

Засновник –
**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

РЕДАКЦІЙНИЙ КОЛЕКТИВ:

Головний редактор:

Черниш Валентина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, Україна.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5457-5024>

Члени редколегії:

Бера Ричард – доктор габілітований, професор, Університет Марії Складовської-Кюрі, Люблін, Республіка Польща;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0463-0547>

Задорожна Ірина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

Зеня Любов Яківна – доктор педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

Коваль Тамара Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3401-8754>

Лабінська Богдана Ігорівна – доктор педагогічних наук, професор, Німецьке об'єднання з онлайн-інновацій, Майнц, коуч, Німеччина;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>

Морська Лілія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

Ніколаєва Софія Юрївна – доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, Україна;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

Писанко Марія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, Україна;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4468-3996>

Цибаль-Міхальська Агнешка – доктор габілітований, професор, голова комітету педагогічних наук Польської Академії наук, Республіка Польща;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7470-1473>

Черноватий Леонід Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

Шемпрух Йоланта – доктор габілітований, професор, Університет Жешува, Республіка Польща.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3739-3288>

Заступник головного редактора:

Пасічник Тетяна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, Україна.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5176-6661>

ІНОЗЕМНІ МОВИ



FOREIGN LANGUAGES

Науково-методичний журнал

№ 3 (123) 2025

Виходить 4 рази на рік

Заснований у березні 1995 року

Журнал перереєстрований МОН України як наукове фахове видання 21.12.2015 (Наказ № 1328).

Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (Додаток 9 до Наказу МОН України № 358 від 15.03.2019) журнал включено до Категорії Б Переліку наукових фахових видань України.

Затверджено вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 3 від 16.10.2025 р.)

ЗМІСТ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Паршикова О. О., Гутник В. М., Декало О. О., Соломко З. К.
Проблеми навчання майбутніх учителів другої іноземної мови (німецької на базі англійської) 3

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У МОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дроздова І. П. Стилістична компетентність викладача як запорука якісної підготовки кваліфікованих фахівців 13

Задорожна І. П., Блумгардт С. Система вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в майбутніх учителів. 21

Чекалін І. С. Формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності в майбутніх філологів: аналіз результатів експериментального дослідження 30

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Подосиннікова Г. І., Коломієць В. В. Навчання учнів профільної школи англійськомовного монологу-міркування засобами інтерактивної дошки "MIRO". 35

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

Валігура О. Р. Цифрові інструменти для розвитку стилістичної компетентності у вивченні китайської мови 49

Мінскава Н. С. Використання серіалів на заняттях із польської мови як іноземної (із досвіду полоністики КНЛУ) 53

Шевченко К. В. Роль інформаційних технологій у формуванні та розвитку стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови 58

СКАРБНИЧКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

Морякіна І. А. Комплекс вправ та завдань для підсумкового контролю навчальних досягнень студентів другого курсу з лінгвокраїнознавства Великої Британії. 65

Контакти редакції: 03150, Київ, вул. Велика Васильківська, 73, Київський національний лінгвістичний університет, кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов. Тел.: 044 529 83 26; електронна адреса: fl@knl.u.edu.ua Сайт: fl.knl.u.edu.ua	Відповідальність за вірогідність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій. Редакція не завжди поділяє точку зору авторів публікацій	Київ 2025	Видавничий центр КНЛУ Комп'ютерна верстка Олена Григоренко Свідоцтво про реєстрацію КВ № 7259 від 05.05.2003 р. Формат 60x84/8. Обл.-вид. арк. 16,70. Наклад 100 пр.	Виготовлювач ТОВ "Видавництво "Ліра-К" Свідоцтво про внесення до державного реєстру ДК №3981 від 15.02.2011 р.
---	--	----------------------	--	--

Founded by
KYIV NATIONAL LINGUISTIC UNIVERSITY

EDITORIAL TEAM:

Chief Editor:

Valentyna Chernysh – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor, Kyiv National Linguistic University, Ukraine.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5457-5024>

Editorial board:

Ryszard Wojciech Bera – Habilitated Doctor of
Pedagogy, Full Professor, Maria Curie-Skłodowska
University, the Republic of Poland;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0463-0547>

Iryna Zadorozhna – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National
Pedagogical University, Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

Liubov Zienia – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Associate Professor, Kyiv National Linguistic University,
Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

Tamara Koval – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor, Kyiv National Linguistic University, Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3401-8754>

Bogdana Labinska – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor, German Association for Online Innovation,
Mainz, Coach, Federal Republic of Germany;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>

Liliya Morska – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor, Ivan Franko National University of Lviv,
Ukraine;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

Sofia Nikolaeva – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor, Kyiv National Linguistic University, Ukraine;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

Maria Pysanko – Doctor of Pedagogy, Associate
Professor, Kyiv National Linguistic University, Ukraine;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4468-3996>

Agnieszka Cybal-Michalska – Habilitated Doctor of
Pedagogy, Full Professor, Chairperson of the Committee
of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of
Sciences, the Republic of Poland;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7470-1473>

Leonid Chernovatyi – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor V. N. Karazin Kharkiv National University,
Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

Jolanta Szempruch – Habilitated Doctor of Pedagogy,
Full Professor, College of Social Sciences at the
University of Rzeszów, the Republic of Poland;
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3739-3288>

Deputy Editor-in-Chief:

Tetiana Pasichnyk – Doctor of Pedagogy, Associate
Professor, Kyiv National Linguistic University, Ukraine.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5176-6661>

FOREIGN LANGUAGES INOZEMNI MOVY

A scientific and methodological journal

Issue No. 3 (123) 2025

The journal was founded on March 1995 and is published 4 times a year.
This journal was re-registered by the Ministry of Education and Science of Ukraine as
a scientific and professional periodical (Decree No 1328 dated 21 December 2015).

The journal was re-registered by Decree of the Ministry of Education and Science
of Ukraine No. 358 dated 15.03.2019 as a B-category Ukrainian academic journal.

The publication of this issue was approved by the Academic Council of Kyiv National
Linguistic University on 16.10.2025 p.

CONTENTS

PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Parshykova O., Hutnyk V., Dekalo O., Solomko Z.
Problems of training pre-service teachers of a second foreign language
(German based on English) 3

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES IN HIGHER EDUCATIONAL LINGUISTIC INSTITUTIONS

Drozdova I. Teacher's stylistic competence as a guarantee of quality
training of qualified specialists 13

Zadorozhna I., Blumhardt S. A system of exercises for developing future
teachers' professionally oriented German-language competence in listening
and reading. 21

Chekalin I. Formation of professionally oriented Chinese stylistic
competence in future philologists: analysis of experimental research results . . . 30

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SECONDARY SCHOOLS

Podossynnikova H., Kolomiets V. Teaching profile school students
English-language monologue-reasoning using the interactive whiteboard
«MIRO» 35

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING FORIGN LANGUAGES AND CULTURES

Valigura O. Digital tools for developing stylistic competence in learning
the Chinese language 49

Minyenkova N. Use of TV series in Polish as a foreign language classes
(from the experience of the Polish studies department of KNLU) 53

Shevchenko K. The role of information technologies in the formation
and training stylistic competence of Chinese language future translators 58

FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE TEACHER'S TREASURE CHEST

Moryakina I. Final assessment tests and activities on British studies for
the second-year university students 65

<p>Editorial contacts: Kyiv National Linguistic University 73, Velyka Vasylkivska Str., office 126 Kyiv 03150, Ukraine E-mail: fl@knl.u.edu.ua Tel.: +380 44 529 83 26 Web-site: fl.knl.u.edu.ua</p>	<p>The authors are solely responsible for the veracity, accuracy and completeness of the facts, proper names, quotations, references, and other data in the submitted manuscripts. The opinions expressed in the articles in this journal do not necessarily represent the editorial views.</p>	<p>Kyiv 2025</p>	<p>Certificate of state registration: KB 7259 dated 5 May 2003. Page size: 60x84/8. Number of quires: 16,76. Number of copies printed: 100.</p>	<p>Kyiv National Linguistic University</p>
---	---	-----------------------------	---	---

УДК: 378.147:811.112.2'243

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352540>

Паршикова Олена Олексіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри германських і романських мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID ID: [0000-0002-9192-9098](https://orcid.org/0000-0002-9192-9098)
olena.parshykova@knlu.edu.ua

Гутник Валентина Михайлівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германських і романських мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID ID: [0000-0002-3237-327X](https://orcid.org/0000-0002-3237-327X)
valentyana.gutnyk@knlu.edu.ua

Декало Ольга Олександрівна,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германських і романських мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID ID: [0000-0002-8116-7667](https://orcid.org/0000-0002-8116-7667)
olha.dekalo@knlu.edu.ua

Соломко Зорина Костянтинівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германських і романських мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID ID: [0000-0002-3037-931X](https://orcid.org/0000-0002-3037-931X)
soryna.solomko@knlu.edu.ua

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ)

У статті розглянуто результати дослідження проблем та труднощів навчання майбутніх учителів другої іноземної мови (німецької на базі англійської) та запропоновано шляхи їх подолання задля підвищення ефективності та якості навчання. Грунтуючись на багаторічному досвіді викладання німецької мови як другої іноземної та аналізі результатів анкетування студентів бакалаврату спеціальності А4 "Середня освіта" (спеціалізації А4.021 "Англійська мова та зарубіжна література"), дослідники визначили основні проблеми в навчанні майбутніх учителів другої іноземної мови, посеред яких, зокрема, такі: відсутність типової освітньої програми і стандартних вимог до рівня володіння другою іноземною мовою випускниками закладів вищої освіти, недостатня кількість аудиторних годин, нестача підручників, що враховують досвід вивчення першої іноземної мови (зокрема німецької на базі англійської), а також недостатня розробленість методики навчання другої іноземної мови в закладах вищої освіти. Крім того, проблемами є низька якість навчання другої іноземної мови в закладах загальної середньої освіти, прогалини у філологічній підготовці студентів, недостатній рівень сформованості навчальних стратегій і комунікативно-когнітивних умінь, необхідних для зіставного вивчення

мов. Розглянуто можливі шляхи оптимізації навчання другої іноземної мови з урахуванням виявлених проблем. Серед ключових напрямів удосконалення: розробка підручників і посібників з другої іноземної мови, зокрема німецької на базі англійської, з орієнтацією на сучасні освітні концепції; підготовка викладачів і вчителів до викладання другої іноземної мови; збільшення кількості аудиторних годин для її вивчення майбутніми вчителями; розробка методики формування навчально-стратегічної компетентності студентів шляхом зіставного вивчення другої іноземної мови з опертям на першу (німецької після англійської).

Ключові слова: *майбутній учитель другої іноземної мови (німецької після англійської); проблеми та труднощі навчання другої іноземної мови; шляхи оптимізації навчання другої іноземної мови.*

Parshykova, Olena,
d. p.s. professor, professor of the Department
of Germanic and Romance Languages,
Kyiv National Linguistic University
ORCID ID: [0000-0002-9192-9098](https://orcid.org/0000-0002-9192-9098)
olena.parshykova@knlu.edu.ua

Hutnyk, Valentyna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Germanic and Romance Languages, Kyiv National Linguistic University
ORCID ID: [0000-0002-3237-327X](https://orcid.org/0000-0002-3237-327X)
valentyna.gutnyk@knl.u.edu.ua

Dekalo, Olha,

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Germanic and Romance Languages, Kyiv National Linguistic University
ORCID ID: [0000-0002-8116-7667](https://orcid.org/0000-0002-8116-7667)
olha.dekalo@knl.u.edu.ua

Solomko, Zoryna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Germanic and Romance Languages, Kyiv National Linguistic University
ORCID ID: [0000-0002-3037-931X](https://orcid.org/0000-0002-3037-931X)
soryna.solomko@knl.u.edu.ua

PROBLEMS OF TRAINING PRE-SERVICE TEACHERS OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE (GERMAN BASED ON ENGLISH)

The article deals with the results of a study of the problems and difficulties of training pre-service teachers of a second foreign language (German based on English) and suggests ways to overcome them in order to improve the efficiency and quality of teaching. Based on many years of experience in teaching German as a second foreign language and the analysis of the results of the questionnaire of undergraduate students majoring in A4 "Secondary Education" (specialisation A4.021 "English Language and foreign Literature"), the main problems in training pre-service teachers of a second foreign language were identified. These include the lack of a standard curriculum and standard requirements for the level of proficiency in a second foreign language by graduates of higher education institutions, insufficient classroom hours, a lack of textbooks that take into account the experience of learning the first foreign language (particularly German based on English), and insufficient development of methods for teaching a second foreign language in higher education institutions. Other problems include the low quality of second foreign language teaching in general secondary education institutions, gaps in students' philological training, and insufficient development of learning strategies and communicative and cognitive skills necessary for comparative language learning. Possible ways to optimise second language teaching with regard to the identified problems are considered. The key areas of improvement include: developing textbooks and manuals for the second foreign language, particularly German based on English, taking into account modern teaching concepts; training teachers and lecturers to teach the second foreign language; increasing the number of classroom hours for future teachers to study it; developing a methodology for forming students' learning-strategic competence through comparative study of the second foreign language based on the first (German after English).

Key words: pre-service teacher of a second foreign language (German after English); problems and difficulties of teaching a second foreign language; ways to optimise teaching a second foreign language.

Постановка проблеми. Якісна підготовка вчителів іноземних мов (ІМ) у закладах вищої освіти (ЗВО) України набула в останні роки особливого зна-

чення у зв'язку із спричиненим російською агресією дефіцитом учителів цього профілю. Професійною кваліфікацією фахівців з бакалаврським ступенем вищої освіти за спеціальністю А4 "Середня освіта", спеціалізацією А4.021 "Англійська мова та зарубіжна література", передбачено викладання двох ІМ та зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти (ЗСО). Однак на практиці більшість учителів викладають лише ту іноземну мову, яку вивчали в ЗВО як першу, що зумовлено передусім недостатнім рівнем оволодіння другою іноземною мовою в результаті навчання.

На жаль, нині ця тенденція тільки поглиблюється, і це зумовлено як об'єктивними причинами (низькою ефективністю дистанційного навчання ІМ під час пандемії та війни, скороченням аудиторних годин, передбачених навчальними робочими планами для навчання другої ІМ у ЗВО), так і суб'єктивними (браком спеціальної підготовки викладачів до навчання другої ІМ, недостатнім рівнем сформованості в студентів відповідної навчально-стратегічної компетентності, труднощами вивчення певної ІМ, психоемоційними та організаційними бар'єрами в освітньому процесі, спричиненими перериванням навчання через повітряні тривоги, тощо). Наш багаторічний досвід керування педагогічною практикою з німецької мови як другої іноземної свідчить про те, що студенти випускного курсу бакалаврату відчувають невпевненість щодо викладання другої ІМ під час педагогічної практики в старших класах школи. Так, із 30 опитаних нами в лютому 2024 року студентів двох груп 4 курсу філологічного факультету освітніх технологій Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) зі спеціалізацією А4.021 "Англійська мова та зарубіжна література", які вивчали німецьку мову як другу ІМ, абсолютна більшість (29) висловили бажання проходити виробничу педагогічну практику в молодших класах ЗСО, а саме: 17 – у початковій школі, 12 – у 5–6 класах і тільки одна студентка – у 9 класі основної школи.

Причини недостатнього рівня оволодіння німецькою мовою як другою іноземною після англійської були проаналізовані в масштабному дослідженні проблем навчання майбутніх учителів та перекладачів граматики німецької мови на базі англійської з опертям на результати анкетування 437 студентів і 37 викладачів дев'яти українських університетів, яке у 2020 році проведено під керівництвом проф. Н. Ф. Бориско. До основних причин віднесено недостатню кількість сучасних вітчизняних методичних досліджень з проблем навчання другої ІМ у ЗВО, брак навчальних матеріалів, неналежний рівень розвитку навчальної автономії студентів, їхньої здатності усвідомлювати мовні закономірності, низьку мотивацію вивчення другої ІМ. Проведені в дослідженні спостереження за навчальним процесом, бесіди

з викладачами і результати анкетування засвідчили незадовільний стан методичної та психолого-педагогічної підготовки викладачів до навчання другої ІМ, зумовлений відсутністю у більше ніж 60 % українських ЗВО курсу методики навчання другої ІМ, що призводить до використання методики навчання першої іноземної мови при викладанні другої, до нехтування специфічними принципами навчання другої ІМ, закономірностями взаємодії та взаємовпливу мов, які вивчаються (Borysko et al., 2020, с. 516–518).

Недостатній для викладання у ЗЗСО рівень володіння студентами-майбутніми учителями ІМ спричинено, на наш погляд, передусім відсутністю в більшості абітурієнтів досвіду вивчення другої ІМ у школі, несформованістю в них навчальних стратегій вивчення другої ІМ, зокрема умінь порівнювати та аналізувати мовні явища рідної, першої та другої ІМ, розпізнавати подібності та відмінності в мовах, які вивчаються, використовувати позитивне перенесення та запобігати негативному впливу першої ІМ, а також обмеженою кількістю навчальних аудиторних годин, виокремлених для вивчення другої ІМ у ЗВО. Слід відзначити, що у 2014 році обов'язковість вивчення другої іноземної мови у ЗЗСО було скасовано, насамперед через брак учителів, тому другу ІМ вивчають нині в школах з поглибленим вивченням ІМ та в тих школах, де створені необхідні умови (Троян, 2024). У зв'язку з цим більшість студентів починає вивчати другу ІМ у ЗВО з нульового рівня або рівня, який в осучаснених Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти називають Pre-A1 (Council of Europe, 2020, р. 48), тоді як першу ІМ продовжують вивчати з рівня B1+ або B2 (Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 клас, 2017). Незважаючи на це, у навчальних планах відповідних ЗВО на вивчення другої ІМ виділяється зазвичай значно менше навчальних годин, ніж на навчання першої. Так, наприклад, чинною освітньо-професійною програмою “Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (німецька / англійська мова і друга західноєвропейська мова)” КНЛУ студентам спеціальності А4 “Середня освіта” на навчання першої (англійської) мови відводиться 50 кредитів (включно з такими освітніми компонентами, як практична фонетика англійської мови та практична граматики англійської мови), а на навчання другої ІМ лише 32 кредити (Освітня програма, 2024).

Недостатня кількість навчальних аудиторних годин зумовлює потребу у вивченні можливостей максимальної інтенсифікації навчання другої іноземної мови шляхом подолання наявних проблем та оптимізації процесу за допомогою науково обґрунтованих підходів і методик.

З метою дослідження проблем навчання майбутніх учителів другої ІМ (німецької на основі англійської) та пошуку шляхів їх подолання застосовано такі методи: вивчення та узагальнення досвіду викладання другої ІМ у ЗВО, анкетування студентів, аналіз освітніх програм, робочих навчальних планів, підручників та посібників з німецької мови, критичний аналіз наукової літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика навчання другої іноземної мови була предметом інтенсивних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у кінці ХХ та на початку ХХІ сторіччя (А. О. Анісіна, І. Бойчевська, О. Л. Бердичевський, Ю. М. Кажан, Б. М. Маруневич, М. І. Реутов, Н. С. Форкун, В. Hufeisen, F. J. Meißner, G. Neuner, etc.). У наукових публікаціях висвітлено особливості навчання другої ІМ порівняно з першою, завдання, зміст, підходи до навчання та його принципи, зокрема такі специфічні, як комунікативно-когнітивний і контрастивний, які забезпечують свідоме оволодіння мовою учнями на основі порівняння рідної, першої та другої ІМ, а також принципи інтенсифікації навчання, урахування лінгвістичного та навчального досвіду студентів (Ніколаєва, 2013, с. 535–539).

Значна увага науковців була приділена окремим проблемам навчання другої ІМ у взаємодії з першою ІМ: встановлено низку труднощів навчання, розглянуто проблеми міжмовної інтерференції та її подолання (Л. І. Морська, О. В. Поздняков, Н. Тусик); визначено типові помилки, які виникають унаслідок негативного впливу попередньо засвоєних мов, зокрема англійської в процесі навчання німецької (В. Hufeisen, Н. Köksal etc.); розроблено системи вправ та моделі навчання деяких аспектів німецької мови як другої ІМ (А. О. Анісіна, Ю. М. Кажан, А. Ю. Корягіна, О. А. Палій, Н. Н. Чичерина та ін.), запропоновано концепції багатомовності (Hufeisen, Neuner, 2003), дидактики третіх мов (Tertiärsprachendidaktik), у яких увага акцентована на розвитку когнітивних умінь студентів усвідомлювати мовленнєві закономірності шляхом порівняння мовних явищ рідної та ІМ у процесі їх обговорення, на формуванні здатності свідомо використовувати навчальний досвід, врахувати позитивний та негативний вплив засвоєних мов на оволодіння новою ІМ, зіставляти відомості про культуру країн ІМ, які вивчаються з рідною культурою (U. Häussermann, P. Hölscher, В. Hufeisen, R. Kärchner-Ober, Н. Krumm, G. Neuner, Н. Reich etc.).

У наукових роботах двадцятого сторіччя досліджено взаємовплив мов у процесі навчання другої ІМ, що викликало дискусію в наукових колах щодо можливостей усвідомленої або неусвідомленої активності знань студентів з попередньо вивчених мов за рахунок позитивного переносу, а також щодо пріоритетності впливу рідної або першої ІМ на вивчення студентами другої ІМ. У результаті проведення низ-

ки експериментів та анкетування студентів декількох ЗВО встановлено превалювання впливу першої ІМ на вивчення другої ІМ порівняно з рідною за умови високого рівня володіння студентами першою ІМ. Проте науковці (А. Ф. Будько, В. Hufeisen, G. Neuner et al.) зазначають, що в багатьох випадках позитивний перенос відбувається не спонтанно, тому в публікаціях учених на початку двадцять першого сторіччя (Hufeisen et Neuner, 2003, Neuner et al., 2009) підкреслюється вирішальна роль когнітивного підходу до вивчення другої ІМ, розробляються стратегії, які забезпечують усвідомлене засвоєння мови, зокрема стратегії розпізнавання розбіжностей та подібностей певних мовних явищ, що вивчаються; пропонуються сучасні прийоми та вправи для навчання другої ІМ (Korsisa et Neuner, 2006).

Вищезгадане зумовлює, на наш погляд, актуальність розроблення спеціальної методики стимулювання порівняння та аналізу студентами аналогічних явищ рідної, першої та другої ІМ, опрацювання споріднених мовних одиниць та явищ двох ІМ з метою актуалізації дії позитивного переносу та нейтралізації дії негативного переносу для оптимізації навчання другої ІМ. Один із прикладів методики подолання інтерферуючого впливу англійської як першої ІМ на вивчення німецької мови висвітлено в публікації Х. Кретценбахера (2009). Розроблена методика передбачає застосування візуальної опори у вигляді схеми “дидактичного містка” (Didaktische Brücken für syntaktische Klammern) для унаочнення та підтримки усвідомлення типового для німецької мови порядку слів (Kretzenbacher, 2009) з аналітичними формами вираження граматичного значення, передусім складеного дієслівного присудка, який створює так звану рамкову конструкцію, що докорінно відрізняється від притаманного англійській мові жорсткого SVO-порядку слів у реченні і спричинює виникнення значної кількості типових граматичних помилок. Як приклад використання позитивного впливу першої (англійської) ІМ на другу (німецьку) з метою полегшення та прискорення навчального процесу можна навести розроблену польською колегою J. Wypust методику сенсibilізації учнів початкової школи до сприйняття схожих явищ у вимові, правописі, лексиці та граматиці німецької як другої та англійської як першої ІМ (Wypust, 2015).

Протягом останнього десятиліття з’явилися цікаві дослідження, які підтверджують доцільність стимулювання позитивного перенесення з першої ІМ, формування в студентів навчальних стратегій розпізнавання спільностей та розбіжностей у першій та другій ІМ та використання можливостей позитивного переносу для активізації засвоєння споріднених мовних засобів та явищ (Berényi-Nagy et Molnár, 2019, Woócz-Barna, 2016, Borysko et al., 2020). Зіставні дослідження англійської, німецької та української

мов (Н. Д. Борисенко, А. Є. Левицький, Л. Л. Славова та ін.), систематизація аналогічних мовних засобів та явищ німецької та англійської мови (А. О. Зеня, Ю. М. Кажан, Н. М. Марченко, Т. Berényi-Nagy, Н. Köksal, К. Molnár та ін.) створюють підґрунтя для створення підручників і посібників з другої ІМ відповідно до заявлених принципів навчання цієї мови.

Попри наявність значного інтересу до проблематики навчання другої ІМ та великої кількості публікацій слід констатувати, що висловлені науковцями ідеї та методики ще недостатньо втілюють у практику навчання, насамперед у підручники та посібники для навчання другої ІМ на базі певної першої мови, а також у курс методики навчання другої ІМ. Крім того, деякі проблеми навчання другої ІМ не досліджували, зокрема такі, як визначення мінімально необхідного аудиторного часу для оволодіння другою ІМ на певних рівнях з врахуванням складності нової мови, ступеня її спорідненості з першою ІМ; встановлення необхідного для викладання у ЗЗСО рівня оволодіння студентами-майбутніми учителями другою ІМ як професією; визначення доцільності аспектного навчання другої ІМ. Слід відзначити, що у філологічній та методичній літературі недостатньо вивчено спільності та розбіжності в ІМ, які вивчають паралельно, навіть у таких популярних комбінаціях як англійська мова (перша) та німецька (друга ІМ); не систематизовано типові помилки, що виникають у студентів унаслідок негативного впливу рідної або першої ІМ; не розроблено типологію вправ та прийомів навчання другої ІМ на базі першої. Тому **метою** цієї статті є висвітлення результатів дослідження проблем навчання майбутніх учителів другої ІМ (німецької на базі англійської) та пошуку шляхів оптимізації такого навчання.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення основних проблем та труднощів навчання другої ІМ у другому семестрі 2023/2024 навчального року викладачі секції німецької мови кафедри германських і романських мов КНЛУ провели анкетування 108 студентів першого, другого та третього курсів філологічного факультету освітніх технологій, які вивчають англійську мову як першу ІМ, а німецьку як другу. Студентам було запропоновано оцінити свій рівень володіння німецькою мовою до початку вивчення цієї мови в університеті як другої іноземної та на момент заповнення анкет. Студенти мали визначити фактори, які найбільше допомогли їм у досягненні відповідного рівня володіння німецькою мовою, і вказати на труднощі та недоліки в навчанні, які затримували процес оволодіння другою ІМ. Опитані висловили свою думку щодо кількості навчальних аудиторних годин, необхідних для якісного навчання німецької як другої ІМ.

Перші запитання анкети були спрямовані на визначення початкового та актуального рівня володіння німецькою мовою на основі самооцінки студентів.

Аналіз анкет свідчить про те, що 74 із 108 опитаних студентів (72 %) оцінили свій початковий рівень знань німецької мови як нульовий, тобто вказали на повну відсутність будь-якої підготовки з цієї мови на старті навчання. Це означає, що навчання німецької мови як другої іноземної має починатись, як прийнято говорити у педагогічному колективі, з “нульового рівня”.

46 із опитаних студентів зазначили, що вивчали німецьку мову як другу іноземну в школі, з них 33 студенти вивчали її з 5 класу. 15 із 46 опитаних (30 %) вказали, що рівень їхніх знань німецької мови зовсім низький. 22 студенти (50 %) оцінили набутий у школі рівень знань як А1, 7 студентів вважають, що вони досягли рівня А2 і 2 студенти – рівня В1. Таким чином, можемо констатувати, що 80 % студентів, які вивчали у школі німецьку мову як другу ІМ, не виконали Програми з вивчення другої ІМ, згідно з якою учні мають оволодіти другою ІМ після закінчення 9 класу на рівні А2 (Модельна навчальна програма, 2021), а по закінченню школи на рівні А2+ (Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх

навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи, 2017).

Студенти оцінили також свій рівень володіння німецькою мовою як другою ІМ на момент заповнення анкети. Більшість студентів першого курсу (27 з 36) оцінили його після двох місяців навчання в університеті як А1, п'ять студентів вважають, що вони знають цю мову на рівні А2 або А1+, а чотири оцінюють свій рівень як нульовий. Більшість студентів другого курсу (25 з 41) вважають після двох семестрів навчання, що вони володіють німецькою мовою на рівні А1 та А1+, 14 студентів – на рівні А2, 2 студенти оцінили свій рівень як В1. На третьому курсі основна частина студентів (22 з 31) відзначила, що після 4 семестрів вивчення німецької мови як другої ІМ вони досягли рівня А2, 2 студенти оцінили свій рівень як В1, а 7 студентів вважають, що вони залишились на рівні А1.

Результати анкетування щодо самооцінки студентами їхнього вихідного та актуального рівня володіння німецькою як другою ІМ по курсах подамо в таблицях.

Таблиця 1

Результати анкетування студентів 1 курсу щодо початкового та актуального рівнів знань німецької мови як другої ІМ

Кількість студентів 1 курсу	Кількість студентів, які не вивчали НМ	Рівень володіння НМ на момент початку вивчення другої ІМ в університеті			Рівень володіння НМ на момент заповнення анкет		
		0	A1	A2	0	A1	A2
36	21	26	9	1	4	28	4

Таблиця 2

Результати анкетування студентів 2 курсу щодо початкового та актуального рівнів знань німецької мови як другої ІМ

Кількість студентів 2 курсу	Кількість студентів, які не вивчали НМ	Рівень володіння НМ на момент початку вивчення другої ІМ в університеті				Рівень володіння НМ на момент заповнення анкет			
		0	A1	A2	B1	0	A1	A2	B1
41	22	26	11	2	2	-	25	14	2

Таблиця 3

Результати анкетування студентів 3 курсу щодо початкового та актуального рівнів знань німецької мови як другої ІМ

Кількість студентів 3 курсу	Кількість студентів, які не вивчали НМ	Рівень володіння НМ на момент початку вивчення другої ІМ в університеті				Рівень володіння НМ на момент заповнення анкет			
		0	A1	A2	B1	0	A1	A2	B1
31	19	22	5	4	-	-	7	22	2

Таблиця 4

Узагальнені результати анкетування студентів 1–3 курсів щодо початкового та актуального рівнів знань німецької мови як другої ІМ

Кількість студентів 1-3 курсів	Кількість студентів, які не вивчали ІМ	Рівень володіння ІМ на момент початку вивчення другої ІМ в університеті				Рівень володіння ІМ на момент заповнення анкет			
		0	A1	A2	B1	0	A1	A2	B1
108	62	74	25	7	-	4	60	40	2

Наступне запитання анкети стосувалося думки студентів щодо кількості аудиторних годин, необхідних для якісного навчання німецької мови як другої ІМ в університеті. Більшість студентів (98 з 108, понад 90 %) вважає, що високу якість може забезпечити курс навчання, розрахований на 6, 8 або 10 аудиторних навчальних годин або 3, 4, 5 аудиторних занять

на тиждень. Основна частина студентів (66 зі 108, 62 %) вважає, що 6 годин на тиждень (3 пар) було б достатньо для досягнення позитивного результату у вивченні німецької мови як другої ІМ. Продемонструємо результати опитування студентів за курсами в таблиці 5.

Таблиця 5

Результати анкетування студентів 1–3 курсів щодо оптимального навчального навантаження на тиждень, необхідного для забезпечення належної якості володіння німецькою мовою як другою ІМ (аудиторні години)

Курс	К-ть студентів	Кількість студентів, які визначили зазначену кількість навчальних аудиторних годин на тиждень, яка, на їхню думку, необхідна для забезпечення якості навчання німецької мови як другої ІМ			
		4 години на тиждень	6 годин на тиждень	8 годин на тиждень	10 годин на тиждень
1	36	2	17	9	2
2	41	7	27	4	3
3	31	-	22	12	2
Разом	108	9 (8,5%)	66 (62%)	25 (23%)	7 (6,5%)

Проблема дефіциту аудиторних навчальних годин на основні дисципліни спеціальності в останні роки все більше загострюється у зв'язку зі збільшенням частки навчального часу, яка відводиться на самостійне опрацювання матеріалу та на курси за вибором. Ця проблема викликає занепокоєння, як показують наші опитування та бесіди, у більшості викладачів і першої, і другої ІМ. Аналіз освітніх програм ЗВО для майбутніх учителів ІМ свідчить про те, що курс бакалаврату передбачає підготовку фахівців з першої ІМ на рівні C1-C2, а з другої мови – на рівні B2. Однак викладачі другої ІМ вважають, що запланованого навчального аудиторного часу недостатньо для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності на такому рівні. В актуальних навчальних планах КНЛУ на весь курс навчання другої ІМ на бакалавраті передбачено 598 аудиторних годин, що можна зіставити з кількістю аудиторних годин на курсах німецької мови в Ге-

те-інституті (588 для рівнів A1-B2), зміст яких не передбачає наявності професійного компонента, зокрема оволодіння майбутніми вчителями теоретичними філологічними дисциплінами, нормативною вимовою, досконалими знаннями граматики та уміннями професійно оперувати ними.

Поділяємо думку студентів щодо того, що мінімальна кількість навчальних аудиторних годин для оволодіння німецькою мовою як другою ІМ має становити 6 годин (3 пари на тиждень), які змогли б забезпечити необхідну регулярність роботи над ІМ. Зовсім не виправданим є скорочення цієї кількості до 4 аудиторних годин у 3 семестрі, яке ми спостерігаємо у навчальних планах КНЛУ, оскільки студенти, які тільки почали з другого семестру вивчати нову для них мову, ще не можуть виконувати більшість завдань самостійно. Унаслідок такого скорочення годин успішність навчання, а отже і мотивація вивчення мови катастрофічно знижуються.

Аналіз досвіду навчання німецької мови на мовних інтеграційних курсах для українських біженців підтверджує доцільність планування 200 навчальних годин на кожен мовний рівень. З огляду на необхідність не тільки поглибленого вивчення другої ІМ, а й формування в майбутніх вчителів професійної та навчально-стратегічної компетентностей як складників іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо необхідним планувати для досягнення запланованого рівня В2 щонайменше 700 навчальних аудиторних годин.

Один із шляхів підвищення ефективності навчання студентів другої ІМ вбачаємо в укладанні типових освітніх програм з науково обґрунтованою кількістю навчальних аудиторних годин для кожного фаху. Відсутність таких програм для ЗВО, які готують учителів ІМ, ускладнює розуміння вимог стосовно рівня володіння першою і другою ІМ та, як відзначає С. Ю. Ніколаєва, негативно впливає на якість навчання. Авторка публікації зазначає, що заклади ЗВО “не завжди коректно визначають рівні володіння ІМ студентами (від В2 до С2 для 4 курсу бакалаврату)” (Ніколаєва, 2024, с. 8). Ми цілком поділяємо думку проф. С. Ю. Ніколаєвої щодо необхідності укладання в Україні єдиної шкали рівнів володіння ІМ (як першою, так і другою) для закладів середньої та вищої освіти в уз-

годженні з оновленими Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти (Council of Europe, 2020) і визначення мінімальної та максимальної кількості навчальних аудиторних годин для оволодіння ІМ на кожному з рівнів освіти (Ніколаєва, 2024, с. 12).

Наступне запитання анкети стосувалось бачення студентами шляхів оптимізації навчання другої ІМ. Опитаним було запропоновано 5 факторів, які могли б сприяти вивченню другої ІМ. Фактори слід було розмістити в порядку зменшення вагомості при досягненні певного рівня володіння мовою. Найбільш вагомим фактором студенти визнали наявність мотивації вивчення мови, 76 студентів зі 108 (70 %) віднесли цей фактор до трьох найголовніших, 30 студентів відзначили його як головний. Наступними за вагомістю факторами виявилися досвід вивчення англійської мови як першої ІМ, ретельне й наполегливе виконання домашніх завдань та самостійної роботи. Меншого значення студенти надають методиці навчання німецької як другої ІМ, яка передбачає опертя на першу ІМ, та вибору якісних підручників з німецької мови.

Наведемо таблиці з результатами анкетування з цього питання за курсами. Показники демонструють, який фактор студенти визначили пріоритетним задля підвищення ефективності навчання другої ІМ:

Таблиця 6

Результати анкетування студентів 1–3 курсів щодо факторів, які сприяють оволодінню другою ІМ

Курс	Кількість	Мотивація вивчення другої ІМ	Досвід вивчення англійської мови	Ретельне виконання домашніх завдань та самостійної роботи	Методика навчання другої ІМ з опертям на першу ІМ	Якісні підручники з німецької мови
1	36	11	9	9	3	4
2	41	10	10	11	7	3
3	31	9	5	10	3	4
Разом	108	30	24	30	13	11

На відміну від студентів, викладачі німецької мови як другої іноземної відзначають у процесі проведеного опитування, що інтенсифікація, а отже й поліпшення якості навчання цієї ІМ можливі саме за рахунок розроблення спеціальних навчальних матеріалів для німецької мови як другої ІМ на базі англійської з урахуванням взаємодії цих мов та принципів навчання другої ІМ.

Наступні запитання анкети стосувалися недоліків в організації навчання з другої ІМ, які, на погляд майбутніх учителів, уповільнюють та ускладнюють процес оволодіння ними цією мовою. Спираючись на результати аналізу анкет, ми з'ясували фактори, які, на думку студентів, найбільше перешкоджають якісному оволодінню ними другою ІМ. Більшість студентів – 58 із 108 (53 %) – включили недостатню кількість аудиторних годин до трійки найважливіших факторів.

Серед інших суттєвих недоліків навчального процесу студенти виокремили недостатнє опертя на першу іноземну мову під час вивчення другої (48 зі 108 студентів віднесли цей аспект до трійки найважливіших), відсутність підручників з німецької мови, що базуються на англійській (45 студентів), а також нецікаві завдання для самостійної роботи (46 студентів).

Важливим недоліком вважаємо також вилучення з освітніх програм таких філологічних дисциплін як порівняльна граматики, порівняльна лексикологія, порівняльна стилістика, які створювали основу для використання порівняння лінгвістичних закономірностей рідної, першої та другої ІМ як одного із дієвих прийомів навчання другої ІМ.

Наведемо узагальнені результати анкетування щодо цього запитання в таблиці 7.

**Результати анкетування студентів 1–3 курсів щодо недоліків,
які ускладнюють оволодіння другою ІМ**

Курс	Недостатня кількість аудиторних годин	Відсутність підручників з другої ІМ на базі першої	Недостатня якість підручників з німецької мови	Нецікаві завдання для самостійної роботи	Недостатнє опертя на першу іноземну мову
1	19	19	15	11	14
2	22	12	19	19	16
3	17	14	17	16	18
Разом	58	45	51	46	48

Проведений групою науковців на чолі з проф. Н. Ф. Бориско аналіз опублікованих в Україні та в німецькомовних країнах підручників з німецької мови свідчить про відсутність таких, які призначені для навчання німецької мови як другої ІМ на базі англійської, що частково пояснюється комерційним підходом видавництва до публікації навчальної літератури, частково недостатньою розробленістю методики навчання другої ІМ. Автори публікації вказують на наявність позитивного досвіду видання регіональних підручників та навчально-методичних комплексів з німецької мови в деяких європейських країнах, які (комплекси) призначені, однак, для шкільної, а не для університетської освіти. У зв'язку з цим студенти ЗВО, у тому числі й майбутні вчителі, вивчають німецьку як другу ІМ за підручниками для німецької як першої ІМ. Згідно з результатами анкетування, проведеного колегами, більшість українських закладів вищої освіти послуговується автентичними навчально-методичними комплексами, такими як “Spektrum”, “Motive”, “Begegnungen”, “Tangram”, “Menschen”, “Aspekte” та “Themen aktuell” (Borysko et al., 2020).

Відсутність спеціальних підручників та навчально-методичних комплексів з німецької як другої ІМ зумовлює нагальну необхідність у створенні як мінімум додаткових матеріалів або посібників до вже наявних, особливо на початковому етапі навчання. Їх метою слід вважати формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності з акцентом на навчально-стратегічній компоненті на підґрунті контрастивного зіставлення рідної мови та першої і другої ІМ. Важливим завданням таких навчальних матеріалів має бути розвиток у студентів мовленнєво-мисленнєвих дій, як-от: порівняння мовних явищ, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та встановлення мовних закономірностей і правил. У такий спосіб уможливується також досягнення сформованості професійних умінь майбутніх учителів розпізнавати та ідентифікувати помилки, оцінювати їх, аналізувати причину виникнення та запобігати повторенню.

Під час опитування більшість студентів висловили думку про те, що вивчення німецької мови представляє для них більше труднощів, ніж англій-

ської. 25 зі 108 опитаних студентів (24 %) вважають справжнім наріжним каменем граматичний аспект німецької мови. Найбільша складність полягає в тому, що в студентів, які вивчають німецьку мову після англійської, відбувається одночасне порівняння не тільки двох іноземних, але й рідної мови. З огляду на цю особливість вважаємо доцільним звернути увагу передусім на трансфер (позитивне перенесення), яке може полегшити опрацювання і граматики, й інших мовних аспектів. Між німецькою та англійською мовами є багато схожих елементів та явищ, зокрема в граматичних конструкціях. Українська мова має деякі подібності з німецькою, наприклад, у використанні відмінків, що може бути корисним для кращого розуміння граматичних конструкцій німецької мови.

Проте одночасно із подібностями чинниками впливу стають і розбіжності, які провокують інтерференцію та відповідні помилки. Викладачі німецької мови кафедри германських і романських мов проаналізували помилки, яких припускаються студенти внаслідок міжмовної інтерференції. До типових помилок віднесено насамперед помилки на порядок слів у реченні, особливо в складнопідрядному, який кардинально відрізняється від правил в українській та англійській мовах, і порушення рамкової конструкції в простих реченнях. У разі невчасної корекції таких помилок на початковому етапі вивчення німецької мови згодом відбувається їх фосилізація. Такі помилки трапляються в мовленні й на наступних етапах попри достатній лексичний запас і рівень сформованості вмінь у мовленні.

Типові помилки пов'язані також з дієсловом, зокрема з відмінюванням дієслів, особливо сильних, зворотних та дієслів з відокремленими префіксами, вживанням деяких часових конструкцій (Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum). Відмінювання прикметників і артиклів посідає в списку труднощів друге місце і часто стає причиною плутанини для студентів через численні варіації залежно від роду, числа та відмінка іменників. Слід звернути увагу також на числівники, оскільки читання двозначних чисел та дат у німецькій мові має свої особливості і різуче відрізняється від української і значно від англійської мови.

Лексичний аспект викликає труднощі в 13 % студентів, які вивчають німецьку мову після англійської, незважаючи на схожість між цими мовами, оскільки вони обидві належать до германської групи. Згідно зі спостереженнями, студенти можуть стикатися на заняттях з проблемою помилкових аналогій, коли англійське слово схоже за звучанням до німецького, але має інше значення (наприклад, англійське “gift” і німецьке “Gift” – в англійській це “подарунок”, а в німецькій – “отрута”). Вчасна корекція помилок під час вивчення другої іноземної мови є критично важливою для запобігання фосилізації – процесу, коли помилки стають стійкими та автоматизованими, що ускладнює їх виправлення в майбутньому. Особливо важливою є увага до лексичних та граматичних помилок, оскільки ігнорування їх може спричинити автоматизацію ненормативних мовних навичок, уживання неправильних граматичних чи лексичних конструкцій.

Справжньою падчеркою у філологічній сім’ї вважають фонетику, хоча її одностайно визнають звуковою візитівкою мовця. Гіпертрофоване розуміння вчителями ЗЗСО принципу апроксимації у фонетиці і заощадження часу викладачами ЗВО за рахунок фонетики, особливо у навчанні ІМ як другої, ускладнює формування нормативних артикуляційних та інтонаційних навичок. Основною причиною фонетичних помилок у вимові студентів, які вивчають німецьку мову після англійської, слід вважати наявність у ній звуків, які відсутні в англійській мові. Зокрема дифтонги часто спричиняють типові помилки у вимові буквосполучень “ei” та “ie”. Варіанти реалізації ch як [ç] або [χ], які не мають прямих аналогів в англійській, приголосного r [r] та [ʁ], носового звука [ŋ] є легкими для диференціації та ідентифікації, проте спричиняють складнощі при їх артикуляції: студенти відтворюють такі звуки неточно або замінюють на близькі до англійських звуків.

Типовими фонетичними є також помилки при визначенні та відтворенні словесного наголосу. Вони зумовлені фіксацією німецького словесного наголосу на певній морфемі. Якщо в німецькій мові наголос зазвичай падає на перший склад основи слова (наприклад, *Arbeit, lernen, Vater*), то в англійській він може бути рухомим і змінюватися залежно від морфології слова (наприклад, *PHOtograph – phoTOgraphy*). Такий інтерферуючий вплив спонукає студентів інтуїтивно зміщувати наголос у німецьких словах, що робить їхню вимову нетиповою. Особливо це стосується інтернаціоналізмів: студенти помилково наголошують їх так, як у англійських відповідниках: (*HÓtel* замість *HoTEL*, *MÚsic* замість *MuSik*). Наявність у німецькій мові наголошених відокремлюваних та ненаголошених невідокремлюваних префіксів є черговою перешкодою на шляху до нормативної вимови.

Наведені приклади типових помилок, яких припускаються студенти внаслідок міжмовної інтерференції,

свідчать про необхідність їх аналізу і систематизації та випрацювання спеціальної методики попередження та подолання таких помилок у навчанні другої іноземної мови, зокрема німецької мови на основі англійської.

Таким чином, у **результаті** проведеного дослідження визначено основні проблеми та труднощі навчання майбутніх учителів другої іноземної мови, а також запропоновано можливі шляхи оптимізації відповідного навчання. До основних проблем віднесено відсутність єдиної освітньої програми та стандартних вимог щодо рівня володіння другою іноземною мовою майбутніми вчителями – випускниками ЗВО, недостатню кількість аудиторних годин, брак підручників, що враховують досвід вивчення першої іноземної мови, недостатню розробленість методики викладання другої іноземної мови в університетах.

Суттєвими проблемами слід вважати також низьку якість навчання другої іноземної мови у ЗЗСО, прогалини у філологічній підготовці студентів, зумовлені вилученням з освітніх програм таких філологічних дисциплін як порівняльна граматики, порівняльна лексикологія, порівняльна стилістика, низький рівень сформованості навчальних стратегій і комунікативно-когнітивних умінь, необхідних для ефективного вивчення ІМ.

Під час дослідження проаналізовано труднощі вивчення другої (німецької) мови та окремі типові помилки, які виникають у студентів – майбутніх учителів унаслідок негативного впливу рідної або першої ІМ (англійської).

Автори запропонували шляхи оптимізації навчання другої іноземної мови з урахуванням виявлених проблем. Ключовими напрямками вдосконалення визначено розроблення підручників і посібників з другої іноземної мови, зокрема німецької на базі англійської, з урахуванням сучасних концепцій навчання; збільшення кількості аудиторних годин для її вивчення майбутніми вчителями; випрацювання методики формування навчально-стратегічної компетентності студентів через зіставне вивчення другої іноземної мови з опертям на першу (німецької після англійської), удосконалення професійно орієнтованої підготовки викладачів і вчителів до викладання другої іноземної мови.

Перспективними напрямками нашої подальшої науково-методичної роботи вважаємо дослідження питань визначення мінімального часу, необхідного для засвоєння другої ІМ, особливо в контексті складності мов та їх спорідненості, а також необхідного рівня професійно орієнтованого володіння німецькою мовою для майбутніх учителів, проведення аналізу типових помилок, що виникають у студентів під час вивчення другої ІМ (німецької на базі англійської), розроблення типології вправ для ефективного комунікативно-когнітивного і контрастивного навчання другої ІМ та створення посібника “Німецька мова після англійської” для студентів першого курсу.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. (2017). Міністерство освіти і науки України.
- Николаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика викладання іноземних мов і культур: теорія і практика* [Підручник для класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів]. Ленвіт.
- Николаєва, С. Ю. (2024). Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2020: Вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Іноземні мови*, 2, 3–14.
- Освітня програма (тимчасова до введення стандарту): *Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (англійська мова і друга західноєвропейська мова)* (2024). Київський національний лінгвістичний університет.
- Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., Кіор, Т. М., Мацькович, М. Р., Глинюк, Л. М., & Браун, Є. Л.) (2021). *Модельна навчальна програма. “Друга іноземна мова. 5–9 класи” для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України.
- Троян, І. (2024). Друга іноземна мова у школах: чому перестали вивчати та які рішення для шкіл існують. *Нова українська школа*. <https://nus.org.ua/articles/druga-inozemna-mova-v-shkolah-chomu-perestaly-vyvchaty-ta-yaki-rishennya-dlya-shkil-isnuyut/>
- Berényi-Nagy, T., & Molnár, K. (2019). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Vorschläge für ungarische Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen. *DUFU*, 30, 61–77. http://www.dufu.hu/cikkek/dufu9/2019_4.pdf
- Boócz-Barna, K. (2016). Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3, S. 195–211)*. Eötvös-József-Collegium.
- Borysko, N., Dolyna, A., Bondarenko, E., & Korniiiko, I. (2020). Learning German grammar after English: Let us give Ukrainian students a chance. *Journal Name*, 9(29), 516–529.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing.
- Kretzenbacher, H. L. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 88–99.
- Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14–17.
- Neuner, G., et al. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Langenscheidt.
- Kursiša, A., & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy!: Deutsch nach Englisch für den Anfangsunterricht. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen mit Audio-CD*. <https://www.amazon.de/Deutsch-easy-Anfangsunterricht-Deutsch-Lehrerhandreichungen-Kopiervorlagen/dp/3190018693>

- Wypust, J. (2015). Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. *Glottodidaktica*, 42(1), 81–91.

REFERENCES

- Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblyenym vyvchenniam inozemnykh mov. 10–11 klasy. (2017). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Nikolaieva, S. Yu. (Red.). (2013). *Metodyka vykladannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka* [Pidruchnyk dlya klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv]. Lenvit.
- Nikolaieva, S. Yu. (2024). Zahal'noyevropeys'ki rekomendatsiyi z movnoyi osvity 2020: Vplyv na navchannya inozemnykh mov i kul'tur v Ukraini. *Inozemni movy*, 2, 3–14.
- Osvitnya prohrama (tymchasova do vvedennya standartu): *Inozemni movy ta literatury, metodyka navchannya inozemnykh mov i zarubizhnoyi literatury (anhliys'ka mova i druha zakhidnoyevropeys'ka mova)* (2024). Kyivskyi natsional'nyi linhvistychnyi universytet.
- Redko, V. H., Shalenko, O. P., Sotnykova, S. I., Kovalenko, O. Ya., Koropetska I. B., Yakob, O. M., Samoiliukevych, I. V., Dobra, O. M., Kior, T. M., Matskovych, M. R., Hlyniuk, L. M., & Braun, Ye. L.) (2021). Modelna navchalna prohrama. “Druha inozemna mova. 5–9 klasy” dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Troian, I. (2024). Druha inozemna mova u shkolakh: chomu perestaly vyvchaty ta yaki rishennya dlya shkil isnuyut. *Nova ukrayins'ka shkola*. <https://nus.org.ua/articles/druga-inozemna-mova-v-shkolah-chomu-perestaly-vyvchaty-ta-yaki-rishennya-dlya-shkil-isnuyut/>
- Berényi-Nagy, T., & Molnár, K. (2019). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Vorschläge für ungarische Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen. *DUFU*, 30, 61–77. http://www.dufu.hu/cikkek/dufu9/2019_4.pdf
- Boócz-Barna, K. (2016). Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3, S. 195–211)*. Eötvös-József-Collegium.
- Borysko, N., Dolyna, A., Bondarenko, E., & Korniiiko, I. (2020). Learning German grammar after English: Let us give Ukrainian students a chance. *Journal Name*, 9(29), 516–529.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing.
- Kretzenbacher, H. L. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 88–99.
- Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14–17.
- Neuner, G., et al. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Langenscheidt.
- Kursiša, A., & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy!: Deutsch nach Englisch für den Anfangsunterricht. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen mit Audio-CD*. <https://www.amazon.de/Deutsch-easy-Anfangsunterricht-Deutsch-Lehrerhandreichungen-Kopiervorlagen/dp/3190018693>

Дата надходження до редакції 28.08.2025 р.

Ухвалено до друку 15.09.2025 р.



Дроздова Ірина Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри ЮНЕСКО
«Філософія людського спілкування» та
соціально-гуманітарних дисциплін,
Державний біотехнологічний університет, м. Харків
ORCID ID: [0000-0001-9632-4584](https://orcid.org/0000-0001-9632-4584)
irina4410059@gmail.com

СТИЛІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття стилістичної компетентності, а також розкрито її зміст і структурну організацію для якісної підготовки кваліфікованих фахівців. У статті проаналізовано сутність стилістичної компетентності як важливої складової професійної компетентності педагога закладів вищої освіти аграрної галузі. Обґрунтовано значення опанування стилістичних норм сучасної іноземної / української літературної мови і фахової термінології для ефективної професійної комунікації, навчально-методичної та наукової діяльності викладача. Зауважено, що формування стилістичної компетентності педагога аграрного ЗВО є безперервним процесом, здійснюваним на етапах професійної підготовки та підвищення кваліфікації. Ефективними шляхами цього процесу вважаються: – інтеграція мовностилістичної підготовки у фахові та психолого-педагогічні дисципліни; – використання активних і інтерактивних методів навчання, спрямованих на розвиток професійного мовлення; – залучення викладачів до науково-дослідної діяльності та академічного письма; – систематична рефлексія та самооцінка рівня власної мовленнєвої культури. Окреслено структуру стилістичної компетентності, визначено її основні компоненти та шляхи формування в умовах професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів аграрних ЗВО. На основі опрацьованих матеріалів дослідження визначити рівні стилістичної компетентності: низький (характеризується фрагментарними знаннями про стилістичну систему мови); середній – реконструктивний (передбачає частково сформовану стилістичну свідомість); достатній – продуктивний (свідчить про сформовану стилістичну компетентність на рівні академічної комунікації); високий – творчий, професійний рівень (є показником високої мовної культури та професійної зрілості). Розглянуто ключові аспекти стилістичної компетентності: теоретична основа, практична реалізація, методична складова, значуща для професійної діяльності, мовної (українськомовної / іноземної) підготовки здобувачів вищої освіти, забезпечення ефективного, доречного й свідомого використання мовленнєвих засобів у різних сферах комунікації.

Ключові слова: стилістична компетентність, педагог закладу вищої освіти, фахова термінологія, функціонально-стильова диференціація мови, компоненти стилістичної компетентності, ключові аспекти стилістичної компетентності, мовленнєва культура, іншомовна мовленнєва підготовка фахівців.

Drozdova, Iryna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Professor of the UNESCO Department
“Philosophy of Human Communication” and
Social and Humanitarian Disciplines
State biotechnological university, Kharkiv
ORCID ID: [0000-0001-9632-4584](https://orcid.org/0000-0001-9632-4584)
irina4410059@gmail.com

TEACHER'S STYLISTIC COMPETENCE AS A GUARANTEE OF QUALITY TRAINING OF QUALIFIED SPECIALISTS

The article provides a theoretical analysis of the concept of stylistic competence, as well as reveals its content and structural organization for the high-quality training of qualified specialists. The article analyzes the essence of stylistic competence as an important component of the professional competence of a teacher of higher education institutions in the agricultural sector. The importance of mastering the stylistic norms of the modern foreign / Ukrainian literary language and professional terminology for effective professional communication, educational, methodological and scientific activities of the teacher is substantiated. It is noted that the formation of stylistic competence of a teacher of an agricultural higher education institution is a continuous process carried out at the stages of professional training and advanced training. Effective ways of this process are considered to be: – integration of linguistic and stylistic training into professional and psychological and pedagogical disciplines; – use of active and interactive teaching methods aimed at the development of professional speech; – involvement of teachers in scientific and research activities and academic writing; – systematic reflection and self-assessment of the level of one's own speech culture. The structure of stylistic competence is outlined, its main components and ways of formation in the conditions of professional training and advanced training of pedagogical personnel of agricultural higher educational institutions are determined. Based on the developed research materials, the levels of stylistic competence are determined: low (characterized by fragmentary knowledge of the stylistic system of the language); medium – reconstructive (presupposes a partially formed stylistic consciousness); sufficient – productive (indicates the formed stylistic competence at the level of academic communication); high – creative, professional level (is an indicator of high language culture and

professional maturity). The key aspects of stylistic competence are considered: theoretical basis, practical implementation, methodological component, significant for professional activity, language (Ukrainian-language / foreign) training of higher education applicants, ensuring effective, appropriate and conscious use of speech means in various areas of communication.

Key words: *stylistic competence, teacher of a higher education institution, professional terminology, functional-stylistic differentiation of language, components of stylistic competence, key aspects of stylistic competence, speech culture, foreign language speech training of specialists.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне осмислення проблем стилістики формується на перетині філософії мови, культурології, соціолінгвістики та етнолінгвістики, із посиленням уваги до психологічного напрямку в мовознавчих дослідженнях. У межах міждисциплінарного підходу стилістика розглядається не лише як наука про мовленнєві засоби та їх функціонування, а й як інструмент відображення культурних, соціальних і когнітивних процесів.

Актуалізація проблеми вербалізації культурної свідомості в умовах сучасного інформаційного простору зумовлює потребу в переосмисленні традиційних підходів до стилістики та впровадженні елементів інтерактивної стилістики, зорієнтованої на досягнення ефективної комунікації, формування оптимальних комунікативних стратегій і забезпечення результативної взаємодії між учасниками мовленнєвого акту.

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України, зокрема закладів вищої освіти (ЗВО) аграрного профілю, характеризується суттєвим ускладненням професійних вимог до педагогічних кадрів. У контексті євроінтеграційних процесів, цифровізації освітнього середовища та модернізації змісту освіти зростає роль викладача як суб'єкта педагогічної, наукової та комунікативної діяльності.

Викладач аграрного закладу вищої освіти має бути не лише компетентним фахівцем у галузі аграрних наук, здатним до науково-дослідної та практичної діяльності, а й носієм високого рівня мовленнєвої культури, що забезпечує ефективну професійну комунікацію зі здобувачами освіти, колегами, представниками наукової та виробничої спільнот. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває проблема формування стилістичної компетентності як однієї з ключових складових професійної компетентності педагога.

Стилістична компетентність педагога вищої школи передбачає сформованість умінь і навичок доцільного використання мовленнєвих засобів відповідно до мети, завдань, умов і ситуації професійного спілкування. Вона забезпечує точність і логічну впорядкованість мовлення, наукову коректність, термінологічну виваженість та доступність викладу навчального матеріалу.

Для ЗВО аграрного спрямування, освітній процес у яких поєднує наукову, виробничу та практикоорієнтовану складові, особливого значення набуває володіння різними функціональними стилями мовлення – науковим, навчально-науковим, офіційно-діловим та публіцистичним. Це зумовлено необхідністю адаптації навчальної інформації до рівня підготовки здобувачів освіти, специфіки фахової підготовки та вимог сучасного аграрного виробництва.

Тож формування стилістичної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти постає як важливий чинник підвищення якості освітнього процесу, забезпечення ефективної професійної комунікації та підготовки конкурентоспроможних фахівців аграрної галузі, здатних до успішної професійної діяльності в умовах динамічних соціально-економічних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні дослідники у своїх наукових працях зосереджуються на вивченні окремих аспектів стилістичної компетентності, зокрема особливостей її формування в учнів різних вікових груп (І. Кучеренко, І. Нагрибельна, В. Нищета) та у студентів-філологів (О. Вовк, І. Каменська, Н. Павлик, А. Попович). Водночас проблема стилістичної компетентності майбутніх педагогів, які здійснюють підготовку фахівців аграрного профілю, залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює актуальність і науковий інтерес до означеної теми. Зокрема такі науковці, як І. Нагрибельна, Н. Оськіна, Н. Павлик, Л. Рускуліс, М. Стурикова є серед дослідників, чий праці стосуються стилістичної компетентності (зокрема й майбутніх вчителів мови), що розуміється як важлива складова лінгвістичної підготовки, що охоплює знання стилістики, вміння застосовувати мовленнєві засоби відповідно до ситуації, та здатність формувати ці вміння в студентів.

Це означає, як ми вважаємо, що стилістична компетентність – це не лише теорія, а й практична мовностилістична підготовка педагога, що включає методикою навчання стилістики та готовність до її реалізації на лекціях і семінарських заняттях з дисциплін аграрної сфери.

У контексті праць цих та інших науковців, пов'язаних із методикою навчання стилістики, зокрема у вищій школі, складається стилістична підготовка студентів не тільки філологів, а й інших напрямків підготовки, щоб вони були готові як викладачі, які розуміють і можуть передати багатство стилістичних ресурсів мови. Стилістична компетентність на думку сучасних науковців – це цілісна система знань, умінь та навичок, що забезпечує ефективне використання мови в різних стилістичних режимах, і яку необхідно формувати у майбутніх учителів української / іноземної мови та літератури (Нищета, В. А., 2018; Павлик, Н. В., 2023; Оськіна, Н., 2020).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). **Мета дослідження** – проаналізувати особливості формування стилістичної компетентності здобувачів вищої освіти. Проведення наукових пошуків вимагало вирішення низки завдань: з'ясувати педагогічні засади основ формування стилістичної компетентності студентів – майбутніх фахівців-педагогів аграрної галузі, схарактеризувати сутність і структуру стилістичної компетентності, її ключові аспекти,

Вклад основного матеріалу дослідження.

Стилістична компетентність є складовою комунікативної компетентності особистості та передбачає здатність мовця адекватно добирати мовленнєві засоби відповідно до функціонального стилю мовлення. Вона формується на основі глибокого розуміння норм літературної мови, стилістичних ресурсів лексики, граматики та синтаксису.

Необхідно зазначити, що стилістична компетентність – це здатність розуміти, аналізувати та доцільно використовувати різноманітні мовленнєві засоби (фонетичні, лексичні, граматичні) відповідно до конкретного стилю мовлення (наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, художнього, розмовного) та ситуації спілкування, щоб ефективно передавати думку, виражати емоції та досягати комунікативної мети, демонструючи володіння мовною системою.

Основні компоненти стилістичної компетентності:

- **Знання стилів мовлення:** Розуміння особливостей кожного стилю та його функцій.
- **Стилістичний аналіз:** Вміння розпізнавати стилістичні засоби (синоніми, антоніми, фразеологізми, тропи) та їхню роль у тексті.
- **Стилістичне моделювання:** Здатність свідомо обирати й трансформувати мовні одиниці для створення тексту певного стилю.
- **Відповідність контексту:** Уміння добирати лексику та граматичні конструкції, що відповідають ситуації, адресату та меті спілкування.
- **Практичне застосування:** Використання стилістичних прийомів для досягнення виразності, точності, переконливості мовлення.

Чому це важливо:

- **Для вчителів та філологів:** Це ключова професійна якість для якісного

У сучасних умовах професійної діяльності викладачеві закладу вищої освіти (ЗВО) необхідні гнучкість мислення, здатність до нестандартних рішень та адаптації до динамічних змін соціально-економічного середовища. Це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності та розвинених фахових здібностей. Викладач ЗВО має значний потенціал впливу на формування особистості здобувачів освіти, їхнього світогляду, моральних цінностей і соціальних орієнтацій.

Водночас реалізація цього потенціалу значною мірою залежить від індивідуальних особистісних якостей педагога, зокрема його професійного таланту, педагогічної мотивації та ставлення до професійної діяльності. Соціальний статус і престиж педагогічної професії зумовлюються також системою суспільних відносин, у межах яких здійснюється освітня діяльність.

У сучасному ЗВО педагог виступає активним учасником багаторівневої комунікації: навчальної, наукової, адміністративної та публічної. Стилістична компетентність у цьому контексті забезпечує ефективність академічного спілкування, що ґрунтується на дотриманні норм академічної доброчесності, логічності викладу, точності термінології та коректності мовленнєвих форм.

Для аграрних ЗВО особливого значення набуває вміння викладача адаптувати наукову інформацію до рівня підготовки здобувачів освіти, поєднувати теоретичний матеріал із практичними прикладами з аграрного виробництва, використовуючи при цьому стилістично доцільні мовленнєві засоби. Саме стилістична компетентність дає змогу уникати надмірної термінологізації або, навпаки, спрощення навчального матеріалу, що може знижувати його наукову цінність.

Сучасна професійна сфера дедалі більше орієнтується на категорію компетентностей. У цьому контексті професія визначає сукупність компетентностей, якими має володіти фахівець, або окреслює межі його професійної компетенції. Відтак професійна діяльність оперує передусім компетентностями, тоді як освіта забезпечує формування знань, умінь і навичок як основи їхнього розвитку.

Стилістична компетентність є ключовою складовою професійно орієнтованої (комунікативної) компетенції, що передбачає не лише знання норм мови, але й уміння свідомо вибирати мовленнєві засоби (лексику, граматику, синтаксис) відповідно до контексту, мети спілкування та адресата у фаховій сфері, забезпечуючи точність, ефективність та доречність мовлення. Вона дозволяє фахівцю «налаштувати» своє мовлення під конкретну професійну ситуацію, будь то діловий лист, наукова доповідь чи публічний виступ, реагуючи на нові реалії та вимоги.

Слід відзначити такі ключові аспекти стилістичної компетентності:

Теоретична основа: Це ґрунтовна база, без якої неможлива усвідомлена стилістична діяльність: знання стилістичної системи мови (стилі, їхні ознаки, тропи, фігури):

- розуміння стилістичної системи мови (функціональні стилі, підстилі, жанри);
- знання стилістичних норм та їх варіантності;
- володіння поняттями тропів (метафора, метонімія, епітет тощо) і стилістичних фігур (анафора, інверсія, градація, паралелізм);

- уявлення про експресивні можливості мовленнєвих одиниць на різних рівнях (лексичному, морфологічному, синтаксичному).

Це відповідає на запитання: *що таке стилістика і як вона влаштована?*

Практична реалізація: Уміння свідомо обирати та вживати мовленнєві засоби для різних комунікативних завдань.

Цей аспект пов'язаний із мовленнєвою діяльністю:

- уміння доречно добирати мовленнєві засоби відповідно до мети, адресата й ситуації спілкування;
- здатність створювати тексти різних стилів (наукові, публіцистичні, офіційно-ділові, художні тощо);
- навички стилістичного аналізу тексту та редагування;
- усвідомлене використання стилістичних засобів для досягнення комунікативного ефекту.

Відповідь на запитання: *як користуватися стилістикою на практиці?*

Методична складова: Здатність навчати стилістиці студентів, формуючи в них відповідні вміння та навички.

Особливо важливо для педагогів:

- уміння пояснювати стилістичні явища доступно й системно;
- добір ефективних методів і вправ для формування стилістичних умінь учнів і студентів;
- розвиток у здобувачів освіти мовленнєвої рефлексії та чуття стилю;
- інтеграція стилістики з розвитком критичного мислення та культури мовлення.

Відповідь на запитання: *як навчити стилістики інших?*

Подані пункти можна розуміти як цілісну базову модель стилістичної компетентності (особливо актуальну для майбутніх педагогів, викладачів-філологів або викладачів мови).

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність різноманітних термінологічних підходів до окреслення цього поняття, зокрема використання таких дефініцій, як *стилістична компетентність/ компетенція, лінгвістична стилістична компетенція, дискурсивно-стилістичний компонент лінгвістичної компетенції* (знання термінології), *лінгвостилістична, комунікативно-стилістична компетенція* тощо.

Така термінологічна варіативність і певна нечіткість у трактуванні свідчать про відсутність єдності наукових поглядів щодо статусу стилістичної компетентності: чи доцільно розглядати її як самостійну категорію, чи як складову комунікативної або мовно-комунікативної компетентності (Попович, 2019: 241).

У науковій літературі можна виокремити кілька підходів до розуміння стилістичної компетентності: як здатності продукувати висловлювання в умовах природної комунікації відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації (Нагрибельна, 2020); як склад-

ника комунікативної компетентності, що постає інтегративною характеристикою особистості, обізнаною з мовленнєвими нормами, функціональними стилями та способами побудови різножанрових текстів (Павлик, 2023); як інтегративної якості особистості, яка володіє знаннями про зображувально-виражальні засоби мови та принципи їх доцільного добору й використання в конкретних мовленнєвих ситуаціях (Попович, 2018).

Педагог аграрної галузі розглядається як фахівець, що поєднує професійні знання у сфері агрономії та сільського господарства з педагогічною підготовкою і здійснює професійну діяльність, спрямовану на підготовку конкурентоспроможних фахівців аграрного сектору шляхом викладання, організації практичної підготовки та управлінської діяльності.

Важливим складником його професійної компетентності є також упровадження інноваційних освітніх підходів і сучасних виробничих технологій з метою підвищення якості навчання та ефективності професійної підготовки здобувачів освіти.

Як ми передбачаємо, існують різноманітні шляхи формування стилістичної компетентності, що визначають її особливості.

Сутність і структура стилістичної компетентності передбачає значне підґрунтя. Стилiстична компетентність є складником комунікативної компетентності особистості, без чого неможливо професійна комунікація фахівця. Саме за допомогою стилістичної компетентності, як складової, формується і професійна компетентність. Сутність стилістичної компетентності виявляється у здатності розпізнавати стилістичні особливості текстів різних функціональних стилів, тобто полягає в умінні свідомо добирати мовленнєві засоби відповідно до мети, ситуації та стилю мовлення.

Важливою ознакою є вміння створювати власні висловлювання з урахуванням стилістичних норм сучасної української бо іноземної мови, якою здійснюється підготовка фахівців аграрної галузі. Структура стилістичної компетентності охоплює знання про стилі мовлення, їхні мовленнєві засоби та функції. До її структури також входять уміння аналізувати, оцінювати й редагувати тексти з погляду стилістичної доцільності. Стилiстична компетентність сприяє ефективній комунікації та культурі мовлення.

Стилiстичну компетентність доцільно визначати як здатність особистості свідомо й доцільно добирати та використовувати мовленнєві засоби відповідно до комунікативного змісту висловлювання, адресата й сфери спілкування, зокрема професійного мовлення.

Для педагога ЗВО вона проявляється в умінні створювати тексти різних функціональних стилів: наукового, навчально-наукового, офіційно-ділового, публіцистичного та усного професійного мовлення.

Якщо виявляти складові стилістичної компетентності, то важливо стисло назвати складники, без яких неможливо розуміння її сутності і структури :

- *Знання стилів мовлення*: розуміння особливостей кожного стилю та його функцій.

- *Стилістичний аналіз*: уміння розпізнавати стилістичні засоби (синоніми, антоніми, фразеологізми, тропи) та їхню роль у тексті.

- *Стилістичне моделювання*: здатність свідомо обирати й трансформувати мовні одиниці для створення тексту певного стилю.

- *Відповідність контексту*: уміння добирати лексику та граматичні конструкції, що відповідають ситуації, адресату та меті спілкування.

- *Практичне застосування*: використання стилістичних прийомів для досягнення виразності, точності, переконливості мовлення.

У структурі стилістичної компетентності педагога виокремлюють такі компоненти:

- *когнітивний*, що передбачає знання стилістичних норм, функціональних стилів і жанрів професійного мовлення;

- *операційно-діяльнісний*, що охоплює вміння й навички практичного використання мовленнєвих засобів у різних педагогічних ситуаціях;

- *ціннісно-мотиваційний*, пов'язаний з усвідомленням значущості мовленнєвої культури для професійної діяльності та прагненням до її вдосконалення;

- *рефлексивний*, що виявляється у здатності аналізувати власне мовлення, коригувати його відповідно до комунікативних завдань (Попович, 2018; Павлик, 2023).

На нашу думку, слід розширити складові структури стилістичної компетентності, доповнити і додати такі компоненти :

- *лінгвістичний* (знання мовленнєвих норм),
- *мовленнєвий* (уміння застосовувати мову),
- *комунікативний* (вибір стилю відповідно до ситуації),

- *когнітивний* (розуміння суті),
- *етнокультурний/ етносоціокультурний* (знання культурного контексту),
- *діяльнісний* (практичне застосування),
- *мотиваційно-ціннісний* (відповідність нормам).

Ці компоненти стилістичної компетентності одночасно формують здатність свідомо і доцільно використовувати мову в різних сферах спілкування.

Схарактеризуємо основні компоненти і зазначимо їх особливості:

- *лінгвістичний/ мовний компонент*: знання лексичних, граматичних, фонетичних норм та правил; володіння стилістичними ресурсами мови (синоніми, антоніми, тропи);

- *мовленнєвий компонент*: уміння будувати зв'язне висловлювання, добирати відповідні мовленнєві

засоби для конкретного контексту, володіння різними стилями (науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, розмовний, художній);

- *комунікативний компонент*: здатність аналізувати ситуацію спілкування, мету, адресата та обирати оптимальний стиль мовлення;

- *когнітивний компонент*: розуміння сутності стилів, їхніх відмінностей та функцій.

- *етнокультурний/ етносоціокультурний компонент*: знання національних особливостей мовлення, етикетних норм, традицій, що впливають на вибір мовленнєвих засобів.

- *діяльнісний компонент*: практичне застосування стилістичних знань у письмовій та усній мовленнєвій діяльності (переклад, редагування, створення текстів).

- *мотиваційно-ціннісний компонент*: бажання дотримуватися норм мовленнєвої культури, прагнення до досконалості мовлення.

Знання мовленнєвих норм і стилістичної компетентності для педагога аграрного ЗВО має колосальне значення. Специфіка діяльності педагога в аграрному закладі вищої освіти зумовлює потребу у володінні різними стилями мовлення. Тож слід відзначити роль стилістичної компетентності в академічному та науковому дискурсі.

В академічному мовленні стилістична компетентність забезпечує логічність, точність, об'єктивність і нейтральність викладу. Уміння дотримуватися норм наукового стилю сприяє коректному представленню результатів досліджень, аргументованості висновків і зрозумілості тексту для фахової аудиторії.

Науковий стиль є необхідним для підготовки та презентації результатів досліджень, написання статей, тез, дисертацій. Навчально-науковий стиль використовується під час лекцій, практичних і лабораторних занять, де важливо поєднувати наукову точність із доступністю викладу.

Офіційно-діловий стиль забезпечує коректне оформлення службової документації, навчальних програм, робочих планів, звітів.

Усне професійне мовлення відіграє ключову роль у педагогічній взаємодії, формуванні позитивного освітнього середовища та розвитку професійної культури здобувачів освіти.

Термінологія є основою фахового мовлення, системою спеціалізованих лексичних одиниць, що точно й однозначно позначають наукові поняття певної галузі знань. Її застосування є необхідною умовою ефективної професійної комунікації, оскільки забезпечує стандартизацію наукового викладу та запобігає двозначності.

Слід відзначити нерозривний взаємозв'язок стилістичної компетентності й термінологічної точності. Уживання термінів потребує високого рівня стилістичної компетентності, адже некоректне або

надмірне використання термінології може ускладнити сприйняття тексту. Мовець повинен уміти поєднувати термінологічну насиченість із доступністю викладу, дотримуючись принципів доцільності та стилістичної рівноваги.

Відзначимо також нормативність і доречність термінів у різних функціональних стилях.

Ступінь уживання термінології змінюється залежно від стилю мовлення: у науковому стилі терміни є доміантними, у публіцистичному – можуть пояснюватися або адаптуватися, а в художньому – використовуються з експресивною чи символічною метою. Стилiстична компетентність дозволяє мовцеві адекватно регулювати ці відмінності.

В освітньому процесі відбувається формування стилістичної та термінологічної компетентності. Розвиток зазначених компетентностей передбачає системну роботу з науковими текстами, аналіз мовленнєвих засобів, опанування галузевих терміносистем і практику створення власних академічних висловлювань. Це сприяє підвищенню мовної культури майбутніх фахівців.

Для професійної діяльності знання стилістичної компетентності та термінології має колосальне значення. Високий рівень опанування стилістичною компетентністю та термінологією є показником професійної зрілості мовця, забезпечує ефективну комунікацію в науковому та освітньому середовищі й підвищує якість фахового мовлення загалом.

Формування стилістичної компетентності педагога аграрного ЗВО є безперервним процесом, що здійснюється на етапах професійної підготовки та підвищення кваліфікації.

Ефективними шляхами цього процесу є:

- інтеграція мовностилістичної підготовки у фахові та психолого-педагогічні дисципліни;
- використання активних і інтерактивних методів навчання, спрямованих на розвиток професійного мовлення;
- залучення викладачів до науково-дослідної діяльності та академічного письма;
- систематична рефлексія та самооцінка рівня власної мовленнєвої культури.

Для розуміння питання формування і розвитку стилістичної компетентності слід запропонувати деякі методи формування стилістичної компетентності:

Текстово-аналітичний метод.

Одним із провідних методів формування стилістичної компетентності є системний аналіз текстів різних функціональних стилів. Робота з художніми, науковими, публіцистичними та офіційно-діловими текстами дає змогу виявляти стилістично марковані мовленнєві засоби, аналізувати їх функції та усвідомлювати залежність мовного оформлення від комунікативної мети й ситуації спілкування.

Порівняльно-стилістичний метод

Застосування порівняльного аналізу сприяє формуванню вміння зіставляти тексти різних стилів або жанрів, визначати спільні та відмінні риси мовного оформлення. Особливу ефективність цей метод має під час трансформації одного тексту в інший (наприклад, наукового – у публіцистичний), що розвиває чуття стилістичної доцільності.

Метод стилістичного експерименту

Стилiстичний експеримент передбачає свідоме варіювання мовленнєвих засобів у тексті з метою спостереження за змінами його стилістичного забарвлення. Такий метод активізує мовленнєве мислення, сприяє усвідомленню функціонального підходу до роботи з текстами різних стилів.

На основі опрацьованих матеріалів дослідження можемо визначити рівні стилістичної компетентності: низький, середній, достатній та високий рівні.

1. Низький (репродуктивний) рівень.

Характеризується фрагментарними знаннями про стилістичну систему мови. Здобувач освіти:

- має поверхове уявлення про функціональні стилі;
- не завжди розрізняє стилістичні норми;
- допускає стилістичні помилки (змішування стилів, канцеляризми, розмовні елементи в науковому тексті);
- відтворює готові мовні зразки без усвідомлення їхньої доречності;
- не здатний самостійно редагувати власний текст.

2. Середній (реконструктивний) рівень

Передбачає частково сформовану стилістичну свідомість. Здобувач освіти:

- розрізняє основні функціональні стилі та жанри;
- уміє добирати мовні засоби відповідно до типових комунікативних ситуацій;
- помічає окремі стилістичні недоліки в текстах;
- редагує текст за зразком або з допомогою викладача;
- дотримується загальних вимог до наукового й професійного мовлення, хоча припускається поодиноких помилок.

3. Достатній (продуктивний) рівень

Свідчить про сформовану стилістичну компетентність на рівні академічної комунікації. Здобувач освіти:

- усвідомлено користується стилістичними нормами;
- точно й доречно добирає мовленнєві засоби залежно від мети, адресата та жанру;
- створює цілісні, логічно організовані тексти різних стилів;
- самостійно редагує та вдосконалює власні й чужі тексти;

• демонструє мовне чуття та стилістичну гнучкість.

4. Високий (творчий, професійний) рівень

Є показником високої мовної культури та професійної зрілості. Здобувач освіти:

- вільно орієнтується в стилістичній системі української мови;
- майстерно використовує стилістичні ресурси мови;
- адаптує стиль мовлення до складних і нестандартних комунікативних ситуацій;
- здійснює глибокий стилістичний аналіз текстів;
- володіє навичками фахового редагування та стилістичного консультивання.

Отже, розвиток стилістичної компетентності у вищій школі має поетапний характер — від репродуктивного володіння мовленнєвими засобами до творчого й професійно орієнтованого використання стилю.

Стилістична компетентність у вищій школі на засадах набутих знань передбачає формування умінь і навичок, потрібних у професійній діяльності. Стилістична компетентність є важливою складовою професійної мовної (українськомовної / іноземної) підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки забезпечує ефективне, доречне й свідоме використання мовленнєвих засобів у різних сферах комунікації.

По-перше, стилістична компетентність формує здатність глибоко усвідомлювати функціонально-стильову диференціацію мови, розуміти особливості наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, художнього та розмовного стилів, а також специфіку їх жанрових різновидів (стаття, доповідь, рецензія, звіт, есе тощо).

По-друге, вона розвиває вміння добирати вербальні та невербальні засоби відповідно до комунікативної мети, адресата, ситуації спілкування і професійного контексту. Це особливо важливо для академічного й професійного мовлення, де помилки стилістичної невідповідності знижують й іноді руйнують якість комунікації.

По-третє, стилістична компетентність забезпечує навички аналізу, інтерпретації та стилістичної оцінки текстів різних типів, зокрема академічних і фахових. Здобувачі вищої освіти навчаються виявляти стилістично марковані одиниці, стилістичні засоби, порушення норм та їхній вплив на сприйняття тексту.

По-четверте, вона сприяє формуванню умінь продукувати власні тексти високого рівня стилістичної культури – курсові, кваліфікаційні роботи, наукові статті, тези доповідей, публічні виступи. Студенти опановують навички логічної організації тексту, точності, ясності, аргументованості й стилістичної цілісності викладу.

По-п'яте, стилістична компетентність розвиває редакторські вміння: коригування стилістичних недоліків, усунення мовленнєвої надмірності, шаблонності, невмотивованих запозичень, кальок, а також гармонізацію стилю тексту відповідно до норм сучасної української літературної мови.

По-шосте, важливим результатом є формування критичного мовного мислення та мовленнєвої рефлексії – здатності усвідомлено оцінювати власне мовлення й мовлення інших, прогнозувати комунікативний ефект тексту та відповідальність автора за мовленнєвий вибір.

Тож у вищій школі стилістична компетентність виступає не лише як мовна навичка, а як інструмент професійної самореалізації, академічної доброчесності та ефективної наукової й суспільної комунікації.

Результати дослідження. Узагальнюючи сказане, зауважимо, що стилістична компетентність – це не лише знання правил, а й поєднання теорії, практики й методики, що забезпечує високий рівень мовленнєвої культури та професійної майстерності. Стилістична компетентність сприяє також підвищенню якості освітнього процесу, формуванню авторитету викладача та розвитку мовленнєвої культури майбутніх фахівців аграрної галузі.

Стає зрозумілим, що підготовка педагога аграрної галузі, тобто особи вимагає опанування певних компетентностей у достатньо широкому їх розумінні. Зокрема, для опанування стилістичною компетентністю студент повинен володіти достатнім рівнем сформованості лінгвістичної компетенції взагалі, а саме: фонологічної, тобто знання та вміння сприймати і породжувати звуки і користуватися інтонацією; орфографічної, тобто знання і вміння сприймати та породжувати звуковий склад слова на листі; лексичної, тобто знання та вміння використовувати мовленнєві одиниці; семантичної, тобто усвідомлене вживання слова в потрібному значенні; граматичної, тобто знання і вміння використовувати граматичні ресурси мови; а також вміння в 4-х видах мовленнєвої діяльності.

Отже, формування стилістичної компетентності важливе для вчителів, філологів, педагогів як ключової професійної якості, без якої неможливо на високому рівні викладати українську / іноземну мову та літературу. Для педагогів – фахівців іншої сфери спеціальної підготовки (зокрема й аграрної галузі) розгалужені і ґрунтовні знання стилістики дають позитивні результати і дозволяють ефективно комунікувати в професійній діяльності (наприклад скласти ділові документи, виступати публічно, писати звіти). А стосовно кожного носія мови (української або іноземної) – підвищує загальну культуру мовлення, допомагає уникати помилок та бути зрозумілим співрозмовнику.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Нагрибелна, І. (2020). Методика формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців морської галузі в системі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 34, 4. 216–221.
- Нищета, В. А. (2018). Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови. [Дис. докт. пед. наук, Херсонський державний університет].
- Павлик, Н. В. (2023). Формування стилістичної компетентності у професійній підготовці вчителя-філолога в закладах вищої освіти [The 11th International scientific and practical conference “Problems of the development of science and the view of society” (March 21 – 24, 2023). Graz, Austria. International Science Group]. 311–318.
- Попович, А. (2018). Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти [Монографія]. Кам'янець-Подільський.
- Оськіна, Н. (2020). Структура когнітивного компонента стилістичної компетентності майбутніх філологів-синологів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 32(2), 89–93.
- Рускуліс, Л. В. (2019). Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. [Дис. докт. пед. наук, Херсонський державний університет].
- Рускуліс, Л. В. (2018). Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. [Монографія].

REFERENCES

- Nahrybelna, I. (2020). Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv morskoi haluzi v systemi vyshchoi osvity. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Pedagogika*. Vyp. 34, T. 4. S. 216–221.
- Nyshcheta, V. A. (2018). Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly v protsesi navchannia ukraïnskoi movy. [Dys. dokt. ped. nauk, Khersonskiy derzhavnyi universytet].
- Pavlyk, N. V. (2023). Formuvannia stylistychnoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi vchytelia-filologa v zakladakh vyshchoi osvity [The 11th International scientific and practical conference “Problems of the development of science and the view of society” (March 21 – 24, 2023). Graz, Austria. International Science Group], 311–318.
- Popovych, A. (2018). Metodyka navchannia stylistyky maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy i literatury v zakladakh vyshchoi osvity [Monohrafiia. Kamianets-Podilskiy].
- Oskina, N. (2020). Struktura kohnityvnoho komponenta stylistychnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-synolohiv. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 32(2), 89–93.
- Ruskulis, L. V. (2019). Metodychna systema formuvannia lnhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin. [Dys. dokt. ped. nauk, Khersonskiy derzhavnyi universytet].
- Ruskulis, L. V. (2018). Metodychna systema formuvannia lnhvistychnoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukraïns'koyi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin [Methodical system of formation of linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of studying linguistic disciplines]: monograph.

Дата надходження до редакції 02.09.2025 р.

Ухвалено до друку 25.09.2025 р.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК 378: 373.091.12.011.3-051]:811.112.2'342.3

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352545>

Задорожна Ірина Павлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри англійської філології
та методики навчання англійської мови,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
ORCID ID: [0000-0003-1599-1372](https://orcid.org/0000-0003-1599-1372)
zadorozhna.iryana@tnpu.edu.ua

Блумгардт Софі,
аспірантка кафедри англійської філології
та методики навчання англійської мови,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
ORCID ID: [0009-0009-6401-160X](https://orcid.org/0009-0009-6401-160X)
sofiesinstitut@gmail.com

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано актуальність розробки системи вправ для формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні.

Проаналізовано сутність, структуру і зміст професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Конкретизовано декларативні і процедурні знання; мовленнєві навички; вміння ознайомлювального, переглядового, вивчального читання, а також ознайомлювального, вибіркового, детального аудіювання; уміння використовувати навчальні стратегії.

Здійснений аналіз засвідчив, що компетентності в аудіюванні та читанні мають низку особливостей, які визначають можливість їх інтегрованого формування, створюють передумови для перенесення вмінь з одного виду рецептивної діяльності на інший (єдність когнітивно-перцептивної природи; подібність декларативних та процедурних знань; спільність рецептивних мовленнєвих навичок, що свідчить про можливість паралельного формування лексико-граматичної бази обох видів мовленнєвої діяльності; типологічна подібність умінь, що формуються в межах різних видів аудіювання і читання; професійна спрямованість; інтегроване оволодіння предметними знаннями; відповідність стратегій тощо).

З урахуванням обґрунтованих принципів (інтегрованого формування цільових компетентностей, урахування етапів формування і розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, взаємопов'язаності рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, послідовності та повторюваності, стратегічності) розроблено відповідну систему вправ, яка корелює з визначеними етапами (орієнтаційно-мотиваційним, лінгвістично-операційним, рецептивно-операційним, інтеграційним). Ефективність запропонованої системи вправ доведена в процесі експериментального навчання.

Ключові слова: професійно орієнтована німецькомовна компетентність; компетентність в аудіюванні; компетентність в читанні; майбутні вчителі; система вправ; інтеграція; знання; мовленнєві навички; вміння; етапи навчання.

Zadorozhna, Iryna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID ID: [0000-0003-1599-1372](https://orcid.org/0000-0003-1599-1372)
zadorozhna.iryana@tnpu.edu.ua

Blumhardt, Sofie,
Postgraduate Student of the Department of English Philology and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID ID: [0009-0009-6401-160X](https://orcid.org/0009-0009-6401-160X)
sofiesinstitut@gmail.com

A SYSTEM OF EXERCISES FOR DEVELOPING FUTURE TEACHERS' PROFESSIONALLY ORIENTED GERMAN-LANGUAGE COMPETENCE IN LISTENING AND READING

The article substantiates the relevance of developing a system of exercises aimed at forming future teachers' professionally oriented German-language competence in reading and listening.

The essence, structure, and content of professionally oriented German-language competence in listening and reading are analyzed. Declarative and procedural knowledge, speech skills,

abilities related to skimming, scanning, and intensive reading, as well as abilities in global, selective, and detailed listening, and the ability to use learning strategies are specified.

The analysis demonstrates that listening and reading competences possess a number of features that determine the possibility of their integrated development and create prerequisites for the transfer of acquired skills from one type of receptive activity to another. These features include the unity of their cognitive and perceptual nature; similarity of declarative and procedural knowledge; common lexical and grammatical skills, which indicates the possibility of parallel development of the lexical and grammatical foundations of listening and reading; typological similarity of skills formed within different types of listening and reading; professional orientation; integrated acquisition of subject-matter knowledge; correspondence of strategies.

Taking into account the substantiated principles – namely, the integrated development of the target competences, consideration of the stages of speech skills and abilities formation and development, interrelatedness of receptive and productive types of speech activity, consistency and repetition, and strategic orientation – an appropriate system of exercises was developed. The system correlates with the defined stages (orientation–motivational, linguistic–operational, receptive–operational, and integration). The effectiveness of the suggested system of exercises was verified experimentally.

Key words: professionally oriented German-language competence; listening competence; reading competence; future teachers; system of exercises; integration; knowledge; speech skills; abilities; stages of instruction.

Постановка проблеми. На сучасному етапі питання іншомовної освіти набуває особливого значення у зв'язку з європейськими прагненнями і перспективами України, глобалізаційними процесами у всіх сферах, у яких бере участь наша країна. Відповідно зростає роль міжкультурного спілкування, від якого значною мірою залежить результативність зазначених змін.

Хоча сьогодні англійська мова посідає особливе місце, оволодіння німецькою як мовою, поширеною в розвинених країнах Європи, не втрачає актуальності. Якщо в українських школах домінує англійська мова як перша, то німецька мова є найбільш поширеною другою іноземною мовою. Таким чином, важливим завданням сучасної шкільної освіти є навчання учнів німецької мови, що зумовлює вагомість фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Важливою умовою оволодіння німецькомовною комунікативною компетентністю є розвиток компетентностей в аудіюванні та читанні, пов'язаних із рецептивними видами мовленнєвої діяльності. Здатність розуміти та інтерпретувати прочитане і почуте необхідна для отримання інформації, забезпечує широкий доступ до різних джерел, створює підґрунтя для розвитку навичок та вмій у продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Важливість дослідження зумовлюється необхідністю оновлення та вдосконалення методик формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та чи-

танні з урахуванням сучасних потреб і вимог, наявних матеріалів та освітніх можливостей. З огляду на зазначене назрілою проблемою є розробка системи вправ для формування відповідної компетентності, яка враховуватиме можливості забезпечення інтегрованого характеру процесу та сприятиме його інтенсифікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування іншомовної компетентності в читанні, а також аудіюванні досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема О. Бирюк, О. Бігич, О. Бочкарьова, С. Вавіліна, Л. Вандергріфт, Т. Горпінч, К. Гох, Н. Гупка-Макогін, Я. Крапчатова, Ю. Романюк, М. Рост та ін. Зазначимо, що більшість наукових розвідок зосереджувались або на навчанні читання, або на аудіюванні.

Існує чимало праць із зазначеної проблематики, в яких суб'єктом обрано майбутніх педагогів. Зокрема, запропоновано систему вправ для навчання читання англійською (Британ, 2014) та німецькою (Корейба, 2011) мовами на основі Інтернет-ресурсів, англійських художніх текстів (Вдовіна, 2003), німецькомовних публіцистичних текстів (Ференчук-Піонтковська, 2019), на основі інтерпретації художніх текстів (Кожедуб, 2010). Науковцями обґрунтовано систему вправ для формування англійської компетентності в аудіюванні драматичних творів (Сіваченко, 2009), теленовін (Вікович, 2011), аудіокниг художніх творів (Білянська, 2018), у процесі самостійної роботи (Шевкопляс, 2017); вмій розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами мови (Мацнева, 2009).

Як у вітчизняній, так і в західній методиці існує небагато робіт, спрямованих на дослідження інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності. Зокрема, наукова праця Н. Добровольської присвячена формуванню в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англійської компетентності в читанні та говорінні у єдності цільового, змістового, технологічного аспектів (Добровольська, 2021). І. С. П. Нейшен розглядає навчання читання та письма як взаємопов'язані складники навчальної програми, для обох видів мовленнєвої діяльності автор наголошує на необхідності збалансованого поєднання змістовно орієнтованого введення інформації (input) та змістовно орієнтованого продукту (output) (Nation, 2009). В. Свиридюк здійснив комплексне дослідження формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи, в якому розглядаються питання формування компетентності в читанні та аудіюванні, але без особливого фокусу на інтегрований характер процесу (Свиридюк, 2025).

Таким чином, попри численні дослідження, дотичні до окресленої нами проблематики, питання розробки науково обґрунтованої системи вправ для

формування німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні майбутніх учителів з акцентом на майбутню професійну діяльність залишається недостатньо вивченим у контексті професійної підготовки майбутніх учителів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та розробці системи вправ для формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні.

Для досягнення цієї мети передбачено вирішення таких завдань: 1) схарактеризувати сутність та зміст професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності; 2) окреслити можливості інтегрованого формування німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні; 3) обґрунтувати принципи створення системи вправ; 4) представити систему вправ для формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні.

Вклад основного матеріалу. Професійно орієнтоване аудіювання реалізується у процесі прослуховування чи перегляду лекцій і матеріалів професійного характеру. Воно також охоплює участь у конференціях, проєктах, програмах академічної мобільності, спілкуванні з колегами на професійні теми тощо (Черниш, Мельник, 2024). Професійно орієнтоване читання здійснюється під час роботи з текстами (у друкованому та цифровому форматах) професійного характеру. Обидва види мовленнєвої діяльності є важливими в підготовці майбутніх учителів, оскільки забезпечують їх професійно орієнтованою інформацією та створюють умови для міжкультурного спілкування.

Для створення системи вправ потрібно визначити сутність, структуру і зміст професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні, тобто окреслити знання, навички і вміння, на розвиток яких має бути спрямована система вправ.

На основі визначень, поданих у науковій літературі (Корейба, 2011; Синєкоп, 2022; Ференчук-Піонтковська, 2019), професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в читанні трактуємо як здатність, спираючись на набуті знання, навички та вміння розуміти, відбирати, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних текстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності.

Оволодіння професійно орієнтованою компетентністю в читанні німецькомовних текстів передбачає розвиток знань (декларативних і процедурних), мовленнєвих навичок і вмінь ознайомлювального, переглядового та вивчального читання, а також умінь використовувати навчальні стратегії. Серед декларативних виокремлюємо знання про: основні види професійно орієнтованого читання (пошукового /

переглядного, ознайомлювального, вивчального), особливості та структуру професійно орієнтованих текстів (науково-популярних наукових статей), стратегії читання; процедурних – знання про те, який вид читання обрати залежно від завдань та цілей; як аналізувати текст, виокремлювати важливу інформацію, критично її сприймати і порівнювати з відомою (Задорожна, 2012, с. 503–506; Синєкоп, 2022, с. 226), використовувати стратегії читання.

До навичок професійно орієнтованого читання (передусім лексичних і граматичних) зараховуємо: встановлення смислових зв'язків між словами; розуміння фахової лексики; розуміння граматичних структур; прогнозування подальшого вживання слів, синтаксичних структур; визначення засобів синтаксичного зв'язку (Вавіліна, 2014, с. 28–29; Ференчук-Піонтковська, 2019, с. 63). Серед умінь ознайомлювального читання виокремлюємо такі: розуміти загальний зміст та основні деталі статей, доповідей та інших матеріалів на професійні теми; визначати зміст тексту та доцільність його подальшого читання; прогнозувати зміст тексту за заголовком, ключовими словами тощо. Для переглядового читання виділяємо вміння: знаходити та розуміти необхідну інформацію в професійних текстах; виділяти та розуміти факти, думки, оцінні судження; визначити значущість інформації тексту. Вивчальне читання передбачає формування вмінь: розрізняти реальні факти та припущення, основну і другорядну інформацію; розуміти деталі професійно орієнтованих текстів; розпізнавати лінію аргументу, різні погляди на проблему (Задорожна, 2012, с. 510–519; Синєкоп, 2022, с. 307–309).

За аналогією з попереднім визначенням професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в аудіюванні трактуємо як здатність на основі набутих знань, навичок та вмінь розуміти, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних аудіо- та відеотекстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності.

Оволодіння професійно орієнтованою німецькомовною компетентністю в аудіюванні німецькомовних текстів передбачає розвиток знань (декларативних і процедурних), навичок і вмінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання. Серед декларативних виокремлюємо знання про: основні види професійно орієнтованого аудіювання (ознайомлювального, вибіркового, детального), стратегії аудіювання; процедурних – знання про те, як виокремлювати важливу інформацію, критично її сприймати і порівнювати з відомою (Задорожна, 2012, с. 493–496), як використовувати стратегії аудіювання. До навичок професійно орієнтованого аудіювання (фонетичних, лексичних, граматичних) зараховуємо: адекватне сприймання модифікації

голосних і приголосних у зв'язному мовленні; розпізнавання важливих елементів дискурсу за розташуванням логічного наголосу, ритму, варіації тону; встановлення смислових зв'язків між словами; розуміння фахової лексики; розуміння граматичних структур; прогнозування подальшого вживання слів; прогнозування синтаксичних структур (Задорожна, 2012, с. 510–519; Синекоп, 2022). Серед умінь ознайомлювального аудіювання виокремлюємо такі: розуміти загальний зміст та основні деталі тривалих, логічно структурованих, зв'язних та складних у мовному і змістовому плані презентацій, доповідей, лекцій на професійні теми; розуміти загальний зміст та основні деталі тривалих, складних у мовному і змістовому плані дискусій на професійні теми. Для вибіркового аудіювання характерні такі уміння: добирати специфічну інформацію зі складних у мовному і змістовому плані презентацій, доповідей, лекцій, дискусій професійного характеру. Детальне аудіювання передбачає формування вмінь: розуміти деталі складних у мовному і змістовому плані презентацій, доповідей, лекцій, дискусій професійного характеру; розрізняти погляди та факти; розуміти аргументацію в професійно орієнтованому мовленні; розуміти погляди, ставлення мовців до предмета розмови на професійні теми (Задорожна, 2012, с. 493–496).

Важливим аспектом оволодіння цільовими компетентностями є опанування навчальними стратегіями, які є подібними для рецептивних видів мовленнєвої діяльності. У дослідженні ми дотримуємось класифікації Р. Оксфорд (Oxford, 2017) і виокремлюємо прямі та непрямі стратегії. До прямих стратегій, подібних для аудіювання і читання, відносимо когнітивні (активізація предметних знань; аналіз, узагальнення прочитаного чи почутого; визначення труднощів розуміння; встановлення важливих фрагментів у тексті; фокусування уваги на головному; виявлення смислових віх та ключових слів, необхідних для розуміння основного смислу тексту; прогнозування організаційної структури та змісту тексту; ігнорування певних неважливих частин тексту; аналіз попередніх знань з предмета; порівняння отриманих знань з попередніми; читання першого рядка кожного абзацу для загального розуміння тексту) та компенсаторні (ігнорування незнайомих слів, частин тексту; використання контексту для визначення значення лексичних одиниць; здогадка про значення лексичних одиниць за їх будовою; використання словника для визначення значення незнайомого слова; кількаразове перечитування/прослуховування незрозумілих фрагментів тексту) (Задорожна, 2012, с. 587–588, 589–590; Синекоп, 2022, с. 126–130).

Серед непрямих стратегій аудіювання і читання виокремлюємо: метакогнітивні (візуалізація прочитаного/прослуханого, наприклад, у вигляді ментальних карт; планування подальших дій; утриман-

ня цілей у процесі читання/аудіювання; визначення важливості інформації для досягнення мети, можливостей її подальшого використання; ведення записів прочитаного/прослуханого; аналіз ефективності використаних стратегій та їх заміна у разі потреби; пошук можливостей для самостійної практики) та соціальні й афективні (вибір стратегій, оптимальних для власного навчального стилю; самовинагорода за ефективно виконану роботу; обговорення прочитаного/прослуханого з іншими студентами; вибір текстів/аудіофрагментів/відеофрагментів за власними інтересами; звернення по допомогу чи роз'яснення до інших студентів чи викладача; читання/прослуховування матеріалу та його аналіз у парах чи групах) (Задорожна, 2012, с. 587–588, 589–590; Синекоп, 2022, с. 126–130).

Аналіз викладеного вище свідчить, що, крім подібності навчальних стратегій, компетентності в аудіюванні та читанні мають низку особливостей, яка зумовлює можливість і доцільність взаємопов'язаного формування зазначених компетентностей.

Обидві компетентності мають спільну когнітивно-перцептивну природу, оскільки спрямовані на рецепцію, розуміння, осмислення, аналіз, інтерпретацію, узагальнення інформації з німецькомовних професійних текстів різних жанрів; передбачають роботу з основною та детальною інформацією, а також її подальше використання в ситуаціях професійного спілкування.

Передумовою інтеграції є також необхідність розвитку декларативних і процедурних знань, лексичних, граматичних, фонетичних навичок (у процесі читання реалізується внутрішнє промовляння) та вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. В обох випадках декларативні знання включають уявлення про види читання/аудіювання та відповідні стратегії, а процедурні — знання щодо вибору адекватного виду діяльності залежно від мети, способів аналізу тексту, виокремлення значущої інформації та критичного її осмислення.

Аудіювання і читання характеризуються спільністю рецептивних мовленнєвих навичок, зокрема встановленням смислових зв'язків між словами, розумінням граматичних і синтаксичних структур, прогнозуванням лексичного та синтаксичного розвитку тексту. Це свідчить про можливість паралельного формування лексико-граматичної бази обох видів мовленнєвої діяльності.

Підставою для інтеграції є типологічна подібність умінь, що формуються в межах різних видів аудіювання і читання (ознайомлювального, переглядового/вибіркового, вивчального/детального). В обох компетентностях передбачається розвиток умінь розуміти загальний зміст і деталі, знаходити необхідну інформацію, розрізняти факти й оцінювати судження, аргументацію та різні погляди на проблему.

Інтеграції сприяє спільна професійна спрямованість аудіювання і читання, оскільки обидва види діяльності ґрунтуються на роботі з автентичними професійно орієнтованими текстами (науково-популярними та науковими статтями, доповідями, лекціями, презентаціями, дискусіями), що моделюють реальні комунікативні ситуації фахової діяльності.

Крім того, у процесі професійно орієнтованого аудіювання і читання здобувачі інтегровано оволодівають предметними знаннями, пов'язаними з подальшою професійною діяльністю. Саме предметні знання є когнітивною основою для прогнозування змісту тексту, розуміння фахової лексики, розпізнавання причинно-наслідкових зв'язків, аргументів, різних поглядів на професійну проблему.

Інтеграція предметних знань сприяє формуванню процедурних знань у читанні та аудіюванні, вмінь співвідносити нову інформацію з уже відомою, критично її осмислювати, оцінювати її значущість і достовірність у професійному контексті. Завдяки цьому рецептивна діяльність набуває не лише мовленнєвого, а й пізнавально-професійного характеру.

Крім того, опора на предметні знання забезпечує відповідність стратегій аудіювання і читання, оскільки в обох видах мовленнєвої діяльності студенти застосовують аналогічні когнітивні операції: аналіз, синтез, узагальнення, інтерпретацію та оцінювання інформації. Це створює передумови для перенесення сформованих умінь з одного виду рецептивної діяльності на інший і підвищує ефективність навчання.

Отже, спільність мети, змісту, структури, стратегій, мовленнєвих навичок та типів умінь зумовлює доцільність інтегрованого формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, що сприятиме цілісному розвитку рецептивних умінь та оптимізації професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Конкретизовані знання, навички та вміння будуть враховані при побудові системи вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Під системою вправ в контексті тематики нашого дослідження розуміємо ієрархічне об'єднання логічно взаємопов'язаних, послідовно організованих та методично необхідних типів і видів вправ для інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні (Синекоп, 2022, с. 295).

Розробка системи вправ здійснювалась з урахуванням низки принципів, серед яких – принцип інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Зазначений принцип ґрунтується на спільній психолінгвістичній основі рецептивних видів мовленнєвої діяльності та передбачає цілеспрямоване перенесення сформованих навичок і вмінь з читання на аудіювання і навпаки. Зокрема, усвідомлення зна-

чення та функціонування лексичних одиниць у письмовому тексті сприяє їх ефективнішому розпізнаванню й розумінню під час аудіювання, що підвищує загальний рівень розуміння повідомлення німецькою мовою.

Наступний принцип передбачає побудову системи вправ з урахуванням етапів формування і розвитку мовленнєвих навичок і вмінь. Зокрема, процес охоплює опанування певними знаннями, далі відбувається формування навичок та вмінь, які необхідно розвивати і вдосконалювати (Черниш, Мельник, 2024).

Принцип взаємопов'язаності рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності передбачає орієнтацію системи вправ не лише на розуміння інформації, а й на її подальше використання в процесі усного чи письмового спілкування. Цей принцип забезпечує певну цілісність підготовки, підтримує усвідомлення доцільності та практичної цінності роботи із текстами, аудіо- та відеофрагментами.

Згідно з принципом послідовності та повторюваності система вправ передбачає послідовне формування навичок та вмінь (від простішого до складнішого), а також циклічність етапів, підсистем та груп вправ, які повторюються (з певними модифікаціями) в межах інших тем, проблем та матеріалів.

Принцип стратегічності процесу оволодіння цільовими компетентностями базується на ідеї необхідності усвідомлення здобувачами вищої освіти стратегічної природи опанування мовою, здатності мислити стратегічно, що зумовлює ефективне і саморегульоване читання (Вавіліна, 2014) та аудіювання.

У процесі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні виокремлюємо чотири етапи. Перший – орієнтаційно-мотиваційний, спрямований на розвиток мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими текстами, активізацію предметних знань студентів, ознайомлення зі стратегіями рецептивної діяльності. Наступний етап – лінгвістично-операційний – спрямований на формування та розвиток мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, фонетичних). Рецептивно-операційний етап має на меті розвиток умінь ознайомлювального аудіювання і читання, вибіркового аудіювання та переглядового читання, детального аудіювання та вивчального читання, а також умінь використовувати відповідні стратегії. Інтеграційний етап націлений на розвиток умінь використовувати отриману в процесі аудіювання і читання інформацію в усному та письмовому спілкуванні.

Представимо систему вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності майбутніх учителів в аудіюванні та читанні, розроблену на основі викладених вище положень та сучасних досліджень (Синекоп, 2022; Свиридюк, 2023) (табл.).

Система вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні

Підсистеми вправ	Типи вправ
<p>Орієнтаційно-мотиваційний етап</p> <p>Цілі: розвиток мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими текстами, активізація предметних знань студентів, ознайомлення зі стратегіями рецептивної діяльності.</p>	
Вправи на активізацію предметних знань студентів	<ol style="list-style-type: none"> 1) визначення ключових понять теми; 2) відтворення фактів, підходів, теорій тощо з теми; 3) прогнозування термінів, що можуть траплятися у тексті; 4) формулювання припущень щодо проблематики тексту за певною інформацією (заголовком, фото тощо); 5) класифікація понять, явищ тощо; 6) коротке узагальнення знань з певної теми або проблеми.
Вправи на активізацію знань про навчальні стратегії та ознайомлення з новими стратегіями аудіювання та читання	<ol style="list-style-type: none"> 1) ознайомлення з видами стратегій аудіювання та читання; 2) порівняння стратегій аудіювання та читання; 3) визначення стратегій, доцільних у конкретній навчальній ситуації; 4) вибір стратегій залежно від завдання.
<p>Лінгвістично-операційний етап</p> <p>Цілі: формування та розвиток мовленнєвих навичок аудіювання та читання (фонетичних, лексичних, граматичних).</p>	
Вправи на формування та розвиток фонетичних навичок	<ol style="list-style-type: none"> 1) визначення меж слів і синтагм у зв'язному мовленні; 2) зіставлення графічної та звукової форми термінів; 3) визначення інтонаційного типу висловлювання (повідомлення, аргументація, пояснення тощо); 4) визначення логічного наголосу в професійно орієнтованих висловлюваннях.
Вправи на формування та розвиток лексичних навичок аудіювання та читання	<ol style="list-style-type: none"> 1) встановлення смислових зв'язків між ключовими фаховими термінами; 2) зіставлення лексичних одиниць у письмовому та усному текстах; 3) прогнозування значення термінів на основі контексту або словотвірних елементів; 4) встановлення відповідності між терміном і його дефініцією; 5) побудова семантичних полів; 6) групування лексичних одиниць за різними ознаками; 7) заповнення пропущених лексичних одиниць у тексті з опорою на контекст; 8) виділення ключових слів під час прослуховування; 9) виділення ключових слів під час читання; 10) заповнення таблиць, схем тощо відповідними термінами після прослуховування чи читання; 11) порівняння лексичного наповнення в друкованому та аудіотексті.
Вправи на формування та розвиток граматичних навичок аудіювання та читання	<ol style="list-style-type: none"> 1) розпізнавання складних синтаксичних конструкцій в друкованому тексті/аудіотексті; 2) співвіднесення граматичної форми з її значенням; 3) прогнозування синтаксичної організації тексту; 4) розпізнавання граматичних форм у контексті; 5) аналіз граматичної організації тексту.
Вправи на перенесення навичок	<ol style="list-style-type: none"> 1) розуміння лексичних одиниць, опрацьованих під час читання, в аудіотексті і навпаки; 2) попередній аналіз граматичних структур під час читання з подальшим аудіюванням; 3) порівняння синтаксичної організації письмового й усного текстів.
<p>Рецептивно-операційний етап</p> <p>Цілі: розвиток умінь ознайомлювального аудіювання і читання, вибіркового аудіювання та переглядового читання, детального аудіювання та вивчального читання, а також умінь використовувати відповідні стратегії.</p>	
Вправи на розвиток умінь ознайомлювального аудіювання та читання	<ol style="list-style-type: none"> 1) прогнозування змісту тексту за заголовком, ілюстраціями тощо; 2) виконання завдань типу «правильно/неправильно»; 3) корекція короткого резюме прочитаного чи прослуханого; 4) встановлення логічної структури тексту; 5) заповнення схем чи таблиць для відображення загального змісту; 6) відновлення логічної структури тексту; 7) попереднє читання з подальшим ознайомлювальним аудіюванням аналогічного чи близького за змістом матеріалу; 8) порівняння загального змісту усного і письмового текстів; 9) узагальнення змісту прочитаного та прослуханого матеріалів.

<p>Вправи на розвиток умінь вибіркового аудіювання та переглядового читання</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) знаходження фактів, числових даних тощо; 2) визначення інформації, необхідної для пошуку; 3) виконання завдань типу «правильно/неправильно»; 4) заповнення пропусків необхідною інформацією; 5) вилучення нерелевантної інформації; 6) розрізнення поглядів та фактів; 7) попереднє читання з подальшим вибіркоким аудіюванням аналогічного чи близького за змістом матеріалу з метою пошуку необхідної інформації; 8) порівняння змісту усного і письмового текстів; 9) розширення у процесі читання інформації, отриманої попередньо під час аудіювання; 10) розширення у процесі аудіювання інформації, отриманої попередньо під час читання; 11) узагальнення інформації, відібраної з різних джерел.
<p>Вправи на розвиток умінь детального аудіювання та вивчального читання</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) відповіді на запитання за змістом тексту; 2) вибір правильної відповіді із запропонованих; 3) аналіз аргументації автора; 4) відновлення логічної послідовності викладу; 5) корекція резюме прочитаного чи прослуханого; 6) узагальнення інформації з різних джерел; 7) попереднє детальне аудіювання з подальшим вивчальним читанням та зіставлення отриманої інформації; 8) попереднє вивчальне читання з подальшим детальним аудіюванням та зіставлення отриманої інформації; 9) уточнення та розширення інформації; 10) зіставлення отриманої інформації з різних джерел; 11) узагальнення отриманої інформації з різних джерел.
<p>Вправи на розвиток умінь використовувати відповідні стратегії</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) визначення індивідуальних труднощів розуміння; 2) аналіз використаних стратегій та їх ефективності; 3) порівняння використаних здобувачами стратегій для визначення ефективності; 4) передбачення можливих труднощів виконання завдання та шляхів їх подолання; 5) виявлення незрозумілих фрагментів чи аспектів та аналіз їх причин та шляхів усунення; 6) застосування однакових стратегій для аудіювання та читання; 7) перенесення стратегій з читання на аудіювання та навпаки; 8) планування подальшого самовдосконалення.
<p>Інтеграційний етап Цілі: розвиток умінь використовувати отриману в процесі аудіювання і читання інформацію в усному та письмовому спілкуванні.</p>	
<p>Вправи на використання отриманої інформації в усному спілкуванні</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) співвіднесення інформації з предметними знаннями; 2) усний виклад інформації з коментарями; 3) узагальнення інформації з кількох джерел; 4) інтерпретація фактів та аргументів; 5) порівняння даних, отриманих у процесі читання та аудіювання; 6) порівняння теорій і підходів до розв'язання проблеми; 7) аргументований захист власних поглядів на основі тексту; 8) презентація власних висновків.
<p>Вправи на використання отриманої інформації в письмовому спілкуванні</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) фіксація ключових положень; 2) узагальнення інформації з кількох джерел у вигляді таблиць, схем, ментальних карт; 3) систематизація інформації з кількох джерел; 4) короткий виклад змісту з коментарями; 5) письмове порівняння інформації з різних джерел; 6) письмове зіставлення теорій, підходів; 7) написання анотації до прочитаного тексту.

Результати дослідження. Апробація представленої системи вправ під час експериментального навчання майбутніх учителів німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2023–2025 рр.) засвідчила її ефективність, а відтак і доцільність інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Реалізація запропонованої системи вправ

передбачає використання професійно орієнтованих автентичних матеріалів, що сприяє також формуванню методичної компетентності здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методик інтегрованого формування інших видів мовленнєвої діяльності, в тому числі із залученням сучасних цифрових технологій, інструментів генеративного штучного інтелекту.

- Koreiba, I. V. (2011). *Metodyka navchannia profesiinoho chytannia maibutnikh uchyteliv nimetskoï movy z vykorystanniam Internet-resursiv* [Neopubl. dys. kand. ped. nauk]. Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet.
- Matsnieva, O. A. (2009). *Navchannia maibutnikh uchyteliv rozuminnia anhliiskoho movlennia z natsionalnymy ta rehionalnymy typamy vy-movy* [Neopubl. dys. kand. ped. nauk]. Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet.
- Svrydiuk, V. P. (2025). *Metodychna systema formuvannia mizhkulturnoiinshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv nimetskoï movy pid chas samostiinoï roboty* [Dys. doct. ped. nauk, Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
<http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/7878787/7645/%d0%a1%d0%b2%d0%b8%d1%80%d0%b8%d0%b4%d1%8e%d0%ba%20%d0%b4%d0%b8%d1%81%d0%b5%d1%80%d1%82%d0%b0%d1%86%d1%96%d1%8f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Svrydiuk, V. P. (2023). *Pidsystema vprav dlia formuvannia profesiino spriamovanoi chytatskoï kompetentnosti maibutnikh vykladachiv nimetskoï movy pid chas samostiinoï roboty* [A Subsystem of Exercises for Developing Professionally Oriented Reading Competence of Future Teachers of German in Independent Study]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, № 3, 3–13.
<http://10.32589/1817-8510.2023.3.290241>. [In Ukrainian].
- Synekop, O. S. (2022). *Teoriia i praktyka dyferentsiiovanoho navchannia profesiino oriietovanoho anhlovnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii* [Dys. doct. ped. nauk, Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
<http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/7878787/7202?show=full>
- Sivachenko, O. O. (2009). *Navchannia audiiuvannia anhlovnykh dramatychnykh tvoriv studentiv starshykh kursiv movnykh spetsial-nostei* [Neopubl. dys. kand. ped. nauk]. Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet.
- Ferenchuk-Piontkovska, I. O. (2019). *Metodyka formuvannia nimetsko-movnoi kompetentnosti v chytanni publitsystychnykh tekstiv u maibutnikh filolohiv* [Dys. doct. ped. nauk, Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
<http://dspace.tnpu.edu.ua:8080/handle/123456789/12938>
- Shevko, L. V. (2017). *Formuvannia anhlovnoi kompetentsii v audiiuvanni maibutnikh uchyteliv u protsesi samostiinoï roboty* [Neopubl. dys. kand. ped. nauk]. Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet.
- Chernysh, V. V., Melnyk, K. O. (2024). *Teoretychni peredumovy stvorennia systemy vprav dlia formuvannia navchalno-stratehichnoi kompetentnosti v profesiino oriietovanomu audiiuvanni dlia maibutnikh uchyteliv anhliiskoi mov* [Theoretical Preconditions for Designing a System of Exercises for Developing Educational and Strategic Competence in Professionally Oriented Listening for Future Teachers of English]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 4, 9–16.
<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.4.319761>. [In Ukrainian].
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Learning Strategies*. 2nd ed. Routledge. 371. [In English].
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge. 184. [In English].

Дата надходження до редакції 29.08.2025 р.
Ухвалено до друку 14.09.2025 р.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК: 811.581'38 : 378.147(045)

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352546>

Чекалін Ігор Сергійович,

аспірант кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,

Київський національний лінгвістичний університет,

ORCID ID: [0000-0002-8643-7099](https://orcid.org/0000-0002-8643-7099)

igor27568@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності є процесом, що передбачає рівномірний розвиток знань і умінь шляхом систематичного виконання груп вправ. Водночас пошук оптимальних алгоритмів добору та подання методичного матеріалу потребує проведення дослідження і визначення конкретних статистичних показників. У статті наведено результати експериментального навчання стилістики китайської мови за двома методичними моделями, які відрізняються способом подання вправ і матеріалів для читання та письма. Представлено статистичні дані, що свідчать про більшу ефективність паралельної моделі порівняно з послідовною, а також зроблено припущення щодо причин такого результату. Подано обчислення коефіцієнта навченості, t-критерію Стьюдента та ефекту Коена, обґрунтовано вибір зазначених статистичних показників. Продемонстровано синергію показників Стьюдента і Коена. Результати статистичних обчислень подано у вигляді графіків для наочності.

Аналіз отриманих даних дозволив оцінити ефективність запропонованих методичних моделей у формуванні китайськомовної стилістичної компетентності. Порівняння результатів експериментальних груп 1 і 2 показало статистично значущу різницю, що підтверджує перевагу паралельної моделі. Виявлені тенденції свідчать про те, що одночасне опрацювання компетентностей у читанні та письмі сприяє швидшому засвоєнню матеріалу та формуванню комплексних умінь. Зроблені висновки можуть бути використані для вдосконалення програм навчання китайської мови та випрацювання нових методичних підходів. Окреслено перспективи подальшого розвитку, що полягають у продовженні розроблення теоретичних засад і практичних комплексів вправ для задоволення потреби формування різних аспектів стилістичної компетентності.

Ключові слова: *Стилiстична компетентність, стилістична компетентність у читанні, стилістична компетентність у письмі, майбутні філологи, китайська мова, підсистема вправ, експериментальне дослідження, науковий стиль, офіційно діловий стиль, комплекс вправ*

Chekalin, Ihor,

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Meth-

ods of Teaching Foreign Languages,

Kyiv National Linguistic University,

ORCID ID: [0000-0002-8643-7099](https://orcid.org/0000-0002-8643-7099)

igor27568@gmail.com

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CHINESE STYLISTIC COMPETENCE IN FUTURE PHILOLOGISTS: ANALYSIS OF EXPERIMENTAL RESEARCH RESULTS

The formation of professionally oriented Chinese stylistic competence is a process that involves the consistent development of knowledge and skills through systematic performance of sets of exercises. At the same time, the search for optimal algorithms for selecting and presenting methodological material requires research and the determination of specific statistical indicators. This article presents the results of experimental training in Chinese stylistics based on two methodological models, which differ in the way exercises and materials for reading and writing are provided. Statistical data are presented, indicating the greater effectiveness of the parallel model compared to the sequential one, and assumptions are made regarding the reasons for this outcome. Calculations of the learning coefficient, Student's t-test, and Cohen's effect size are provided, and the choice of these statistical indicators is justified. The synergy between Student's and Cohen's indicators is demonstrated. The results of statistical calculations are presented in the form of graphs for clarity.

The analysis of the obtained data made it possible to assess the effectiveness of the proposed methodological models in forming Chinese stylistic competence. A comparison of the results of experimental groups 1 and 2 showed a statistically significant difference, confirming the advantage of the parallel model. The identified trends indicate that simultaneous development of competencies in reading and writing contributes to faster material acquisition and the formation of integrated skills. The conclusions drawn can be used to improve Chinese language teaching programs and develop new methodological approaches. Prospects for further development are outlined, which involve continuing the process of developing theoretical foundations and practical sets of exercises to meet the need for forming various aspects of stylistic competence.

Key words: *Stylistic competence, stylistic competence in reading, stylistic competence in writing, future philologists, Chinese language, exercise subsystem, experimental research, scientific style, official business style, set of exercises.*

Постановка проблеми. Питання формування китайськомовної стилістичної компетентності в майбутніх філологів є актуальним і маловивченим в українській науці. Потреба у висококваліфікованих фахівцях-китаїстах спонукала нас до створення методичного комплексу вправ. З метою перевірки його ефективності, ми провели експериментальне дослідження в читанні та письмі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування китайськомовної стилістичної компетентності є доволі новим і маловивченим, тому й обсяг теоретичних засад експериментальних досліджень цього аспекту здатний лише покривати базові потреби при дослідженні. Так, ми поклалися на досвід нароби експериментальних розрахунків наших колег методистів Шевкопляс Л. В., Асадчих О. В., Савченко А. С., на статистичну аналітику дослідників Наварро Д., і Колганова А. В., а також загальні теоретичні засади проведення педагогічного експерименту, досліджені науковицею Совгірою С.

Мета статті полягає у висвітленні й аналізі результатів експериментального дослідження формування китайськомовної стилістичної компетентності у читанні і письмі в майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доекспериментальна підготовка передбачала узгодження теоретико-методологічних засад формування китайськомовної стилістичної компетентності, виокремлення головних підходів, формування бачення майбутніх комплексів вправ і збір інформації стосовно добору матеріалів, процесу впровадження, етапів інтеграції моделі в повсякденну підготовку майбутнього філолога – знавця китайської мови. Під час аналізу теоретичних засад формування китайськомовної стилістичної компетентності розроблено дві навчальні методичні моделі, що зумовило проведення експериментального дослідження. У процесі підготовки до нього дібрано матеріали, розроблено критерії оцінювання й узгоджено їх з методичними моделями. Зважаючи на визначені обсяги часу та потенційні обсяги матеріалу, для експериментального дослідження було вирішено сфокусуватися на офіційно-діловому і науковому функціональних стилях та репрезентувати одним підстилем кожен з них. Таким чином було обрано адміністративно-канцелярський підстиль, представлений жанрами «заява», «рекомендаційний лист» та «діловий лист», і власне-науковий підстиль, що демонструвався в жанрах «анотація» та «тези». Такі жанри були обрані через декілька причин. По-перше, їх можна віднести до так званих «малих» жанрів, порівняно з такими як «курсова робота», «дисертація», «кваліфікаційна робота магістра» і такі інші, що притаманні власне науковому стилю, так саме як і «контракти» в офіційно-діловому стилі. По-друге, практичність є і залишається наріжним каменем нашого бачення сформованості

китайськомовної стилістичної компетентності. Дані жанри часто вживані в повсякденному житті як студентів-китаїстів, так і професіоналів-практиків, тому розуміння структури, володіння лексико-граматичним запасом й уміння на основі шаблону побудувати текст з урахуванням актуальних потреб – є ключовим критерієм у даному аспекті. По-третє, обраними жанрами притаманні кліше, що робить процес стилістичного опановування більш простим та інтуїтивно зрозумілим: засвоїти структуру, активувати мовне кліше, розвинути уміння створювати за шаблоном. Такий підхід сприяє зняттю труднощів під час ознайомлення з новими лексичними одиницями (ЛО) і граматичними конструкціями (ГК), заохочує студентів долучати нову термінологію до активного лексичного запасу шляхом практикування кліше у вправах на підстановку і використання їх як поєднання ЛО і ГК для утворення складносурядних і складнопідрядних речень, що притаманні як науковому стилю, так і офіційно-діловому.

Аналіз процесу формування компетентності передбачає необхідність визначати рівні навченості. Для оцінювання рівня сформованості китайськомовної стилістичної компетентності розроблено критерії оцінювання, за якими можна було отримати до 40 балів за читання і до 40 балів за письмо, при цьому критерії оцінювання стилістичної компетентності в читанні передбачили розпізнавання стилю тексту, розуміння змісту, виявлення стилістичних засобів та адекватність інтерпретації. Критерії оцінювання в письмі передбачали використання мовних засобів китайської мови, точність і адекватність вираження в перекладних завданнях, структурну організацію тексту та нормативність мовлення.

Рівні сформованості визначалися як: низький (0–19 балів), середній (20–39 балів), достатній (40–59 балів) і високий (60–80 балів відповідно). При цьому хочемо зауважити, що згідно з нашим емпіричним досвідом, студентам притаманно володіти стилістичною компетентністю китайської мови на низькому і середньому рівнях, тоді коли стилістична компетентність рідної мови знаходиться в межах середнього і достатнього рівнів. Зазначимо також, що цікавим додатковим ефектом нашого експериментального навчання стало підвищення загальної стилістичної компетентності в читанні та письмі. І хоча прямо це явище не досліджували, проте його вияв явища можна бачити в трансформаційних вправах при перекладі тексту в певному жанрі на українську мову. Під час вивчення чергового мовного кліше студент мимоволі запам'ятовував і його український сталий еквівалент, що дозволяло студентів робити свою мову більш науковою чи більш офіційною залежно від вимог комунікативної ситуації.

Експериментальне дослідження проводилося на четвертому курсі у двох групах по 10 осіб кожна.

Це пов'язано і з необхідністю наявності достатньої кількості опанованих ЛО та ГК, і з достатнім рівнем сформованості загальної комунікативної компетентності, і наявністю вже певного досвіду вивчення китайської мови, а саме: певна автономність у знятті труднощів, сталі переваги у підходах до запам'ятовування, краще розуміння практичної цінності стилістичної компетентності китайської мови. Це дозволило забезпечити однорідність вибірки та мінімізувати вплив зовнішніх чинників на результати експерименту. Крім того, студенти четвертого курсу вже мають сформовані навички роботи з автентичними текстами, що є важливим для перевірки ефективності запропонованих методичних прийомів. Вибір саме двох груп пояснюється необхідністю порівняння результатів двох експериментальних виборок, що дає змогу об'єктивно оцінити вплив застосованих стратегій на розвиток професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності.

Експериментальна група 1 (ЕГ-1) навчалася за паралельною моделлю навчання (Модель 1), тоді як в експериментальній групі 2 (ЕГ-2) була задіяна послідовна (Модель 2). Модель 1 передбачала одночасне формування китайськомовної стилістичної компетентності у читанні та письмі за певним методично обґрунтованим алгоритмом подачі матеріалів, тоді як Модель 2 передбачала послідовне опанування стилістичної компетентності: від читання до письма. При формуванні моделей ми спиралися на дві визначені нами гіпотези: гіпотеза стосовно необхідності комплексного підходу шляхом поєднання вправ на різні компетентності і гіпотеза, що передбачала фокусування на одній компетентності з метою порівняння взаємодії з елементами фразової єдності, понадфразової і роботи з текстом. Таким чином, модель 1 уособлює припущення стосовно потреби комплексного підходу, а модель 2 – фокус на конкретній компетентності, відповідно. Проведення експерименту передбачалося строком на 1 семестр при чотирьох заняттях на тиждень, де одне заняття становило дві академічні години. При рівномірному розподілі часу між формуваннями усіх компетентностей на читання і письмо відводилося по 20 хв на одне заняття – сумарно 40 хвилин.

Перед початком експериментального навчання проведено доекспериментальний зріз, результати якого виявили середній бал у 22,2 (ЕГ-1) і 20,8 у (ЕГ-2), що показало середній рівень навченості. Дане тестування охоплювало практичні навички як у читанні, так і в письмі. По завершенні експериментального навчання був проведений післяекспериментальний зріз для порівняння. Результати показали (рис. 1) середній бал 66,4 у ЕГ-1 і 58 у ЕГ-2, що засвідчило ефективність обох моделей у процесі формування професійно-орієнтованої китайськомовної сти-

лістичної компетентності. При цьому, середній бал ЕГ-1 був приблизно на 10 % вищий за ЕГ-2

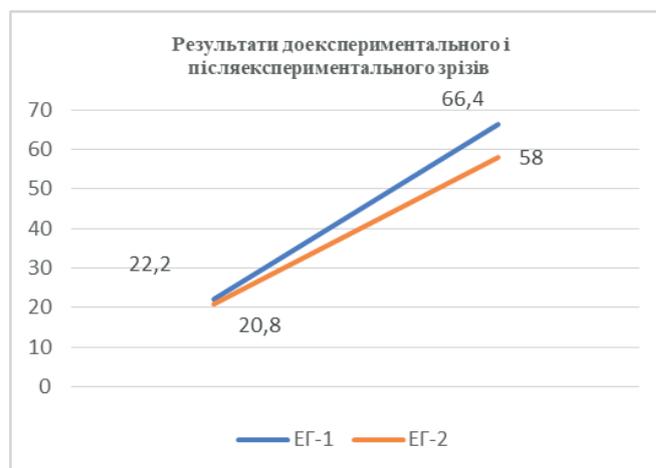


Рис. 1. Результати доекспериментального і післяекспериментального зрізів

Аналізуючи та порівнюючи отримані дані, ми користувалися формулою визначення коефіцієнта навченості (КН) (Асадчих і Савченко, 2019), а також застосовували t-критерій Стьюдента для перевірки статистичної значущості різниць між показниками. При розрахунку КН ми користувалися такою формулою як $K = Q/n$, де K – коефіцієнт навченості, Q – кількість балів, отриманих за правильно виконані завдання, n – максимальна кількість балів за тест. Використавши значення з таблиці 1, ми бачимо, що коефіцієнт навченості (рис. 2) до проведення експериментального навчання становив 0,28 для ЕГ-1 і 0,26 для ЕГ-2, що вказує на недостатню навченість. Після проведення експерименту коефіцієнт становив 0,83 та 0,73 відповідно. З огляду на те, що показник ефективності визначено на рівні 0,7 (Шевкопляс, 2017), це свідчить не лише про актуальність обох моделей, а й про те, що модель 1, застосована в експериментальній групі 1, продемонструвала кращі результати.

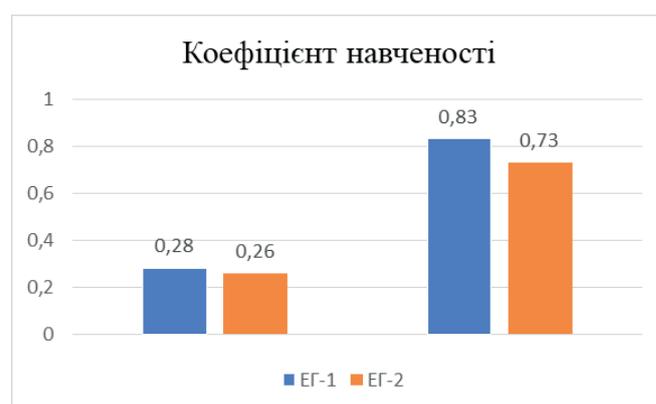


Рис. 2. Коефіцієнт навченості

Наступним критерієм розрахунку є t-критерій Стьюдента (Совгіра, 2010) для перевірки статистичної значущості різниць між показниками. Як зазначено на рисунку 2, обидва t-значення (16.03 і 9.32) є дуже високими. Критичне значення t для $df=9$ і рівня значущості $p < 0.001$ дорівнює приблизно 4.78. Обидва наші значення значно перевищують цей поріг.

Це означає, що в обох групах спостерігається статистично значуще покращення результатів після навчання (з надзвичайно високою ймовірністю, $p < 0.001$). Щоб зрозуміти, яка група ефективніша, ми дивимось на середню різницю (ефект) та t-значення (яке, поміж іншого, залежить від величини ефекту та його стабільності). Таким чином, ЕГ-1 середнє покращення склало 44.2 бала, а в ЕГ-2 — 37.2 бала, що вказує на більший ефект моделі 1. Крім того t-значення в ЕГ-1 (16.03) також значно вище, ніж у ЕГ-2 (9.32). Отже, згідно з нашими розрахунками ЕГ-1 показала більш ефективне навчання, ніж ЕГ-2. Це підтверджується як більшою середньою різницею між тестами «після» і «до», так і більш високим значенням t-критерію, що вказує на більш значний і однорідний ефект (див. Рис. 3).

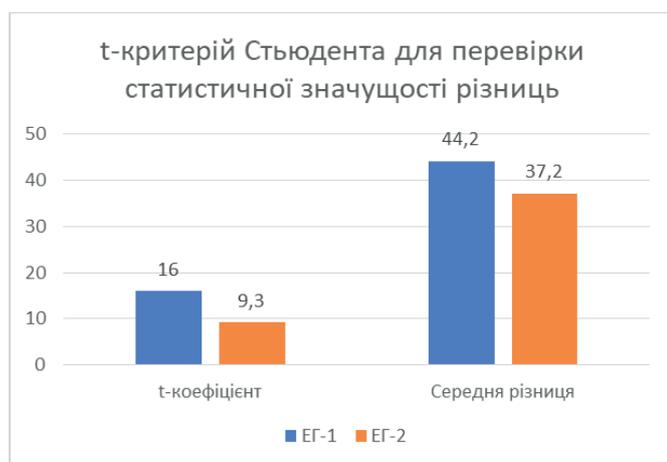


Рис. 3. t-критерій Стьюдента для перевірки статистичної значущості різниць

Наступним статистичним показником, який ми обрали, є ефект Коена (d), що визначається за формулою $d = (M_1 - M_2) / SD_{\text{пул}}$. (Наварро, 2022). На нашу думку, цей показник є ефективним доповнювальним статистичним критерієм у нашому дослідженні. Як відомо, t-критерій демонструє факт наявності різниці, а ефект Коена оцінює, наскільки великою є ця практична різниця (Колганов, 2011).

Згідно з критеріями Коена:

- $d \approx 0.2$ — малий ефект
- $d \approx 0.5$ — середній ефект
- $d \approx 0.8$ — великий ефект

Отриманий нами результат у $d=0.64$ можна трактувати як ефект середньої величини, що на-

ближається до великого. Це означає, що різниця в середньому прирості між експериментальною групою 1 та групою 2 є не лише статистично значущою (що ми вже підтвердили t-тестом), а й практично важливою. Група 1 показала значно більше покращення, ніж Група 2. Це доводить, що процес формування китайськомовної стилістичної компетентності потребує комплексного підходу як для всебічного закріплення матеріалу, так і для формування сталих умінь розпізнавати стилістичні засоби і формувати власну думку письмово з урахуванням вимог функціонального стилю, його підстилю та обраного жанру.

Результати дослідження. Отже, як показали результати експериментального дослідження, модель, що передбачала паралельний спосіб подачі підсистем вправ продемонструвала більшу ефективність, порівняно з послідовною: $KH= 0.83$ порівняно з 0.73, а також t-статистика 16.03 порівняно з 9.32 і ефект Коена ($d= 0.64$). На нашу думку, такі результати пов'язані з теоретично більш обґрунтованим алгоритмом подання вправ і логікою подання матеріалу: від читання до письма; від фразової єдності до понадфразової, до тексту; від рецептивних вправ, до рецептивно-репродуктивних і продуктивних. Тим не менш хочемо зазначити, що модель 2 теж є перспективним підходом для концентрації на формуванні китайськомовної стилістичної компетентності з акцентом на читання чи на письмо. Зважаючи на те, що аналізовані моделі розроблялися з можливістю інтеграції в навчальний процес робочих програм, що передбачають практичне вивчення китайської мови, убачаємо перспективи використання як моделі 1 у поєднанні з перекладацькими робочими програмами, так і моделі 2 як елементу програм з поглибленим читанням, або акцентом на формування всебічної китайськомовної компетентності у письмі.

Перспективи подальших розвідок передбачають формування моделей для навчання китайськомовної стилістичної компетентності в аудіюванні і говорінні, добір матеріалу для інших підстилів офіційно-ділового і наукового стилів, експериментальні розвідки пов'язані з навчанням публіцистичного і художнього стилів, розроблення посібників, практикумів для формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності в читанні, письмі, аудіюванні і говорінні. Крім того, ми вбачаємо проведений експеримент як фундамент для інших експериментів, пов'язаних з методикою викладання китайської мови й у сфері стилістичної компетентності, і поза нею. На нашу думку, майбутнє українського китаєзнавства безпосередньо пов'язане з ефективною розбудовою теоретико-методологічних засад навчання китайської мови. Висловлюємо обережне сподівання на те, що в далі цей аспект

набиратиме популярності в молодих науковців, що сприятиме загальному підвищенню рівня якості напрямів освіти, пов'язаних з китайською мовою та культурою.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Асадчих, О. В., & Савченко, А. С. (2019). Експериментальна перевірка ефективності методики формування компетентності в китайському писемному мовленні у майбутніх філологів (рубіжний рівень). *ScienceRise. Pedagogical Education*, (2), 27–33.
- Колганов, А. В. (2011). *Математичні методи у психології: навчальний посібник*. Ноулідж.
- Наварро, Д. (2022). *Навчання статистики з Р. Підручник для студентів психології та інших початківців*. LibreTexts. <https://ukrayinska.libretexts.org>
- Совгіра, С. (2010). Методика проведення педагогічного експерименту. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (2), 38–45.
- Шевкопляс, Л. В. (2017). *Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної ро-*

боти [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Київський національний лінгвістичний університет]. Донецький національний університет імені Василя Стуса, бібліотека.

https://opac.donnu.edu.ua/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52408&shelfbrowse_itemnumber=83155

REFERENCES

- Asadchykh, O. V., & Savchenko, A. S. (2019). Eksperymentalna perevirka efektyvnosti metodyky formuvannia kompetentnosti v kytaisкому pysemnomu movlenni u maibutnikh filolohiv (rubizhnyi riven). *ScienceRise. Pedagogical Education*, (2), 27–33.
- Kolhanov, A. V. (2011). *Matematychni metody u psykholohii: navchalnyi posibnyk*. Noulidzh.
- Navarro, D. (2022). *Navchannia statystyky z R. Pidruchnyk dlia studentiv psykholohii ta inshykh pochatkivtsiv*. LibreTexts. <https://ukrayinska.libretexts.org>
- Sovhira, S. (2010). Metodyka provedennia pedahohichnoho eksperymentu. *Problemy pidgotovky suchasnoho vchytelia*, (2), 38–45.
- Shevkoptyas, L. V. (2017). *Formuvannia anhlovnoyi kompetentsii v audiiuvanni maibutnikh uchyteliv u protsesi samostiinoi roboty* [Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk, Kyivs'kyi natsional'nyi lnhvistychnyi universytet]. Donets'kyi natsional'nyi universytet imeni Vasylia Stusa, biblioteka. https://opac.donnu.edu.ua/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52408&shelfbrowse_itemnumber=83155

Дата надходження до редакції 04.09.2025 р.
Ухвалено до друку 25.09.2025 р.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Подосиннікова Ганна Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри англійської філології та лінгводидактики,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID: [0000-0001-6123-4845](https://orcid.org/0000-0001-6123-4845)

anna.podosinnikova@gmail.com

Коломієць Вероніка Віталіївна,

студентка бакалаврату,

факультету іноземної та слов'янської філології,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID: [0009-0002-9630-2494](https://orcid.org/0009-0002-9630-2494)

nika76589@gmail.com

НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ АНГЛІЙСЬКОМОВНОГО МОНОЛОГУ-МІРКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ “MIRO”

Анотація. У статті розглянуто лінгвометодичні особливості монологу-міркування та роль критичного мислення в процесі його навчання; охарактеризовано мету та зміст навчання англійськомовного монологу-міркування в профільній школі. Проаналізовано функціональні можливості інтерактивної дошки “Miro”, визначено дидактико-психологічний та організаційно-методичний потенціал цієї платформи в навчанні англійськомовного монологу-міркування з опертям на критичне мислення учнів профільної школи. Розглянуто потенціал дошки “Miro” в реалізації інтерактивного навчання іноземних мов, визначено режими роботи, типи та підтипи шаблонів інтерактивної дошки “Miro” в кореляції з етапами та прийомами розвитку критичного мислення. Схарактеризовано етапи формування вмінь англійськомовного монологічного мовлення (монолог-міркування) засобами інтерактивної дошки “Miro” з опертям на розвиток критичного мислення учнів 11 класу закладів загальної середньої освіти та їх кореляцію з етапами навчання критичного мислення. Надано приклади шаблонів і вправ.

Ключові слова: англійська мова, навчання монологічного мовлення, монолог-міркування, критичне мислення, етапи розвитку критичного мислення, прийоми розвитку критичного мислення, інтерактивне навчання, інтерактивна дошка, “Miro”, профільна школа, старшокласники, заклад загальної середньої освіти.

Podosynnikova, Hanna,

PhD in Education, Associate Professor, Chair Head,

English Philology and Linguodidactics Chair,

S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

ORCID ID: [0000-0001-6123-4845](https://orcid.org/0000-0001-6123-4845)

anna_podosinnikova@ukr.net

Kolomiets, Veronika,

Bachelor's student, 4th year

S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

ORCID ID: [0009-0002-9630-2494](https://orcid.org/0009-0002-9630-2494)

nika76589@gmail.com

TEACHING PROFILE SCHOOL STUDENTS ENGLISH-LANGUAGE MONOLOGUE-REASONING USING THE INTERACTIVE WHITEBOARD “MIRO”

Abstract. The article examines the linguistic and methodological features of monologue-reasoning and the role of critical thinking in the process of its teaching. The purpose and content of teaching English monologue-reasoning in profile school are outlined. The authors provide the didactic analysis of functional characteristics of the interactive whiteboard “Miro” and dwell on the didactic, psychological, and organizational potential of this platform in teaching English monologue-reasoning based on profile school students critical thinking. The use of the interactive whiteboard “Miro” is viewed through the prism of interactive foreign language teaching and learning, and its operational modes, templates types and subtypes are considered in correlation with the stages and techniques of critical thinking development. The stages of forming English monologue-reasoning skills are characterized in their correlation with the stages of critical thinking development with the focus on revealing the methodological potential of the interactive board “Miro” to develop critical thinking of 11th-grade students in general secondary education institutions. Examples of templates and exercises are provided.

Key words: the English language, teaching oral interaction, monologue-reasoning, critical thinking, critical thinking development stages, techniques to develop critical thinking, interactive teaching, interactive whiteboard, “Miro”, profile school, senior school students, general secondary education institution.

Постановка проблеми. Шляхом до вирішення завдань сучасної європейської мовної освіти є особистісно орієнтоване навчання з акцентом на використання інтерактивних методів, формування цифрової компетентності учнів та створення інноваційного освітнього середовища (Ніколаєва, 2024).

Профіль навчання – це спосіб організації освітнього процесу, що передбачає поглиблене / професійно орієнтоване вивчення групи споріднених навчальних предметів (інтегрованих курсів) однієї або кількох освітніх галузей (Державний стандарт профільної освіти, 2024). Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти (Державний стандарт профільної освіти, 2024), важливим завданням профільної школи (ПШ) є інтеграція в навчальному процесі цифрових технологій, методів і прийомів, які забезпечують розвиток здатності та готовності учнів до комунікації та креативності. Також однією з ключових та життєво необхідних компетентностей є розвиток критичного мислення (КМ) здобувачів освіти (Нова українська школа, 2016).

Поняття *“критичне мислення”* (КМ) визначають як складний когнітивний процес, уміле та динамічне аналізування й оцінювання спостережень, взаємодії, даних та аргументів з метою формування виважених, обґрунтованих, неупереджених суджень як бази для самостійного та творчого розв’язання проблем (Halpern, 2003).

Розвиток умінь КМ є необхідною передумовою та важливим складником розвитку вмінь ведення англійськомовного монологу-міркування (АММ), які входять до змісту формування компетентності в монологічному мовленні учнів ПШ – одного з ключових складників іншомовної комунікативної компетентності (Навчальні програми, 2016).

Перспективними в аспекті навчання АММ учнів ПШ вважаємо дослідження потенціалу використання методів-технологій і засобів інтерактивного навчання з опертям на розвиток КМ, які розглянуто в серії наших публікацій (Подосиннікова, & Строганов, 2023; Подосиннікова, 2012; Подосиннікова, Кривошня, 2022; Подосиннікова, Прядка, 2023; Подосиннікова, Глазунова, 2024; Подосиннікова, Гомоля, 2024).

Зокрема, вартим уваги є використання інтерактивних дошок (ІД). Результати проведеного нами опитування старшокласників і майбутніх учителів англійської мови (АМ) свідчать, що учасники освітнього процесу загалом позитивно висловлюються щодо використання ІД “Miro” на уроці АМ, вважають цей освітній інструмент мотивуючим, сучасним, корисним.

Отже, вважаємо актуальною проблему дослідження шляхів використання ІД “Miro” і прийомів розвитку КМ у навчанні АММ учнів ПШ з метою підвищення його ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Монолог-міркування* та його різновид монологу-переко-нання – це тип монологу, який являє собою логічну операцію мислення, де об’єктом розуму є певна проблема, яка розв’язується в процесі міркування. Він ґрунтується на процесі умовиводу, коли на основі початкової тези або сукупності суджень засобами

логічного мислення формулюється обґрунтований висновок (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013, с. 351).

Ключовими характеристиками АММ є: мета та ціль; безперервна природа; логічність; послідовність і структурна цілісність; смислова завершеність; самостійність; виразність (Atakulova, 2024; Li, Novik, & Gulomova, 2021).

АММ, як і монологічне мовлення загалом, пов’язано зі значним навантаженням на пам’ять, мислення, мовленнєві механізми особистості (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013, с. 347).

Мовленнєві завдання монологу-міркування / переконання передбачають висловлення власного оцінного судження про об’єкт або явище (Яковчук, 2023, с. 238). Для монологів цього виду характерний причинно-наслідковий зв’язок, вживання складнопідрядних речень та інфінітивних зворотів.

На думку М. Яковчука, складність опанування монологу-міркування / переконання зумовлена, по-перше, рівнем мовної підготовки учнів (Яковчук, 2023, с. 238). Використання мовного матеріалу викликає особливі труднощі в процесі непідготовленого мовлення, коли знайомі поняття, мовні одиниці та мовленнєві конструкції необхідно використовувати не лише у відомій, але й у новій ситуації. По-друге, важливою є здатність особи до логічного мислення та наявність сформованих ціннісних переконань: якщо їх немає – не може бути й розмірковування, яке, у свою чергу, потребує логічної аргументації та відповідних мовних засобів (Яковчук, 2023, с. 238).

Передумовою ефективності навчання АММ є розвиток КМ здобувачів освіти, формування умінь “аналізувати власний досвід опанування навчальними й комунікативними стратегіями, визначати найбільш ефективні з них, проєктувати свої подальші навчальні й комунікативні дії з метою удосконалення розвинутих умінь” (Каленська, 2023, с. 14).

Порівняльне дослідження практик навчання діалогічного та монологічного мовлення та впливу діалогічних або монологічних установок навчання на досвід учнів свідчить: є помітні обмеження в практиках навчання монологічного мовлення щодо комунікативної спрямованості, змістовності, ролі критичного мислення та інтерактивності. Це пояснює необхідність звернення до педагогічного підходу, згідно з яким учителі виступають у ролі трансформуючих інтелектуалів, обізнаних та здатних до використання своїх когнітивних і метакогнітивних процесів, щоб у найкращий спосіб керувати підвищенням ефективності навчання учнів (Al-Khamisi, & Sinha, 2022).

У методичних дослідженнях розглядають технології формування англійськомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти засобами інтерактивного навчання іноземних мов і культур, які орієнтовані на етапи реалізації КМ як складного когнітивного процесу: 1) стадія виклику – окреслення проблеми

чи запитання, стимулювання інтересу, передбачення змісту нової інформації; 2) стадія розуміння – пошук і засвоєння інформації, поєднання нових ідей, знань та навичок з власним досвідом; 3) стадія рефлексії – розгляд отриманої інформації, творчий синтез і формування логічно обґрунтованих шляхів розв’язання проблеми (Подосиннікова, & Пипа, 2023; Подосиннікова, & Строганов, 2023).

Інтеграція в освітній процес цифрових інструментів відкриває широкі можливості для опанування метакогнітивних, когнітивних і комунікативних навчальних стратегій (Svyrydiuk, Bodyk, Kalinina, Prokopchuk, & Khrystych, 2024), допомагає переходити від пасивного до активного навчання з оперттям на розвиток умінь КМ в умовах навчання як офлайн, так і онлайн (Bakhmat, Ustymenko, Nikolenko, Chernova, & Olyanuch, 2023; Antonenko, Korol, Konovalenko, Podosynnikova, & et al., 2024).

Одним із цифрових освітніх інструментів, актуальних в умовах змішаного та віддаленого навчання АМ, є ІД “Miro” – універсальна онлайн-платформа (Realtime Board) для спільної роботи розподілених команд (у тому числі при дистанційній роботі окремих учасників). Вона не потребує встановлення та працює через браузер; є технічно є сумісною з іншими цифровими платформами, які широко використовують в освітньому процесі (Zoom, Google); має англомовний інтерфейс.

У методичному аспекті дослідники характеризують ІД “Miro” як багатофункціональне цифрове середовище, орієнтоване на дизайн, що включає готові шаблони, зокрема Miroverse, можливість інтеграції відео та чату, а також режими презентації, спрямовані на забезпечення ефективної, інтерактивної та креативної взаємодії (Higbee, Miller, Waterfill, Maxey, Stella, & Wallace, 2021).

Перевагою ІД “Miro” є комплексність і розмаїття, вона пропонує функціонал для різних видів роботи з матеріалом практично всіх типів (текст, графіка, аудіо, відео), дозволяє інтегрувати веб-сторінки з різних онлайн-ресурсів, які можна відображати як закріплені зображення, але також має зовнішнє посилення на веб-сайт, із якого вони взяті (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023).

Платформа може вмістити значну кількість інформації та передбачає використання різних функцій та інструментів: “робота з ручкою та гумкою, додавання картинок (також є прискорений пошук картинок і фотографій), кольорових стікерів, а також прикріплення документів, навчальних посібників (цілком або окремих сторінок із книг, відео; створення схем, таблиць, ментальних карт; написання тексту, коментарів, спілкування в чаті, експорт дошок у форматі PDF” (Ципанова, 2023, с. 91).

Дошка містить інтерактивні елементи (коментарі, додаток “note”, таймер, чат, відеочат в оновлених планах) для спілкування в реальному часі (Opryshko,

2022, 93), дає можливість працювати усім разом або надавати доступ лише окремим учням.

ІД “Miro” має суттєвий *методичний потенціал у навчанні АМ та розвитку КМ* старшокласників.

У процесі роботи з платформою учні сприймають інформацію, використовують різні форми уваги, пам’яті, мислення та уяви. Завдяки унаочненню навчального матеріалу відбувається стимуляція когнітивної діяльності здобувачів освіти (Allah, 2023; Svyrydiuk, Bodyk, Kalinina, Prokopchuk, & Khrystych, 2024).

“Miro” є ефективним засобом візуалізації мислення та планування, сприяє структурованому представленню складних концепцій засобами діаграм, ментальних карт і блок-схем (Monash University, 2024). Дошка дозволяє учням мислити критично, логічно схематизувати та структурувати власні думки та ідеї (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023; Skuhik-Peplask, Shisley, Edick, & Cook, 2021; Higbee, Miller, Waterfill, Maxey, Stella, & Wallace, 2021).

Цей цифровий інструмент може сприяти залученню студентів та розвитку їхньої креативності в навчальному процесі (Allah, 2023, с. 78).

Використання ІД “Miro” підтримує інтерес і мотивацію до навчання, сприяє досягненню навчальних цілей і командній роботі (Shchetynina, Horbatiuk, Aliksieieva, & Kravchenko, 2022). Дошка дозволяє залучати навіть менш умотивованих та зацікавлених учнів завдяки сучасному вигляду, візуально привабливому середовищу, інтерактивності; різноманітності та багатофункціональності інструментів створює можливість кожному знайти комфортний режим роботи (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023; Skuhik-Peplask, Shisley, Edick, & Cook, 2021; Higbee, Miller, Waterfill, Maxey, Stella, & Wallace, 2021).

ІД “Miro” слугує ефективним засобом роботи з інформаційними ресурсами, представленими у формі текстових і мультимедійних об’єктів (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023). Безкоштовна версія дошки дозволяє користувачеві створити до трьох бордів; підтримує інтеграцію з Google Drive, Dropbox, Slack та іншими сервісами; синхронізація з Google Drive забезпечує автоматичне оновлення змін; вбудовані шаблони спрощують навчальний процес; готові проекти можна зберігати в різних форматах (jpg, pdf, на Google Drive) (Казаков, Рязживін, & Брусіловська, 2024).

Ефективність платформи “Miro” як інструменту інтерактивної взаємодії та організації групової роботи на уроці АМ (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023; Skuhik-Peplask, Shisley, Edick, & Cook, 2021; Higbee, Miller, Waterfill, Maxey, Stella, & Wallace, 2021) зумовлена її характеристиками. Здійснення групової роботи може бути забезпечене використанням голосового, текстового та відеочату або паралельно використанням інших засобів (Zoom, Google Meet).

Платформа підтримує спільне навчання в гнучкому режимі з урахуванням змін обставин, надаючи

в зручний час онлайн-простір для співпраці асинхронно чи в реальному часі (Wooclap, 2024; Monash University, 2024). Співпрацювати синхронно можна в малих і великих групах, доступ до ІД надається через посилання (“Share”), учасники можуть використовувати спільний перегляд та редагування дошки.

Платформа “Miro” також має засоби для зворотного зв’язку та розвитку навчальної автономії здобувачів. Вона надає вчителю можливість залишити коментарі та нотатки поруч з роботою кожного, таким чином учні бачать візуальне підтвердження та результати своїх досягнень і прогалів, над якими потрібно працювати (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023; Skuhik-Peplask, Shisley, Edick, & Cook, 2021; Higbee, Miller, Waterfill, Maxey, Stella, & Wallace, 2021; Wooclap, 2024; Opryshko, 2022).

ІД “Miro” забезпечує безпечне середовище для експериментування та виправлення помилок: учні мають змогу редагувати або видаляти введenu інформацію, скасовувати помилкові дії та відновлювати випадково видалені дані. Мінімізація наслідків помилок сприяє формуванню комфортних умов для генерування й упровадження нових ідей (Skubik-Peplask, Shisley, Edick, & Cook, 2021).

Т. Алексєєва зазначає, що використання ІД “Miro” сприяє активізації мовленнєвої діяльності учнів у процесі онлайн-навчання за умов забезпечення таких компонентів роботи з платформою: організаційний, змістовний, діяльнісний, емоційний (Алексєєва, 2024, с. 137).

Мета статті – теоретично обґрунтувати і практично розробити технологію навчання старшоклас-

ників АММ з використанням ІД “Miro” з опертям на розвиток КМ.

Методи дослідження включали теоретичний інструментарій: аналіз педагогічної, методичної, психологічної літератури, Інтернет-ресурсів, офіційних документів Міністерства освіти і науки України щодо особливостей мети, змісту та засобів навчання АММ учнів ПШ та стану використання інноваційних технологій; аналіз і узагальнення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо проблеми дослідження, екстраполяцію даних та їх творчий синтез.

Також використано інструменти емпіричного дослідження: проведено опитування здобувачів освіти та студентів – майбутніх учителів АМ засобами індивідуального онлайн анкетування, з метою уточнення завдань дослідження; здійснено пробне навчання старшокласників з використанням розробленого за запропонованою методикою комплексу вправ.

В опитуванні старшокласників взяло участь 26 учнів 11 класу віком 16–17 років, для яких АМ є першою іноземною, українська мова – рідною. Дослідження проводилося на базі Комунальної установи сумської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 27, м. Суми, Сумської області в березні 2024 року під час проведення пробного навчання з теми “Я, моя сім’я, мої друзі”, яке відбувалося віддалено у змішаній (синхронній та асинхронній) формі.

Результати опитування свідчать, що загалом школярі готові до використання ІД у навчанні АММ, упевнені в ефективності цього освітнього інструменту (див. Рис. 1).

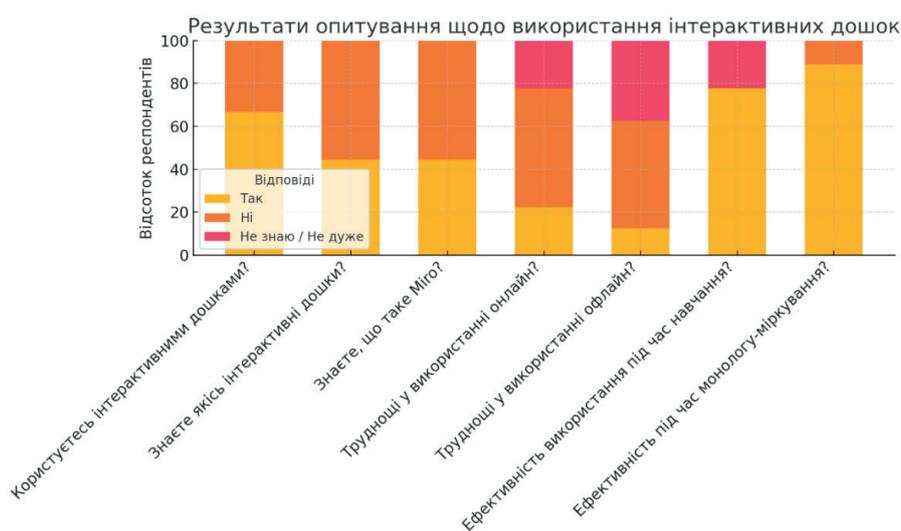


Рис. 1. Результати опитування школярів щодо готовності до використання інтерактивних дошок

В опитуванні майбутніх учителів АМ взяло участь 15 студентів від 19 до 20 років. Для всіх учасників опитування англійська є першою мовою вивчення, українська – рідною. Опитування проводилося серед студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка факультету іно-

земної та слов’янської філології спеціальності 014 Середня освіта (Мова та література (англійська)) у березні 2024 року.

Результати опитування майбутніх вчителів АМ засвідчили, що загалом вони знайомі з ІД “Miro” та вважають її ефективним засобом навчання АММ.

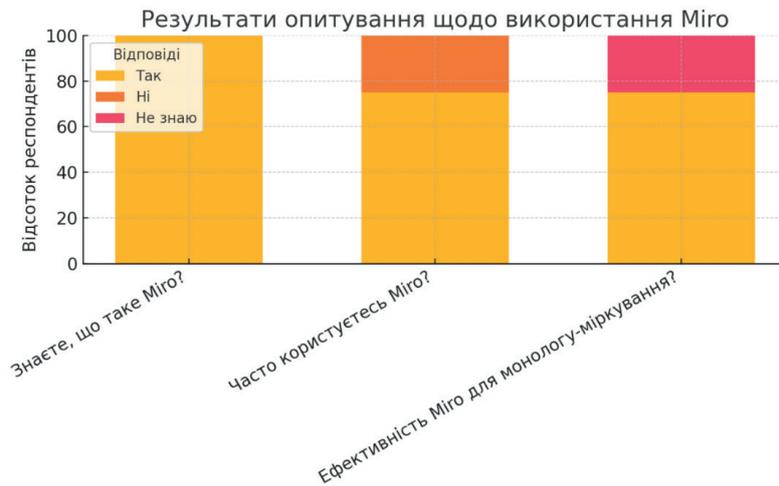


Рис. 2. Результати опитування майбутніх учителів англійської мови щодо використання інтерактивної дошки “Miro”

Вклад основного матеріалу дослідження. Формування вмінь АММ учнів ПШ має відбуватися в межах тематики, яку визначено чинними нормативними документами: “Я, моя родина, мої друзі”, “Спорт і дозвілля”, “Харчування”, “Природа і погода”, “Живопис. Мистецтво”, “Наука і технічний прогрес. Природа і довкілля”, “Подорож”, “Шкільне життя”, “Робота і професії” та “Україна у світі” (Навчальні програми, 2016).

У контексті ведення АММ учні ПШ мають *уміти*: порівнювати та зіставляти події, факти, явища; висловлювати власне ставлення до подій, вчинків, явищ; висловлювати власні переконання, згоду чи незгоду; логічно аргументувати власний погляд, вибір; достатньо повно передавати зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи й обґрунтовуючи своє ставлення до осіб, подій, явищ, про які йдеться; брати участь у дискусіях, логічно й аргументовано висловлюватися з обговорюваних проблем, доводити свою думку і своє ставлення до них (Державний стандарт, 2024; Навчальні програми, 2016). За ступенем підготовленості АММ старшокласників має бути непідготовленим, спонтанним (Навчальні програми, 2016).

Розв’язання цих комунікативних завдань у межах предмета “Англійська мова” у ПШ потребує сформованості в учнів 11 класу вмінь АММ на рівні B1+ (рівень стандарту та академічний рівень) і B2 (рівень профільної філологічної підготовки) згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (Навчальні програми, 2016; Ніколаєва, 2024).

Контроль рівня сформованості вмінь АММ учнів ПШ необхідно оцінювати за якісними та кількісними критеріями.

До якісних критеріїв відносять: 1) відповідність АММ темі чи ситуації, досягнення комунікативної мети; 2) комбінування різних мовленнєвих зразків; 3) ступінь зв’язності, логічності, аргументованості

висловлювання; 4) структурно-композиційна завершеність; 5) наявність елементів творчості у висловлюванні; 6) фонетична, лексична, граматична, стилістична правильність (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013, 347). Важливим критерієм вважаємо стилістичну адекватність мовлення (Подосиннікова, 2002).

До кількісних вимог згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти до АММ учнів ПШ відносять такі: висловлювання має здійснюватися в нормальному темпі та бути достатньо розгорнутим, тривалістю від 2 хв. і більше, обсягом 15–20 речень (Ніколаєва, 2024).

ІД “Miro” пропонує різноманітні продукти для візуальної роботи, зокрема такі: “Apps & Integrations” (додатки та інтеграції), “Templates” (шаблони), “Miroverse” (спільнота Miro), “Miro Developer Platform” (платформа для розробників), “Miro for Devices” (Miro для пристроїв), “Enterprise Guard” (система безпеки для підприємств), “Accessibility” (доступність) та “Changelog” (журнал змін).

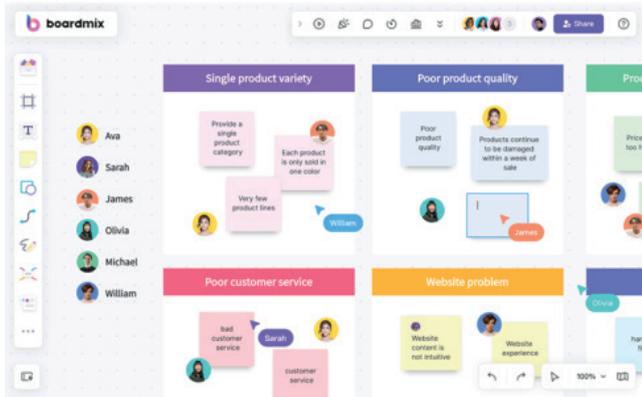
Платформа підтримує численні інструменти для командної роботи, серед яких: “Meetings and Workshops” (зустрічі та воркшопи), “Brainstorming & Ideation” (мозковий штурм та генерація ідей), “Agile practices” (гнучкі методи роботи), “Diagramming” (створення діаграм), “Research & Design” (дослідження та дизайн), “Strategy & Planning” (стратегія та планування), “Mind Map” (ментальні карти), “Concept Map” (концептуальні карти), “Online Sticky Notes” (онлайн-стікери), “Flowchart Maker” (конструктор блок-схем), “Wireframe” (каркасні моделі).

Широкий набір шаблонів ІД “Miro” систематизовано за категоріями, зокрема для проведення зустрічей і воркшопів, організації мозкового штурму, управління робочими процесами, створення карт і діаграм, здійснення досліджень і розроблення дизайну, а також стратегічного планування. Для старшокласників, які готуються до професійної діяльності,

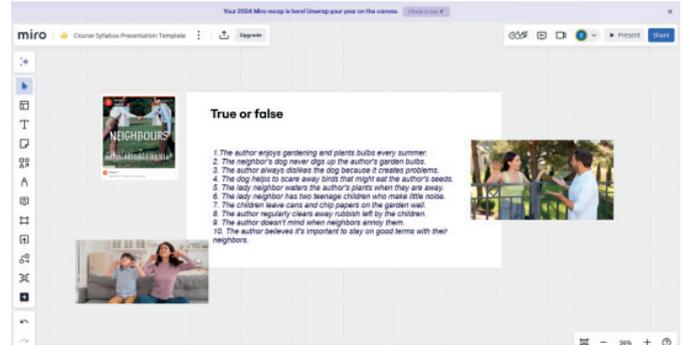
творче використання функцій і шаблонів для організації бізнес-діяльності платформи “Miro” в процесі моделювання реальних ситуацій спілкування засобами АММ може бути цікавим і корисним.

Наведемо приклади режимів ІД “Miro” які забезпечують можливості співпраці та взаємодії в умовах очного та віддаленого (синхронного та асинхронно) навчання.

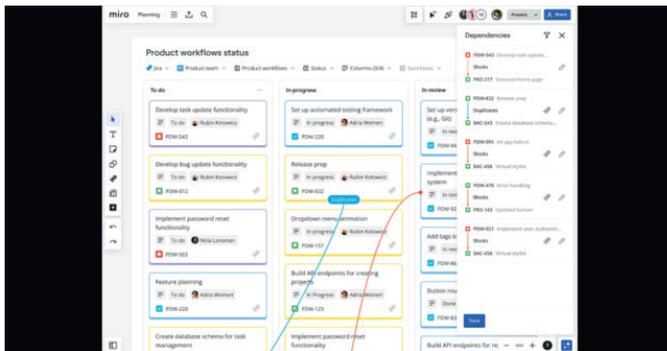
Режим “Групова робота”



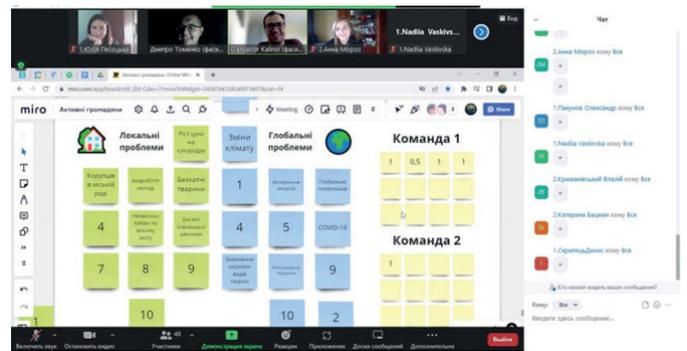
Режим “Використання аудіо”



Режим “Перегляд статусу”



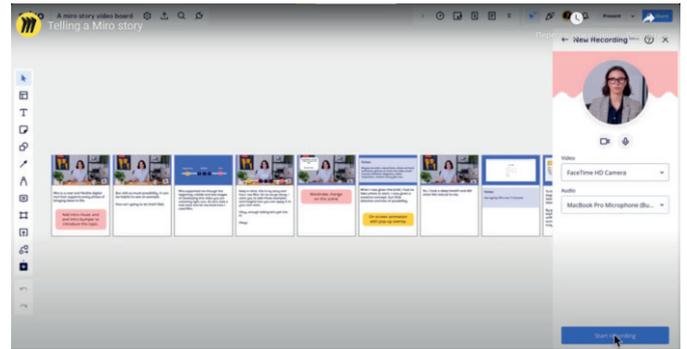
Режим “Використання “Miro” разом із “Zoom”



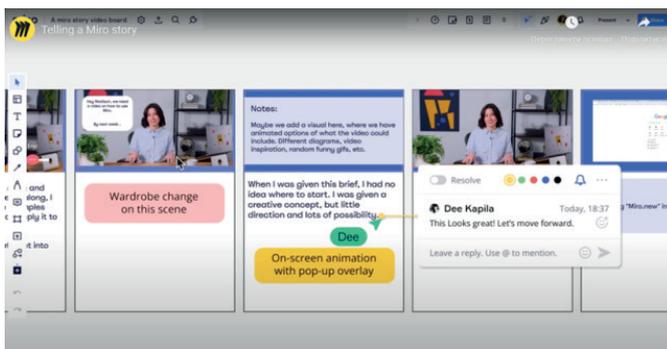
Режим “Використання різних інструментів “Miro” та різних типів інформації”



Режим “Запис доповіді”



Режим “Залишення коментаря”



ІД “Miro” містить багату колекцію шаблонів (Templates Library, див.; <https://miro.com/templates>), які дають змогу легко використовувати прийоми розвитку КМ у процесі навчання АММ.

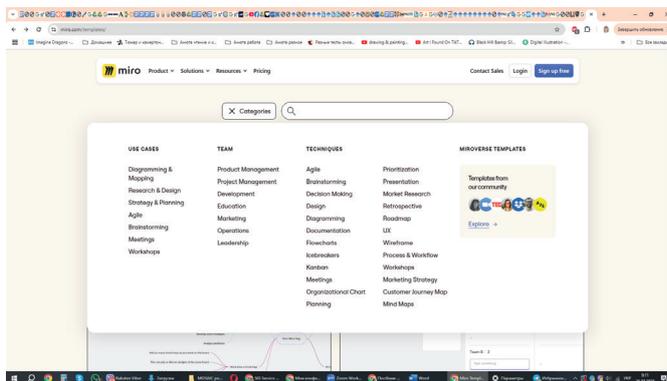
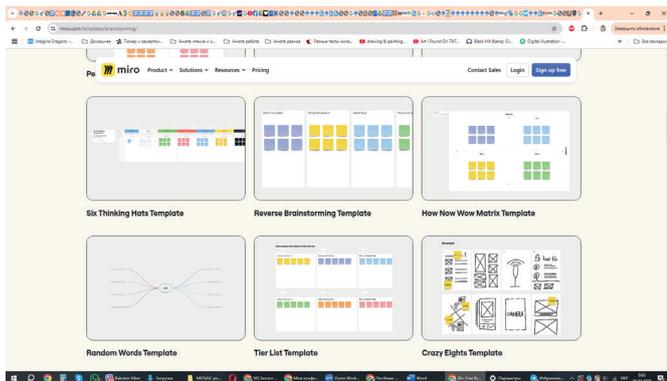
Таблиця

**Типологія шаблонів інтерактивної дошки “Miro”
для розвитку критичного мислення**

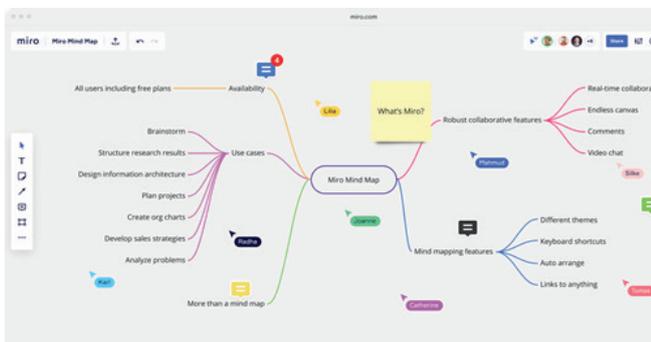
Типи шаблонів	Підтипи шаблонів	Стадія розвитку критичного мислення
Brainstorming templates <i>“Create a space for the best ideas to rise with our brainstorming templates collection. Facilitate processes offering teams the space and tools they need for blue-skythinking”</i> (https://miro.com/templates/brainstorming/)	Synoptic Table Template, KWL Chart Template, T-Chat Template, Reserve Brainstorming Template, Mind Map Template, Concept Map Template, SCAMPER Model, What? So What? Now What? Template	Виклик, розуміння, рефлексія
Workshop templates <i>“Be a great facilitator, prepare your board ahead of time and lead effective workshops with Miro’s workshop templates collection. Lead sessions that are fun, efficient, and inclusive so anyone can become an active participant”</i> (https://miro.com/templates/workshops/)	Presentation Template, Breakout Group Template, Retrospective Templates (different types), REAN Template	Виклик, розуміння, рефлексія
Research & design templates <i>“Our research and design templates empower collaborative design sprints, customer journeys maps, wireframes, and beyond from hypothesis to hand-off. Create a visual project hub where you aggregate and organize all that information to make sense for your project”</i> (https://miro.com/templates/research-and-design/)	Design Research Template, Porter’s Five Forces Template, Perceptual Map Template, Empathy Map Template, Kano Model Template	Розуміння, рефлексія
Strategy & planning templates <i>“Propel your plans from strategy through to execution with templates for planning sessions, plan prioritization, visual presentations, and beyond. Visually map processes and have a shared understanding of what to do next”</i> (https://miro.com/templates/strategic-planning/)	Cost-Benefit Analysis Template, KPI Tree Template, FMEA Analysis Template, Impact/Effort Matrix Template, Problem Tree Template, Assumption Grid Template	Виклик, розуміння
Agile templates <i>“Minimize the time needed to synthesize and distribute findings after a meeting, and move straight into executing strategies with Miro’s Agile templates collection. From kanban framework to agile roadmaps, find everything you need to bring teams up to speed”</i> (https://miro.com/templates/agile/)	DMAIC Analysis Template, Value Chain Analysis Template, Impact Mapping Template, SIPOC Template	Виклик, розуміння
Mapping & diagramming templates <i>“Bring everyone into your vision with our mapping and diagramming templates collection. Create diagrams, concept maps, and system mapping templates to communicate complex flows, creating a shared understanding”</i> (https://miro.com/templates/mapping-and-diagramming/)	Strategic Group Mapping Template, Web Diagram Template, SWOT Analysis Template, 3-Circle Venn Diagram, Tree Diagram Template, Spaghetti Diagram Template, Pyramid Diagram Template, Project Management Flow Chart, Onion Diagram Template	Виклик, розуміння, рефлексія
Marketing strategy templates <i>“Our marketing strategy templates give you a clear, visual framework to create and execute your marketing plans efficiently. From product launches to content strategy, these templates help organize your ideas, set goals, and map out your tactics. They’re fully customizable to fit your needs and, with Miro’s collaborative features, make it easy for teams to refine strategies together, whether working in real time or asynchronously.”</i> (https://miro.com/templates/marketing-strategy/)	4P Marketing Mix Template, Fishbone Diagram for Marketing, Strategy Map Template	Розуміння, рефлексія

Наведемо приклади шаблонів ІД “Miro” для реалізації прийомів розвитку КМ.

Приклади організації вибору шаблонів групи “Brainstorming templates”.



Шаблон “Мапа думок” (“Mind map”)



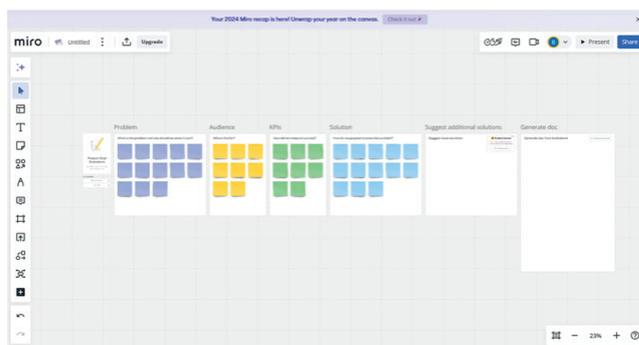
Шаблон “Групова робота”



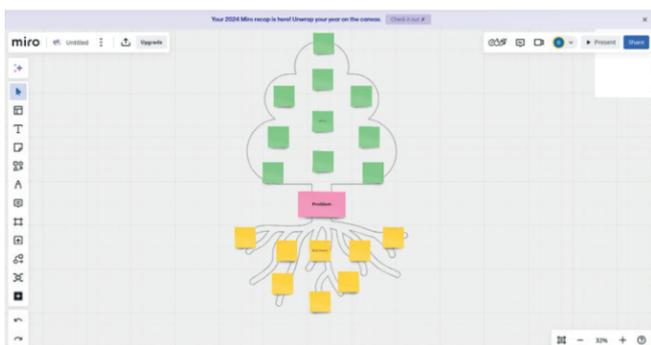
Шаблон “Fishbone”



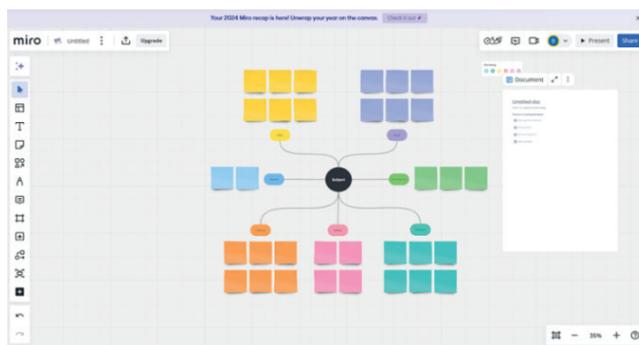
Шаблон “Мозковий штурм”



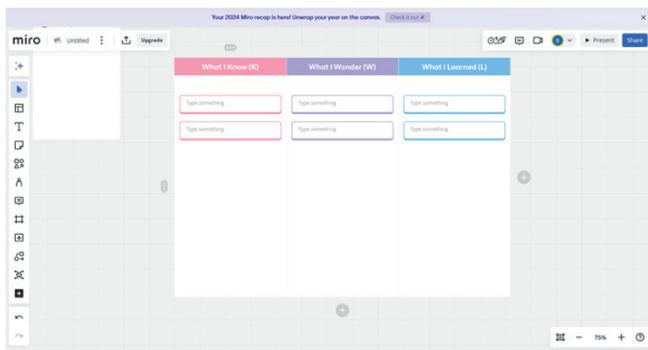
Шаблон “Дерево проблем”



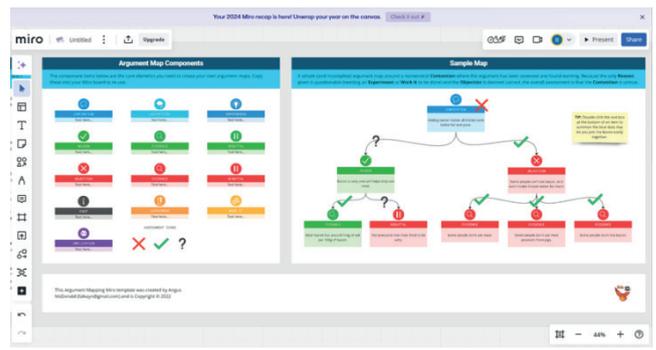
Шаблон “S.C.A.M.P.E.R”



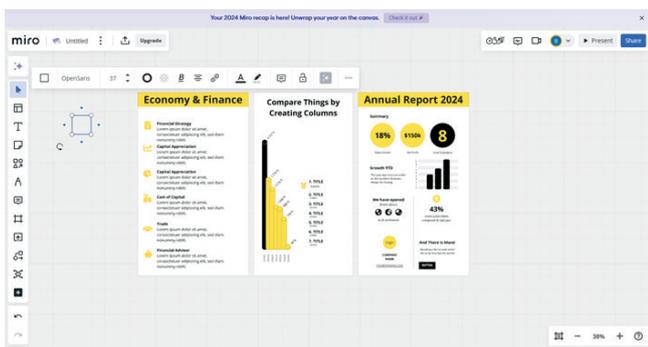
Шаблон “KWL”



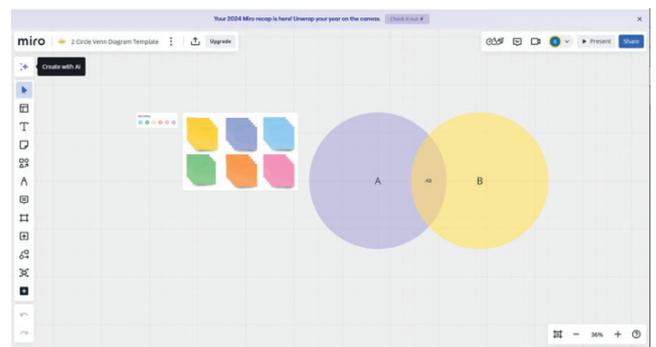
Шаблон “План аргументації”



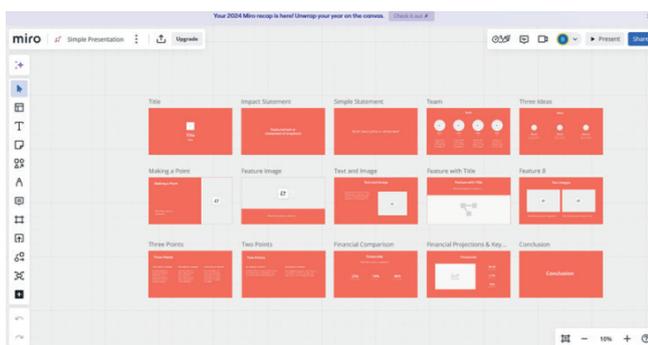
Шаблон “Інфографіка”



Шаблон “Діаграма Венна”



Шаблон “Презентація”



Згідно з результатами досліджень (Кузьменко, Лісова, Новік, 2022, с. 276) алгоритм навчання говоріння АМ способом “зверху-вниз” скеровує на навчання взаємодії, є більш творчим та використовуваним у роботі зі старшими учнями. У навчанні АММ цей підхід полягає в засвоєнні елементів висловлювання з подальшою самостійною побудовою власного монологу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування монологів-зразків за етапами: 1) демонстрація монологу-зразка і мотивація учнів до навчання; 2) формування вмінь АММ на рівні фрази та надфразової єдності; 3) навчання АММ на рівні мікромонологу з використанням опертя чи без опертя; 4) навчання АММ на рівні монологу з різними видами оперть (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013).

Розглянемо кореляцію етапів навчання АММ зі стадіями розвитку КМ, а також запропонуємо відповідні прийоми розвитку КМ та шаблони ІД “Miro”.

На першому етапі відбувається презентація зразка АММ, його сприйняття та розуміння в змістовному, структурно-композиційному, мовному планах.

Цьому етапу відповідає стадія виклику: у старшокласників потрібно розвивати вміння оцінювати комунікативно-мовленнєву ситуацію, виокремлювати факти, мовні та мовленнєві одиниці, які розкривають зміст тексту, логічні причинно-наслідкові зв'язки. Із використанням ІД “Miro” учням пропонується повернутися до вже накопичених знань із запропонованої теми, візуалізувати та проаналізувати свої думки чи почуття щодо питання (явища), пов'язаного із завданнями навчання АММ. Доцільно застосовувати такі прийоми розвитку КМ: “Асоціативний куш”, “Кошик ідей”, “Дерево передбачень”, “Правильні та хибні твердження”, “Кубування”, “Мозковий штурм”, “Ромашка питань Блума”.

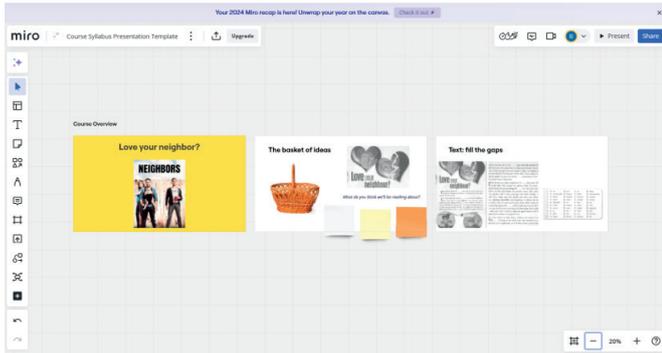
Рекомендовані шаблони ІД “Miro”: “Мозковий штурм”, “Презентація”, “Групова робота”, “Mind map”.

Вправа “Кошик ідей”.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна.

Режим роботи: фронтальний, парний, груповий, мінігруповий у “breakout room”.

Інструкція: *Look at the picture and read the title of the text. What do you think we'll be reading about? You can see the basket and stickers at the screen. Write down your ideas and put them in the basket. Then read them aloud, give your comments and rationale.*



На етапі навчання АММ на рівні фрази та надфразової єдності відбувається формування вмінь об'єднувати фрази в одну надфразову єдність з певною автономністю формулювання висловлювання: учитель має лише задати тему, визначити напрям мислення, а обрання конкретного змісту залишається на розсуд учнів.

Другому етапу відповідає стадія розвитку КМ – осмислення. На цій стадії учні опрацьовують текст-зразок із використанням ІД “Miro” індивідуально, у парах, у малих групах чи всім класом. Вони активно конструюють нову інформацію та самі відстежують цей процес, встановлюють зв'язки між прирощеним або раніше засвоєним матеріалом. Обов'язковою умовою для такої роботи є наявність у тексті як знайомих, так і нової інформації. Доцільним буде використати такі прийоми розвитку КМ: “Займи позицію”, “Прес”, “Fishbone”, “Мозковий штурм”, “Мапа-думок”, “Концептуальна таблиця”, “Картографування”, “Бортовий журнал”, “Метод W6”, “Навчаючи, вчуся”, “Двосторонній щоденник”.

Рекомендовані шаблони ІД “Miro”: “Групова робота”, “Презентація”, “KWL”.

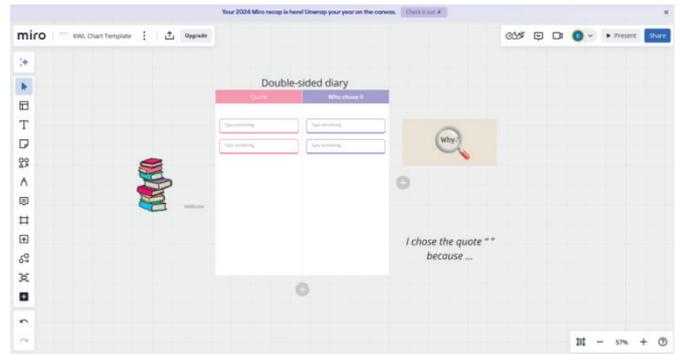
Вправа “Двосторонній щоденник”.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна.

Режим: фронтальний, парний, груповий, мікрогруповий у “breakout room”.

Інструкція: *Fill in the table with the most appealing quotes from the text and names of those who said it. Then explain your choice, dwell on it using the following scheme:*

I chose the quote “.....” because ...



Третій етап – це формування вмінь АММ на рівні мінімонологу з використанням опертя та без опертя. Головним завданням є сформувати вміння самостійно конструювати висловлення надфразового рівня, але обсяг цього висловлення невеликий.

В аспекті розвитку КМ цей етап також відповідає стадії осмислення. Доцільно використовувати такі прийоми розвитку КМ: “Займи позицію”, “Прес”, “Fishbone”, “Мозковий штурм”, “Мапа думок”, “Концептуальна таблиця”, “Картографування”, “Бортовий журнал”, “Метод W6”, “Навчаючи, вчуся”.

Рекомендовані шаблони ІД “Miro”: “Fishbone”, “Мозковий штурм”, “Презентація”.

Вправа “Fishbone”

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивний.

Режим: парний, груповий, мінігруповий у “breakout room”.

Інструкція: *Work in groups. Each group should fill in a part of the fishbone diagram by writing the advantages and disadvantages of having neighbors, be ready with supplying your reasoning with examples. Everyone in the group should share their opinion.*

Explain your notes using the following scheme:

- *I believe/think/in my opinion/it seems to me that the advantages/disadvantages of having neighbors are...*

- *The proof of this statement is the following example...*

- *As a result,...*

- *Don't forget to use at least five of the following word combinations: give the benefit of the doubt, do a favor, chase away, keep an eye on, drive crazy, chat cheerfully, clear away, keep on good terms, get along, get on someone's nerves*



Четвертим етапом є навчання АММ на рівні монологу зі штучним та природним опертями, метою якого є навчити учнів ведення самостійного аргументованого АММ на рівні тексту, використовуючи текст-зразок як приклад. На цьому етапі учитель має побудувати завдання так, щоб висловлювання старшокласників було адекватним вимогам програми за обсягом і структурою.

Стадія розвитку КМ, яка відповідає цьому етапу навчання АММ – рефлексія. Рекомендованими прийомами є: “Самооцінка”, “Займи позицію”, “РОФТ”, “МПЦ”, “Діаграма Венна”, “Ромашка питань Блума”, “Мапа думок”, “Т-таблиця”.

Рекомендовані шаблони ІД “Miro”: “Презентація”, “Мозковий штурм”, “Групова робота”, “KWL”.

Вправа “Т-таблиця”.

Тип вправи: комунікативна; продуктивна.

Режим: фронтальний, парний, груповий, мікрогруповий у “breakout room”.

Інструкція: *As you can see, there is a special table on the board that looks like the letter “T.” Think about the question: “What do you like or dislike about your neighbors?” You should write down the pros and cons of having neighbors and explain your opinion. Your story should contain 15–20 sentences and include at least 7 word combinations from the following list: depend on, give the benefit of the doubt, do a favor, chase away, keep an eye on, drive crazy, chat cheerfully, clear away, keep on good terms with, get along, get on someone’s nerves*

Useful language: I think / It seems to me / In my opinion ...; However / Moreover / Furthermore / On the one hand / On the other hand ...; For example ...; To sum up / In conclusion ...



Висновки. Отже, ІД “Miro” має суттєвий потенціал у навчанні АММ учнів ПШ з опертям на розвиток КМ. Використання цієї платформи надає можливість використовувати різні типи навчального матеріалу та прийоми КМ у навчанні АММ, спільно працювати в реальному часі та підтримувати активність учнів, організувати формування вмій усномовленневого спілкування в умовах віддаленого навчання. ІД “Miro” допомагає учням навчитися мислити критич-

но, висловлювати й аргументовано доводити власні погляди та думки, самостійно та творчо розв’язувати проблеми, здійснювати рефлексію, що забезпечує ефективність розвитку вмій АММ старшокласників.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в створенні типології труднощів навчання АММ із використанням ІД “Miro” учнів ПШ, а також у випрацюванні методики формування у старшокласників компетентності в англійськомовному монологічному мовленні засобами ІД “Miro”.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Алексеева, Т. (2024). Застосування віртуальної дошки “Miro” для активізації навчальної діяльності на заняттях з медико-біологічних дисциплін. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*, 40, 133–142.
<http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12241>
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів.* (С. Ю. Николаєва, Ред.). Ленвіт.
- Городецька, Н. Г., Гриців, В. Б. (2024). Особливості формування англійської компетентності в монологічному мовленні в студентів закладів вищої освіти. *Академічні візії*, 38, 1–6.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14571429>
- Верховна рада України (2024). *Державний стандарт профільної середньої освіти* (126191/2024). Міністерство освіти і науки.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п#Text>
- Казаков, І., Разживін, В., & Брусіловська, М. (2024). Використання онлайн-дошки Miro для створення творчих завдань на уроках зарубіжної літератури у старшій школі. *Професіоналізм педагога: теоретичні і методичні аспекти*, 21, 43–53.
<https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307967>
- Каленська, В. (2023). Формування навчально-стратегічної компетентності в англійськомовному професійно орієнтованому гуртові майбутніх учителів в аспекті рефлексивного й диференційованого підходів. *Іноземні мови*, 3, 14–19. DOI:
<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.3.290244>
- Малихін, М., Арістова, Н., & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
- Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи.* Закон № 3491-д (2016). (Україна).
- Николаєва, С. (2024). Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2020: вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Іноземні мови*, 2, 3–14.
<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.2.306338>
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти, закон (2016). (Україна).
- Подосиннікова, Г. І. (2002). *Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмов-*

- ного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів [Автореф. дис. канд. пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет].
<https://surl.li/jrjopr>
- Подосиннікова, Г. І. (2012). Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 3, 196–208.
https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/59463772/podosinnikova_201220190531-46869-1i01b82-libre.pdf?1559307164=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D59463772.pdf&Ex
- Подосиннікова Г. І., & Глазунова Т. В. (2024). Формування англійської лексики компетентності з використанням ігрової навчальної платформи “Kahoot!” у учнів 3–4 класів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови*, 3, 314–1.
DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312472>
<http://fl.knlu.edu.ua/article/view/312472>
- Подосиннікова, Г. І., & Гомоля, В. В. (2024). Методична класифікація електронних кейсів для формування англійської лексики компетентності старшокласників. *Іноземні мови*, 4, 43–49.
<http://fl.knlu.edu.ua/article/view/319852>
- Подосиннікова Г. І., & Кривошия К. С. (2022). Технологія інтерактивного навчання “кіноклуб” у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови*, 2, 32–46.
<http://fl.knlu.edu.ua/article/view/262813>
DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2022.2.262813>
- Подосиннікова, Г. І., & Прядка, А. (2023). Forming Pre-Service English Language Teachers’ Competence In Critical Reading Through Authentic Short Stories. *Іноземні мови*, 4, 21–28.
<http://fl.knlu.edu.ua/article/view/295043>
DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.4.295043>
- Подосиннікова, Г. І., & Строганов, І. О. (2023). Формування компетентності старшокласників у англійськомовному писемному мовленні з використанням блогів на засадах інтерактивного навчання. *Іноземні мови*, 1, 3–18.
<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278108>
- Саух, П. (2020). Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. *Continuing Professional Education: Theory and Practice. Series: Pedagogical Sciences*, 2(67), 7–15.
<http://eprints.zu.edu.ua/42669/1/1.pdf>
- Скрипченко, О., Огороднійчук, З., & Долинська, Л. (2023). *Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник*. Каравела.
<https://westudents.com.ua/knigi/495-vkova-ta-pedagogchna-psihologiya-skripchenko-ov.html>
- Ципанова, Н. Я. (2023). Використання віртуальної дошки “Miro” для дистанційного навчання англійської мови. *Тематична рубрика: Теорія і методика професійної освіти: Інноваційна педагогіка*, 57, 89–92.
<https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.16>
- Швець, Т. (2023). Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*, 1(54), 43–50.
<https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.1.7>
- Яковчук, М. (2023). Навчання іноземною мовою монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназій з використанням компетентнісно орієнтованих технологій. *Український педагогічний журнал*, 3, 235–245.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-235-245>
- Al-Khamisi, K., & Sinha, Y. (2022) Communicative Language Teaching Methodologies in Omani EFL Context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12, 481–503.
<https://doi.org/10.4236/ojml.2022.124035>
- Allah, R. K. (2023). The Use of Miro in Teaching Practice. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 10(3), 77–91.
<https://exchanges.warwick.ac.uk/index.php/exchanges/article/view/1277/1073>
- Antonenko, N., Korol, T., Konovalenko, T., Podosynnikova, H., et al. (2024). *Digital Technologies for Teaching English as a Foreign/Second Language: a collective monograph*. Yevro-Volyn
- Artsymicieva, D., Autumn, S. W., Todd, E. G., et al. (2024). *Support for Distance English Language Education Program – SDELE*. Kyiv: Mlyn Media.
- Atakulova, S. S. (2024). Development of students’ monologue speech expression skills. V *International multidisciplinary conference* (pp. 43–46).
<https://doi.org/10.2024/sk5tx649>
- Bakhmat, T. N., Ustymenko, O., Nikolenko, L., Chernova, T., & Olyanych, V. (2023). Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: Gamification, digitalization. *Política e Gestão Educacional, Araraquara*, v. 27, n. esp. 2.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18383>
- Friday, M. (2022, 31 травня). A 10-Step Process for Teaching Monologues. *Edutopia*.
<https://www.edutopia.org/article/10-step-process-teaching-monologues/>
- Halpern, D. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Higbee, S., Miller, S., Waterfill, A., Maxey, K., Stella, J., & Wallace, J. (2021). Creating virtual spaces to build community among students entering an undergraduate biometrical engineering program. *Teaching Tips – Special Issue (COVID)*, (1).
<https://doi.org/10.1007/s43683-020-00004-1>
- Li, S. P., Novik, K., & Gulomova, R. R. (2021). Teaching monologic speech in English classes. *Palarch’s Journal of Archeology of Egypt/ Egyptology*, (18(4)), 2965–2973.
- Opryshko, N. (2022). Miro board as an effective educational space during Ukrainian war crisis. II *International Scientific and Theoretical Conference “Science of XXI century: development, main theories and achievements”* (с. 91–94).
<https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/288>
- Monash University (2024). Miro.
<https://www.monash.edu/learning-teaching/teachhq/learning-technologies/additional-learning-technologies/miro>
- Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. British council.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf
- Shchetynina, O., Horbatiuk, L., Aliexsieieva, H., & Kravchenko, N. (2022). Trello as a Tool for the Development of Lifelong Learning Skills of Senior Students. *Postmodern Openings*, 13(2), 143–167.
[10.18662/po/13.2/447](https://doi.org/10.18662/po/13.2/447)
- Skubik-Plask, C., Shisley, S., Edick, J., & Cook, W. (2021). Agile Learning and Teaching with Miro Boards. V *Pedagogicon Conference Proceedings*.
<https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=pedagogicon>
- Svyrydiuk, V., Bodyk, O., Kalinina, L., Prokopchuk, N., & Khrystych, N. (2024). The digital frontier: Strategies and tools for cultivating educational-strategic competence for pre-service teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, 101(3), 1–14.
<https://doi.org/10.33407/itlt.v10i3.5547>

REFERENCES

- Aliexsieieva, T. (2024). Zastosuvannia virtualnoi doshky Miro dlia aktyvizatsii navchalnoi diialnosti na zaniattiakh z medyko-biolohichnykh dystsyplin. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya: Pedahohichna*, 40, 133–142.
DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12241>
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E., & et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk*

- dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv. Lenvit.
- Horodetska, N. H., & Hrytsiv, V. B. (2024). Osoblyvosti formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v monolohichnomu movlenni v studentiv zakladiv vyshchoi osvity. *Akademichni vizii*, 38, 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14571429>
- Verkhovna rada Ukrainy (2024). *Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity* (126191/2024). Ministerstvo osvity i nauky. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#Text>
- Kalenska, V. (2023). Formuvannia navchalno-stratehichnoi kompetentnosti v anhliskomovnomu profesiino oriietovanomu hovorinni maibutnykh uchyteliv v aspekti refleksyvnogo y dyferentsiiovanoho pidkhdov. *Inozemni movy*, 3, 14–19. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.3.290244>
- Kazakov, I., Razzhyvin, V., & Brusilovska, M. (2024). Vykorystannia onlain-doshky Miro dlia stvorennia tvorchykh zavdan na urokakh zarubizhnoi literatury u starshii shkoli. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty*, 21, 43–53. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307967>
- Malykhin, M., Aristova, N., & Rohova, V. (2023). Zastosuvannia onlain-doshky Miro v zakladakh zahalnoi serednoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
- Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 10 – 11 klasy, zakon № 3491-d (2016) (Ukraina).
- Nikolaieva, S. (2024). Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity 2020: vplyv na navchannia inozemnykh mov i kultur v Ukraini. *Inozemni movy*, 2, 3–14. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.2.306338>
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity, zakon (2016). (Ukraina).
- Podosynnikova, H. I. (2002). *Navchannia studentiv-filolohiv idiomatychnykh predykatyvnnykh konstruksii anhliskoho rozmovnoho movlennia na materiali avtentychnykh khudozhnykh tekstiv* [Avtoref. dys. kand. ped. nauk, Kyivskiy natsionalnyi linhvistychnyi universytet]. <https://surl.li/jrjopr>
- Podosynnikova, H. I. (2012). Metodychna kharakterystyka interaktyvnogo navchannia inozemnykh mov. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, 3, 196–208. https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/59463772/podosynnikova_201220190531-46869-1i01b82-libre.pdf?1559307164=&response-content-disposition=inline%3B+filena me%3D59463772.pdf&Ex
- Podosynnikova, H. I., Hlazunova, T. V. (2024). Formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti z vykorystanniam ihrovoi navchalnoi platformy “Kahoot!” v uchniv 3–4 klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity. *Inozemni movy*. 3. S. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312472> <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/312472>
- Podosynnikova, H. I., Homolia, V. V. (2024). Metodychna klasyfikatsiia elektronnykh keisiv dlia formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti starshoklasnykhiv *Inozemni movy*, 4, 43–49. <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/319852>
- Podosynnikova, H. I., Kryvoshyia, K.S. (2022). Tekhnolohiia interaktyvnogo navchannia “kinoklub” u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv anhliskoi movy. *Inozemni movy*, 2, S. 32–46. <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/262813> DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2022.2.262813>
- Podosynnikova, H.I., Priadka, A. (2023). Forming Pre-Service English Language Teachers’ Competence In Critical Reading Through Authentic Short Stories, *Inozemni movy*. 4. S. 21–28. <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/295043>
- DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.4.295043>
- Podosynnikova, H. I., & Strohanov, I. O. (2023). Formuvannia kompetentnosti starshoklasnykhiv u anhliskomovnomu pysemnomu movlenni z vykorystanniam blohiv na zasadakh interaktyvnogo navchannia. *Inozemni movy*, 1, 3–18. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278108>
- Saukh, P. (2020). Rozvytok krytychnoho myslennia yak providnyi trend suchasnoho osvitnoho protsesu. *Continuing Professional Education: Theory and Practice. Series: Pedagogical Sciences*, 2(67), 7–15. <http://eprints.zu.edu.ua/42669/1/1.pdf>
- Skrypchenko, O., Ohorodniichuk, Z., & Dolynska, L. (2023). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia: navchalnyi posibnyk*. Karavela. <https://westudents.com.ua/knigi/495-vkova-ta-pedagogchna-psihologya-skrypchenko-ov.html>
- Tsypanova, N. (2023). Vykorystannia virtualnoi doshky Miro dlia dystantsiinoho navchannia anhliskoi movy. Tematychna rubryka: Teoriia i metodyka profesiinoi osvity: *Innovatsiina pedahohika*, 57, 89–92. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.16>
- Shvets, T. (2023). Starshyi shkylnyi vik yak sensytyvnyi period dlia rozvytku sotsialno-osobystisnoi kompetentnosti. Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. *Pedahohichni nauky*, 1(54), 43–50. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.1.7>
- Yakovchuk, M. (2023). Navchannia inshomovnoho monolohichnoho movlennia uchniv 7–9 klasiv himnazii z vykorystanniam kompetentnisno oriietovanykh tekhnolohii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 235–245. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-235-245>
- Al-Khamisi, K., & Sinha, Y. (2022). Communicative Language Teaching Methodologies in Omani EFL Context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12, 481–503. <https://doi.org/10.4236/ojml.2022.124035>
- Allah, R. K. (2023). The Use of Miro in Teaching Practice. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 10(3), 77–91. <https://exchanges.warwick.ac.uk/index.php/exchanges/article/view/1277/1073>
- Antonenko, N., Korol, T., Konovalenko, T., Podosynnikova, H., & et al. (2024). *Digital Technologies for Teaching English as a Foreign/ Second Language: a collective monograph*. Yevro-Volyn, 15–22.
- Artsymieieva, D., Autumn, S. W., Todd, E. G., & et al. (2024). *Support for Distance English Language Education Program – SDELE*. Mlyn Media.
- Atakulova, S. S. (2024). Development of students’ monologue speech expressionskills. *International multidisciplinary conference* (c.43–46). <https://doi.org/10.2024/sk5tx649>
- Bakhmat, T. N., Ustymenko, O., Nikolenko, L., Chernova, T., & Olyanych, V. (2023). Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: Gamification, digitalization. *Política e Gestão Educacional, Araraquara*, v. 27, n. esp. 2. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18383>
- Higbee, S., Miller, S., Waterfill, A., Maxey, K., Stella, J., & Wallace, J. (2021). Creating vital spaces to build community among students entering an undergraduate biometrical engineering program. *Teaching Tips – Special Issue (COVID)*, (1). <https://doi.org/10.1007/s43683-020-00004-1>
- Friday, M. (2022). A 10-Step Process for Teaching Monologues. *EduTopia*. <https://www.edutopia.org/article/10-step-process-teaching-monologues/>
- Halpern, D. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Li, S. P., Novik, K., & Gulomova, R. R. (2021). Teaching monologic speech in English classes. *Palarch’s Journal of Archeology of Egypt/ Egyptology*, 18(4), 2965–2973.
- Opryshko, N. (2022). Miro board as an effective educational space during Ukrainian war crisis. *Y Scientia* (c. 91–94).
- Monash University (2024). Miro.

<https://www.monash.edu/learning-teaching/teachhq/learning-technologies/additional-learning-technologies/miro>
Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. British council.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf
Shchetyynina, O., Horbatiuk, L., Aliexsieieva, H., & Kravchenko, N. (2022). Trello as a Tool for the Development of Lifelong Learning Skills of Senior Students. *Postmodern Openings*, 13(2), 143–167.
<https://doi.org/10.18662/po/13.2/447>
Skubik-Peplask, C., Shisley, S., Edick, J., & Cook, W. (2021). Agile Learning and Teaching with Miro Boards. *V Pedagogicon Conference Proceedings*.
<https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=pedagogicon>

Svyrydiuk, V., Bodyk, O., Kalinina, L., Prokopchuk, N., & Khrystych, N. (2024). The digital frontier: Strategies and tools for cultivating educational-strategic competence for pre-service teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, 101(3), 1–14.
<https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5547>

*Дата надходження до редакції 27.08.2025 р.
Ухвалено до друку 13.09.2025 р.*



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Валігура Ольга Романівна,
 доктор філологічних наук, професор,
 завідувач кафедри східної і слов'янської філології
 Київського національного лінгвістичного університету,
 ORCID ID: [0000-0003-0428-5421](https://orcid.org/0000-0003-0428-5421)
olga.valigura@knl.u.edu.ua

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИВЧЕННІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Формування стилістичної компетентності китайської мови – це актуальний у сучасних реаліях напрям дослідження, важливим аспектом якого є не тільки аналіз і вивчення власне стилістичної компетентності, а й ефективних методів її формування та матеріально-технічної бази, що можуть забезпечити ефективну підготовку майбутніх філологів.

З кожним роком технології стають більш довершеними і доступними для звичайного споживача, ці зміни торкаються і спеціалістів, що здійснюють професійну діяльність. Якщо раніше практикуючим китаїстам для якісного виконання професійної діяльності було потрібно багато часу на пошук і опрацювання матеріальної бази, то нині наявність мережі Інтернет, онлайн-перекладачів, електронних словників і штучного інтелекту дозволяють неймовірно прискорити ці процеси. Так само ці та інші цифрові інструменти варто використовувати при навчанні іноземних мов. Це дозволить не лише бути в курсі найбільш актуальних та ефективних методичних підходів, а й, можливо, надалі самим створювати унікальні цифрові інструменти для власних освітніх і наукових потреб.

Метою пропонованої статті є висвітлення актуальних у наш час цифрових інструментів для формування китайськомовної стилістичної компетентності. Запропоновано способи організації студентами власного робочого простору. Запропоновано підходи до використання штучного інтелекту при навчанні стилістики китайської мови, розглянуто можливі використання навчальних платформ на зразок Moodle для підготовки навчальних матеріалів, продемонстровано способи використання платформ для створення вправ як інструменту матеріально-технічного забезпечення. Запропоновано можливу інтеграцію певних онлайн-сервісів у навчальні процеси з метою підвищення його ефективності.

Ключові слова: стилістична компетентність, китайська мова, цифрові інструменти, філологи-китаїсти, методика навчання іноземних мов, китайськомовна стилістична компетентність, майбутні філологи, функціональні стилі, комплекси вправ

Valigura, Olga,
 DrSc (Philology), Professor,
 Head of the Department of Oriental and Slavic Philology
 ORCID ID: [0000-0003-0428-5421](https://orcid.org/0000-0003-0428-5421)
olga.valigura@knl.u.edu.ua

DIGITAL TOOLS FOR DEVELOPING STYLISTIC COMPETENCE IN LEARNING THE CHINESE LANGUAGE

The Formation of Stylistic Competence in the Chinese Language as a Contemporary Research Focus

The development of stylistic competence in the Chinese language is a highly relevant area of research in modern educational contexts. Therefore, an important aspect of this issue is not only the analysis and study of stylistic competence itself but also the identification of effective methods for its formation and the material and technical resources that can ensure the efficient training of future philologists.

With each passing year, technologies become more advanced and accessible to the average user, and these changes also affect professionals engaged in linguistic and philological activities. Previously, practicing Sinologists required considerable time to search for and process material resources for high-quality professional work. Today, the availability of the Internet, online translators, electronic dictionaries, and artificial intelligence tools allows these processes to be accelerated significantly. Similarly, these and other digital tools should be integrated into foreign language learning. This approach not only ensures familiarity with the most up-to-date and effective methodological practices but also opens the possibility of creating unique digital tools for one's own educational and research needs in the future.

The purpose of this article is to highlight the most relevant digital tools currently available for developing stylistic competence in Chinese. The article proposes ways for students to organize their own working environment, introduces approaches to using artificial intelligence in teaching Chinese stylistics, examines the potential use of educational platforms such as Moodle for preparing learning materials, demonstrates methods for employing platforms to create exercises as part of the material and technical support, and suggests possible integration of certain online services into educational processes to enhance the effectiveness of language instruction.

Key words: stylistic competence, Chinese language, digital tools, Sinology students, foreign language teaching methodology, Chinese stylistic competence, future philologists, functional styles, exercise sets.

Постановка проблеми. Необхідність адаптуватися до сучасних технологічних реалій змушує багатьох методистів по-новому дивитися на підходи до викладання іноземних мов. Так, у мережі Інтернет є безліч онлайн-платформ, мовних курсів, сайтів для організації робочого простору і додатків для тренування та запам'ятовування нової лексики та граматики. Проте питання поглибленого вивчення окремих аспектів мови, як-от: лексикологія, граMATика, стилістика, фонетика – досі актуальне.

У пропонованій статті ми на прикладі навчання стилістики китайської мови продемонстрували мож-

ливі варіанти використання цифрових інструментів для успішного формування китайськомовної стилістичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання цифрових інструментів при навчанні студентів іноземних мов – це один з актуальних аспектів, над яким працює низка дослідників. Так, Гриценко і Овсієнко (2024) у своїх роботах демонструють наукову зацікавленість щодо пошуку оптимальних та ефективних шляхів використання наукових інструментів у сфері освіти. Бондар і Павлюк (2025) зазначають, що система освіти має бути гнучкою і цифровізованою. Стрига та Кудлай (2025) доповідають, що цифрова гейміфікація позитивно впливає на вмотивованість учнів. Синєкоп, Коваль і Матвієнко (2023) указують на те, що диджиталізація спрощує процес оцінювання та контролю. Рабецька і Горобець (2025) у своїй статті указують на можливість створення онлайн-спільнот та віртуальних кімнат у процесі навчання іноземних мов. Коваленко, Жорнокуй та Данько-Сліпцова (2024) аналізують ефективні засоби редагування текстів у філологічній діяльності. Подосиннікова (2024) вказує на позитивний вплив цифровізації освіти на критичне мислення студентів у контексті навчання англійської мови. Калашник (2025) демонструє ефективні підходи до перекладу текстів з китайської або на китайську за допомогою цифрових інструментів.

Щодо стилістики китайської мови, то це питання вивчено мало. Усе більша потреба в стилістично компетентних китаїстах підштовхнула нас до пошуку найбільш придатних цифрових інструментів для задоволення цієї потреби.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті ми пропонуємо низку цифрових інструментів для формування різних аспектів китайськомовної стилістичної компетентності. Перш ніж перейти до огляду, варто зазначити, що деякі інструменти більш ефективні під час занять, тоді як інші є ефективнішими для самостійного використання в позааудиторний час.

Першим етапом добору цифрових інструментів є визначення аспектів стилістичної компетентності, вивчення яких і навчання яким можна зробити більш ефективним за допомогою цифрових інструментів. Так, на нашу думку, до них можна віднести

- уміння дотримуватися мовного стилю в комунікативній ситуації;
- жанрову обізнаність;
- лексичну варіативність;
- застосування граматичних засобів стилізації.

Також важливими аспектами освітнього процесу є контроль формування компетентності студента та організація і викладачем, і студентом робочого простору. Це передбачає платформу для контролю, платформу для створення масивів вправ та платфор-

му для організації особистого / спільного з викладачем робочого місця.

Для ефективного формування лексико-граматичного фундаменту стилістичної компетентності нам необхідні інструменти, що дозволять 1) ефективно категоризувати і систематизувати лексичні одиниці та граматичні конструкції, 2) забезпечать чітке інтервальне повторення для закріплення нового матеріалу і відпрацювання вже опанованого. Для досягнення цієї мети пропонуємо звернути увагу на застосунки Quizlet та Memrise.

Quizlet – це платформа-застосунок для формування флеш-карток, яка чудово підходить для систематизації матеріалу. Її переваги такі:

- гнучкість у створенні навчальних наборів: викладач або студент може формувати картки з лексикою, сталими висловами та прикладами, згрупованими за функціональними стилями (офіційний, публіцистичний, розмовний);
- розвиток лексичної варіативності: можливість додавати синоніми, антоніми, експресивну лексику та перевіряти їх через інтерактивні тести;
- контекстуалізація: картки можуть містити не лише слово, а й приклад речення у відповідному стилі (наприклад, ділове листування vs дружнє повідомлення);
- ігрові режими: сприяють закріпленню граматичних конструкцій і модальних часток, важливих для стилізації тексту.

Memrise раніше був своєрідним еквівалентом Quizlet, але з часом розробники відійшли від традиційної моделі застосунку для самостійного створення флеш-карток і змінили свій підхід шляхом додавання авторських курсів, оригінальних матеріалів, унаслідок чого застосунок став повноцінною самостійною платформою для вивчення будь-якої мови. З огляду на нашу мету – навчання стилістики китайської мови – ця платформа може запропонувати:

- автентичні матеріали: відео та аудіо носіїв мови, що дозволяє студенту чути реальний стиль мовлення;
- контекстне навчання: слова та вислови подаються в реченнях, що допомагає зрозуміти їх стилістичне забарвлення;
- інтервальне повторення: забезпечує закріплення лексичної варіативності та граматичних засобів стилізації;
- культурний компонент: Memrise часто містить елементи прагматики та мовного етикету, що важливо для адекватності стилю в китайській комунікації.

Для етапу контролю та перевірки рівня сформованості стилістичної компетентності, на нашу думку, оптимально підходить Moodle.

Moodle – це відома цифрова платформа для проведення освітньої діяльності. Її використовують багато університетів, тому її легко впровадити і в

процес формування китайськомовної стилістичної компетентності. Так, перевагами Moodle в цьому контексті є:

- організація навчального процесу: створення курсів з інтерактивними модулями для стилістики китайської мови;
- тестування та контроль: можливість додавати тести, завдання на розпізнавання стилю, вправи на лексичну варіативність;
- інтеграція ресурсів: завантаження відео, аудіо та PDF із прикладами стилістичних конструкцій;
- форуми та дискусії: обговорення стилістичних помилок і прикладів у комунікативних ситуаціях.

Ще однією доволі відомою платформою для формування масиву вправ є сайт **LearningApps.org**, що має інтуїтивний інтерфейс, який дозволяє швидко створювати освітній контент. А онлайн основа цього сайту робить його зручним і доступним цифровим інструментом і для викладача, і для студента для:

- інтерактивних вправ: створення ігор, кросвордів, парних карток для закріплення лексики та граматичних засобів стилізації;
- вправ на жанрові особливості: завдання на складання текстів у правильному стилі (офіційний лист, есе);
- миттєвого зворотного зв'язку: студент одразу бачить результат, що стимулює самоконтроль і корекцію помилок.

Ще одним цифровим інструментом є штучний інтелект (ChatGPT, DeepSeek), з яким можна працювати у безліч різних способів, зокрема й впроваджувати в навчальний процес. Наведемо найбільш ефективні з них:

- генерація прикладів у різних стилях: ШІ може створювати тексти китайською мовою в офіційному, розмовному, публіцистичному стилях, що дозволяє студентам порівнювати та аналізувати стилістичні особливості;
- миттєвий зворотний зв'язок: студент може перевіряти власні тексти, отримувати коментарі щодо стилістичної адекватності, лексичної варіативності та граматичних конструкцій;
- розширення словникового запасу: ШІ пропонує синоніми, антоніми, експресивну лексику та пояснює їх стилістичне забарвлення;
- імітація комунікативних ситуацій: можливість моделювати діалоги або офіційне листування для тренування жанрових норм;
- аналіз помилок: ШІ може виявляти стилістичні помилки та пропонувати виправлення з поясненням;
- інтеграція культурного контексту: пояснення прагматичних норм китайської мови (етикет, ввічливість, уникнення прямолінійності).

Дотичним, але важливим є уміння студента організувати власний робочий простір і матеріали занять.

Для цього пропонуємо використовувати **Notion**. Це універсальний цифровий інструмент для організації інформації та управління навчальним процесом. Він поєднує функції заміток, баз даних, таблиць, календарів і спільної роботи в одному середовищі. Особливості цього цифрового інструменту:

- організація навчального контенту: дозволяє створювати структуровані бази даних для лексики, граматичних конструкцій та прикладів стилістичних засобів, розподілених за жанрами (офіційний стиль, публіцистика, розмовний);
- інтеграція мультимедіа: можна додавати аудіо- та відеоприклади реальних комунікативних ситуацій, що допомагає зрозуміти їх стилістичні особливості;
- спільна робота: студенти можуть колективно створювати словники, збірники прикладів, коментувати та аналізувати тексти, що розвиває критичне мислення і стилістичну чутливість;
- гнучкість у створенні вправ: можливість додавати інтерактивні елементи (таблиці, теги, чек-листи) для тренування жанрових норм і лексичної варіативності;
- персоналізація навчання: кожен студент може вести власний робочий простір для нотаток, прикладів і завдань, що сприяє систематизації знань.

Не менш важливим є вміння систематизувати та візуалізувати отримані знання. Це можна зробити за допомогою **Lucidchart** – інструменту для створення різноманітних діаграм типу Mindmap. Використання Lucidchart уможливорює

- візуалізацію стилістичних структур: дозволяє створювати схеми, діаграми та майндмепи для пояснення жанрових особливостей (наприклад, структура офіційного листа, есе, доповіді);
- інтерактивні моделі: можна показати зв'язки між лексичними та граматичними засобами стилізації;
- спільну роботу: студенти можуть колективно редагувати схеми, що сприяє кращому розумінню стилістичних норм.

Звичайно це лише кілька з багатьох прикладів ефективних платформ, застосунків та інших цифрових інструментів, активно використовуваних викладачами під час навчання іноземних мов. Проте емпіричний досвід дає змогу виокремити саме ці як найбільш практичні для формування китайськомовної стилістичної компетентності.

Результати дослідження демонструють широкі можливості використання сучасних цифрових інструментів для формування китайськомовної стилістичної компетентності, зокрема у сфері організації навчального контенту, інтерактивного закріплення лексичних та граматичних засобів, моделювання комунікативних ситуацій та забезпечення персоналізованого підходу до навчання. Використання платформ

на кшталт Moodle, LearningApps, Notion, а також сервісів штучного інтелекту (ChatGPT, DeepSeek) сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, розвитку жанрової гнучкості, лексичної варіативності та стилістичної адекватності мовлення.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в проведенні експериментальних досліджень з метою визначення оптимальних способів використання цифрових додатків при навчанні стилістики китайської мови, а також пошуку оптимальних алгоритмів використання цифрових платформ для диджиталізації комплексів вправ, способів контролю та поза-класного навчання.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гриценко, Н. М., & Овсієнко, Л. О. (2024). Виклики доби дистанційної освіти та їх подолання з допомогою цифрових інструментів. *Міжособистісна комунікація та перекладознавство: сучасні перспективи розвитку: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 квітня 2024 р.)*, 32–37.
- Бондар, Г. О. та Павлюк, В. І. (2025). Іноземні мови як інструмент безперервного навчання та глобальної інтеграції. У В. В. Ягоднікова (ред.), *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 109–111). Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради.
- Калашник, Л. (2025). Особливості програм інформаційної підтримки у підготовці перекладачів в сучасних умовах: на прикладі підготовки перекладів з/на китайську. *Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців*, 22(2), 111–115.
- Коваленко, Н. А., Жорнокуй, У. В., & Данийко-Сліпцова, А. (2024). Цифрові інструменти редагування інформаційних та PR-текстів у професійній діяльності журналістів та філологів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*, (282–290).
- Подосиннікова, Г. (2024). Розвиток критичного мислення на уроках англійської мови в учнів профільної школи з використанням цифрових інструментів. *Сучасні методи навчання іноземних мов і перекладу в Україні та світі*, 67–72.
- Рабецька, Н. Л., & Горобець, І. В. (2025). Цифрові технології у викладанні культури мови: нові горизонти лінгводидактики. *Вісник науки та освіти*, 7(37), 2221–2230. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7\(37\)-2221-2230](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-2221-2230)
- Синєкоп, О., Коваль, Т., & Матвієнко, О. (2023). Цифрові інструменти у тестовому контролі сформованості в IT студентів професійно орієнтованої англійської мовної компетентності. *Іноземні мови*, 3, 20–25.
- Стрига, Е. В., & Кудлай, Ю. О. (2025). Гейміфікація на уроках китайської мови як метод підвищення ефективності навчання учнів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 1, 158–164.
- Hrytsenko, N. M., & Ovsienko, L. O. (2024). Vyklyky doby dystantsiinoi osvity ta yikh podolannia z dopomohoiu tsyfrovvykh instrumentiv. *Mizhosobystisna komunikatsiia ta perekladoznavstvo: suchasni perspektyvy rozvytku: zbirnyk materialiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (16 kvitnia 2024 r.), 32–37.
- Bondar, H. O., & Pavliuk, V. I. (2025). Inozemni movy yak instrument bezpererвноho navchannia ta hlobalnoi intehtratsii. In V. V. Yahodnikova (Ed.), *Profesiina kompetentnist pedahoha: metodolohiia, teoriia, metodyka, praktyka. Materialy II Miznarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 109–111). Odeska akademiia nepererвноi osvity Odeskoi oblasnoi rady.
- Kalashnyk, L. (2025). Osoblyvosti prohram informatsiinoi pidtrymky u pidhotovtsi perekkladachiv v suchasnykh umovakh: na prykladi pidhotovky perekladiv z/na kytaiskiu. *Naukovo-informatsiinyi suprovod profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv*, 22(2), 111–115.
- Kovalenko, N. A., Zhornokui, U. V., & Danko-Sliptsova, A. A. (b.r.). (2024) Tsyfrovi instrumenty redahuvannia informatsiinykh ta PR-tekstiv u profesiinii diialnosti zhurnalistiv ta filolohiv. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*, (282–290).
- Podosynnikova, H. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia na urokakh anhliiskoi movy v uchniv profilnoi shkoly z vykorystanniam tsyfrovvykh instrumentiv. *Suchasni metodyky navchannia inozemnykh mov i perekladu v Ukraini ta sviiti*, 67–72.
- Rabetska, N. L., & Horobets, I. V. (2025). Tsyfrovi tekhnolohii u vykladanni kultury movy: novi horyzonty linhvodydaktyky. *Visnyk nauky ta osvity*, 7(37), 2221–2230. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7\(37\)-2221-2230](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-2221-2230)
- Synekop, O., Koval, T., & Matviienko, O. (2023). Tsyfrovi instrumenty u testovomu kontroli sformovanosti v IT studentiv profesiino orientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti. *Inozemni movy*, 3, 20–25.
- Stryha, E. V., & Kudlai, Yu. O. (2025). Heimifikatsiia na urokakh kytaiskoi movy yak metod pidvyshchennia efektyvnosti navchannia uchniv. *Akademichni studii. Serii «Pedahohika»*, 1, 158–164.

REFERENCES

Дата надходження до редакції 03.09.2025 р.
Ухвалено до друку 26.09.2025 р.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Мінєнкова Наталія Євгенівна,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри східної і слов'янської філології,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID ID: [0000-0002-3219-1812](https://orcid.org/0000-0002-3219-1812)
minyenkova@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ СЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (із досвіду полоністики КНЛУ)

Анотація. У статті проаналізовано потенціал використання сучасних польських серіалів, зокрема мінісеріалу “#BringBackAlice”, у процесі навчання польської мови як іноземної на матеріалі досвіду секції полоністики Київського національного лінгвістичного університету. Авторка підкреслює, що залучення аудіовізуального контенту сприяє активізації навчального процесу, оскільки він поєднує автентичну сучасну лексику, живу розмовну мову та культурні реалії, що відображають повсякденне життя польської молоді. У статті представлено комплексну методику роботи з серіалом, яка передбачає різноманітні види завдань: від вправ на розвиток аудіювання, аналізу сленгової лексики та розширення словникового запасу до тренування граматичних структур і формування комунікативної компетентності. Особлива увага приділена створенню автентичних мовленнєвих ситуацій через рольові ігри, дискусії, письмові проєкти та творчі завдання. На основі практичних спостережень зазначено, що використання серіалу як навчального ресурсу не лише підвищує мотивацію здобувачів освіти, а й сприяє розвитку критичного мислення, формуванню міжкультурної компетенції та адаптації до реального мовного середовища. Авторка також наголошує на перспективності впровадження подібних матеріалів до базових програм навчання польської як іноземної на рівнях А2-С2 та підкреслює необхідність створення систематизованих методичних матеріалів і завдань для роботи з аудіовізуальним контентом. Представлена методика є гнучкою й може бути адаптована для роботи з іншими сучасними польськими серіалами та фільмами.

Ключові слова: польська мова як іноземна, аудіовізуальні матеріали, серіали в навчанні мов, “#BringBackAlice”, комунікативна компетентність, молодіжний сленг, розвиток лексики, міжкультурна комунікація, методика навчання.

Minyenkova, Nataliya,

PHD of history,

Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Oriental and Slavic Philology

Kyiv National Linguistic University

ORCID ID: [0000-0002-3219-1812](https://orcid.org/0000-0002-3219-1812)

minyenkova@gmail.com

USE OF TV SERIES IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS (from the experience of the polish studies department of KNLU)

Abstract. This article explores the potential of incorporating contemporary Polish TV series, particularly the mini-series “#Bring-

BackAlice” into the teaching of Polish as a foreign language, based on the experience of the Polish Studies Section at Kyiv National Linguistic University. The author emphasizes that the use of audiovisual content significantly enriches the learning process by combining authentic up-to-date vocabulary, natural conversational language, and cultural insights reflecting the everyday life of Polish youth. The paper presents a comprehensive methodology for working with the series, including various types of tasks: from listening comprehension exercises and slang analysis to vocabulary expansion, grammar practice, and the development of communicative competence. Special attention is given to the creation of authentic language situations through role-play activities, discussions, writing projects, and creative assignments. Based on classroom observations, it is highlighted that incorporating TV series as learning resources not only increases student motivation but also enhances critical thinking skills, fosters intercultural awareness, and supports adaptation to real-life language environments. The author also stresses the potential of integrating such materials into core curricula for teaching Polish as a foreign language at levels A2–C2 and points to the need for developing standardized methodological tools and tasks for working with audiovisual content. The proposed methodology is flexible and can be adapted for use with other contemporary Polish TV series and films.

Keywords: Polish as a foreign language, audiovisual materials, TV series in language teaching, “#BringBackAlice”, communicative competence, youth slang, vocabulary development, intercultural communication, language teaching methodology.

Постановка проблеми. Різноманітні відеоматеріали є визнаним потужним інструментом у вивченні будь-якої іноземної мови, зокрема польської. Аудіовізуальні джерела дають змогу зробити заняття цікавішими, різноманітнішими і, що надзвичайно важливо, швидше досягти визначених цілей у навчанні. Як показує досвід викладачів полоністики Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ), студенти зазвичай залюбки працюють на заняттях з відео, швидше опановують граматичні конструкції, запам'ятовують нові слова, розвивають свої комунікативні вміння. Дискусійними, однак, залишаються питання: які саме відеоматеріали варто використовувати на заняттях, як ефективно це зробити, з якого рівня слід застосовувати, де знайти якісний контент та як адаптувати його до цілей і завдань занять.

Отже, актуальність цього дослідження зумовлена постійним інтересом до автентичних джерел, зокрема серіалів, як засобу інтенсифікації навчання іноземних мов, а також нагальною потребою в розробленні чіткої та ефективної методики їх інтеграції в навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання відеоконтенту в навчанні іноземних мов активно вивчають у різних аспектах. Зокрема, в англійській літературі, об'єктом дослідження якої є переважно англійська мова, підкреслюється, що регулярний перегляд відео значно поліпшує навички аудіювання та сприйняття мови на слух (Scheffler & Baranowska, 2023; Chmielewska-Molik, 2020). Зазначається, що серіали англійською мовою є ефективним джерелом розширення лексичного запасу в природному контексті, водночас максимальний ефект досягається лише при поєднанні перегляду з завданнями (Al RYanne Gatcho, 2024). Крім того, підкреслюється, що серіали є потужним мотиваційним інструментом, сприятимуть самостійній роботі та асинхронному навчанню (Rybalka & Herasymenko, 2023). Особливу увагу також приділено коротким субтитрам (спрямовані на ключові слова або зі стислими поясненнями), зазначається, що вони позитивно впливають на розуміння та зменшують когнітивне навантаження, проте повні дубльовані субтитри можуть знизити ефективність сприйняття через зниження уваги (Pannatier, 2024). Німецькі вчені (Navarrete, 2025), які досліджували ефективність відеонавчання, підкреслюють, що трендом останніх років є інтерактивні відео, унаслідок чого зростає кількість інструментів, які дозволяють інтегрувати в відео опитування, тести, коментарі та гіперпокликання, що сприяє підвищенню залучення студентів і поліпшенню результатів навчання. Загалом підкреслюється, що ефективність навчальних відео залежить від комплексного мультидисциплінарного підходу.

Слід також зазначити, що польська глотодидактична література з цього питання є достатньо різноманітною (Jelonkiewicz 2008; Tambor 2015; Tomczuk 2018; Malinowska 2020, Poturańska, 2021), містить багато цікавих методик і технік, готові сценарії занять, побудованих навколо художніх фільмів (Tambor, Budzik 2018; Górnicka-Zdziech, 2021; Tambor, 2022, Minyenkova, 2023). Серіали на заняттях польської як іноземної визнано важливим інструментом навчання мови в контексті культури та життєвих реалій. Польські дослідники наголошують, що серіали – це критично важливе доповнення підручників і джерело повсякденної мови (Jasińska, 2017).

Сучасні польські серіали – це тексти культури сьогодення з “живою” автентичною мовою, питомою розмовною лексикою, ідіомами, а також віддзеркаленням реалій життя і менталітету суспільства. Незважаючи на очевидні переваги, використання таких продукції

на заняттях з польської мови як іноземної (ПМІ) залишається дискусійним і недостатньо систематизованим, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Метою статті є окреслення специфіки методики роботи з сучасним польським серіалом “#BringBackAlice” (“#BBA”) на заняттях з польської мови як іноземної, репрезентація прикладів вправ для розвитку основних видів мовленнєвої діяльності слухачів (аудіювання, говоріння, писання, читання). Усі матеріали, представлені в статті, апробовано на заняттях зі студентами КНЛУ, а також у роботі з учнями та дорослими під час індивідуальних уроків авторки статті.

Виклад основного матеріалу. “#BringBackAlice”, режисер Давид Нікель (“#BringBackAlice”, 2023 – Filmweb, б.д.), був показаний на платформі HBO Max у квітні 2023 р. Польська продукція має 6 серій, кожна триває від 49 до 55 хвилин (“#BringBackAlice”, 2023 serial opis – Film polski.pl, б.д.). Мінісеріал є підлітковим трилером. Фабула цікава й захоплива – розповідає про зникнення популярної влогерки Аліції Стец, яку знаходять через рік при загадкових обставинах. Повернувшись додому, вона нічого не пам'ятає. Невдовзі стає відомо, що в цей самий день зникла ще одна дівчина – Віра. Брат Віри наполегливо шукає її та підозрює, що Аліція також причетна до її зникнення. Повернення відомої влогерки стає джерелом конфлікту в групі її улюблених друзів: як з'ясується згодом, вони приховують від неї певну таємницю. У серіалі показано життя сучасної польської молоді, безліч таємниць, інтриг, а тому він з перших хвилин захоплює глядачів.

Глотодидактичні можливості серіалу: покращення сприйняття польської на слух. Польська мова українцями через певну лексичну спорідненість зазвичай трактується як добре зрозуміла. Досвід викладачів секції полоністики КНЛУ свідчить, що 80 % студентів на перших заняттях виявляють повне розуміння з того, що говорить викладач. Водночас у подальшій практиці навчання з'ясується, що це не так. Проблеми сприйняття на слух створюють не тільки міжмовні омоніми, а й лексико-граматичні конструкції, і навіть контекст розуміння цілої фрази. Можна констатувати, що українці, які вчать польську як іноземну, зазвичай мають завищену самооцінку сприйняття і розуміння польської мови на слух. Саме тому першими завданнями до кожної серії була вправа на поліпшення розуміння на слух. Студенти, дивлячись серіал, повинні вибрати одну правильну відповідь з трьох. Зазвичай перше завдання мало від 10 до 15 нескладних питань. Метою цієї вправи було налаштувати студентів не лише на стеження за фабулою, а й на активне слухання – “вслуховування” в аудіотекст та його розуміння.

Приклад завдання № 1 на розуміння на слух до першої серії.

I. Proszę obejrzyć odcinek pierwszy serialu #BringBackAlice i wykonać zadania. Z trzech tylko jedna odpowiedź jest poprawna.

1. Impreza odbywała się na:
 - a) statku b) promie c) okręcie
2. Alicja:
 - a) zagięła b) zginęła c) uciekła
3. W szpitalu Alicja:
 - a) schowała się pod łóżko b) wyszła do toalety c) zasnęła
4. Tomek i Paula poznali się:
 - a) podczas randki b) przypadkiem na spacerze c) bo Paula chciała kupić dopalacze
5. W pokoju Alicji jej mama:
 - a) wszystko zmieniła b) nic nie zmieniła c) zmieniła nowe meble

До того ж, незважаючи на домінування сленгової лексики, у серіалі не бракує діалогів нормативною польською мовою, що також були використані для розвитку розуміння на слух; це виступи головної героїні – промови Аліції, психологічні сесії дівчини, а також розмови батьків.

Приклад завдання № 2 на розуміння на слух до першої серії.

II. Proszę obejrzyć fragment od 50:30 do 51:41 minuty z pierwszego odcinka i uzupełnić zdania.

1. Cześć, kochane osoby! Macie czasem takie dni, że wszystko jest przeciwno wam¹?
2. Mój dziadek często powtarzał: „Prawdziwy przyjaciel², słyszy nie tylko to, co mówisz, ale i to, czego nie mówisz”.
3. Przyjaciele nie zostawiają was, kiedy upadacie, są jak rodzina, o której marzycie³.
4. Powiedzcie⁴ swoim przyjaciołom, ile dla was znaczą!
5. Wspólne tajemnice⁵ mogą was związać na zawsze.

Приклад завдання № 3 на розуміння на слух до першої серії.

III. Proszę obejrzyć fragment od 50:30 do 51:41 minuty z pierwszego odcinka jeszcze raz i odpowiedzieć na pytania.

1. Co nie pomaga Alicji w chwili smutku?
2. Jak ona polepsza sobie humor?
3. O co prosi swoich przyjaciół?

На підсумкових заняттях студенти зазначали, що після перегляду серіалу та виконання завдань на розуміння на слух вони “краще стали розуміти не ідеальні аудіотексти” (з високим рівнем шуму чи дуже швидко висловлювання) і можуть “правильно їх інтерпретувати”.

Глотодидактичні можливості серіалу: розширення лексичного запасу. Серіал “#BBA” є скарбницею лексики на різні теми: дружба, кохання, хобі, здоровий/нездоровий спосіб життя, нові технології. До кожної з 6 серій нами були розроблені тематичні словники та лексичні завдання. Вивчення нових

слів і фраз відбувалось перед переглядом серії, що сприяло безстресовому розширенню словникового запасу учнів.

Тематичний словник “Media”.

mass-media, media (portale, sieci) społecznościowe, blog, vlog, influencer/influenserka, blogger/blogerka, vlogger/vlogerka, followers/followersy, kręcić/nakręcić filmik/pot. rolkę, dać łapkę w górę, polubić wideo/pot. dać kciuka/suwa, usunąć filmik, zamienić filmik, post, oznaczyć kogoś w poście

Приклад лексичної вправи “Dyscypliny sportowe” до третьої серії.

Dyscyplina sportowa	Co jest potrzebne dla uprawiania tego sportu? Wpisz jak najwięcej wyrazów.
koszykówka	boisko, piłka, kosze do koszykówki, adidas, strój koszykarski (szorty sportowe, podkoszulek), podkolanówki sportowe, legginsy, nakolanniki do koszykówki, spodenki, opaska do włosów ...
siatkówka	
piłka nożna	
łyżwiarstwo	
narciarstwo	
hokej	
snowboard	
krykiet (krokiet)	
biegi na nartach	
triathlon	
tenis	
gimnastyka	
boks	
żeglarstwo	
szachy	
warcaby	
baseball (bejsbol)	
zapasy	
pływanie	

Серіал #BBA насичений молодіжною лексикою, яку на нашу думку, треба також вивчати на заняттях з польської мови як іноземної, оскільки саме такою мовою розмовляє молодь, а викладачі зацікавлені, щоб студенти якнайшвидше адаптувалися в середовищі своїх однолітків. Отже, під час занять ми пропонували різноманітні лексичні вправи для вивчення молодіжного сленгу.

Приклад лексичних вправ зі сленговими словами.

Zadanie I. Zamień podkreślone słowa wyrazami normatywnymi. Gdy nie znasz znaczenia sprawdź w słowniku miejski.pl.

– Cześć kochane osoby! Macie czasem taki dni, że wszystko jest przeciwko wam? I uśmiechnięta alpaka nie pomaga?

– To nie jest challenge, tylko coś ważniejszego!

Zadanie II. W dialogu zamień “brzydkie” i potoczne słowa normatywnymi.

– Nu, siema stary! Jak leci? Czaisz, że Alicja leci w ch...a!!!

– Nie, nie, nie wierze w to!

– Ku...a mać! Nie wkur...j mnie!

– Ona kłamie, kumasz to?

– No to jaje...e!!!

Глотодидактичні можливості серіалу: розвиток граматичної компетенції. Серіал “#BBA” є добрим контекстом, щоб повторити і граматичні теми, зокрема відмінювання складних іменників (przyjaciel, przyjaciółka, sędzia ect.), дієслів (na -ąc у минулому часі, np. zaginać).

Приклад граматичних завдань до першої серії.

Odmiana wyrazów *przyjaciel, przyjaciółka*.

1. Sprawdź, czy pamiętasz odmianę wyrazów, wykonując ćwiczenie w learningapps.org¹.

2. Poćwicz (w learningapps.org), wstawiając poprawne formy *przyjaciel, przyjaciółka* w polskie przysłowia².

Для розвитку вміння писати польською мовою можна запропонувати такі завдання: опис улюбленого героя, написання йому листа, написання оголошень про загублені речі, смс-повідомлень до друзів, знайомих тощо.

Зразки вправ з письма.

1. Opisz jednego z bohaterów filmu (170 słów).

2. Pomyśl i napisz inne zakończenie historii pokazanej w filmie (160 słów).

3. Napisz opowiadanie na temat “Przyjaźni i miłości w serialu BBA” (170 słów).

4. Napisz esej “Najbardziej/najmniej w serialu “#BBA” spodobało mi się” (200 słów).

5. Oglądając serial sporządź notatki na temat: “Jakie dylematy moralne porusza serial poprzez działania i decyzje głównych bohaterów?”

6. Napisz zwiastun (30-40 słów) do drugiego sezonu serialu.

Глотодидактичні можливості серіалу: розвиток компетенції говоріння. Говоріння в процесі навчання іноземних мов є однією з найскладніших компетенцій. І хоча на рівні A2, який є бажаним для використання серіалу “#BBA”, студенти вже можуть висловлюватися на певні теми, відтворювати діалоги,

але, як показує наш досвід, часто допускають граматичні, лексичні помилки, а також мовні інтерференції. Для поліпшення вміння правильного говоріння ми пропонували різноманітні вправи з опертям на ключові слова/фрази/текст, надавали дефініції вказаних слів, відповіді на запитання, опис героя/ситуації/малюнка. Теми, які органічно можуть бути поєднані зі змістом серіалу та використані для розвитку вміння говоріння як різновиду мовленнєвої діяльності, такі: вплив нових технологій на життя, дружба, кохання, зрада, вибачення, захоплення, майбутнє, а також польський молодіжний сленг, зокрема актуальна лексика, конкурс “Молодіжне слово року”, що відбувається в Польщі з 2016 р., словники молодіжного сленгу тощо. Наш досвід показує, що студенти охоче виконують подібні лексичні завдання, швидко засвоюють нову лексику. Цікавим спостереженням є також те, що значна частина сленгу добре знайома студентам, оскільки є невід’ємним елементом лексичних конструкцій їхньої рідної української мови.

Приклад комунікаційного завдання до першої серії.

1. Czym się zajmuje influencerka/influencer?

2. Czy jesteś aktywny/a w mediach społecznościowych? Czy prowadzisz blog/vlog?

3. Proszę opisać Alicję? Jaka ona była, czym się zajmowała? Jak się czuje po odnalezieniu?

4. Jaki jest Tomek?

5. Co ukrywają przed Alicją Michał i Monika?

6. Dlaczego Tomek chce spotykać się z Paulą?

7. Co to jest przyjaźń? Czy masz dużo przyjaciół? Jak spędzacie razem czas?

8. Potocznie *przyjaciel, przyjaciółka* to _____? Jakie jeszcze słowa slangowe o znaczeniu podobnym znasz?

Приклад комунікаційного завдання до четвертої серії.

1. Nagraj wiadomość do jednego z bohaterów serialu i powiedz mu (można wybrać dowolną ilość wariantów):

– co o nim myślisz;

– że masz pomysł jak go wyciągnąć z tej sytuacji;

– że wiesz co się wydarzyło tamtej nocy, ponieważ ...

– własny wariant.

Приклад комунікаційного завдання до п’ятої серії.

Pomyśl i przygotuj zakończenie historii pokazanej w serialu, opowiedz ją podczas zajęć.

Як підсумкове завдання в студентських групах нами пропонувалося спробувати себе в ролі влогера / влогерки й підготувати відео (до 10 хвилин польською мовою) і представити його на форумі групи.

Приклад комунікаційного завдання до шостої серії.

Wciel się w rolę vlogera/vlogerki i nagraj rolkę na dowolny temat, namawiając widzów do swoich pasji.

Слід також зазначити, що перевага серіалу “#BBA” у тому, що це польський серіал і він показує життя польського суспільства, молоді зокрема, хоч і

¹ Learningapps. URL: <https://learningapps.org/display?v=p0hcvn65j23>

² Learningapps. URL: <https://learningapps.org/display?v=poxgh2qbj23>

в дещо привабливішому вигляді. Зйомки відбувались у Тримісті, над Гданською затокою. У фільмі можна побачити порт у Гдині, набережну та інші частини міста. У групах на вищих рівнях можна запропонувати обговорення історії цього регіону, значення Гдині, Гданська, Сопіту в сучасному житті країни, а також культурного, соціального життя цього регіону.

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що використання серіалів на заняттях польської мови як іноземної зробить навчання цікавим і ефективним. Підготовка таких занять вимагає від викладача додаткових зусиль і часу, але результати, як показує наш досвід, значно покращуються. Сучасний польський серіал “#BringBackAlice” може бути використаний на заняттях польської мови як іноземної починаючи від рівня А2. “#ВВА” – це кінопродукція, орієнтована на молодь, яка є добрим контекстом для обговорення історії, культури та соціального життя Польщі. Серіал можна застосовувати як додатковий матеріал для розвитку окремих компетенцій – мовленнєвої, граматичної, лексичної, і як базовий, навколо якого будується заняття чи навіть цілий курс.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні різноманітних завдань вищого рівня складності на підставі цього серіалу, а також підготовка методичних комплексів та адаптованих завдань до інших сучасних польських кінопродукцій, зокрема доступних на стрімінгових платформах, що пропонують легальний контент, задля поліпшення, урізноманітнення та підвищення ефективності навчання польської мови як іноземної.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- “#BringBackAlice”, (2023) serial opis. У *FilmPolski.pl*. (б. д.). <https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=1263656>.
- “#BringBackAlice”, (2023) serial opis. У *Filmweb*. (б. д.). Filmweb. <https://www.filmweb.pl/serial/BringBackAlice-2023-10031263>.
- Budzik, J., & Tambor, A. (2018). *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chmielewska-Molik, K. (2020). *Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien: Subjektive Lerntheorien* (Unpublished doctoral dissertation). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Lingwistyki Stosowanej. <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/c330003a-96ae-4ed5-9dd5-0e487bf54f6a>.
- Gatcho, A. R. G. (2024). Streaming media for English language learners' vocabulary development: A systematic review of features and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 448–468.
- Górnicka-Zdziech, I. (2021). *Polska muzyka filmowa*. Strat Polish.
- Minyenkova, N. (2023). Wykorzystanie materiałów filmowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1. *Edukacja językowa i literacka w czasie przemian: nowe technologie, migracje, pandemia. Rozważania i rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwo naukowe UKSW, 91–103.
- Navarrete, E., Nehring, A., Schanze, S., Ewerth, R., & Hoppe, A. (2025). A closer look into recent video-based learning research: A comprehensive review of video characteristics, tools, technologies, and learning effectiveness. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 35, 1631–1694. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40593-025-00481-x>.
- Pannatier, M., & Bétrancourt, M. (2024). Learning from academic video with subtitles: When foreign language proficiency matters. *Learning and Instruction*, 90, 101863.
- Rybalka, N., & Herasymenko, O. (2022). TV series as a modern didactic tool for foreign language teaching. *Studies in Comparative Education*, 1, 83–91.
- Scheffler, P., & Baranowska, K. (2023). Learning pronunciation through television series. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–16.
- Tambor, A. (2015). *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury i języka polskiego jako obcego*. [Rozprawa doktorska, Uniwersytet Śląski.]. Śląska Biblioteka Cyfrowa. <https://sbc.org.pl/dlibra/publication/199419/edition/188016/film-jako-przedmiot-i-narzedzie-nauczania-kultury-polskiej-i-jezyka-polskiego-jako-obcego-tambor-agnieszka?language=pl>.
- Jasińska, A. (2017). “O mnie się nie martw” i “Powiedz TAK!”, czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach. *Języki Obce w Szkole*, 4, 86–90.

Дата надходження до редакції 02.09.2025 р.

Ухвалено до друку 18.09.2025 р.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

УДК: 378.811.581'38

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352562>

Шевченко Катерина Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри китайської філології,

Київський національний лінгвістичний університет,

ORCID ID: [0000-0002-2451-6357](https://orcid.org/0000-0002-2451-6357)

18katerina.v.sh2503@gmail.com

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ТА РОЗВИТКУ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Стаття присвячена ролі інформаційних технологій у формуванні та розвитку стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови. Здійснено комплексний аналіз інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. Описано власні підходи до добору різних програм, застосунків, інформаційних матеріалів до аудиторних занять, самостійної та індивідуальної роботи студентів, спрямованих на формування та розвиток стилістичної компетентності як однієї з найскладніших у системі загальної професійної компетентності та системі професійно-орієнтованої компетентності. Запроновано докладні рекомендації щодо пошуку інформаційних технологій та роботи з ними для супроводження навчальних занять з китайської мови від початкового до високого рівня. Наголошено на важливості застосування додаткових інформаційних ресурсів для закріплення матеріалу та повторення. Розроблено та аргументовано методи організації занять та позааудиторних заходів на базі інформаційних технологій. Схарактеризовано основні особливості функціональних стилів мовлення китайської мови. Розроблено систему вправ для розвитку стилістичної компетентності в студентів початкового, середнього та високого рівня оволодіння китайською мовою. Наведено приклади вправ для розвитку стилістичної компетентності майбутніх перекладачів із застосуванням інформаційних технологій. Описано переваги та недоліки використання інформаційних технологій у навчанні та тренуванні перекладу текстів різних стилів. Вправи на розвиток стилістичної компетентності на лексико-семантичному, граматичному, фонетичному та фразеологічному рівні із застосуванням інформаційних технологій докладно описано в тексті статті. Доведено важливість поетапної роботи з текстами різних стилів згідно з основними принципами методики навчання іноземних мов.

Ключові слова: стилістична компетентність; китайська мова; підготовка перекладачів; майбутні перекладачі; стилістичні фігури; стилістичні прийоми; літературно-художній стиль; науковий стиль; офіційно діловий стиль; розмовний стиль; публіцистичний стиль; функціональні стилі мовлення.

Shevchenko, Kateryna,

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate professor of Chinese Philology Department

Kyiv National Linguistic University

ORCID ID: [0000-0002-2451-6357](https://orcid.org/0000-0002-2451-6357)

18katerina.v.sh2503@gmail.com

THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE FORMATION AND TRAINING STYLISTIC COMPETENCE OF CHINESE LANGUAGE FUTURE TRANSLATORS

Abstract. The article is devoted to the role of information technologies in the formation and training of stylistic competence of the Chinese language future translators. A comprehensive analysis of information technologies in the process of training the Chinese language future translators is carried out. The author describes her own approaches to the selection of various programs, applications, information materials for classroom lessons, students' homework and individual work for the formation and training of stylistic competence, as one of the most complicated in the general professional competence and the professionally-oriented competence system. Detailed recommendations for the search of available information technologies are provided and working process with them for supporting educational classes of the Chinese language from elementary to advanced level were done. The importance of using additional information resources for consolidating the material and repeating is emphasized. Methods for organizing classes and extracurricular activities based on information technologies are developed and argued. The main features of functional styles of Chinese language are characterized. A system of exercises for the stylistic competence training of studying Chinese language elementary, intermediate and advanced levels students was done. Examples of exercises using information technologies for stylistic competence training and developing of future translators are given. The pros and cons of using information technologies in teaching and training the translation of different styles texts are described. Exercises for the development of stylistic competence at the lexical-semantic, grammatical, phonetic and phraseological levels with the use of information technologies are described in detail in the article. The importance of phased work with texts of different styles in accordance with the basic principles of foreign language teaching methodology is proven.

Key words: stylistic competence; Chinese language; translator training; future translators; stylistic figures; stylistic techniques; literary style; scientific style; business style; conversational style; journalistic style; functional speech styles.

Постановка проблеми. Інформаційні технології відіграють важливу роль у системі підготовки фахівців із вищою освітою у всьому світі. Багато науковців приділяють увагу розвитку різноманітних програм, застосунків, навчальних платформ для онлайн-занять та лінгвістичних корпусів. У сфері

підготовки майбутніх перекладачів інтерактивні та інформаційні технології є невід'ємним механізмом якісного професійного розвитку майбутнього фахівця. У справі опанування китайською мовою, такою складною фонетично, граматично та стилістично, викладачі постійно звертаються до інформаційних та інтерактивних засобів навчання. У наш час розвитку мережі Інтернет та наявності лінгвістичних корпусів і різних застосунків, що допомагають краще засвоювати фонетичну систему мови, постійно прослуховуючи аудіо-записи носіїв китайської мови, студенти, що вивчають китайську мову, отримують все більше можливостей поліпшити свої навички вимови та розуміння на слух у будь-який зручний для них час, усе ще стикаються з проблемами добору якісних матеріалів для самостійного опрацювання. Погодьмося, що швидкий доступ до Інтернет-ресурсів не означає, що ці ресурси відповідатимуть усім вимогам та принципам методики навчання іноземних мов, а саме справді мати наукову, практичну цінність та відповідати низці вимог, які роблять інформаційні матеріали допоміжними засобами, а не перешкодами для ефективного розвитку професійної компетентності, що включає мовну, мовленнєву, комунікативну, стилістичну та перекладацьку. Деякі вимоги до інформаційних ресурсів, що слугують додатковими механізмами та допоміжними засобами в навчанні китайської мови, на наш погляд, можна кваліфікувати як основні. Це, по-перше, аудіо-тексти тільки мовою Путунхуа, офіційною китайською мовою з 1 жовтня 1949 року. По-друге, адекватні та сучасні тексти мовою оригіналу для практики перекладу та розвитку стилістичної компетентності, тобто надання студентам текстів різних функціональних стилів для аналізу, розбору функціональних особливостей задля адекватного перекладу. Студенти, які навчаються вже два, три роки мають трохи досвіду, щоб самостійно розпізнати неякісні матеріали, що іноді важко зробити, коли текст документального відео або інформація, яку вони знайшли на Інтернет-платформах у письмовому тексті, схожі на правдиву завдяки рисам, притаманним функціональним стилям мовлення китайської мови, з якими студенти середнього рівня вже працювали в процесі аудиторної роботи або виконання завдань на самостійну роботу, де матеріали перевірені і надані викладачами або провідними методистами. У цьому питанні студенти-початківці майже повністю покладаються на рекомендації викладача, адже рівень сформованості знань, умінь та навичок ще недостатній для самостійного добору. Другорядні вимоги до матеріалу, зокрема, такі: чітка вимова диктора, без дефектів мовлення, наявність прикладів у відео або аудіо, що слугують шаблоном для повторення та розвитку мовної компетентності; живі приклади із симуляцією побутових розмов, діалогів, які відповідають обставинам

спілкування і принципам послідовності та систематичності, доступності саме тому рівню здобувачів, якому рекомендовані, а також добір різних усних та письмових автентичних матеріалів, що відрізняються за дискурсами та функціональними стилями, щоб поступово розвивати стилістичну компетентність.

Новизна нашого дослідження полягає у вперше проведеному комплексному аналізі інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, а саме їхнього якісного добору для формування та розвитку стилістичної компетентності як однієї з найскладніших у системі загальної професійної компетентності та системі професійно-орієнтовної компетентності. Наголошуємо на необхідності надати детальні рекомендації із пошуку наявних інформаційних технологій та роботі з ними для супроводження навчальних занять з китайської мови та додаткових ресурсів для закріплення матеріалу й повторення. Ми розробили та обґрунтували доцільність методів організації занять та позааудиторних заходів на базі інформаційних технологій, а також випрацювали систему вправ для розвитку стилістичної компетентності в студентів початкового, середнього та високого рівня оволодіння китайською мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні питання важливості застосування інформаційних технологій у підготовці перекладачів іноземних мов вивчали такі науковці, як Ніколаєва С. Ю., Башманівський О., Вигівський В. Л. та Моркотун С. Б., які здебільшого сконцентрували увагу на підготовці майбутніх фахівців перекладу, що володіють західноєвропейськими мовами. Що ж до китайської мови, то такі дослідження здебільшого здійснюють китайські дослідники, які готують іноземних студентів. Серед них Лі Цзяньхуа, Сі Хуейянь. Українські науковці М. І. Пентилюк, І. А. Кучеренко, Л. В. Рускуліс, В. В. Бабенко розглядали проблему розвитку стилістичної компетентності з української мови. Що ж до стилістичної компетентності з китайської мови, а саме урахуванні її в підготовці майбутніх перекладачів, то ми зверталися до цієї проблеми у 2023 році у статті «Розвиток стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на лексико-семантичному та граматичному рівнях». Китайські науковці Лі Жуоюй, Чень Гуанлей, Жу Сія розбирали цю проблему в аспекті її ролі в підготовці перекладачів в КНР.

Мета дослідження – проаналізувати роль інформаційних технологій у формуванні та розвитку стилістичної компетентності в системі підготовки студентів-перекладачів китайської мови в закладах вищої освіти КНР та України, виявити позитивні риси китайського досвіду та розробити комплекс вправ для розвитку стилістичної компетентності в студентів, що вивчають китайську мову на різних етапах навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій помітне занепокоєння, що розвиток штучного інтелекту й інтернетних словників та інтернетних перекладачів так швидко відбувається, що скоро перекладачі будуть непотрібні, а це спричиняє демотивацію навчання з іноземних мов взагалі. Однак, чи справді штучний інтелект зможе витіснити перекладача, на наш погляд, так само, як і фахівців інших професій? Перекладач – це не машина, яка просто відтворює певний текст мовою перекладу, прослухавши або прочитавши його оригінальною мовою, а ще й людина, яка застосовує психологічні механізми та мовну інтуїцію під час перекладу, особливо при роботі з різними функціональними стилями. Тобто якщо текст письмовий, більш шаблонний, як, наприклад, більшість китайськомовних ділових листів, то перекладач більше концентрується на змісті, а не на стилістичних відтінках, адже такі документи здебільшого емоційно нейтральні. Натомість робота з літературно-художніми творами вимагає більше креативності від перекладача, іноді треба вживати багато різних трансформацій та інших перекладацьких прийомів, щоб зробити текст перекладу адекватним та еквівалентним, що зробить його не тільки зрозумілим, а ще й цікавим для читача тексту перекладу. Отже, інформаційні технології можна представити не як загрозу перекладачеві, а як помічника, сучасні інтернетні словники дозволяють швидко знайти потрібне слово, ще й ознайомитися зі списком синонімів, а також словниковими статтями, де описано, який варіант краще обрати для передачі еквівалентних лексем та висловів. Натомість безеквівалентні лексеми і словосполучення не мають перекладних аналогів у мові перекладу, тому в таких випадках перекладач має застосовувати стилістичні та соціокультурні знання, що також поки що не може зробити штучний інтелект.

Вважаємо за потрібне розглянути особливості п'яти основних функціональних стилів китайської мови (розмовний, офіційно-діловий, науковий, літературно-художній, публіцистичний), а також порівняти їх з відповідними функціональними стилями в українській мові, провести аналіз можливих інформаційних технологій при роботі з письмовими та усними текстами певних стилів, розробити комплекс методичних рекомендацій для викладачів для роботи з інформаційними технологіями у формуванні та розвитку стилістичної компетентності в студентів перекладацьких спеціальностей, що вивчають китайську мову.

У процесі навчання китайської мови початковий етап починається з опанування розмовним стилем і поступового переходу до розбору стилістичних фігур, які часто вживаються в побутовому спілкуванні. Студентам першого курсу треба не тільки вивчити 200–300 ієрогліфів за семестр, опанувати прості гра-

матичні одиниці, а й ознайомитися з основами стилістики сучасної китайської мови. Уже на перших заняттях студенти вивчають, що лексика поділяється на нейтральну та стилістично-забарвлену, що в китайській мові розрізняється на власне-забарвлену, яка етимологічно несе в собі емоційність і має конотативні значення, лексику, що вживається в переносному значенні, яка набуває додаткових експресивних відтінків у контексті, та книжну лексику (陈光磊, 2020).

Результати дослідження. Отже, стилістика – це наука, що вивчає стилістичні засоби мови, а також функціональні стилі мови та їхні лексичні, граматичні та інші особливості. Зазначимо, що найбільш повним визначення поняття стилістичної компетентності ми вважаємо визначення дослідниці Рускуліс Л. В., за якою, стилістична компетентність – це здатність засвоїти стилістичну систему мови на фонетичному, лексико-семантичному, фразеологічному й граматичному рівнях (Рускуліс, 2020). Стилiстична компетентність майбутнього перекладача починає розвиватися від самого початку навчання, адже розуміння конкретних особливостей і вміння розрізнити стилістичні фігури, прийоми та чітко визначити функціональний стиль тексту вихідної мови робить тест перекладу найбільш адекватним, еквівалентним та зрозумілим сторонам комунікації.

До тексту перекладу висувають дві основні вимоги – еквівалентність та адекватність. Еквівалентність – це збереження відносної рівності змістовної, змістової, семантичної, стилістичної й функціонально-комунікативної інформації, що міститься в тексті оригіналу та залишається максимально в тексті перекладу (Шевченко, 2016, с. 355). Саме еквівалентність вимагає від перекладача стилістичної майстерності, а саме добре поетапно розвинутої стилістичної компетентності.

Викладач, що працює з початківцями, має добирати навчальний матеріал, звертаючи увагу на вимоги формування стилістичної компетентності на фонетичному, лексичному та граматичному рівні, поступово переходячи до фразеологічного. Невід'ємною частиною матеріалу навчання стають інформаційні технології, на фонетичному рівні оригінальні стандарти аудіо-відео матеріали допомагають студентам у вивченні тонів, складних звуків китайської мови, а також акцентують увагу на інтонації, передача які є важливим фактором розуміння тексту. Постійне прослуховування аудіо допомагає студентам активізувати фонетичні навички та розвивати фонетичну компетентність на фонетичному рівні. При роботі з розмовним функціональним стилем, по суті з діалогами та монологіями, ефективними вправами на фонетичному та лексичному рівнях є, по-перше, вправи з аудіювання, говоріння, перекладу, та читання, наприклад такі:

– аудіювання: 1. Прослухати повідомлення і вибрати варіант з підручника, що написаний за допомогою транскрипції пінінь. Складність поступово збільшується шляхом збільшення обсягу повідомлення. 2. Прослухати речення і визначити його тип за допомогою інтонації, варіанти: 1) твердження, 2) запитання, 3) прохання, 4) вимога;

– говоріння: 1. Прочитати / прослухати діалог і розказати його, відтворивши інтонацію. При цьому викладач стежить за правильною вимовою, передачею тонів, а в ролі наочного матеріалу ефективно використовує презентації або тексти з картинками, схемами та іншими додатковими інформаційними засобами. 2. Подивитися відео та переказати його, при цьому визначити всі інтонаційні моделі та передати їх при переказі;

– переклад: 1. Прослухати повідомлення, перекласти його, при цьому увагу викладач приділяє типу речень, переклад має бути не тільки адекватним, а й еквівалентним, тобто має бути збережена питальна інтонація, інтонація прохання або вимоги, адже для розвитку стилістичної компетентності треба, щоб серед реплік були не тільки твердження, а й інші типи речень і типи інтонації, поширені саме в сучасній китайській мові;

– читання: 1. Читаємо речення різних типів з правильною інтонацією. 2 Читаємо діалог і виділяємо службові частки, розбираємо по контексту, яке додаткове значення або стилістичне забарвлення вони несуть.

Лексичний рівень розвитку стилістичної компетентності на початковому етапі вивчення китайської мови потребує від студентів знань певної лексики, яка входить до активного, пасивного та потенційного словників. Інформаційні технології на цьому рівні не менш важливі: записи правильної вимови слів носіями мови, які прослуховуємо та повторюємо зі студентами; застосунки, що використовуємо для перевірки закріплення лексики через вибір правильного відповідника з поданих варіантів; програми Квізлет (Quizlet) та Кахут та (Kahoot), що допомагають викладачу зробити інтерактивні вправи на повторення слів та висловів, тести з яскравими ілюстраціями додатково акцентують увагу студентів та мотивують їх активно працювати самостійно. Але особливим моментом є або самостійна підготовка матеріалів у цих програмах, або детальна перевірка вже готових тестів перед наданням доступу до них студентам. Це важливо, бо часто правильних варіантів може бути декілька, а тести в таких застосунках часто передбачають тільки один правильний варіант, що часто плутає студентів. Відео методично-навчального характеру, записане носіями мови, досвідчені викладачі дають для більш яскравого наочного розуміння лексичних одиниць, а також додаткового роз'яснення сфер уживання контекстів, інтонаційних моделей,

відбиття стилістичної нейтральності або навпаки забарвленості лексики. Понад 10 років власної професійної діяльності викладача показали ефективність залучення таких інформаційних технологій в аудиторний та позааудиторний навчальний процес.

Вправи на розвиток стилістичної компетентності на лексичному або лексико-семантичному рівні із застосуванням інформаційних технологій такі:

1) Поєднання слів із картинками, що подані в презентації (обсяг слів має бути поступово збільшено), слова мають бути вже розібрані, викладач попередньо надав переклад, навів приклади сфери вживання і для активізації всіх типів словника. Такі елементарні вправи позитивно сприймаються. Картинки, малюнки або фото мають чітко підказувати, чи це нейтральне, чи емоційно-забарвлене слово. Наприклад, пояснюючи прикметники стану, викладач обирає різні емодзі для відображення глибини стану.

2) Перегляд відео з перекладом або супутніми тестами, де вимагається вербальна або невербальна реакція студентів. Відео викладач обирає згідно з тематикою занять, а також наявністю різних типів синонімів з контекстом та чіткою емоційністю.

У другому семестрі 1 курсу можна вже пробувати додавати індивідуальні завдання з перекладу літературно-художніх текстів, короткі оповідання сучасною китайською мовою або спрощені тексти, адаптовані для початкового та середнього рівня. Літературно-художній функціональний стиль китайської мови вирізняється широким спектром стилістичних фігур, стилістичних прийомів, емоційно-забарвленої лексики, що часто ускладнює роботу перекладача, але саме практика перекладу під час навчання дозволяє студентам середнього та високого рівня (5 курс) почуватися впевнено й отримати навички та вміння самостійно продовжувати розвивати стилістичну компетентність. Інформаційні технології і швидкий доступ до електронних версій автентичних китайських літературно-художніх творів дозволяє зробити процес навчання більш гнучким та цікавим. Для індивідуальної роботи студенти середнього рівня вже можуть самостійно знаходити та обирати тексти сучасних китайськомовних новел, оповідань для перекладу, а викладач координує їхню роботу, допомагає в пошуку справді визначних творів, консультує та пояснює складні моменти перекладу. Деякі викладачі переживають, що студенти можуть зловживати чатами або перекладачами й не перекладати текст самостійно, а просто відредагувати його, що не сприятиме розвитку їхньої професійної компетентності зовсім. Переклад, повністю зроблений ШІ, на наш погляд, дуже «сирий», бо майстерність перекладача літературно-художніх творів не обмежується сухим переданням змісту. Вона передбачає також креативність подачі змісту засобами мови перекладу так, щоб текст був не тільки еквівалентним та адек-

ватним, а й цікавим та зрозумілим представникам іншої ментальності. Тут постає ще одне завдання до розвитку стилістичної компетентності на граматичному та фразеологічному рівні, а саме навчити студентів так користуватися допоміжними інформаційними платформами та матеріалами, щоб вони вміли працювати з різними типами фразеологізмів та застосовувати різні типи перекладацьких трансформацій і прийомів. Це стосується не тільки фразеологізмів, трактування яких вимагає також і соціокультурних знань та знань релігії й філософії давнього Китаю, а й граматичної компоненти. Як правильно перефразувати, як передати сенс, не просто зміст, а сенс, ідею твору. Проблеми також викликають стилістичні прийоми та фігури. Метафори, наприклад 她的脸像月亮一样, що перекладається, як «її обличчя було немов місячне сяйво», що може викликати нерозуміння в українського читача, адже місяць не так яскраво описують в українських літературно-художніх творах. Натомість китайці вважають, що чарівні богині із давніх легенд мали білу, немов місячне сяйво, шкіру. Культура, міфологія Давнього Китаю возносять місяць як щось найпрекрасніше на планеті. Любов до місяця, традиції любовання місяцем і досі властиві сучасним китайцям. Практика читання та перекладу не тільки допомагає розширити власні горизонти та вдосконалити навички перекладу, а й розширює знання студентів про історичний розвиток та особливості культури Китаю. Аналіз стилістичних прийомів, як-от: метафора, переміщений епітет, порівняння, градація, інверсія – дозволяють студентам початкових та середніх рівнів формувати й розвивати стилістичну компетентність як основу якісного перекладу творів цього стилю.

Вправи для початкового та середнього рівня відрізняються тільки обсягами тексту та складністю лексики і стилістичних прийомів у текстах. Піднесена книжна лексика поряд з емоційно-виразною та простою розмовною в діалогах робить продукти цього стилю чудовим матеріалом для розвитку стилістичної компетентності, навчає студентів від самого початку виокремлювати літературно-художні тексти серед інших типів. Приклади вправ: 1. Письмово зробити літературний переклад уривку з тексту оповідання Лао Ше «Сянцзи Верблюд» та коротко проаналізувати його на наявність стилістичних фігур, тропів, на граматичному рівні виділити службові слова та з'ясувати їхні функції в тексті. 2. Знайти слово (наприклад, 面子 (авторитет)) у тексті роману «Сон у Червоному теремі» за допомогою лінгвістичного корпусу та проаналізувати контекст уживання, ядро та засоби вербалізації його в тексті. Така вправа здається нескладною, але саме використання лінгвістичного корпусу пришвидшує її виконання, але не спрощує, інформаційні технології можуть дати приклади вживання певного концепту або терміна, але

саме аналіз, що дозволяє глибше розвинути стилістичну компетентність, є роботою студента та дозволить йому зрозуміти додаткові значення слів, їхні конотації, способи вираження засобами іншої мови. 3. Перекласти оповідання Лу Сіня «Зілля» та схарактеризувати основні труднощі перекладу. З першого погляду, завдання не здається спрямованим саме на стилістичну компетентність, але, як показує практика, саме стилістичні прийоми та безеквівалентні фразеологізми, емоційно-забарвлені піднесені слова та вислови викликають найбільше проблем при перекладі. Ці труднощі викладач аналізує на занятті, використовуючи інформаційні технології, наприклад презентації, указує на шляхи подолання таких труднощів.

Для студентів із високим рівнем володіння китайською мовою при роботі з літературно-художніми творами можна давати такі самі завдання, тільки ускладнюючи тексти та збільшуючи їх обсяг, адаптовані тексти використовувати не доцільно.

Наступним стилем, із яким ми маємо багатий досвід роботи, є науковий. Китайські дослідники підкреслюють, що продукти академічного письма можуть мати описовий характер (描述性的), аналітичний характер (分析性的), тлумачний характер (论述性的), а також критичний характер (批判性的). На прикладі аналізу наукової статті, як одного з найпопулярніших та найкорисніших текстів наукового стилю, зазначимо, що в китайській науковій сфері вирізняються аналітична стаття 分析性文章, критична стаття 评论性文章, оглядова стаття 因果性议论文, рефлексивна стаття 反思性文章, науково-популярна стаття 科普文章 та науково-публіцистична стаття 研究论文, 学术文章 (吴, 2021). Такий огляд дозволяє визначити, що сам науковий функціональний стиль китайської мови здебільшого поділяють на науково-технічний, науково-академічний, науково-популярний та науково-публіцистичний. Для практики перекладу підходить студентам середнього рівня (3, 4 курс) та високого рівня (5 курс), які вже мають досвід написання курсових проєктів або наукових публікацій українською мовою.

Особливостями стилю китайської наукової статті є формальність, точність та об'єктивність, що, в принципі, є спільним і для українських наукових статей. Для досягнення формальності тексту необхідно уникати неформальної лексики та конструкцій розмовного характеру й урахувати загальні особливості наукових текстів китайської та української мов. До лексичних особливостей китайського наукового тексту можна віднести, зокрема, такі: уживання двоскладових лексем замість звичних односкладових, наприклад 能够 замість 能 у значенні бути спроможним, 具有 замість 有 у значенні володіти, 给予 надавати замість неформального 给, тощо; уживання термінів 术语 (книжних); відсутність експресивної

лексики, уживання здебільшого нейтральних слів, що допомагає досягти об'єктивності; відсутність жаргонізмів, емоційно-забарвлених фразеологізмів, модальних часток, стилістичних фігур. На рівні синтаксису наукового стилю спостерігаємо такі особливості: речення розгорнуті, складні структури дозволяють чітко та логічно передати зв'язки між об'єктами наукового пошуку; уживані також прості речення, але ускладнені другорядними членами, поширені речення з якісним присудком та сполучникові речення. Важливо, що граматичні конструкції можуть використовуватись тільки суворо книжкового письмового характеру, наприклад 如果 замість 要是, 因为. 关系 у зв'язку з; або універсальні 因为..., 所以 через те що...тому; 为了 для, тощо.

До інших особливостей, притаманних саме китайському науковому тексту, вважаємо необхідним, додати вживання веньянізмів, слів зі старої китайської книжкової мови, які відрізняються складністю та виключно вживанням у письмовому мовленні, але зараз це здебільшого службові частини мови, наприклад 则, що стоїть перед присудком та підсилює його значення, має граматичні функції і майже втратило семантику.

Перед початком роботи з такими текстами варто добре ознайомити студентів з цими особливостями. Вправи на середньому етапі – здебільшого на переклад й аналіз текстів наукового стилю з китайської на українську. А вже на 4, 5 курсі варто працювати з перекладом наукових статей з української на китайську мову. Вправи, які також підходять для розвитку стилістичної компетентності в процесі роботи з науковим текстом: знайти веньянізми в наданому тексті, проаналізувати значення конструкцій у контексті, визначити підстиль китайськомовного тексту. Інформаційні технології, допоміжні словники термінів, двомовні онлайн-словники та тлумачні словники термінів можуть використовуватися під час виконання таких вправ і значно пришвидшують їхнє виконання.

Офіційно-діловий стиль китайської мови має такі ознаки та особливості. Лаконічність 简明性, точність 鲜明, наявність штампованих фраз, деперсоналізація (використовуються переважно назви фірм або займенник «ми» в офіційних ділових листах) (吴, 2021). Здебільшого вживана формальна лексика, веньянізми, особливо в ділових листах (尊敬的 – вельмишановний, 此致敬礼 – з повагою тощо); наявність термінів, професійної лексики, політичної лексики, здебільшого нейтральної, але вживана й піднесена лексика (庄重), що має функцію вираження поваги на письмі чи в усному мовленні. Із граматичних особливостей офіційно-діловому тексту властиві такі: типові конструкції (如同意..., 请告..., що означає 'Якщо Ви згодні, просимо повідомити...'), цілі штамповані тексти, приклади типових докумен-

тів, шаблонів, форм. Синтаксичними особливостями цього стилю в китайській мові є такі: здебільшого вживаються складні речення, або прості ускладнені, зі складних речень переважають сполучникові. При роботі з документами III передає зміст краще, ніж у стилях, про які йшлося вище, але все ще не досконало, тому вправи, крім перекладу, також на аналіз конструкцій, перефразування, написання власного резюме за зразком китайських, що доступні в Інтернеті. Найкраще починати роботу з таким стилем із середнього рівня (кінець 2-го початок 3-го курсу, коли вже є певний словниковий запас (приблизно 1500–3000 ієрогліфів)). Вправи на переклад власних документів, зворотний переклад китайських контрактів на українську мову, групові завдання на симуляцію перемовин, презентації як наочний матеріал.

Публіцистичний стиль, мова ЗМІ, рекламні тексти, також варто брати приблизно на 3 курсі, адже цей стиль поєднує в собі особливості кількох стилів (陈, 2020). Широкий спектр суспільно-політичної лексики, наприклад 纲领 програма, 宣言 пропаганда, 鼓动 агітація, 信息战 інформаційна війна; майже відсутня запозичена лексика; наявність веньянізмів 设宴 влаштувати банкет, 不言而喻 зрозуміло без слів, 一扫而空 повністю ліквідувати, 大举进攻 наступати з усіх фронтів; уживання емоційно-забарвлених слів 出色 видатний, 英勇 героїчний, 哀叹 гірко зітхати; стилістичних засобів 伤头脑筋的问题 болісне питання; уживання лексичних одиниць різних стилів, наприклад розмовного та книжного 嗟来之食, 吃下去肚子要痛的. «З'їж подачки від іноземців, жити буде боліти» (перша частина мовою веньянь, друга розмовною мовою). Переклад новин, симуляція роботи синхроніста, усний переклад та переклад письмових текстів ЗМІ підходять для розвитку стилістичної компетентності на середньому та високому рівні. Найбільш актуальними є тексти останніх п'яти років, відео або пряма трансляція новин китайською мовою, які не можна швидко дістати без інформаційних технологій, є основними матеріалами навчання та розвитку професійної компетентності перекладача.

Отже, інформаційні технології, справді, допомагають розвивати стилістичну компетентність у студентів перекладацьких спеціальностей, що вивчають китайську мову. Вони допомагають зробити процес навчання в аудиторії більш ефективним. Прозіркові презентації уточнюють інформацію, подану в підручниках, показують головні моменти, на які треба звернути увагу, а особистий досвід викладача доводить, що вправи, подані у форматі презентації з картинками, відео та схемами, студенти виконують більш охоче. Платформи для онлайн-навчання, як-от Тімс (Teams), дозволяють створювати команди до кожного предмету та додатково до аудиторних занять розміщувати методичні матеріали, до яких

студенти мають швидкий доступ. Найчастіше викладачі послуговуються двомовними презентаціями (у нашому випадку китайська та українська мови), що уточнюють, увиразнюють та розширюють знання з особливостей стилю й основних прийомів роботи з певним функціональним стилем. Наприклад, під час викладання дисципліни «Практичний курс перекладу» на 3 та 4 курсах ми починали кожну тему з характеристики основних особливостей, труднощів перекладу текстів певного стилю згідно з тематикою курсу, давали поради та наводили приклади перекладу складних моментів, які трапляються найчастіше. Урахування важливості різних стилів мовлення в навчанні перекладу при підготовці робочої навчальної програми та методичних рекомендацій до цього курсу інтенсифікує розвиток стилістичної компетентності. Програми Квізлет (Quizlet) та Кахут (Kahoot) дозволяють зробити процес поточного контролю цікавішим завдяки ігровому формату. Сучасні онлайн-словники вказують на відповідність конкретного слова певному стилю або підстилю китайської мови. Перекладаючи з української на китайську мову, студенти мають самостійно навчитися користуватися китайськими тлумачними словниками та довідниками, щоб зробити свій переклад якіснішим. Завдяки оснащення новітніми технічними засобами лінгафонні кабінети для тренування синхронного перекладу дають студентам уявлення про професійну діяльність синхроніста.

Перспективи подальших розвідок. Застосування інформаційних технологій у формуванні і розвитку перекладацької та комунікативної компетентностей майбутніх перекладачів китайської мови можуть стати наступним важливим питанням для наукового пошуку: докладний аналіз впливу інформаційних технологій на мотивацію студентів у вивченні китайської мови, самостійного опрацювання додаткового матеріалу, виконання індивідуальних робіт. Вивчення позитивного досвіду видатних педагогів-методистів України й Китаю зокрема та світу загалом сприятиме вдосконаленню системи підготовки майбутніх перекладачів та професійного розвитку фахівців перекладу в умовах навчання упродовж життя.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бабенко, В. В. (2018). Стилістичні вправи як інструмент формування стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2018_2_16
- Рускуліс, Л. В. (2020). Формування стилістичної компетентності учнів: лінгводидактичний аспект. <http://www.baltijapublishing.lv/index.php/bjls/article/view/1859/1875>
- Шевченко, К. (2016). Роль інформаційних технологій у підготовці вчителів у Китаї та Україні. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 45, 355–358.
- 陈,光磊 (2020). 对外汉语的语用修辞教学. <https://wenku.baidu.com/view/89549c284b73f242336c5f2f.html?wkt=1694953492505>
- 吴,礼权(2021). 现代汉语修辞学. <file:///D:/работа%20для%20студентов/стилистика%20кит%20мова.pdf>
- 兴安职业技术学院(2024). 语文教育专业人才培养方案. <https://www.nmxzy.cn/upload/files/2019/9/41e127eb0f169b1.pdf>

REFERENCES

- Babenco, V. V. (2018). Stylistychni vpravy yak instrument formuvannya stylistychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv-slovesnykiv. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2018_2_16
- Ruskulis, L. V. (2020). Formuvannya stylistychnoi kompetentnosti uchniv: lnhvodydatychnyi aspekt. <http://www.baltijapublishing.lv/index.php/bjls/article/view/1859/1875>
- Shevchenko, K. (2016). Rol informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv u Kytai ta Ukraini. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 45, 355–358.
- 陈,光磊 (2020). 对外汉语的语用修辞教学. <https://wenku.baidu.com/view/89549c284b73f242336c5f2f.html?wkt=1694953492505>
- 吴,礼权(2021). 现代汉语修辞学. <file:///D:/работа%20для%20студентов/стилистика%20кит%20мова.pdf>
- 兴安职业技术学院(2024). 语文教育专业人才培养方案. <https://www.nmxzy.cn/upload/files/2019/9/41e127eb0f169b1.pdf>

Дата надходження до редакції 01.09.2025 р.
Ухвалено до друку 24.09.2025 р.



UDC: 372.811.1:811.111

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352564>

Moryakina, Iryna,
 candidate in Philology, associate professor,
 associate professor of the Department of English Phonetics,
 Spoken and Written English,
 Kyiv National Linguistic University
 ORCID ID: [0000-0003-2653-998X](https://orcid.org/0000-0003-2653-998X)
iryna.moryakina@knlu.edu.ua

FINAL ASSESSMENT TESTS AND ACTIVITIES ON BRITISH STUDIES FOR THE SECOND-YEAR UNIVERSITY STUDENTS

This paper presents a series of final assessment tests and activities designed for philological departments of foreign languages aiming at checking and evaluating second-year students' (level B2 – C1) linguo-sociocultural competences in physical geography, history, political system and government, economy of Great Britain reflected in the corpus of culturally specific lexis.

Key words: *The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, linguo-sociocultural competences, national and cultural realia, culturally specific vocabulary, assessment tests and activities, academic progress evaluation.*

Морякіна Ірина Анатоліївна,
 кандидат філологічних наук, доцент,
 доцент кафедри фонетики і практики англійської мови,
 Київський національний лінгвістичний університет,
 ORCID ID: [0000-0003-2653-998X](https://orcid.org/0000-0003-2653-998X)
iryna.moryakina@knlu.edu.ua

КОМПЛЕКС ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО КУРСУ З ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У цій публікації представлено комплекс вправ і завдань для підсумкового контролю рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності студентів другого курсу філологічних факультетів іноземних мов (рівень B2 – C1) в царині особливостей географії, історії, економіки, державного устрою Великої Британії, відображених у корпусі національно-специфічної лексики.

Ключові слова: *Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, лінгвосоціокультурна компетентність, національно-культурні реалії, культурно-специфічна лексика, підсумкове оцінювання, контрольні вправи та завдання.*

The given series of tests and activities comprises five blocks: 1) match-making tests, 2) tests of multiple choice, 3) true and false statements, 4) short text for translation from English into Ukrainian 5) the list of topics for short reports or discussion. Maximum total score a student can obtain on the tests and activities provided

all his /her answers are correct makes 100 points, which can be transferred into the following marks:

Total score	Marks ECTS scale
90 – 100	A
82 – 89	B
75 – 81	C
66 – 74	D
60 – 65	E
0 – 59	FX

Suggested series of tasks offers two variants of tests and assignments.

TASK 1. Match the words in the left column marked 1-10 with those in the right marked a-j to make up word phases denoting various British realia. Each right answer gives 1 point. Maximum total – 10 points.

Variant 1.

- | | |
|---------------|----------------|
| 1) Great | a) supper |
| 2) Irish | b) dependences |
| 3) The Norman | c) reshuffle |
| 4) Devonshire | d) hotpot |
| 5) Lancashire | e) pudding |
| 6) cabinet | f) Britain |
| 7) Yorkshire | g) blue |
| 8) Crown | h) cream |
| 9) Burns' | i) Gaelic |
| 10) Dorset | j) Conquest |

Variant 2.

- | | |
|---------------|------------------|
| 1) Emerald | a) sheep |
| 2) Hadrian | b) Revolution |
| 3) Prince of | c) Riviera |
| 4) Lake | d) Council |
| 5) The Order | e) Wales |
| 6) Hampshire | f) District |
| 7) Worcester | g) sauce |
| 8) Industrial | h) Wall |
| 9) The Privy | i) Isle |
| 10) English | j) of the Garter |

TASK 2. Read the following questions and choose the correct answer among the given options. Each right answer gives 1 point. Maximum total – 25 points.

Variant 1.

1. The official name of Great Britain is:

- a) the Commonwealth of Great Britain and Northern Ireland
- b) the United Kingdom of Great Britain and Irish Republic
- c) the United Kingdom of Great Britain and Commonwealth States
- d) the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

2. In the North Great Britain is washed by:

- a) the Baltic Sea
- b) the North Sea
- c) the Irish Sea
- d) the Atlantic Ocean

3. The Channel Tunnel connecting Great Britain and France was opened in:

- a) August 1990
- b) May 1994
- c) November 1998
- d) January 2002

4. Which of the following are the islands?

- a) the Cumbrians
- b) the Pennines
- c) the Grampians
- d) the Hebrides

5. Which of the parts of Great Britain is called ‘commuter land’?

- a) The Midlands
- b) Wales
- c) the Southern England
- d) the Northern England

6. Which of the countries comprising present-day Britain was historically named *Cambria*:

- a) England
- b) Ireland
- c) Scotland
- d) Wales

7. *Gaelic kingdom* is another name of:

- a) Scotland
- b) Wales
- c) Ireland
- d) France

8. British Overseas Territories (those under the jurisdiction of the United Kingdom) include:

- a) 12 territories
- b) 14 territories
- c) 16 territories
- d) 24 territories

9. In the British Commonwealth all member states are:

- a) free and equal
- b) subordinate to the UK

- c) free but not equal
- d) dependent on the UK in the matters of foreign policy

10. British Overseas Territories do not include:

- a) The Orkney Islands
- b) The Cayman Islands
- c) The Falkland Islands
- d) The Sandwich Islands

11. Which of the old languages does the word *Britain* originate from?

- a) Gothic
- b) Celtic
- c) Latin
- d) Anglo-Saxon

12. For the first time the Germanic tribes of Angles and Saxons invaded the British Isles in:

- a) the 4th century A.D.
- b) the 5th century A.D.
- c) the 6th century A.D.
- d) the 7th century A.D.

13. Which of the following monumental historical landmarks were built by the Romans?

- a) the Hadrian’s Wall
- b) Stonehenge
- c) Silbury Hill
- d) the Salisbury Cathedral

14. Which of the English monarchs was honoured with the title ‘The Great’?

- a) King Arthur
- b) King Alfred
- c) Richard the Lion Heart
- d) William the Conqueror

15. The medieval period in the history of Britain began with:

- a) The Viking’s invasion
- b) the Anglo-Saxon invasion
- c) the Norman conquest
- d) the Wars of the Roses

16. The monarch’s duties in the UK do not include:

- a) being the head of the Armed Forces
- b) being the head of the Church of England
- c) presiding the House of Lords
- d) opening the new session of the Parliament

17. The Royal motto runs:

- a) God save the King
- b) God and my right
- c) in God we trust
- d) Britain above all

18. King Charles III is:

- a) is the third reigning Windsor monarch
- b) is the fourth reigning Windsor monarch
- c) is the fifth reigning Windsor monarch
- d) is the second reigning Windsor monarch

19. The laws governing British life are passed in:

- a) Westminster Palace
- b) Windsor Castle

- c) Buckingham Palace
- d) Scotland Yard

20. Which is the correct pronunciation for the name of one of the biggest English cities?

- a) /'bə:mi:nəm/
- b) /'bə:mi:nhəm/
- c) /'bə:mi:nhæm/
- d) /'bə:mi:næm/

21. Match the name of the county *Essex* with one of the following words to make up a set phrase:

- a) hotpot
- b) sheep
- c) pig
- d) wonder

22. There are certain stereotypes concerning the national characters. Which of the nations populating the UK is considered being exceedingly tight-fisted?

- a) the English
- b) the Irish
- c) the Scottish
- d) the Welsh

23. The saying 'where there's muck there's brass' expresses people's:

- a) shame in their region
- b) joy of their region
- c) pride of their region
- d) complaint that the region is very noisy

24. 1 centimeter equals to:

- a) 0,3937 inches
- b) 0,2560 inches
- c) 0,4523 inches
- d) 0,6254 inches

25. Lord Snooty is:

- a) the head of the British parliament at the period of the World War II
- b) the Prime Minister of Great Britain of at the period of the World War II
- c) the author of the British Constitution
- d) the imaginary character of children's' comics

Variant 2

1. Which of the following words in the context of Country Studies is used to denote 'a unit of governmental authority'?

- a) nation
- b) country
- c) state
- d) district

2. In the west the British Isles are washed by:

- a) the Baltic Sea
- b) the North Sea
- c) the Irish Sea
- d) the Atlantic Ocean

3. The United Kingdom had the international land boundary with:

- a) Norway
- b) the Irish Republic

- c) the Netherlands
- d) Denmark

4. The territory of the Northern Ireland makes:

- a) one fourth of the island of Ireland
- b) one fifth of the island of Ireland
- c) one sixth of the island of Ireland
- d) one ninth of the island of Ireland

5. Which of the following islands don't make a part of Scotland?

- a) the Channel Islands
- b) the Orkney islands
- c) The Shetland Islands
- d) the Hebrides

6. The so called 'north-south divide':

- a) opposes more prosperous and less fortunate parts of England
- b) opposes it's warmer and colder parts
- c) marks the border between England and Scotland
- d) opposes highland and low-lying areas of Great Britain

7. Which of the UK countries is not represented by a flag on the 'Union Jack'?

- a) England
- b) Northern Ireland
- c) Scotland
- d) Wales

8. The Commonwealth of Nations is the political associations of former British colonies including:

- a) 33 member states
- b) 45 member states
- c) 54 member states
- d) 26 member states

9. The overall territory of the British Commonwealth member states covers:

- a) the equivalent of 10% of the world's land area
- b) the equivalent of 15% of the world's land area
- c) the equivalent of 17% of the world's land area
- d) the equivalent of 20% of the world's land area

10. In prehistoric times the British Isles were populated by the tribes of:

- a) Celts
- b) Angles
- c) Saxons
- d) Galls

11. The historic name of Scotland *Caledonia* is borrowed from:

- a) the Latin language
- b) the Celtic language
- c) the Old German
- d) the Gothic Language

12. Which of the following is not assumed to be the function of Stonehenge?

- a) observatory
- b) fortification
- c) cemetery
- d) astronomical clock

13. Which part of England was conquered by the Vikings?

- a) north-west
- b) north-east
- c) south-east
- d) south-west

14. The first document restricting the powers of the English monarchs is named:

- a) the Magic Charter
- b) the Charter of Liberties
- c) the Royal Charter
- d) the Great Charter

15. The Norman Conquest is marked by defeat of Anglo-Saxons in the Battle which took place:

- a) near London
- b) near Dover
- c) near Paris
- d) near Hastings

16. The establishment of the “Church of England” independent of Rome takes place under the reign of the king:

- a) Richard III
- b) Alfred the Great
- c) Henry VIII
- d) Edward II

17. The political unification of England, Scotland, Wales and Ireland was completed in:

- a) 1600
- b) 1700
- c) 1800
- d) 1900

18. The abbreviation ‘MP’ in modern English is commonly used to denote:

- a) Minister prime
- b) Migration policy
- c) Member of the parliament
- d) Memorial parades

19. The word “Whigs” now used to refer to the liberally minded politicians originally meant:

- a) horse riders
- b) horse thieves
- c) dog hunters
- d) dog traders

20. According to the law, holders of the British passports have the status of:

- a) citizens of Great Britain
- b) citizens of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland
- c) subjects of His Majesty the King
- d) subjects of the Crown

21. In the British Parliament female speakers are formally addressed as:

- a) Miss Speaker
- b) Missis Speaker
- c) Madam Speaker
- d) Lady Speaker

22. The days of public holidays in Great Britain are officially referred to as:

- a) state holidays
- b) bank holidays
- c) royal holidays
- d) government holidays

23. The “Penny Black” is the name of:

- a) postage stamp
- b) breed of sheep
- c) pirates’ ship
- d) a cheap car

24. The bag-pipe is seen as an emblematic musical instrument of:

- a) England
- b) Ireland
- c) Scotland
- d) Wales

25. The main London Christmas tree is traditionally put at:

- a) Parliament Square
- b) Trafalgar Square
- c) Piccadilly Circus
- d) the city of London

TASK 3. Read the following statements and mark them as True or False. Each right answer gives 1 point. Maximum total – 20 points.

Variant 1.

1. The British Isles is home for four countries including England, Wales, Scotland and Northern Ireland.

2. The Crown dependencies are the islands located in the English Channel and the Isle of Man.

3. Snowdonia is one of the most popular national parks in the Scottish Highlands.

4. The present-day population of the United Kingdom is estimated at about 68 million people.

5. Ethnically the population of Great Britain originates from Germanic tribes of the Celts.

6. Nowadays the UK is a multicultural society comprising a variety of people of Caribbean, African, South Asian, Indian and Pakistani descent.

7. Most of the British live in cities and towns because they despise country life.

8. The Roman occupation of Britain took place in the 1st century A.D. and lasted for about 450 years.

9. Hibernia is the Roman name for Wales.

10. Most of the permanently inhabited British Overseas Territories are internally self-governing, with the UK retaining responsibility for defence and foreign relations.

11. The roots of the British Parliament date back to the 13th century when the assembly of nobles advising the king began to evolve into a democratic body.

12. The UK was one of the co-founders of the European Union.

13. Following the written law, the British monarch has almost absolute power and he or she can choose anyone to run the government, even you and me.

14. There is no written constitution in Great Britain.

15. Most heads of government departments have the title *Secretary of the King*.

16. The county of Kent, located on the way from the Channel tunnel to London is noted for its dairy produce.

17. Manchester in Northern England together with the port of Liverpool was the coal-mining and export hub of Great Britain in the nineteenth century.

18. People in the UK have much fewer public holidays compared to any other country in Europe.

19. Good Friday is the last working day the British spend in the office before going on holiday.

20. British have no respect to queues, that is they ignore people standing in a line in front of them and get their place e.g. on a bus at any price.

VARIANT 2.

1. The territory of the UK is nearly 2,5 times smaller than that of Ukraine.

2. In terms of the territory Great Britain is the fifth biggest island in Europe.

3. The Downs are a series of hills in a horse-shoe shape.

4. Wales is known for the lowest density of population among the four countries of the UK.

5. The Celts (the tribes who had been arriving from continental Europe since the 8th century B.C.) were the first human beings to set foot on the British Isles.

6. The Anglo-Saxon tribes started invading Great Britain in the 5th century A.D. and settled there in large numbers in the south-east of the country.

7. The Anglo-Saxons were Christian when they arrived to Britain.

8. A strict feudal system was imposed by the Norman invaders and marked the beginning of the class system.

9. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland introduced Euro as their national currency in 2005.

10. The region of the Black Country is known as *The Potteries* for its china-producing factories.

11. There is little industry to be found in the Midlands.

12. The current reigning British monarch belongs to the dynasty of the Tudors.

13. In Britain any Parliament's decision can become law without formal consent of the monarch.

14. The southern part of the British Antarctic territory has been named Queen Elisabeth Land in honour of Queen Elisabeth II to commemorate her diamond jubilee.

15. There is not enough seats in the House of Commons for all elected members of the Parliament.

16. Most official holidays occur just before or after the week-ends.

17. The prefix 'Mac' or 'Mc' in family names (as in MacDonald, McCall) testify their Irish origin.

18. When buying milk or beer the British think in pounds, one pound being equal to 0,5 litre.

19. The celebration known as the Shrove Thursday is also referred to as a Pancake Day.

20. The British people have the reputation of being conservative, meaning as a nation they don't like changes.

TASK 4. Translate the following sentences into Ukrainian, pay special attention to the underlined elements. Each right answer gives 3 points. Maximum total – 15 points.

VARIANT 1.

1. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is a constitutional monarchy where following the written law the power of the monarch is hereditary and unlimited. 2. In Britain people are legally described as 'subjects of His Majesty the King'. 3. According to the constitution the King summons and dissolves the Parliament, chooses the PM and appoints the members of the Cabinet ministers because formally all of them are 'servants of the Crown'. 4. 'His government' can only collect taxes on the agreement of the Commons. 5. In reality 'the British King reigns, but doesn't rule', mostly performing ceremonial duties including opening the Parliament and awarding honourable titles like the 'Knight of the Order of the Garter' or 'Commander of the British Empire'.

VARIANT 2.

1. Nowadays the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is a constitutional monarchy, meaning that on a day-to-day basis the country is run by the government with the PM at its head. 2. Traditionally the Prime Minister has no private residence and lives 'above the shop' at Downing Street 10. 3. Next door to him, at No11 there's the Chancellor of the Exchequer and the Chief Whip at No12. 3. The Foreign and Commonwealth Office as well as the Ministry of Defense are found at Whitehall. 4. The system of local government presupposes the election of representatives called councillors who meet in a Council Chamber in a Town Hall or a County Hall. 5. Counties are the oldest forms of regional division in England and Wales established even before the Norman Conquest.

TASK 5. Discuss the following issues with the examiner or make a short report concerning the following matters. Maximum score to be obtained for giving a relevant extended commentary containing correct and detailed information on the matter is 30 points.

1. Considering the landscape and the climate of Great Britain, which part of it would you prefer to live in?

2. What does 'double identity' mean in the perspective of British studies? Explain the notion and give examples.

3. How does the human settlement of our country differ from that of the United Kingdom? Which areas are more densely populated and which are less densely inhabited? Where are the most populous cities and towns of Great Britain located?

4. Name five most important events in the history of Great Britain and enlarge on their significance.

5. Which of the famous names in British history could be described as 'resistance fighters'?

6. Would you agree that monarchy is an out-of-date form of government and advise the British to abolish their monarchy? Speak about the role of the monarch in the present-day life of the country.

7. What are the most well-known tourist attractions of the English region called *Midlands*?

8. What are the biggest non-white ethnic communities in Britain? How do they demonstrate their ethnic identities?

9. Comment on the most widely spread stereotypes concerning the British Character.

10. Speak about big cities and key industries of the UK.

Conflict of Interest

The author declare no conflicts of interest.

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence tools or materials were used in the manuscript.



CC Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гапонів, О. Б., & Возна, М. О. (2018). *Лінгвокраїнознавство. Англомовні країни*. Друге, оновлене, видання. Нова Книга.
- Brown, K., & Crowther, J. (2005). *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford University Press.
- Chernovaty, L. M., & Karaban, V. I. (2006). *Practical English Course. Upper Intermediate*. Nova Knyha.
- O'Driscoll, J. (2009). *Britain*. Oxford University Press.
- Encyclopaedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/>
- Vernon, J. (2025). *Modern Britain 1750 to the present*. University of California, Berkeley.
- Room, A. (1994). *An A to Z of British Life. Dictionary of Britain*. Oxford University Press.

REFERENCES

- Haponiv, O. B., & Vozna, M. O. (2018). *Linhvokrainoznavstvo. Anhlomovni krainy*. Druhe, onovlene, vydannia. Nova Knyha.
- Brown, K., & Crowther, J. (2005). *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford University Press.
- Chernovaty, L. M., & Karaban, V. I. (2006). *Practical English Course. Upper Intermediate*. Nova Knyha.
- O'Driscoll, J. (2009). *Britain*. Oxford University Press.
- Encyclopaedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/>
- Vernon, J., (2025). *Modern Britain 1750 to the present*. University of California, Berkeley.
- Room, A. (1994). *An A to Z of British Life. Dictionary of Britain*. Oxford University Press.

Дата надходження до редакції 28.08.2025 р.

Ухвалено до друку 19.09.2025 р.