Pinterest для формування компетентності в писемному англійському мовленні учнів в умовах віддаленого навчання.

***Ключові слова**: компетентність в англійському писемному мовленні, цифрові інструменти, проектна робота, англійська мова, віддалене навчання, Google Docs, Canva, Grammarly, Pinterest.*

Постановка проблеми. Здатність чітко та грамотно висловлювати свої думки в письмовій формі є однією з основних складових успішного навчання англійської мови учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Формування компетентності в англійському писемному мовленні (КАПМ) дозволяє учням вчитися не лише передавати інформацію іноземною мовою, а й аргументувати свою точку зору, аналізувати факти та структурувати матеріал, розвиває критичне мислення та «м'які навички».

Формування КАПМ в умовах змішаного та віддаленого навчання вимагає використання освітніх технологій, які допоможуть підсилити особистісну спрямованість, інтерактивність, комунікативно-когнітивну та змістовну насиченість уроку англійської мови. Стрімкий розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для вдосконалення вмінь писемного мовлення учнів, зокрема, засобами проектної роботи (ПР). Використання платформ для спільного редагування текстів, сервісів для перевірки граматики та стилістики, а також візуальних інструментів для презентації проектів робить навчання письма більш інтерактивним, динамічним, цікавим та ефективним.

Мета статті полягає в розгляді організації формування вмінь писемного мовлення в учнів 7 класу засобами ПР із використанням цифрових інструментів (Google Docs, Canva, Grammarly, Pinterest) у ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. Письмо є одним із чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності поряд із читанням, аудіюванням і говорінням. «Компетентність в англійськомовному писемному мовленні» визначають як «здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для

певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання» [1, с. 390].

До змісту КАПМ відносять: вміння (здатність виражати думки в письмовій формі), навички (технічні, мовленнєві, лексичні, граматичні, а також навички вживання засобів міжфразового зв'язку), знання (декларативні та процедурні), і комунікативні здібності особистості (мотивація створювати тексти різних жанрів; орієнтація на сприйняття тексту читачем; передбачення реакції читача; свідомий підбір змісту і форми тексту, з коригуванням; спонукання до дій партнера по спілкуванню) [1, с. 390-392].

КАПМ передбачає, що мовець вміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно правил спілкування у цільовій національно культурній спільноті [1, с. 390].

Виділяють три основні етапи формування вмінь КАПМ, які, за Г.І.Подосинніковою (2023) корелюють зі стадіями інтерактивного навчання іноземних мов: рецептивний (виклик), рецептивно-репродуктивний (осмислення), продуктивний (рефлексія). На рецептивному етапі вправи спрямовані на ознайомлення з текстом-зразком і його композиційними особливостями та засвоєння структурних моделей речень, властивих як усній, так і письмовій формам спілкування. На рецептивно-репродуктивному етапі учні опановують окремі навички, необхідні для відтворення окремих частин тексту. На продуктивному етапі вправи спрямовані на оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування, створення власних чи вторинних текстів [1, с. 401; 2, с. 12].

За визначенням Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецької Г. Е. та ін., «проект – самостійно спланована й реалізована робота іноземною мовою» [1, с. 128]. Г.П.Бондаренко розглядає ПР як поєднання теоретичного навчання та практичної діяльності, що сприяє інтеграції знань і навичок у навчальному

процесі [3, с. 39]. За О.М.Устименко ПР це «творча навчально-пізнавальна іншомовна комунікативна діяльність учасників проекту, проблемна за формою пред'явлення навчального матеріалу, практична за способом його використання, інтелектуально навантажена за змістом, самостійна за характером здобуття знань, навичок і вмінь» [4, с. 156]. Ю.Г.Безвін та Г.І.Подосиннікова розглядають ПР як технологію, що реалізує діяльнісно-орієнтований підхід. В основі цього методу лежить система комунікативних завдань, які формують структуру дослідної діяльності учнів під час проектування [5].

ПР є ефективним засобом формування КАПМ. По-перше, вона сприяє активному застосуванню іноземної мови учнями, що допомагає розвивати навички письма. По-друге, ПР стимулює критичне мислення, аналіз і структурування інформації, що є важливими аспектами в навчанні. По-третє, вона залучає учнів у процес навчання, роблячи його більш інтерактивним і цікавим. Беручи участь у ПР, учні не лише покращують свої мовні навички, а й розвивають інтелектуальну самостійність.

ПР сприяє не лише вдосконаленню мовленнєвих компетентностей, а й формуванню через інформаційно-дослідницькі проекти соціокультурної компетентності. ПР передбачає використання автентичних джерел, зокрема новинних статей, відеоматеріалів, соціальних мереж та офіційних сайтів. Це сприяє розширенню соціокультурного кругозору учнів, ознайомленню з різними поглядами на певні суспільні явища та розумінню культурних відмінностей. Зміст проектів може охоплювати такі теми, як подорожі, екологічні проблеми, національна ідентичність тощо. «Соціокультурна компетентність – це здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-) країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні» [1, с. 429]. Загалом соціокультурна компетентність включає кілька компонентів, серед яких найважливішими є соціолінгвістичний, соціокультурний і соціальний аспекти. Соціокультурний компонент передбачає знання про культуру країни, мову якої вивчається, зокрема, про її історію, соціальний устрій, звичаї та традиції, що дозволяє

правильно інтерпретувати та адаптуватися до соціокультурних умов. Формування соціокультурної компетентності є важливим етапом у розвитку писемної компетентності, особливо в контексті ПР. Цей процес реалізується через три етапи: підготовчий, виконавчий та завершальний, де критичне читання виступає основним видом діяльності. На підготовчому етапі важливо сформувати знання про культурні особливості та мовні нюанси, які можуть виникнути під час написання текстів або виконання проектів у міжкультурному середовищі. Виконавчий етап включає активне застосування здобутих знань у практичних завданнях, таких як створення текстів, аналіз автентичних джерел та адаптація їх до специфіки цільової аудиторії. Завершальний етап передбачає критичне осмислення виконаної роботи, рефлексію щодо використаних культурних знань та мовних засобів, що дозволяє вдосконалити як писемну, так і соціокультурну компетентність. Таким чином, інтеграція соціокультурної компетентності в ПР сприяє розвитку ефективних навичок писемного спілкування, що відповідають вимогам міжкультурного взаєморозуміння [1, с. 425-429; 9, с. 26-30].

ПР передбачає, що учні самостійно визначають проблему, розробляють план її дослідження та створюють кінцевий продукт, який має практичне значення. Такий підхід сприяє не лише глибшому засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку вмінь аналізувати інформацію, логічно викладати свої думки та застосовувати знання у реальних комунікативних ситуаціях. ПР дозволяє органічно інтегрувати всі види мовленнєвої діяльності, зокрема, писемне мовлення, оскільки ПР включає складання текстів різних жанрів: дослідницьких та аналітичних робіт, есе, сценаріїв, листів, блогів тощо.

За кінцевим результатом Бондаренко визначає такі проекти: конструктивно-практичні (щоденники спостережень, розробка комунікативних ситуацій, створення та опис ігор тощо); ігрово-рольові (інсценізації, драматизація подій, написання та постановка п’єс); інформаційні та дослідницькі (підготовка доповідей, аналітичних звітів); соціологічні (аналіз результатів опитувань); видавничі (написання статей, рефератів); сценарні (підготовка плану

позакласного заходу); творчі (переклад текстів, написання власних творів) [3, с. 42].

ПР у навчанні іноземних мов передбачає чітку послідовність етапів, яка визначається метою та змістом діяльності учасників проекту. Виділяють такі 4 етапи: підготовчий (ознайомлення учнів зі змістом ПР, завданням); виконавчий (організація та робота над письмовим проектом); презентаційний та підсумковий етапи [6].

На підготовчому етапі учні планують свою роботу та готуються до ПР. Відбувається презентація проблеми дослідження, формування проектних груп, визначення теми та формату кінцевого продукту. Також здійснюється детальне планування структури ПР, розподіл ролей серед учасників та прогнозування необхідних знань і навичок.

Тематика проектів може варіюватися залежно від віку та рівня володіння мовою. Молодшим школярам підійдуть теми на основі особистого досвіду, наприклад, *My Favorite Animal*, *My Home*. Для старшокласників можна запропонувати більш складні теми: *Modern Inventions, The Ideal Country*. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє створювати наочні проекти, такі як *Famous Museums Around the World, Music in Our Lives*. У старших класах ефективними проектами є дослідницькі, творчі, інформаційні та практично орієнтовані. Дослідницькі проекти можуть бути короткотривалими (*essays, reports, presentations*) або довготривалими (*scientific research, linguistic investigations*). Наприклад, учні можуть досліджувати мовні явища (*The Role of English Loanwords in Ukrainian, Slang in Modern Communication*) або працювати над соціолінгвістичними дослідженнями (*Language Use in Social Media, The Influence of English on Youth Slang*). Інформаційні проекти сприяють формуванню навичок роботи з великими обсягами даних та їх структурованого подання. Основною метою цього типу проекту є ознайомлення учасників із певною інформацією, її аналіз та узагальнення для подальшої презентації у вигляді статті, реферату або доповіді. Його структура передбачає визначення мети, вибір джерел інформації (літературні, ЗМІ, бази даних, інтерв'ю, анкетування тощо),

способів її обробки (аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, формулювання аргументованих висновків) та презентацію кінцевого продукту у вигляді публікації або обговорення [5, с. 5]. Учні можуть готувати мультимедійні презентації на теми, пов'язані з граматикою (*Compound and Complex Sentences, Degrees of Comparison of Adjectives, Non-Finite Forms of the Verb*), або досліджувати соціокультурні аспекти англомовних країн (*British vs. American English, Cultural Traditions in the UK and USA*). Практично орієнтовані проекти дозволяють учням створювати матеріали, що мають практичне застосування: міні-підручники, словники, рекомендації, навчальні картки *(Common Punctuation Rules in English, Word Formation Strategies, Useful Phrases for Academic Writing)* [3, с. 42-43].

Виконавчий етап є ключовим, оскільки тут розпочинається безпосереднє виконання проектних завдань. В умовах навчання іноземної мови це включає мовну та мовленнєву підготовку учнів, пошук, аналіз та систематизацію інформації, необхідної для проекту.

Презентаційний етап спрямований на підготовку та організацію представлення результатів роботи. Учні створюють презентації, проводять репетиції та презентують свої проекти у визначеному форматі. На підсумковому етапі здійснюється оцінювання ПР. Важливими є як оцінка викладача, так і само- та взаємооцінка учасників. Аналізуються результати роботи, визначаються сильні та слабкі сторони, що сприяє подальшому вдосконаленню навичок учасників проекту [7, с. 53].

Варто зазначити, що існують два основні способи організації ПР: лінійний та інтегративний. Лінійний спосіб передбачає попереднє опанування необхідних знань і навичок перед виконанням проектного завдання. Натомість інтегративний спосіб передбачає безпосереднє занурення у ПР із поступовим набуттям необхідних знань у процесі роботи. Обидва підходи мають свої переваги і можуть бути використані залежно від навчальної ситуації та цілей проекту [7, с. 54].

Одним із ключових аспектів ефективності ПР є її орієнтація на кінцевий результат. Кінцевий продукт проекту має бути осмисленим, корисним і таким, що може бути застосований у практичній діяльності. У ході виконання проектів учні не лише вдосконалюють свої мовленнєві навички, а й формують уміння самостійно працювати з інформацією, критично мислити та взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу [8].

Аналіз ефективності ПР під час педагогічної практики здійснювався на основі онлайн-опитування серед учнів 7 класу Нижньосироватського ліцею імені Бориса Грінченка. Основною метою опитування було визначення рівня обізнаності школярів з ПР та її впливу на розвиток письмових навичок з англійської мови в умовах дистанційного навчання. Результати дослідження показали, що 60% учнів іноді працювали над проектами на уроках англійської мови, тоді як 40% не робили цього. Найчастіше вони виконували письмові роботи (80%) та презентації (40%). Водночас використання цифрових інструментів під час виконання завдань залишається обмеженим: лише 40% школярів застосовували сервіси на кшталт Chat GPT, Grammarly або Canva. Більшість респондентів вважає, що ПР може суттєво покращити їхні навички письма англійською мовою. Лише 20% учнів зазначили, що отримують групові завдання для виконання під час дистанційного навчання регулярно, 60% – не мають такої практики взагалі. Щодо мотивації, 20 % учнів безумовно хочуть брати участь у ПР, 60% учнів готові брати участь за умови, що тема буде для них цікавою. Найбільш поширеними платформами для групової роботи серед учнів є Google Meet (100%), Canva, Pinterest та Zoom (80%). Основними труднощами, з якими вони стикаються, є неорганізованість (відсутність чітких інструкцій та плану), складність написання текстів англійською (словниковий запас та граматика), пошук і опрацювання інформації (по 60%).

Таким чином, хоча учні загалом виявляють інтерес до проектної діяльності, існує потреба в підвищенні рівня їхньої цифрової грамотності, вдосконаленні та розширенні можливостей для групової роботи в умовах дистанційного навчання.

Значну роль у формуванні КАПМ засобами ПР в умовах віддаленого навчання відіграє використання інтерактивних технологій. За Г.І. Подосинніковою “інтерактивне навчання іноземних мов – це спеціальна форма організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці іноземної мови, при якій учні в складі малої групи (4-8 учнів) вирішують спільне навчальне комунікативно та / або особистісно орієнтоване завдання, перебуваючи в активній взаємодії і позитивній взаємозалежності та працюючи в умовах взаємної підтримки” [9, с. 199]. З урахуванням цього, доцільно перейти до розгляду цифрових інструментів, які сприяють розвитку інтерактивного навчання та формуванню КАПМ засобами проектної роботи. Цифрові інструменти відкривають нові можливості для ефективної роботи над письмовими проектами з англійської мови та надають широкі можливості для застосування інтерактивних методів у віддаленому навчанні, дозволяючи учням активно взаємодіяти, працювати над спільними завданнями та досягати значних результатів у процесі навчання мов.

„Google Docs” є веборієнтованою платформою для створення, редагування та спільної роботи над текстовими документами в режимі реального часу. Її використання не потребує встановлення програмного забезпечення, оскільки робота здійснюється через браузер. Платформа інтегрується з іншими цифровими інструментами, зокрема Google Drive, Google Meet і Gmail, що сприяє зручності її застосування в освітньому процесі. Крім того, багатомовний інтерфейс, який підтримує українську та англійську мови. Рекомендуємо використовувати цей цифровий інструмент на всіх етапах ПР.

Функціональні можливості Google Docs включають автоматичне збереження змін, функцію коментування, перевірку історії редагувань, що робить її ефективним інструментом для розвитку навичок англійського писемного мовлення. Платформа підтримує автоматичну перевірку правопису та граматики, а також надає рекомендації щодо стилістичних і лексичних покращень. Інтеграція з додатковими інструментами, такими як Grammarly,

сприяє формуванню навичок самокорекції, підвищенню якості письмових робіт та вдосконаленню мовної компетентності.

Спільна робота над текстами дозволяє учням ефективно розвивати вміння аргументувати свої думки письмово, а інтерактивний процес редагування сприяє оволодінню структурними аспектами текстотворення. Google Docs є зручним інструментом як для індивідуальної, так і для групової роботи, що особливо актуально в умовах дистанційного навчання. Учні можуть використовувати платформу для написання есе, звітів та інших письмових проектів, дотримуючись лексико-граматичних норм англійської мови.

У контексті ПР з формування КАПМ Google Docs сприяє одночасному доступу кількох користувачів до документа, що дає змогу розподіляти завдання, коментувати зміни та обговорювати деталі. Функція перегляду історії редагувань дозволяє аналізувати внесок кожного учасника й повертатися до попередніх версій тексту. Вбудований чат забезпечує ефективну комунікацію, що є критично важливим у дистанційному форматі навчання.

Застосування Google Docs у ПР сприяє розвитку навичок співпраці, критичного мислення та академічної грамотності. Інтерактивний характер платформи підвищує мотивацію до навчання та сприяє залученню учнів до колективної діяльності, що позитивно впливає на формування компетентності в англійському писемному мовленні.

“Pinterest” - це цифровий інструмент, що сприяє пошуку, збереженню та організації візуального контенту для навчальних і творчих завдань. Рекомендуємо застосовувати його на організаційному етапі для ілюстрації завдань та на етапі презентації. Ця платформа надає доступ до широкого спектра матеріалів, включаючи інфографіки, схеми, таблиці з граматичними правилами, мовні конструкції, а також шаблони для написання текстів.

«Pinterest» характеризується як візуальна база знань, що дозволяє учням знаходити натхнення для письмових робіт, презентацій і креативних проектів. Користувачі можуть створювати персоналізовані тематичні дошки, додаючи знайдені матеріали для систематизації та швидкого доступу до них. Наприклад,

дошки можуть бути присвячені певним темам, таким як «Essay Structure», «Academic Vocabulary» або «Grammar tips».

“Pinterest” також підтримує функцію пошуку за ключовими словами та візуальними критеріями, що дозволяє учням швидко знаходити релевантні матеріали. Використовуючи фільтри пошуку, вони можуть отримати доступ до структурованої інформації про написання академічних текстів, аргументацію, стилістичні особливості та оформлення письмових робіт.

Важливою перевагою платформи є можливість спільного використання ресурсів: учні можуть створювати спільні дошки для групових проектів, обмінюватися ідеями та коментувати збережені матеріали в режимі реального часу. Такий підхід сприяє ефективній взаємодії в колективній роботі, розвитку креативного мислення та систематизації навчальних ресурсів.

Завдяки візуальному представленню інформації ця платформа сприяє засвоєнню ключових аспектів письма, таких як структура тексту, побудова аргументів і стилістичні особливості. Учні можуть використовувати «Pinterest» для збору корисних ресурсів, зразків есе, рекомендацій щодо використання перехідних фраз і стилістичних прийомів. Крім того, можливість збереження та систематизації матеріалів дозволяє формувати персоналізовану базу знань, що сприяє ефективному розвитку навичок академічного письма. Використання інтерактивних ресурсів і шаблонів допомагає учням структурувати власні тексти та вдосконалювати письмову компетентність у процесі самостійної або колективної роботи.

“Canva” є онлайн-платформою для створення візуального контенту, яка пропонує широкий набір інструментів для дизайну і підходить для використання на виконавчому та презентаційному етапах. Вона дозволяє створювати презентації, інфографіки, постери, відео та інші графічні матеріали, що можуть бути корисними під час виконання навчальних завдань.

У навчальному процесі “Canva” слугує ефективним інструментом для створення наочного матеріалу, що допомагає покращити розуміння складних концепцій та сприяє розвитку візуальної грамотності. Завдяки великій кількості

готових шаблонів учні можуть економити час на створенні презентацій проектів, зосереджуючись на їхньому змісті.

Одна з ключових переваг платформи – можливість спільної ПР. Учні можуть одночасно редагувати один документ, залишати коментарі та вносити правки в реальному часі, що сприяє розвитку навичок командної роботи та комунікації. Для початку роботи необхідно зареєструватися на платформі, обрати тип проекту (наприклад, презентацію або постер) і приступити до його створення.

“Canva” також дозволяє учням розширювати власні творчі можливості, використовуючи бібліотеку зображень, графічних елементів, діаграм та іконок. Це сприяє покращенню навичок візуального оформлення та креативного мислення. Після завершення роботи матеріали можна зберегти у різних форматах або поділитися ними з іншими учасниками навчального процесу.

Окрім візуального компоненту, “Canva” може слугувати потужним засобом для розвитку КАПМ. Використовуючи платформу для створення підписів до інфографік, презентацій або блог-постів, учні практикують формулювання чітких і зрозумілих текстів англійською мовою. Робота над змістовним наповненням графічних матеріалів спонукає до аналізу мовних конструкцій, розширення словникового запасу та розвитку навичок академічного письма. Додатково, функція спільного редагування дозволяє отримувати зворотний зв’язок від однокласників та викладачів, що сприяє покращенню якості письмових текстів.

Таким чином, «Canva» є цінним інструментом для створення навчальних матеріалів, що допомагає учням розвивати не лише академічні, а й творчі навички, працювати з візуальним контентом та ефективно співпрацювати у групових проектах.

“Grammarly” є потужною онлайн-платформою для використання на виконавчому етапі, вона базується на штучному інтелекті та сприяє вдосконаленню КАПМ. Вона забезпечує перевірку текстів на наявність

граматичних, пунктуаційних та орфографічних помилок, пропонує стилістичні покращення та оцінює загальний тон письма.

Учні можуть використовувати “Grammarly” для покращення якості тексту, роблячи його чітким, логічним і більш грамотним. Платформа дозволяє уникати повторів, розширювати словниковий запас і адаптувати стиль написання відповідно до контексту.

Завдяки функціональним можливостям “Grammarly”, учні не лише виправляють помилки, а й розвивають КАПМ. Інструмент допомагає аналізувати власні помилки, розуміти їх причини та формувати правильні мовленнєві конструкції. Постійна взаємодія із системою сприяє свідомому засвоєнню граматичних і стилістичних правил, що підвищує рівень володіння англійською мовою та забезпечує впевнене використання її в академічному та професійному контексті.

Для початку роботи необхідно зареєструватися або увійти через електронну пошту. Учні можуть вставити текст у веб-інтерфейс платформи або використовувати Grammarly безпосередньо в Google Docs та Microsoft Word після встановлення відповідного розширення. Система автоматично підкреслює помилки, надаючи рекомендації щодо їх виправлення, що сприяє самонавчанню та вдосконаленню навичок редагування.

Таким чином, “Grammarly” є важливим цифровим інструментом для навчання, що допомагає учням не лише виправляти помилки, а й формувати навички грамотного та зрозумілого письмового мовлення, необхідні для академічного та професійного спілкування.

Висновки. Отже, ми можемо стверджувати, що в умовах сучасного навчання ПР – це самостійно спланована та реалізована діяльність, що поєднує теоретичне навчання і практичну підготовку з використанням цифрових технологій. Вона передбачає формулювання певного навчального завдання, його дослідження та практичне виконання, а результат може мати різні форми, зокрема створення цифрового контенту, онлайн-презентації, віртуальної виставки або інтерактивного ресурсу. Цифрові інструменти значно покращують

процес ПР з формування КАПМ, надаючи учням широкі можливості для творчості, співпраці та самокорекції. Платформи, такі як Google Docs, Canva, Grammarly, Pinterest сприяють покращенню якості текстів та розвитку КАПМ. Використання цих інструментів дозволяє не лише спростити створення та редагування контенту, але й забезпечує ефективну групову роботу, що є важливим елементом сучасного навчального процесу. Інтеграція цих цифрових ресурсів дозволяє учням більш ефективно організовувати свою роботу, знижувати ймовірність помилок та покращувати загальний рівень їхніх письмових вмінь. Відмінність таких платформ полягає в їхній здатності адаптуватися під потреби учнів і пропонувати нові способи навчання, сприяючи формуванню КАПМ засобами проектної роботи, розвитку креативності, аналітичного мислення та комунікативних здібностей. Тому використання цифрових інструментів стає важливим етапом у підготовці учнів до реальних професійних викликів, де важливо вміти працювати з текстами різної складності та типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Подосиннікова Г. І., Строганов І. О. Формування компетентності старшокласників у англійськомовному писемному мовленні з використанням блогів на засадах інтерактивного навчання. *Іноземні мови*. 2023. № 1. С. 3–18.

3. Бондаренко Г. П. Метод проектів як засіб стимулювання пізнавальної активності старшокласників на уроках української мови. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. Т. 102, № 3. С. 37–46. URL: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-37-46

4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболєвої]. К. : Ленвіт, 2015. 444 с.

5. Устименко О. М. Етапи проектування у навчанні іноземних мов. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*. 2016. Т. 5, № 2(6). С. 53–56

6. Подосиннікова Г. І., Рубан О. В. Навчання переглядового читання з використанням методу проектів на матеріалі англомовної преси у 10 класі школи з поглибленим вивченням іноземних мов. *Іноземні мови*. 2016. № 3(87). С. 3–10.

7. Подосиннікова Г. І., Безвін Ю. Г. Використання методу проектів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2006. № 1. С. 30–37.

8. Подосиннікова Г. І., Безвін Ю. Г. Особливості формування соціокультурної компетентності в майбутніх викладачів англійської мови засобами інформаційно-дослідницького проекту. *Іноземні мови*. 2019. № 4(100). С. 24–37.

9. Подосиннікова Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: Теорія і практика*. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2012. С. 196-208.

Ovcharenko Daryna. Digital Tools of Project Work for Forming Competence in English Writing (7th Grade of General Secondary Education Institutions)

Abstract. *The article deals with effective digital tools for project activities that promote the development of written English language skills of seventh-graders. The content of competence in English writing, the stages of formation of writing skills and socio-cultural competence are analyzed. The essence of project work, its methodological potential for interactive teaching of written language, its role in the formation of critical thinking, creativity and teamwork skills are determined. The stages of project work are considered in correlation with the stages of formation of written communication skills. The results of the survey conducted, which showed the interest of students in project activities as an interactive technology for teaching writing and the need to improve their digital literacy, are analyzed. The use of digital platforms such as Google Docs, Canva, Grammarly and Pinterest to develop students' competence in written English in the context of distance learning is investigated.*

Keywords*: competence in written English, digital tools, project work, English language, distance learning, Google Docs, Canva, Grammarly, Pinterest.*

Ярослав Фоменко
Науковий керівник – к.пед.н., доц. Подосиннікова Г. І.
(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНИХ ДИСКУСІЙНИХ НАВИЧОК

У статті розглянуто ефективність проблемного навчання у розвитку англомовних дискусійних навичок. Розкрито сутність понять «проблемне навчання», «англомовна дискусія»; висвітлено особливості використання засобів і методів проблемного навчання

здобувачів освіти. З'ясовано, що основними перевагами проблемного навчання є те, що воно розвиває здібності школярів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до навчання; робить навчальний матеріал більш доказовим і переконливішим; сприяє формуванню стійких знань; впливає на емоційну сферу учнів, що сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, здатної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми.

Визначена актуальність розвитку дискусійних навичок як частини формування комунікативних компетентностей. Розглянуто основні визначення понять, що були надані різними дослідниками. Наведено декілька практичних вправ, які можуть покращити розвиток англомовних дискусійних навичок здобувачів.

Ключові слова: *проблемне навчання, англомовний дискурс, дискусійні навички, іноземна мова.*

Постановка проблеми. Розвиток і удосконалення англомовних дискусійних навичок першочергово відбуваються у школярів на уроках англійської мови. Одним із таких методів є проблемне навчання, яке ефективно використовується для розвитку англомовної дискусії серед учнів профільної школи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемне навчання і розвиток англомовної дискусії привертають неабияку увагу дослідників у галузі методики викладання іноземних мов. Проведені дослідження доводять, що саме проблемне навчання показало себе як дієвий спосіб розвитку комунікативних навичок і критичного мислення учнів, що є запорукою прогресу дискусійних компетентностей. Проблемне навчання було предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних вчених: О.В. Волошиної, Д. Вуд (D. Wood), Ш. Галахера (Sh.A. Gallagher), М. Капрушиної, Н. Мирончук, В. Павленко, Л. Нікітченко, В. Степін (W.J. Stepien), М. Швардака, Н. Щокіної та інших. Мовленнєву діяльність та спілкування досліджували Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, Л. Паламар, В. Скалкін; проблемі іншомовної компетенції та її формуванню присвячені праці таких вчених: А. Андрієнка, Е. Бібікової, Н. Ізорія, М. Кенела, С. Козака, Н. Копилової, Н. Хомського; змісту навчання комунікативного підходу до навчання іноземних мов Л. Біркун, С. Брумфіт, Л. Голубенко, Р. Джонсон, Т. Дученко, Г. Китайгородська, Т. Левченко, Дж. Манбі. Проте незважаючи на значну увагу до зазначеної проблеми, вона потребує додаткового дослідження для визначення ефективності проблемного навчання у розвитку англомовних дискусійних навичок.

Мета статті. Метою статті є визначення ефективності проблемного навчання у розвитку англомовних дискусійних навичок.

Виклад основного матеріалу. Проблемне навчання в даний час має кілька різновидів, залежно від того, яка мета виділяється педагогом як основна. Це може бути засвоєння учнями знань, умінь і навичок – тоді педагог керує і спрямовує процес створення проблемних ситуацій, і за рахунок збільшення самостійності отримуваних знань вони більше засвоюються учнями, ніж при пояснювально-ілюстративних і репродуктивних методах, а навчальний процес активізується за рахунок зростання інтересу з боку учнів – проблемне навчання сприяє удосконаленню методики викладання і структури навчального матеріалу.

Основною метою використання проблемного навчання під час розвитку англомовного дискурсу може стати креативний ріст здобувачів, особливо у процесі використання педагогами проблемних ситуацій, що спочатку не мають однозначної відповіді, заохочує школярів до творчих спроб і дозволяє їм взяти навчальну ініціативу в свої руки (Цуркан, Красій, 2015).

На думку В. Павленко, можна виокремити риси проблемного навчання з видами особистісно-орієнтованих технологій:

- технологія вільного виховання (розвиває самостійність і самомотивацію здобувачів);
- гуманно-особистісна технологія (розкриття потенціалу школярів, підтримка розвитку особистості в різних галузях);
- технологія співпраці (викладач і здобувач співпрацюють на правах партнерів під час створення проблемних ситуацій високого рівня) (Павленко, 2014).

Дослідники М. Голубєва та В. Єгорова стверджують, що метод проблемного навчання базується на психолого-педагогічних особливостях організаціїї освітньо-виховного процесу та відповідає таким критеріям, які характеризують суб’єкт-суб’єктну педагогічну діяльність, зокрема:

- відповідність цілям і завданням під час навчання здобувачів;

- відповідність реальним умовам навчання здобувачів, ураховуючи їхні психологічні характеристики (вік, рівень набутих компетентностей) і зацікавленості у самоосвіті тощо;
- рівень взаємозалежності педагога та учнів для виконання самостійних завдань;
- урахування регламентованого обсягу навчального матеріалу для класних і самостійних занять;
- єдність теоретичної і практичної підготовки школярів (Голубєва, Єгорова, 2004).

На думку С. Хмело-Сілвер (Cindy Hmelo-Silver), проблемне навчання – це підхід, який сприяє розвитку глибокого розуміння, критичного мислення та самостійного навчання здобувачів. Основними характеристиками такого підходу є:

- орієнтація на активну участь учнів у навчальному процесі;
- розвиток аналітичних здібностей і критичного мислення;
- формування навичок самостійного пошуку інформації;
- застосування знань у практичних ситуаціях (Hmelo-Silver, 2004).

З. Курлянд зазначає, що у проблемному навчанні можна визначити такі основні етапи:

- підготовчий етап (накопичення знань);
- створення саме проблемної ситуації та сприйняття її здобувачами;
- аналіз міркувань, створення припущень;
- складання плану дослідження;
- закріплення необхідних компетентностей, вирішення проблеми;
- перевірка й обмін думками щодо отриманих результатів (Курлянд, 2005).

С. Азер наголошує на освітніх цілях проблемних ситуацій. На думку дослідника, освітні цілі проблемного навчання можна підсумувати таким чином:

1) отримати належну базу знань, використовувати в потрібному контексті;

2) розвивати навички міркування (вирішення проблем);

3) розвивати навички самостійного навчання;

4) забезпечити орієнтований на школяра метод навчання, який є мотивуючим для розвитку дискусійного навчання (Azer, 2001).

Дослідниця І. Зайцева доводить, що використовувати методи проблемного навчання для розвитку дискусійних навичок – означає створення для здобувачів освіти певних умов навчання, які б стимулювали активну участь у процесі навчання, і цей процес мав би вагомий вплив на них. Під створенням умов навчання ми маємо на увазі імплементацію спеціально розроблених проблемних ситуацій, під час вирішення яких буде активізується пошукова діяльність учнів (Зайцева, 2017).

Ми погоджуємося з науковицею Н. Голярдик (2022), яка визначає основні особливості проблемного навчання:

Складові проблемної ситуації	Сутність проблемної ситуації
Створення проблемної ситуації	учням пропонуються завдання або питання, на які вони не можуть дати однозначну відповідь, використовуючи лише готові знання.
Самостійний пошук розв’язання	учні досліджують проблему, висувають гіпотези, аналізують різні підходи.
Формування критичного мислення	стимулює логіку, аналіз і творче осмислення інформації
Активна взаємодія	часто реалізується через дискусії, групову роботу та інтерактивні методи навчання.

Отже, на основі вищезгаданих наукових досліджень, можна виокремити основні характеристики проблемного навчання:

- активна участь учнів: учні виступають як активні дослідники, а не пасивні слухачі;

- розвиток аналітичного та критичного мислення: аналіз ситуацій, виявлення суперечностей, формулювання гіпотез;
- навички самостійного пошуку інформації: учні навчаються знаходити, фільтрувати й осмислювати джерела знань;
- застосування знань на практиці: знання набувають сенсу в реальному або наближеному до реального контексті.

Під час навчання англомовної дискусії проблемний підхід дозволяє учням не просто запам'ятовувати мовні конструкції, а й використовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. Цей метод особливо актуальний у процесі вивчення мов, оскільки створює реальні комунікативні ситуації, які мотивують учнів висловлювати свої думки та брати участь у дискусіях.

Англомовна дискусія у навчальному середовищі є особливою формою інтерактивної комунікації, яка стимулює розвиток мовленнєвої компетентності учнів через обмін думками, аргументацію та критичне осмислення різних точок зору. Дискусія передбачає не лише просту передачу інформації англійською мовою, але й активне залучення учасників до процесу мислення, аналізу та побудови логічних суджень.

«Словник Лонгман» подає наступне визначення терміну «дискусія» - це вид взаємодії, під час якої здобувачі освіти висловлюють і обґрунтовують свої міркування, відповідають на фрази учасників діалогу, тим самим розвиваючи комунікативні компетентності у реальному мовному середовищі (Richards, Schmidt, 2010).

М. Сван підкреслює, що участь у англомовних дискусіях розвиває в учнів здатність до спонтанного мовлення, що є одним із головних показників володіння іноземною мовою на комунікативному рівні (Swan, 2005).

Дискусійне мовлення є невід’ємною частиною розвитку мовних і комунікативних навичок здобувачів освіти. Дослідник наголошує, що

1. Учні мають активно взаємодіяти у процесі навчання, а це означає, що дискусії, обговорення та взаємний обмін думками є важливими елементами навчального процесу.

2. Процес мовлення у класі має бути максимально наближеним до реальних ситуацій, де учні висловлюють свої думки, погоджуються або сперечаються з іншими, таким чином покращуючи свої мовленнєві навички через практичне застосування.
3. У розвитку дискусійних навичок учитель виступає не лише як носій мовної компетенції, але й як фасилітатор, який організовує навчальні ситуації, що сприяють розвитку дискусійних навичок учнів (Savignon, 2002).

Англомовна дискусія є важливим компонентом навчання іноземної мови, оскільки:

- сприяє розширенню словникового запасу;
- розвиває аргументаційні навички;
- формує вміння висловлювати власну думку та аналізувати позиції опонентів;
- допомагає подолати мовний бар'єр;
- сприяє розвитку критичного та аналітичного мислення;
- розвиває мовну спонтанність і впевненість у використанні англійської мови;
- створює умови для реальної мовної практики в умовах навчального середовища.

Побудова освітнього процесу на базі англомовної дискусії спрямована на активізацію навчання, формування рефлексивного мислення, актуалізацію та організацію досвіду здобувачів освіти, має на меті спільне вирішення проблеми. Характерними особливостями методу є:

1. Групова робота учасників.
2. Взаємодія, активне спілкування учасників процесу роботи.
3. Вербальне спілкування як основна форма взаємодії у процесі дискусії.
4. Упорядкований і спрямований обмін думками з відповідною організацією місця і часу роботи, але на основі самоорганізації учасників.
5. Спрямованість на досягнення цілей навчання (Мудрик, 2023).

Англомовні дискусії можуть бути різних типів: дебати, круглі столи, обговорення в малих групах, рольові дискусії тощо. Їх використання у межах

проблемного навчання підвищує ефективність оволодіння мовою та розвиває комунікативну компетентність.

Дебати як педагогічна технологія мають унікальні функції і відіграють роль у розвитку діалогічності сучасної культури й переосмисленні соціальної консолідації норм чи очікувань, адже втримують баланс між відкритим діалогом і критичним осмисленням соціальних правил і настанов, забезпечують активну взаємодію, обмін ідеями та аргументами, стимулюють учасників до співпраці й порозуміння. Роль дебатів у формуванні англомовних дискусійних навичок:

1. Розвиток аргументації та критичного мислення. Учасники навчаються підбирати докази, формувати логічні висновки, контраргументи.

2. Розширення словникового запасу. Підготовка до дебатів вимагає вивчення нової лексики, тематичних виразів та стилістичних структур.

3. Практика спонтанного мовлення. Участь у дебатах вимагає реагувати в режимі реального часу, що тренує швидкість мовлення.

4. Підвищення впевненості. Дебати мотивують учнів до публічних виступів і зміцнюють їхню самооцінку в мовленні (Бакаленко, Курилова, 2024).

Через дебати стимулюється аргументація та розвиток логічного мислення студентів. Студентам пропонуються теми для обговорення, і вони розділяються на групи, які представляють різні точки зору. Кожна група доповідає та захищає свою позицію, а потім веде дискусію з іншими групами.

Слід зазначити, що метод круглого столу не лише стимулює розумову діяльність, але й спонукає студентів до творчості. Подібні заняття варто організовувати, взявши за основу цікаві матеріали реальної дійсності. Здобувачів потрібно поділити на групи та запропонувати їм актуальну життєву проблему, яку слід вирішити з точки зору переваг (1 група) та недоліків (2 група). Таке заняття, проведене у вигляді англомовної дискусії, потребує значної кмітливості та винахідливості, підвищує тонус спілкування, стимулює мовну творчість та мобілізує фантазію учнів (Гарлицька, 2014).

Використання проблемного навчання у процесі формування англомовних дискусійних навичок є важливою та необхідною умовою в сучасних реаліях

освіти. Для ефективної організації розвитку англомових дискусійних навичок педагогам необхідно:

1. Підбирати актуальні проблемні теми, які викликають інтерес учнів та відповідають їхньому рівню знань.
2. Створювати навчальні ситуації, використовуючи реальні ситуації або соціальні проблеми.
3. Організовувати роботу в групах для аналізу проблеми, збору інформації та представлення аргументів.
4. Модерувати дискусію, підтримувати комунікативну активність учнів, допомагати їм формулювати думки та аргументи.
5. Оцінювати результати, здійснювати рефлексію після дискусії, аналізувати мовні помилки, оцінювати рівень участі учнів.

Розглянемо приклад упровадження проблемного навчання для формування англомовних дискусійних навичок в старшій школі.

Пропонуємо обрати теми, які є наразі актуальними та відображаються в сучасних каналах новин.

Тема 1: «Чи потрібна шкільна уніформа?»

1. Учні отримують завдання дослідити аргументи «за» і «проти» шкільної форми в різних країнах.
2. Вони об’єднуються в групи й розподіляють ролі (захисники уніформи, противники, модератор).
3. Групи презентують свої аргументи англійською мовою.
4. Підсумкова дискусія з аналізом сильних і слабких аргументів.

Тема 2: «Як ти можеш покращити наше місто, якщо станеш мером?»

1. Учні обирають ролі (мер, еколог, архітектор, підприємець тощо).
2. Готують презентації своїх рішень.
3. Обговорюють проєкти у форматі англомовної наради.

Тема 3: «Чи варто підліткам забороняти соціальні мережі?».

1. Клас ділиться на дві групи: одна підтримує твердження, інша – заперечує.

2. Команди по черзі висловлюють аргументи, опоненти повинні спростувати їх і представити власну точку зору.

3. Після дебатів відбувається підсумкова рефлексія: учні діляться враженнями, обговорюють найпереконливіші аргументи.

аргументи.

Такі методи дозволяють учням не лише практикувати англійську мову, а й розвивати навички критичного мислення та публічного виступу.

Розглянемо науковий доробок вчених, які довели ефективність впровадження проблемного навчання в розвиток англомовних дискусійних навичок.

1. Проблемне навчання сприяє розвитку когнітивних навичок, таких як аналіз, синтез і оцінка. Це є базою для змістовних дискусій англійською мовою (Barrows, 1986).

2. Робота з проблемними завданнями, які мають значення для учнів, підвищує їхню внутрішню мотивацію до використання мови (Hmelo-Silver, 2004).

3. Дискусійна діяльність у контексті проблемного навчання дозволяє тренувати мовленнєві стратегії, як-от: переконування, узагальнення, перефразування (Savignon, 2002).

4. Проблемне навчання підтримує співпрацю, навчання у групах і розвиток соціальної компетентності, необхідної для дискусій (Johnson, Johnson, 2009).

5. Через інтеграцію знань з інших предметів, учні вчаться використовувати мову в ширшому контексті, що підсилює дискусійні навички (Beers, 2011).

Отже, застосування проблемного навчання у розвитку англомовних дискусійних навичок є ефективним інструментом підвищення рівня володіння мовою. Воно сприяє розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення та вміння аргументовано висловлювати свої думки. Використання інтерактивних методів навчання допомагає зробити освітній процес більш

цікавим і продуктивним. Більшість дослідників погоджуються, що проблемне навчання ефективно впливає на розвиток англомовних дискусійних навичок, а саме :

1) розвиває навички самостійного мислення та аргументації;

2) формує вміння дискутувати та захищати власну точку зору;

3) покращує засвоєння знань через активне залучення до навчального процесу;

4) використовується в сучасній освіті, зокрема у викладанні англомовних дискусій;

5) підвищує мотивацію учнів до навчання іноземної мови;

6) створює середовище для реалістичної практики англомовної дискусії;

7) змінює традиційні ролі вчителя й учня, роблячи навчання більш інтерактивним.

Інтеграція проблемного навчання у викладання англійської мови є ефективною стратегією розвитку англомовних дискусійних навичок у старших класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Azer, S. A. (2001). Problem-based learning. *Neurosciences, 6*(2), 83-89.

2. Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education, 20*(6), 481-486.

3. Beers, S. Z. (2011). 21st Century Skills: Preparing Students for THEIR Future. National Education Association.

4. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

5. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review, 16,* 235-266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

6. Richards, J. C., & Schmdit, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Ltd.

7. Savignon, S. J. (2002). Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education. Yale University Press.

8. Swan, M. (2005). Practical English usage (3rd ed.). Oxford University Press.

9. Бакаленко, І., Курилова, Ю. (2024). Дебати як інноваційна педагогічна технологія в системі підготовки вчителів української мови й літератури. *Український педагогічний журнал, 4,* 163-180.

10. Гарлицька, Т. С. (2014). Комунікативний підхід як спосіб формування творчих здібностей майбутніх учителів англійської мови. *Вісник Черкаського ун-ту. Сер. Філологічні науки, 7*(300). 36-39.

11. Голубєва, М., Єгорова, В. (2004). Порівняльний аналіз проблемного навчання та методу випадків і ситуацій. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Том 33. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua

12. Зайцева, І. В. (2017). Формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемних ситуацій. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зайцева Ірина Володимирівна; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ.

13. Курлянд, З. Н. (2005). Педагогіка вищої школи. Київ, 399 с.

14. Макогончук, Н. В., Голярдик, Н. А. (2022). Технологія проблемного навчання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Матеріали XVIII Всеукр. наук.-практ. конф. «Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи» (Київ, 17 листоп. 2022 р.). С.* 41-43. https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/05f5b363-c1db-492a-800b-eb87381c05c5/content

15. Мудрик, О. (2023). Дискусія як метод формування комунікативних навичок на заняттях з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук, 6*(3). 184-189. https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-29

16. Павленко, В.В. (2014). Методи проблемного навчання. Нові технології навчання: наук.-пед. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, Вип. 81. 75-79.

17. Цуркан, Т. Г., Красій, Н. Б. (2015). Шлях до успіху особистості – через проблемне навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10,* 313-318.