

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>

**Зєня 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>

**Відповідальний редактор:**

**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

**№ 4 (124) 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 № 5 від 24.11.2025 р.)

## ЗМІСТ

### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Дорошенко В. С., Гончаренко С. М.** Компетентнісний підхід у навчанні англійської мови. . . . . 3

### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У МОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Борщовецька В. Д., Пономарьова В. А., Дурдас А. П.** Методичні передумови розроблення технології подолання іншомовної лексичної тривожності в студентів у післяонлайнний період . . . . . 10

**Валігура О. Р.** Формування китайськомовної стилістичної компетентності майбутніх філологів в умовах змішаного навчання . . . . . 18

**Дроздова І. П.** Стилiстична компетентність як складова професійної компетентності для підготовки педагога в закладах вищої освіти . . . . . 23

**Черниш В. В., Чекалін І. С.** Методичні рекомендації щодо формування в майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності . . . . . 31

**Шовковий В. М., Шовкова Т. А.** Навчання студентів-германістів німецького емотивного мовлення на початковому етапі . . . . . 35

### НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Василишина Н. М.** Стратегії поліпшення академічних дослідницьких навичок для написання наукових тематичних проєктів студентами університету (на основі вивчення конкретного прикладу для бізнес-спеціальностей на тему "Виклики та можливості застосування штучного інтелекту для ефективного управління бізнесом в економіці") . . . . . 44

### ФРАНЦІЯ І СВІТ

**Мельник Є. Ю., Мельник П. Ю.** Про мотивацію до вивчення французької мови. . . . . 52

**Писанко М. Л., Кириленко В. Г.** Інклюзивна освіта у Франції: сучасний стан, виклики та перспективи. . . . . 59

### СКАРБНИЧКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

**Слобоженко Р. А.** Методична розробка з англійської мови на тему: «Злет червоного дракона: запекла боротьба за світове панування» . . . . . 66

### ПРОГРАМИ, СИЛАБУСИ

**Зєня Л. Я., Борецька Г. Е.** Робоча програма навчальної дисципліни «Методика навчання французької мови в закладах загальної середньої освіти» для другого (магістерського) рівня вищої освіти . . . . . 72

<b>Контакти редакції:</b> 03150, Київ, вул. Велика Васильківська, 73, Київський національний лінгвістичний університет, кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов. Тел.: 044 529 83 26; електронна адреса: <a href="mailto:fl@knl.u.edu.ua">fl@knl.u.edu.ua</a> Сайт: <a href="http://fl.knl.u.edu.ua">fl.knl.u.edu.ua</a>	Відповідальність за вірогідність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій. Редакція не завжди поділяє точку зору авторів публікацій	<b>Київ 2025</b>	<b>Видавничий центр КНЛУ</b> Комп'ютерна верстка Олена Григоренко Свідоцтво про реєстрацію КВ № 7259 від 05.05.2003 р. Формат 60x84/8. Обл.-вид. арк. 11,82. Наклад 100 пр.	<b>Виготовлювач</b> 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>

Executive Editor:

**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. 4 (124) 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 24.11.2025 p.

### CONTENTS

#### MODERN APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Doroshenko V., Honcharenko S.** Competency-based approach to English  
language teaching ..... 3

#### TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES IN HIGHER EDUCATIONAL LINGUISTIC INSTITUTIONS

**Borshchovetska V., Ponomarova V., Durdas A.** Methodological prerequisites  
for developing a technology to overcome foreign language lexical anxiety in  
students in the post-online period ..... 10

**Valigura O.** Formation of Chinese stylistic competence of future philologists  
under conditions of blended learning ..... 18

**Drozdova I.** Stylistic competence as a component of professional competence  
for teacher training in higher education institutions ..... 23

**Chernysh V., Chekalin I.** Methodological recommendations on the formation  
of professionally oriented chinese-language stylistic competence in future  
philologists ..... 31

**Shovkovyi V., Shovkova T.** Teaching German emotive speech to Germanic  
studies students at the beginner level ..... 35

#### TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL NONLINGUISTIC TERTIARY INSTITUTIONS

**Vasylyshyna N.** Improvement strategies of research academic skills for writing  
scientific theme projects by university learners: based on the case study for  
the business-related specialties titled as “challenges and opportunities in the  
application of artificial intelligence for effective business management within  
the economy” ..... 44

#### FRANCE AND THE WORLD

**Melnyk Y., Melnyk P.** About motivation to learn the French language ..... 52

**Pysanko M., Kyrilenko V.** Inclusive education in France: contemporary  
developments, key challenges, and future perspectives ..... 59

#### FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE TEACHER'S TREASURE CHEST

**Slobozhenko R.** The English lesson plan on the topic “The rise of the red  
dragon: a fierce fight for global dominance” ..... 66

#### PROGRAMMES, SYLLABI

**Zienia L., Boretska H.** Syllabus of the academic discipline  
“Methods of teaching French in secondary educational institutions” for master’s  
degree programmes ..... 72

Editorial contacts:

Kyiv National Linguistic University  
73, Velyka Vasylkivska Str., office 126  
Kyiv 03150, Ukraine  
E-mail: [fl@knl.u.edu.ua](mailto:fl@knl.u.edu.ua)  
Tel.: +380 44 529 83 26  
Web-site: [fl.knl.u.edu.ua](http://fl.knl.u.edu.ua)

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.

**Kyiv  
2025**

Certificate of state registration:  
KB 7259 dated  
5 May 2003.  
Page size: 60x84/8.  
Number of quires: 11,82.  
Number of copies printed: 100.

**Kyiv  
National  
Linguistic  
University**

УДК: 81'37:[801.8=111

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354777>

**Дорошенко Володимир Сергійович,**

доктор наук з держуправління, кандидат історичних наук,  
академік Української академії наук,  
доцент кафедри філології та перекладу,  
Київський національний університет технологій та дизайну  
ORCID ID: [0000-0001-9951-3241](https://orcid.org/0000-0001-9951-3241)  
[vladimirdoroshenko1112@gmail.com](mailto:vladimirdoroshenko1112@gmail.com)

**Гончаренко Світлана Миколаївна,**

старший викладач кафедри філології та перекладу,  
Київський національний університет технологій та дизайну  
ORCID ID: [0000-0002-7740-4658](https://orcid.org/0000-0002-7740-4658)  
[honcharenko.sm@knuutd.edu.ua](mailto:honcharenko.sm@knuutd.edu.ua)

## КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті здійснено теоретичне осмислення ключових засад компетентнісного підходу в процесі навчання англійської мови студентів закладів вищої освіти. Розглянуто та проаналізовано різноманітні інтерпретації базових понять, зокрема: "компетентність", "комунікативна компетентність", "іношомовна комунікативна компетентність" та "компетентнісний підхід". Компетентність трактується як інтегрована характеристика особистості, що включає сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які зумовлюють її мотивацію, готовність і здатність ефективно діяти у конкретних життєвих і професійних ситуаціях.

У межах аналізу іношомовної компетентності виокремлено її основні складники: граматичний компонент, що охоплює лексичний запас, знання орфографічних норм і навички синтаксичного оформлення висловлювань; соціолінгвістичний компонент, який стосується вміння ефективно комунікувати відповідно до соціального контексту з використанням засобів опису, інформування та переконання; дискурсивний компонент, який передбачає здатність логічно та послідовно формулювати мовлення у межах цілісного висловлювання; стратегічний компонент, що виражається у вмінні застосовувати як вербальні, так і невербальні засоби для забезпечення успішної комунікації.

У дослідженні проаналізовано ключові принципи реалізації компетентнісного підходу у процесі викладання англійської мови студентам закладів вищої освіти. Зокрема, виокремлено такі методологічні засади: принцип економного використання базового словникового запасу; принцип лінгвістичної спорідненості між англійською та латинською мовами; принцип цілеспрямованої презентації лексичних одиниць у навчальному середовищі; принцип врахування мовних характеристик лексем у контексті навчання; а також принцип інтегрованого підходу до розв'язання дидактичних і методичних завдань у сфері викладання лексичного матеріалу.

На основі аналізу визначено, що найефективнішими засобами формування іношомовної професійної комунікативної компетентності є використання інтерактивних форм навчальної діяльності. У зв'язку з цим педагогічна практика викладача англійської мови у закладах вищої освіти повинна ґрунтуватися на сучасних підходах до організації навчального процесу, що передбачає впровадження інноваційних мето-

дик, ефективних навчально-методичних технологій та актуальних педагогічних стратегій у галузі іношомовної освіти.

**Ключові слова:** професійний, компетентність, компетентнісний підхід, іношомовна освіта, майбутній фахівець, комунікативна діяльність.

**Doroshenko, Volodymyr,**

Doctor of Science in Public Administration, Candidate of Historical Sciences,  
Academician of the Ukrainian Academy of Sciences,  
Associate Professor of the Department of Philology and Translation  
Kyiv National University of Technologies and Design  
ORCID ID: [0000-0001-9951-3241](https://orcid.org/0000-0001-9951-3241)  
[vladimirdoroshenko1112@gmail.com](mailto:vladimirdoroshenko1112@gmail.com)

**Goncharenko, Svitlana,**

Senior lecturer of the Department of Philology and Translation  
Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine  
ORCID ID: [0000-0002-7740-4658](https://orcid.org/0000-0002-7740-4658)  
[honcharenko.sm@knuutd.edu.ua](mailto:honcharenko.sm@knuutd.edu.ua)

## COMPETENCY-BASED APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article provides a theoretical understanding of the key principles of the competency-based approach in the process of teaching English to students of higher education institutions. Various interpretations of basic concepts are considered and analyzed, in particular: "competence", "communicative competence", "foreign language communicative competence" and "competence-based approach". Competence is interpreted as an integrated characteristic of a person, which includes a set of knowledge, abilities, skills and personal qualities that determine his motivation, readiness and ability to act effectively in specific life and professional situations.

Within the framework of the analysis of foreign language competence, its main components are identified: a grammatical component, which includes vocabulary, knowledge of spelling norms and skills in syntactic expression; a sociolinguistic component, which concerns the ability to communicate effectively in accord-

ance with the social context using means of description, information and persuasion; a discursive component, which involves the ability to logically and consistently formulate speech within a coherent statement; a strategic component, which is expressed in the ability to use both verbal and non-verbal means to ensure successful communication.

The study analyzes the key principles of implementing the competency-based approach in the process of teaching English to students of higher education institutions. In particular, the following methodological principles are identified: the principle of economical use of basic vocabulary; the principle of linguistic affinity between English and Latin; the principle of purposeful presentation of lexical units in the learning environment; the principle of taking into account the linguistic characteristics of lexemes in the context of learning; as well as the principle of an integrated approach to solving didactic and methodological tasks in the field of teaching lexical material.

Based on the analysis, it was determined that the most effective means of forming foreign language professional communicative competence is the use of interactive forms of educational activity. In this regard, the pedagogical practice of an English teacher in higher education institutions should be based on modern approaches to organizing the educational process, which involves the implementation of innovative methods, effective educational and methodological technologies and relevant pedagogical strategies in the field of foreign language education.

**Key words:** professional, competence, competency-based approach, foreign language education, future specialist, communicative activity.

**Постановка проблеми.** У контексті формування інформаційного суспільства в Україні особливої ваги набуває завдання підвищення якості освіти, зокрема у сфері іноземної підготовки. Сучасна освітня парадигма акцентує увагу не лише на засвоєнні знань, умінь і навичок, а насамперед – на здатності випускника закладу вищої освіти ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях, творчо застосувати здобуті знання на практиці та взаємодіяти в багатомовному середовищі.

У зв'язку з цим в освітній практиці України дедалі ширше впроваджуються стандарти європейських підходів до навчання іноземних мов. У зазначеному контексті реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання англійської мови виступає пріоритетним напрямом модернізації мовної освіти, що зумовлює актуальність дослідження теоретичних і практичних аспектів цього підходу.

Оновлення змісту навчання іноземних мов тісно пов'язане зі змінами у стратегічних орієнтирах розвитку сучасної освіти, яка дедалі більше спрямовується на формування у здобувачів вищої освіти ключових життєвих і професійних компетентностей. Такий підхід покликаний забезпечити готовність майбутніх фахівців до успішної адаптації у глобалізованому, динамічному та полікультурному середовищі.

Вказані трансформації зумовлені низкою важливих чинників, серед яких особливу роль відіграє зростаючий вплив глобалізаційних процесів, активне

розширення міжнародної взаємодії в різних сферах суспільного життя, а також актуалізація потреби у міжкультурній комунікації. У цьому контексті іноземна освіта поступово трансформується в бік комунікативно орієнтованої, особистісно-зорієнтованої та культурологічної моделі навчання, що передбачає інтеграцію мовної, соціокультурної та когнітивної складових у єдину систему формування компетентного мовного суб'єкта.

Компетентнісний підхід, як провідна концептуальна основа сучасного іноземного навчання, охоплює всі ключові компоненти освітнього процесу та передбачає формування у студентів готовності до активної діяльності в різноманітних сферах суспільного життя. Він орієнтований на розвиток особистісного потенціалу, сприяє успішній соціалізації, професійній самореалізації та здатності до безперервного особистісного й професійного зростання.

Сучасна парадигма освіти передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток критичного та творчого мислення, комунікативних навичок, здатності до самостійного вибору, адаптивності, суб'єктності та готовності до ефективної практичної діяльності в реальних умовах. Попри визнану значущість іноземної комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема у сфері вищої освіти, її функціональна роль у структурі професійного навчання досі залишається недостатньо дослідженою та розкритою.

*Актуальність проблеми* формування іноземної професійної компетентності у студентів закладів вищої освіти зумовлюється низкою чинників, серед яких – зростаючі вимоги до якості підготовки фахівців у контексті глобалізаційних процесів та інтеграції України до світового освітнього й професійного простору. Незважаючи на наявність окремих досліджень, присвячених формуванню англійської професійної компетентності, у цій сфері зберігаються суттєві суперечності. Зокрема, спостерігається розрив між необхідністю орієнтації освітнього процесу на міжнародні стандарти та недостатнім рівнем відповідності освітніх програм вітчизняних закладів вищої освіти цим вимогам. Крім того, існує невідповідність між об'єктивною потребою в якісній підготовці майбутніх фахівців до професійного іноземного спілкування та обмеженими можливостями навчально-методичного забезпечення, що ускладнює реалізацію зазначеної мети на практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання сутності компетентнісного підходу, а також проблематика формування ключових компетентностей розкриваються у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Значний внесок у теоретичне обґрунтування даного підходу зробили О. Бреус, Н. Бібік, О. Завалевська, І. Кухта, О. Марущак, О. Овчарук, О. Пометун, а також R. Barnett,

Т. Hyland, J. Raven, D. Shandler, J. Stephenson та інші. У їхніх роботах компетентність розглядається як цілісне утворення, що інтегрує знання, уміння, особистісні якості та досвід, необхідні для успішної діяльності в різних життєвих ситуаціях.

Щодо іншомовної освіти, то окремі аспекти реалізації компетентнісного підходу у викладанні іноземної мови висвітлено в працях таких дослідників, як О. Бігич, С. Ніколаєва, О. Савченко, Ю. Панасюк. Значний теоретичний доробок у цьому напрямі також належить D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Savignon, які акцентували увагу на формуванні комунікативної компетентності як основного результату іншомовного навчання, орієнтованого на практичне застосування мови у міжкультурному середовищі.

О. Пометун трактує поняття “компетентнісний підхід” як орієнтацію освітнього процесу на цілеспрямоване формування та розвиток ключових і предметних компетентностей, які забезпечують інтегральну підготовку особистості до життя й діяльності в суспільстві. У результаті реалізації такого підходу формується загальна компетентність особистості – комплексна характеристика, що об’єднує знання, уміння, ціннісні орієнтації, досвід діяльності та поведінкові моделі, необхідні для ефективної життєдіяльності у сучасному соціокультурному контексті (цит. по Овчарук, 2004, с. 66).

Н. Бібік підкреслює важливість переорієнтації освітнього процесу з акценту на сам процес навчання до зосередження на його результатах у контексті діяльнісного підходу. Такий зсув має сприяти формуванню у випускників здатності відповідати актуальним вимогам сучасного ринку праці, ефективно вирішувати практичні життєві завдання, а також усвідомлювати власну професійну ідентичність (цит. по Овчарук, 2004, с. 45).

На думку О. Овчарук, сучасне визначення освітніх цілей виходить за межі національного рівня і дедалі більше формується у міждержавному та міжнаціональному контекстах. Головні освітні пріоритети нині окреслюються в рамках міжнародних угод і програм, що виступають стратегічними орієнтирами для країн-учасниць. У зв’язку з цим автор наголошує на необхідності розвитку не лише здатності застосовувати власні знання, а й гнучкості, відкритості до змін, умінні адаптуватися до динамічних умов ринку праці, ефективно працювати з інформацією, проявляти ініціативу, швидко приймати рішення та реалізовувати концепцію навчання впродовж усього життя (Овчарук, 2004, с. 6).

У свою чергу, Д. Іванов визначає компетентнісний підхід як один із тих підходів, що покликаний надати особистісного сенсу освітньому процесу. На його думку, головна мета цього підходу полягає у досягненні освітнього результату, що виявляється не у кількості засвоєної інформації, а у здатності особи

ефективно діяти в різноманітних проблемних ситуаціях, спираючись на набутий досвід, знання та сформовані вміння (цит. по Ніколаєва, 2010, с. 12).

На думку Д. Річардса та Т. Роджерса, *компетентність* – це сукупність знань, умінь, ставлень та поведінкових реакцій, необхідних для ефективної діяльності в реальних умовах (Richards, 2001, с. 141–149). Вони підкреслюють, що компетентнісний підхід у викладанні іноземних мов ґрунтується на практичній природі мови, розглядаючи її насамперед як засіб міжособистісної комунікації. Відтак, процес навчання іноземної мови не може розглядатися поза соціальним і культурним контекстом, у якому ця мова функціонує.

**Мета дослідження:** з’ясувати сучасні підходи до розуміння сутності компетентнісного підходу у викладанні англійської мови студентам закладів вищої освіти в умовах модернізації освітнього процесу.

**Методи дослідження.** В дослідженні використані *теоретичні методи* (аналіз наукової психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури, вивчення навчальних програм, нормативно-правових документів у сфері освіти; *емпіричні та прикладні методи* (анкетування, діагностика, моделювання елементів навчального процесу); *загальнонаукові методи* (узагальнення, систематизація, порівняльний аналіз); *експериментальні методи* (апробація теоретичних положень у процесі навчання, аналіз результатів впровадження практичних моделей).

**Результати дослідження.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень, здійснених як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, свідчить про те, що компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію освіти на такі результати, які мають значення не лише в межах освітньої системи, а й у ширшому суспільному контексті. У сучасному світі дедалі важливішим стає не просто володіння знаннями, а здатність ефективно їх застосовувати в реальних життєвих ситуаціях для розв’язання практичних завдань.

Компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що формується на основі набутих знань, сформованих умінь і навичок, професійного та життєвого досвіду, а також особистісних якостей. Вона відображає не лише готовність, а й прагнення та здатність людини до ефективного вирішення проблем, які виникають у процесі практичної діяльності. Важливим аспектом компетентності є усвідомлення особистої відповідальності за результати власної діяльності, що, своєю чергою, обумовлюється індивідуальною системою цінностей. Саме таке суб’єктивне ставлення до виконуваних дій трансформує абстрактні компетенції в реальні досягнення, значущі для самої особистості. Отже, компетентність реалізується через успішне застосування відповідних компетенцій у контексті значущої діяльності (Марушак, 2016, с. 97–108).

Комунікативна компетентність становить органічну складову змісту мовної освіти, зокрема іншомовної, і передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом – а також здатністю ефективно застосовувати здобуті знання в реальних умовах спілкування. Формування іншомовної компетентності розглядається як ключовий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця, що вимагає перегляду та оновлення методологічних засад і стратегій навчання іноземних мов із урахуванням актуальних суспільних запитів, наукового прогресу та індивідуальних освітніх потреб студента.

Іншомовна компетентність являє собою інтегрований комплекс знань, умінь і навичок, які забезпечують здатність ефективно використовувати іноземну мову як у професійному середовищі, так і в процесі саморозвитку та самоосвіти. Вона охоплює не лише володіння мовленнєвими засобами, а й відповідний рівень мовної культури – як усної, так і писемної – включаючи елементи невербальної комунікативної поведінки (Кухта, 2008, с. 27–33).

У відповідності до положень “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”, іншомовна компетентність трактується як *здатність особистості ефективно діяти в умовах реального мовного середовища, тобто брати участь в інформаційному обміні, де лінгвістичні знання повинні бути адаптованими до сприймання та обробки значного обсягу як вербальної, так і невербальної інформації*. Особлива увага приділяється не лише наявності знань, а й успішності мовленнєвої взаємодії, що значною мірою зумовлюється готовністю індивіда долати психологічний бар’єр, ризикувати, висловлюючи власні думки іноземною мовою. Важливим чинником у цьому контексті є й здатність до мовної імпровізації – ефективного використання доступного лексико-граматичного арсеналу для досягнення комунікативної мети (Загальноєвропейські рекомендації..., 2003, с. 273).

Процес формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти у межах вивчення англійської мови має ґрунтуватися на комплексному підході, що враховує кілька *ключових компонентів*:

1. *Мовна (лінгвістична) компетентність* – система знань, умінь і навичок, що забезпечує здатність здійснювати іншомовну комунікацію у професійно-орієнтованих ситуаціях, характерних для майбутньої фахової діяльності.

2. *Соціокультурна компетентність* – включає володіння фоновими знаннями щодо специфіки функціонування професійної сфери в країні, мова якої вивчається, що сприяє адекватному сприйняттю й інтерпретації мовленнєвих ситуацій у міжкультурному контексті.

3. *Професійна компетентність* – передбачає здатність знаходити, аналізувати та використовувати професійно-релевантну інформацію іноземною мовою у своїй галузі, знання термінології, а також вміння опрацьовувати фахові тексти, виділяючи з них ключову інформацію (Бреус, 2017, с. 264).

Розвиток іншомовної компетентності майбутніх фахівців відбувається через засвоєння загальнонавчальної та професійно-спрямованої лексики, включно з термінами, професійними ідіомами, скороченнями та неологізмами, що використовуються у фаховому дискурсі. У процесі створення ефективною системи вправ для професійно-орієнтованого навчання слід дотримуватися принципів, які враховують як змістову специфіку професії, так і потребу в розвитку мовленнєвих умінь, релевантних до майбутньої професійної діяльності:

– *принцип тематично зумовленого словникового мінімуму*: передбачає систематичне використання фахової термінології, яка безпосередньо пов’язана зі сферою майбутньої професійної діяльності студентів. Формування лексичного запасу має ґрунтуватися на актуальних поняттях і категоріях професійного дискурсу;

– *принцип мовної спорідненості*: базується на використанні лінгвістичних паралелей між латинською та англійською мовами, що є особливо ефективним у процесі засвоєння термінів у медичній, біологічній та технічній галузях, де значна частина лексики має латинське походження;

– *принцип функціонального пред’явлення лексичних одиниць*: полягає в цілеспрямованій подачі термінологічної лексики з орієнтацією на формування рецептивних навичок (розуміння на слух і при читанні), з одночасною перспективою репродуктивного та продуктивного використання цих одиниць у професійній комунікації;

– *принцип урахування мовних характеристик лексичних одиниць*: передбачає обов’язковий аналіз семантики, граматичної структури та типових моделей сполучуваності фахової термінології, що сприяє точності та доречності мовного вживання у професійному контексті;

– *принцип дидактико-психологічної релевантності*: ґрунтується на необхідності багаторазового повторення ключових термінів у різноманітних лексичних і контекстуальних комбінаціях, що забезпечує міцне засвоєння лексики з урахуванням закономірностей пам’яті та механізмів мовного навчання;

– *принцип комплексного розв’язання дидактико-методичних завдань*: передбачає одночасну роботу над формуванням активного словника (лексики, яка вільно використовується у мовленні) та розвитком потенційного лексичного запасу (лексики для впізнавання та розуміння), що забезпечує повноцінне засвоєння іншомовної термінології;

– *принцип орієнтації на лексичні та словотвірні закономірності*: акцентує увагу на необхідності засвоєння правил семантики, сполучуваності та словотвору англомовних фахових термінів, зокрема на основі латинських морфем (префіксів, суфіксів, коренів), що підвищує здатність студентів самостійно аналізувати і розуміти нові слова;

– *принцип зображальної наочності*: реалізується через використання інтелект-карт (Mind Maps) як ефективного інструмента візуалізації й семантизації термінологічної лексики, що сприяє кращому запам'ятовуванню, структуруванню та закріпленню інформації у довготривалій пам'яті;

– *принцип інтеграції лексичного навчання з розвитком мовленнєвої діяльності*: полягає в тісному поєднанні засвоєння лексичних одиниць з розвитком мовленнєвих навичок, передусім через читання професійно орієнтованих текстів, що стимулює як рецептивну, так і продуктивну мовленнєву активність студентів (Білецька, 2014, с. 29).

У процесі вивчення іноземної мови студенти поступово формують низку професійно значущих компетенцій, які ґрунтуються не лише на засвоєнні мовного матеріалу, а й на інтеграції отриманих знань у контексті майбутньої фахової діяльності. Засвоюючи інструменти вирішення пізнавально-проблемних завдань, здобувачі освіти розвивають здатність приймати ефективні рішення та досягати поставлених цілей у реальних комунікативних ситуаціях.

Таким чином, компетентнісний підхід у навчанні англійської мови постає як продуктивна альтернатива традиційним знаннєво-орієнтованим моделям навчання, які зосереджуються переважно на формуванні знань, умінь і навичок у відриві від практичного контексту. Така традиційна парадигма часто виявляється недостатньою для забезпечення готовності студентів до професійної комунікації та конкурентної діяльності у динамічних умовах сучасного ринку праці (Бреус, 2017, с. 264).

Серед ефективних технологій формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі навчання англійської мови провідне місце займають інтерактивні види діяльності. Вони сприяють не лише розвитку мовленнєвих навичок, а й активізують когнітивну та емоційну сферу студентів, що є особливо важливим у контексті формування англомовної професійної компетентності.

Розвиток усного й писемного мовлення – ключових компонентів комунікативної компетентності – забезпечується шляхом виконання практично орієнтованих завдань з читання, аудіювання, говоріння та письма. Доцільним у цьому контексті є використання навчальних вправ, перекладу й аналізу фахових текстів, обговорень, а також підготовки як усних, так і письмових висловлювань за професійною тематикою.

Інтерактивне навчання передбачає активну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що стимулює емоційне залучення та глибше засвоєння матеріалу. Воно також сприяє розвитку емоційного інтелекту – здатності розпізнавати, виражати й регулювати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших. Застосування інтерактивних методів активізує такі особистісні риси, як ініціативність, емпатія, саморефлексія та мотивація. У процесі інтерактивного навчання формуються стійкі комунікативні навички, зокрема у сфері невербальної комунікації. Водночас актуалізується потреба у вдосконаленні як мовленнєвої, так і психологічної компетентності, що, у свою чергу, сприяє розвитку загальної особистісної культури студента, включаючи етичні засади ділового спілкування (Richards, 2001, с. 141–0149).

Одним із найбільш ефективних підходів до підготовки майбутніх фахівців є використання ділових ігор – інтерактивної форми, що відтворює як предметний, так і соціальний зміст професійної діяльності. Такий метод дозволяє змоделювати типові для фахової практики взаємодії, а також створити нові практичні сценарії, що відповідають сучасним вимогам професійної самореалізації студентів.

Завдяки діловим іграм формується цілісне уявлення про структуру та динаміку професійної діяльності, водночас активізується набуття професійного й соціального досвіду, розвивається як теоретичне, так і практичне мислення, необхідне у майбутній кар'єрі (Завалевська, 2009, с. 68–71). Таким чином, використання рольових ігор, диспутів, публічних виступів і тренінгів сприяє розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності, водночас істотно підвищуючи мотивацію до вивчення англійської мови.

Важливою складовою формування іншомовної професійної комунікативної компетентності, на нашу думку, є розвиток навичок *публічного виступу* англійською мовою із використанням сучасних мультимедійних технологій. Освоєння технік ефективного презентації не лише сприяє вдосконаленню інтерактивного спілкування, але й забезпечує формування комплексу комунікативних умінь, необхідних як у навчальному, так і в професійному середовищі.

Під час опанування презентаційної діяльності студенти набувають важливих умінь: ефективного взаємодії з аудиторією, доречного використання мовних засобів та невербальної комунікації, створення структурованих, змістовних і візуально привабливих презентацій. Ці навички є актуальними в академічному контексті та відіграють ключову роль у подальшій професійній реалізації, відповідаючи сучасним вимогам ринку праці й сприяючи кар'єрному зростанню фахівців різних галузей.

Навчання професійної презентації англійською мовою сприяє не лише розвитку спеціалізованих

комунікативних компетентностей, але й забезпечує практичне застосування знань, здобутих у процесі навчання. Воно також стимулює формування культури іншомовного мовлення, ініціативності, самостійності та креативного мислення. Крім того, презентаційна діяльність створює передумови для розвитку навичок самоосвіти через організацію творчо-дослідницької роботи студентів, спрямованої на інтеграцію міждисциплінарних знань і їх актуалізацію у фаховому контексті.

Іншомовна комунікативна компетентність є ключовим чинником у формуванні зв'язного монологічного та діалогічного мовлення, що необхідне для ефективної взаємодії в глобальному англомовному професійному середовищі. У зв'язку з цим вона має бути в центрі уваги при організації навчання англійської мови у вищій школі.

Забезпечити належний рівень мовної підготовки студентів неможливо без інтеграції сучасних освітніх інформаційних технологій, зокрема: застосування навчального програмного забезпечення, електронних ресурсів та платформ для вивчення іноземних мов, а також активного використання можливостей мережі Інтернет.

Інформаційно-комунікаційні та мультимедійні технології відіграють важливу роль у підвищенні ефективності процесу формування іншомовної компетентності. Їхнє застосування сприяє оновленню змісту освіти, модернізації методів і форм організації навчання, забезпечуючи високий науково-методичний рівень викладання. Водночас реалізується комунікативний, індивідуально орієнтований і компетентнісний підхід до навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

**Висновки.** На сучасному етапі розвитку суспільства формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів закладів вищої освіти слід розглядати як невід'ємну складову їхньої загальної професійної підготовки. Знання, уміння та навички становлять основу компетентності, однак її справжнє досягнення в межах компетентнісного підходу полягає у здатності студента ефективно застосовувати набуті знання на практиці. Сутність компетентнісного підходу до навчання іноземної мови полягає у спрямованості освітнього процесу на розвиток іншомовної комунікативної компетентності, а також ключових загальнопрофесійних і особистісних компетентностей, необхідних для успішної соціальної та професійної самореалізації. Такий підхід відповідає сучасним вимогам суспільства, оскільки сприяє формуванню компетентної, мобільної й конкурентоспроможної особистості, здатної ефективно діяти в умовах глобалізованого інформаційного простору.

Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення рівня сформованості іншомовної кому-

нікативної компетентності у студентів закладів вищої освіти, а також розроблення та апробація ефективних методик, прийомів і засобів її цілеспрямованого формування.

### 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

- Білецька, Л. (2014). Вправи для формування англомовної медичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання. *Іноземні мови*, 3. 29.
- Бреус, О. (2017). Шляхи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичних коледжів у процесі викладання англійської мови. *Young Scientist*, 7. 264.
- Завалевська, О. В. (2009). Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих навчальних закладів. *Наука і освіта*, 7. 68–71.
- Кухта, І. (2008). Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 4. 27–33.
- Марущак, О. (2016). Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся"*, 11. 97–108.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. За наук.ред. Ніколаєвої С. Ю. (2003). Київ : Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2. 11–17.
- Овчарук, О. В. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики. Київ : "К. І. С."
- Панасюк, Ю. Т. (2015). Компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Мовознавство*. Луцьк. 3. 196–202.
- Родигіна, І. (2006). Формування основних груп компетентностей учнів: продуктивне навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 1. 27–32.
- Савченко, О. В. ( Ред.) (2020). Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови і склад професійно-комунікативної компетенції. (Т 31) *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*.
- Richards, J., Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

## REFERENCES

- Biletska, L. (2014). Vpravy dlia formuvannia anglo-movnoi medychnoi kompetentnosti maibutnikh likariv u protsesi profesiino orientovanoho chytannia. *Biletska L. Inozemni movy*, 3. 29
- Breus, O. (2017). Shliakhy formuvannia inshomovnoi profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv medychnykh koledzhiv u protsesi vykladannia angliiskoi movy. *Young Scientist*, 7. 264.
- Zavalevska, O. V. (2009). Interaktyvni metody formuvannia profesiinoho samousvidomlennia maibutnikh fahivtsiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. *Nauka i osvita*, 7. 68–71.

- Kukhta, I. (2008). Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. 4. 27–33.
- Marushchak, O. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti. *Akademia mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoi pedagogiky "Polissia"*. 11. 97–108.
- Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia*. Za nauk.red.Nikolaiievoji, S. U. (2003)., Kyiv: Lenvit.
- Nikolaiieva, S. (2010). Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnogo pidkhodu. *Inozemni movy*, 2. 11–17.
- Ovcharuk, O. V. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osniti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Biblioteka z osvithnoi polityky, Kyiv : "K. I. S."
- Panasiuk, U. T. (2015). Kompetentnisnyi pidkhid u vykladanni inozemnoi movy, *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lisi Ukrainky*. Lutsk. 3. 196–202.
- Rodyhina, I. (2006). Formuvannia osnovnykh hrup kompetentnosti uchniv: produktyvne navchannia. *Dyrector shkoły, litseiu, himnazii*, 1. 27–32.
- Savchenko, O. V. (2020). Kompetentnosnyi pidkhid u navchanni inozemnoi movy i sklad profesiino-komunikatyvnoi kompetentsii. (T 31) *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*.
- Richards, J., Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Дата надходження до редакції 28.10.2025 р.  
Ухвалено до друку 17.11.2025 р.



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

УДК 811.111'243'373:316.77|:378.091.33-057.87:159.923

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354781>

**Борщовецька Валентина Дмитрівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри методики викладання  
української та іноземних мов і літератур ННІФ,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
ORCID ID: [0000-0001-7472-5256](https://orcid.org/0000-0001-7472-5256)  
[v.borshchovetska@knu.ua](mailto:v.borshchovetska@knu.ua)

**Пономарьова Віра Анатоліївна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри методики викладання  
української та іноземних мов і літератур ННІФ,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
ORCID ID: [0000-0003-1880-4691](https://orcid.org/0000-0003-1880-4691)  
[v.ponomaryova@knu.ua](mailto:v.ponomaryova@knu.ua)

**Дурдас Алла Петрівна,**  
доктор філософії, доцент  
доцент кафедри сучасних європейських мов,  
Державний торговельно-економічний університет,  
ORCID ID: [0000-0001-6456-6108](https://orcid.org/0000-0001-6456-6108)  
[a.durdas@knute.edu.ua](mailto:a.durdas@knute.edu.ua)

## МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В СТУДЕНТІВ У ПІСЛЯОНЛАЙНОВИЙ ПЕРІОД

**Анотація.** Статтю присвячено дослідженню проблеми іншомовної лексичної тривожності студентів у процесі англomовного спілкування в післяонлайн-періоді. Особливу увагу зосереджено на визначенні методичних передумов розроблення технології її подолання в умовах офлайн-навчання. У процесі дослідження використано такі методи: аналіз сучасних підходів щодо подолання лексичної тривожності, спостереження за цілеспрямованим навчальним процесом, інтерв'ювання та опитування студентів. Проаналізовано причини лексичної тривожності з урахуванням зміну формату навчання. Узагальнено поняття “лексична тривожність” на основі вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень. Надано власне визначення терміна. Зазначено, що лексична тривожність як психологічне явище проявляється через індивідуальну реакцію на специфічні лексичні труднощі та супроводжується емоційним, когнітивним і поведінковим дисбалансом. В освітньому контексті така форма тривожності може перешкоджати ефективному залученню студентів до вивчення мови та комунікації на заняттях. Опитування і спостереження за навчальним процесом дали змогу виділити й ідентифікувати причини цього феномена. Серед найважливіших викликів зазначено: труднощі у доборі слів під час живого спілкування, вплив присутності аудиторії й викладача, а також формування звички уникати спонтанного мовлення під час онлайн-навчання. За результатами інтерв'ювання студентів визначено психологічні труднощі засвоєння лексики. Виявлено, що лексична тривожність проявляється

не лише під час аудиторних занять, а й у процесі англomовної комунікації. Обґрунтовано необхідність та важливість вивчення різних аспектів тривожності, зокрема когнітивного, технічного й лексичного. Доведено необхідність розробки технології подолання іншомовної лексичної тривожності у студентів у пост-онлайн-період.

**Ключові слова:** лексична тривожність; післяонлайн-період; студенти; фактори тривожності; аудиторна англomовна комунікація; медіа-спілкування.

**Borshchovetska, Valentyna,**  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor  
of the Department of Methods of Teaching  
Ukrainian and Foreign Languages and Literatures,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv,  
ORCID ID: [0000-0001-7472-5256](https://orcid.org/0000-0001-7472-5256)  
[v.borshchovetska@knu.ua](mailto:v.borshchovetska@knu.ua)

**Ponomarova, Vira,**  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor  
of the Department of Methods of Teaching  
Ukrainian and Foreign Languages and Literatures,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv,  
ORCID ID: [0000-0003-1880-4691](https://orcid.org/0000-0003-1880-4691)  
[v.ponomaryova@knu.ua](mailto:v.ponomaryova@knu.ua)

**Durdas, Alla,**  
Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Associate Professor  
of the Modern European Languages Department,  
State University of Trade and Economics,  
ORCID ID: [0000-0001-6456-6108](https://orcid.org/0000-0001-6456-6108)  
[a.durdas@knu.edu.ua](mailto:a.durdas@knu.edu.ua)

## METHODOLOGICAL PREREQUISITES FOR DEVELOPING A TECHNOLOGY TO OVERCOME FOREIGN LANGUAGE LEXICAL ANXIETY IN STUDENTS IN THE POST-ONLINE PERIOD

**Abstract.** *The article examines issues of foreign-language lexical anxiety among students in the process of English-language communication in the post-online period. Particular attention is focused on identifying prerequisites for development of a technology to overcome anxiety under offline learning conditions. The following research methods were used: analysis of current approaches to overcoming lexical anxiety; observation of the targeted educational process; interviews and student surveys. The authors analyze the causes of lexical anxiety, taking into account the changes in learning formats. The concept of 'lexical anxiety' is generalized, based on Ukrainian and foreign research outcomes. The authors' own definition of the term is given. It has been stated that lexical anxiety as a psychological phenomenon is expressed through an individual's response to specific lexical challenges and is accompanied by emotional, cognitive, and behavioral imbalance. In the educational context, this form of anxiety can hinder students' ability to engage effectively in language learning and communication in class. The survey and observation of the learning process highlighted and identified causes of this phenomenon. Amongst them, the most challenging are: difficulties in word retrieval during live communication; influence of the presence of an audience and the teacher; the development of avoiding spontaneous speech skills during online learning. Student interviews enabled the psychological difficulties in vocabulary acquisition to be defined. It was revealed that lexical anxiety is evident during classroom activities as well as in English-language media communication. The authors substantiate the necessity and importance of studying different aspects of anxiety, including cognitive, technical, and lexical dimensions. The need to develop a technology to overcome foreign-language lexical anxiety among students in the post-online learning period is proven.*

**Key words:** *lexical anxiety; post-online period; students; anxiety factors; in-class English-language communication; media interaction.*

**Постановка проблеми.** Реформаційні освітні процеси в Україні, зумовлені внутрішніми і зовнішніми чинниками, визначають пріоритети в підготовці майбутніх філологів-перекладачів. Відповідно до панівного студентоцентрованого підходу, вимог Стандарту зі спеціальності 035 "Філологія" (2019), освітніх програм, що здійснюють підготовку фахівців, здобувачі мають досягти таких програмних результатів навчання з англomовних дисциплін, які уможливуватимуть вільне спілкуватися з професійних питань із фахівцями та нефахівцями іноземною мовою усно й письмово, використання її для організації ефективної міжкультурної комунікації, а також співпрацю з колегами, представниками інших культур та релігій, причасниками різних політичних

поглядів тощо. Успішність англomовного спілкування значною мірою визначатиметься рівнем володіння англomовною лексикою. З огляду на події останніх років, а саме Covid-19, повномасштабне вторгнення росії в Україну, студенти зазнають помітних труднощів у пошуку лексичних одиниць у семантичному просторі індивіда та процесі виклику потрібної одиниці з пам'яті. Наше спостереження за освітнім процесом з навчання англійської мови студентів-філологів у форматі офлайн у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка свідчить про психологічні труднощі володіння лексикою, зокрема тривожністю, під час аудиторного англomовного спілкування в післяонлайнний період. Співбесіда та анкетування зі студентами засвідчує наявність такої проблеми і під час їхнього спілкування в медійному середовищі. На нашу думку, цей факт пояснюється низкою екстралінгвальних факторів, зумовлених значним періодом навчання студентів у форматі офлайн.

Пошук ефективних шляхів подолання лексичної тривожності в студентів у процесі англomовної комунікації, а також недостатній рівень розробленості проблем, пов'язаних зі змінами форматів навчання (онлайн, змішаний, офлайн) зумовлюють актуальність теми цього дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження, присвячені проблемі іншомовної лексичної тривожності студентів у процесі опанування англійської мови, стали предметом активного наукового пошуку як у зарубіжному, так і в українському освітньому контексті (Pan & Lu, 2023; Dauba, 2024; Song, 2023; Calvo et al., 2024; Ali & Jdaitawi, 2023; Кавицька, 2020; Коваленко, 2021; Петренко, 2023). У працях учених окреслено вплив емоційного стану здобувачів на ефективність іншомовної комунікації, зокрема акцентовано увагу на лексичному компоненті. Так, у дослідженні Song (2023) виокремлено три основні чинники виникнення лексичної тривожності, а саме: страх негативної оцінки, комунікативна тривожність та тестова напруга.

У дослідженні Dauba (2024) встановлено негативну кореляцію між рівнем тривожності студентів і їхніми академічними досягненнями з англійської мови, що свідчить про необхідність системної підтримки здобувачів у подоланні психологічних бар'єрів, пов'язаних із володінням лексикою. На основі метааналізу результатів понад 30 емпіричних досліджень (Calvo et al., 2024) доведено, що лексична тривожність, пов'язана з читанням, говорінням, письмом та аудіюванням, має негативний вплив на рівень володіння мовою, зокрема найбільше це явище спостерігається в продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

У зв'язку зі змінами формату освітнього процесу, зумовленими пандемією COVID-19, та переходом на

дистанційне, а згодом і змішане та офлайн-навчання, в українському контексті проблема лексичної тривожності також набула актуальності та стала об'єктом окремих наукових студій. Так, Кавицька (2020) звертає увагу на вплив тривалого онлайн-формату на формування лексичних навичок у студентів-філологів, акцентуючи на зниженні рівня мотивації та зменшенні словникового запасу внаслідок обмеженої живої комунікації.

Коваленко (2021) досліджує психологічні чинники, що впливають на мовленнєву активність студентів у процесі аудиторного спілкування, указуючи на поширені випадки блокування під час використання англійської лексики. Авторка зазначає, що одним із чинників лексичної тривожності є страх припуститися помилки, що особливо актуалізується в ситуаціях публічного виступу.

Петренко (2023) аналізує медіа-комунікаційне середовище як нову освітню реальність, у якій студенти демонструють підвищений рівень тривожності під час виконання інтерактивних завдань, що передбачають використання сучасних цифрових платформ англійською мовою. З'ясовано, що недостатній рівень лексичної підготовки у поєднанні з технічними складнощами спричиняє когнітивне перевантаження та знижує ефективність мовної взаємодії.

Окрему увагу у сучасних дослідженнях приділяють когнітивним механізмам формування тривожності. Так, у роботі Li & Dong (2024), з використанням електрофізіологічних методів, доведено, що студенти з підвищеним рівнем тривожності мають труднощі в опрацюванні нових лексичних одиниць, що знижує швидкість реакції та ускладнює семантичну інтерпретацію. Аналогічні результати отримано в дослідженні Jdaitawi (2023), у якому наголошено на важливості психологічної підтримки студентів у навчальному процесі, зокрема під час переходу від онлайн- до офлайн-формату навчання, що часто супроводжується зростанням рівня тривожності.

У контексті зміни освітніх форматів низка досліджень (Navarro et al., 2023; Ali & Jdaitawi, 2023) також засвідчує зростання рівня іншомовної лексичної тривожності у студентів, які повертаються до традиційного аудиторного навчання після тривалого дистанційного періоду. Серед головних причин цього явища науковці називають втрату навичок аудиторної комунікації, зниження темпів поповнення словникового запасу та недостатній досвід миттєвого вербалізування думок у реальному часі.

Аналіз сучасних наукових вітчизняних і зарубіжних джерел засвідчує багатомірність і складність феномену лексичної тривожності, підтверджує її негативний вплив на формування комунікативної компетентності студентів та вказує на потребу наукового осмислення цього явища в умовах офлайн-навчання.

Водночас, проведений аналіз літератури засвідчує недостатність дослідження поняття іншомовної лексичної тривожності, що зумовлює актуальність цього дослідження.

**Мета статті** – визначення методичних передумов зниження рівня лексичної тривожності під час навчання майбутніх філологів в післяонлайнний період, що передбачає виконання наступних **завдань**:

- а) вивчити аспекти фактору тривожності, зокрема когнітивний, технічний та лексичний;
- б) узагальнити поняття лексичної тривожності;
- в) розробити та провести анкетування студентів з метою визначення причин тривожності у процесі англійськомовної комунікації в аудиторному та медіа форматах;

г) здійснити аналіз отриманих даних анкетування з метою визначення причин лексичної тривожності у студентів в пост онлайн період для подальшого розроблення технології її подолання.

**Виклад основного матеріалу дослідження та результати дослідження.** Головними загальнонауковими та емпіричними методами дослідження слугують: теоретичний аналіз літературних джерел, анкетування, інтерпретація, спостереження за освітнім процесом та абстрагування.

Дослідження ґрунтувалося на методологічному підході, що спрямований на контроль і керування змінними, зокрема: рівень лексичної тривожності, соціокультурної і лексичної компетентності, форми навчання. Воно базувалося на кількісних і якісних методах збору експериментальних даних та результатів анкетування (McLeod, 2019) і охоплювало три основні етапи: 1) підготовка і розроблення анкетування; 2) анкетування; 3) аналіз отриманих даних.

Для отримання якісних показників студентів експериментальної групи було використано метод фокус-групового обговорення. Змінні показники представляли варіанти відповідей студентів на питання анкети.

Отримані дані було схарактеризовано, детально проаналізовано, інтерпретовано та описано.

Для дослідження проблеми лексичної тривожності у процесі англійськомовної комунікації, в пост онлайн період зокрема, необхідно розглянути окремі аспекти, що значною мірою впливають на її результати, зокрема когнітивний, технічний і лексичний компоненти.

Когнітивний аспект дослідження охоплює аналіз впливу тривожності на процес використання іноземної мови, лексики зокрема, під час аудиторного спілкування та в медіапросторі, що зумовлено навчанням студентів у форматі онлайн протягом значного періоду. Попри те, що англійська мова широко викладається у закладах вищої освіти, її застосування в повсякденному житті студентів залишається обмеженим, що зумовлює високий рівень мовної

тривожності (Derakhshan & Shirmohammadli, 2015; Elaldi, 2016; Kralova & Petrova, 2017). За результатами останніх досліджень, зокрема Bhatti та ін. (2018), основними чинниками цього явища є мовні й позамовні аспекти, що включають психологічні, лінгвістичні, міжособистісні та внутрішньоособистісні фактори. Kralova і Soradova (2015) пояснюють цей феномен через неефективну когнітивну діяльність студентів, підвищену нервозність під час комунікації та недостатній рівень мовленнєвих навичок. За результатами наших спостережень, вважаємо, що відсутність очного навчання впродовж останніх років значно вплинуло на феномен лексичної тривожності у процесі англomовного спілкування в аудиторному режимі і в медіа в тому числі.

Технічний компонент. Дослідження фокусується на проблемі лексичної тривожності, яка відіграє ключову роль у мовленнєвій діяльності студентів. Визначено, що словниковий запас є основою всіх мовних навичок і головним фактором стресу під час усної та письмової комунікації (Mofareh, 2015). Сучасні технології надають студентам можливість вдосконалювати знання з іноземної мови завдяки міжнародному спілкуванню в медіа, що передбачає миттєві повідомлення, електронну пошту, відеоконференції на платформі ZOOM. Таке навчальне середовище сприяє не лише підвищенню рівня володіння іноземною мовою, а й рівня міжкультурної обізнаності, адаптації до майбутнього міжкультурного спілкування з потенційними майбутніми колегами з інших країн (Amara, 2020; Greenhow & Lewin, 2016).

Лексичний аспект є важливим викликом як для студентів, так і для викладачів, оскільки правильне та доречне використання лексики залежить не лише від контексту, а й від культурних особливостей комунікативної ситуації. Недостатній рівень володіння словниковим запасом може спричинити комунікативні труднощі та сприйматися як вияв нетолерантності (Aktar & Strong, 2019; Aldhahi et al., 2017). З огляду на це, актуальним постає питання розроблення методичних підходів для подолання лексичної тривожності студентів, що дозволить їм ефективно спілкуватися як в університетському, так і в міжнародному медіапросторі (Alqahtani, 2015). На нашу думку, урахування описаних аспектів є основою для розроблення технологій подолання феномену лексичної тривожності у процесі англomовного спілкування в післяонлайнний період.

У межах нашого дослідження розглянемо поняття “лексичної тривожності” в зарубіжній та вітчизняній науці.

У вітчизняній психологічній науці тривожність визначають як індивідуальну психологічну особливість, що виявляється у схильності до частого та інтенсивного переживання тривоги у різних ситуаціях (Костюк, 2012). Відповідно до сучасного психологічного словника, тривожність – це емоційний стан,

що характеризується внутрішнім напруженням, неспокоєм і передчуттям можливої загрози або небезпеки (Дмитрієва & Мачушник, 2018).

Зарубіжні дослідники також трактують тривожність як психоемоційний стан, що супроводжується підвищеною збудливістю нервової системи, фізіологічними проявами (наприклад прискорене серцебиття, пітливість) і тривожним очікуванням (Spielberger, 2010). У контексті вивчення мов Horwitz & Cope (1986) виокремлюють поняття “іноземномовної тривожності” (*foreign language anxiety*), що включає страх негативної оцінки, комунікативну тривожність та страх перед тестуванням.

Таким чином, лексична тривожність є одним із ключових аспектів загальної іноземномовної тривожності (Громова, 2020), а її вплив на успішність мовленнєвої діяльності необхідно враховувати при розробленні технології подолання цього явища в студентів. Зокрема, Ху і Венг (2014) трактують тривожність під час вивчення іноземних мов як ксеноглософобію, тобто реакцію організму на певні тригери, що призводить до контрольованих або неконтрольованих ментальних і психологічних дисбалансів, які проявляються емоційно, поведінково або когнітивно (Hu & Wang, 2014; Zheng & Cheng, 2018). Учені зазначають, що ксеноглософобія зазвичай проявляється під час комунікації другою мовою (Sadighi & Dastpak, 2017). Проаналізувавши причини тривожності, вони визначають недостатній словниковий запас як другу за поширеністю причину тривожності після “відсутності практики та досвіду” (Lui, 2006). У процесі експериментальних досліджень було виявлено, що понад половина респондентів, хто вивчає іноземну мову, згадали “недостатнє знання лексики” як труднощі, що заважають їм почуватися впевнено у використанні англійської мови (Alwis, 2020).

Доведено, що тривожність, пов’язана з вивченням іноземної мови, має як короткостроковий, так і довгостроковий вплив на академічну успішність студентів, їхню навчальну мотивацію, самооцінку, ефективність і самосприйняття загалом (Шіба, 2023). Водночас, зазначається, що понад 50 % респондентів повідомили, про стрес, пов’язаний із лексикою, який став основним бар’єром для спонтанного та ефективного спілкування з носіями мови (Marzec-Stawiarska, 2015).

У результаті нашого дослідження під час співбесіди зі студентами щодо визначення психологічних труднощів володіння лексикою було з’ясовано, що вони відчують таку саму тривожність у процесі медіаспілкування англійською мовою. Отже, для подолання лексичної тривожності під час спілкування в медіапросторі важливого значення набуває міжкультурна компетентність учасників комунікації, про що засвідчує аналіз наукових праць (Amara, 2020; Little & Kirwan, 2019; Wu & Marek, 2018). Згідно з джерелами, такі медіа, як

соціальні мережі, використовуються як навчальний інструмент для розвитку міжкультурної компетентності студентів, оскільки вони забезпечують середовище для набуття реального досвіду як у вербальній, так і невербальній комунікації. Вчені зазначають, що така комунікація в медіа дозволяє тим, хто вивчає іноземну мову, здобувати досвід шляхом практики у встановленні довіри, співпраці та рефлексії, а також через спостереження, дослідження й оцінку ефективності комунікативних підходів і ситуативних контекстів (Wu і Marek, 2018; Burgan і Hilligje, 2010).

Науковці стверджують, що практика міжкультурної комунікації в медіа є ефективним інструментом для використання автентичної мови та лексики, зокрема культурно зумовлених мовних одиниць. Matthews і Cheng (2015) виявили міцний зв'язок ( $r = .73$ ,  $p < .05$ ) між навичками студентів у використанні високочастотної лексики другої мови (L2) та ефективністю сприйняття на слух (Matthews і Cheng, 2015). Цей результат також засвідчує важливість лексичного аспекту для спілкування в міжкультурному контексті (Aldhahi та ін., 2015; Chahak і Basirizadeh, 2012).

Критичний аналіз літературних джерел щодо причин іншомовної лексичної тривожності, їхня екстраполяція на післяонлайнний період зумовили необхідність розроблення анкети та проведення анкетування студентів-філологів.

В анкетуванні взяли участь 162 студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка освітніх програм зі східної філології та середньої освіти.

Складання анкети проводилося в декілька етапів. Спочатку проаналізовано зміст анкет і методики анкетування, представлені в сучасних дослідженнях з проблематики іншомовної лексичної тривожності та стратегій засвоєння лексики (Zhang, 2021; Chang, 2024; Liu, 2022; MacIntyre, 2012; Vincze, 2023; Lee & Heinz, 2024), а також враховано загальні вимоги до складання анкет (Dörnyei & Taguchi, 2023).

Потім сформовано 20 запитань, серед яких передбачались різні їх види (прямі, непрямі, основні, неосновні), спрямовані на визначення причин лексичної тривожності, а саме: впливу переходу на офлайн-навчання, труднощів у доборі слів під час живого спілкування, впливу присутності аудиторії та викладача, а також вміння уникати спонтанного мовлення у результаті онлайн-навчання.

Типові запитання, які дозволили отримати необхідні результати:

1. Чи відчули ви збільшення лексичної тривожності після повернення до офлайн-навчання?

2. Чи виникають у вас труднощі з підбором слів під час живого спілкування порівняно з онлайн-форматом?

3. Чи впливає на вас присутність викладача та однокласників під час офлайн-комунікації?

4. Чи сформувало у вас онлайн-навчання звичку уникати спонтанного усного мовлення?

Респонденти обирали один із запропонованих варіантів відповіді на кожне питання анкети, яка проводилась в онлайн-форматі протягом 24 годин із чітко визначеним дедлайном. Після завершення терміну анкетування відповіді студентів були зібрані викладачем для оцінювання. Після закінчення дедлайну дані підлягали аналізу за допомогою табуляграм. Табуляграма – це вираження в абсолютних числах і процентах кількості респондентів, які обрали конкретний варіант відповіді. Вирахування проводилося за формулою:  $f = (n1/n) \times 100\%$ , де  $f$  – процентна величина,  $n$  – загальна кількість респондентів,  $n1$  – кількість респондентів, які обрали цей варіант відповіді. Наприклад, кількість студентів, які зазначили суттєве збільшення тривожності ( $n1 = 117$ ), була проаналізована за вказаною формулою, де загальна кількість респондентів ( $n = 162$ ):  $f = (117/162) \times 100\% \approx 72\%$ . Отже, приблизно 72 % студентів зазначили суттєве збільшення рівня тривожності після повернення до офлайн-формату.

На основі отриманих даних анкетування ми дійшли висновку, що повернення до офлайн-навчання помітно збільшило рівень лексичної тривожності для багатьох студентів, офлайн-комунікація викликає значні труднощі та стрес порівняно з онлайн-форматом, особливо через безпосередню присутність аудиторії. З'ясовано, що більшість студентів долають тривожність через попередню підготовку, а також шляхом уникнення участі в дискусіях.

Це засвідчує необхідність розроблення технології подолання іншомовної лексичної тривожності у студентів в післяонлайнний період навчання.

**Перспективи подальших розвідок.** У межах нашого дослідження ми розглянули когнітивний, технічний та лексичний аспекти фактору тривожності; б) узагальнили і визначили власне поняття лексичної тривожності; в) розробили та провели анкетування студентів з метою визначення рівня тривожності у процесі англійськомовної комунікації в аудиторно-му та медіаформатах; г) здійснили аналіз отриманих даних анкетування і таким чином визначили причини лексичної тривожності у студентів в післяонлайнний період.

Недостатній словниковий запас є одним з основних чинників тривоги в студентів, коли вони спілкуються в медіапросторі, в аудиторії в післяонлайнний період. Основними підфакторами тривожності, пов'язаної з недостатнім словниковим запасом, у студентів під час спілкування в медіа (згідно з думками респондентів) були спонтанне спілкування з носіями мови, вгадування значення слів з контексту та перефразування ідей за допомогою синонімів. Спілкування з носіями англійської мови на вебсайтах мовних спільнот, самоаналіз та взаємоаналіз сту-

дентів здатні пом'якшити тривожність, пов'язану з словниковим запасом. Це сприяє набуттю впевненості та збереженню емоційної рівноваги.

Досліджені методичні передумови визначають подальший перспективний напрямок розроблення технології подолання іншомовної лексичної тривожності в студентів у післяонлайнний період навчання.

### 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

- Громова, Н. М. (2020). Чинники іншомовної тривожності у студентів та способи її подолання. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*, 11, 50–55.
- Дмитрієва, С. М., & Мачушник, О. Л. (2018). Психологічні особливості прояву тривожності в підлітковому віці. У *Матеріали конференції КІБіТ*. <https://eprints.zu.edu.ua/28822>
- Кавицька, Т. (2020). Вплив онлайн-навчання на формування лексичних навичок студентів-філологів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологія*, 1(2), 45–50.
- Коваленко, О. (2021). Психологічні чинники мовленнєвої активності студентів у процесі аудиторного спілкування. *Психологія і суспільство*, 12(3), 112–119.
- Костюк, Г. С. (2012). *Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Либідь.
- Петренко, Л. (2023). Медіа-комунікаційне середовище як фактор лексичної тривожності студентів. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 67–73.
- Шибя, А. (2023). Подолання тривожності студентів, що вивчають іноземні мови в умовах війни в Україні. *Педагогічні науки*, 11(123), 81–86. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-4>
- Aktar, T., & Strong, D. (2019). Relationships of international students' L2 vocabulary, receptive skills, and strategy use: A pathway college context. *English Language Teaching*, 12(10), 65–81. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p65>
- Aldhahi, M., Davies, L., & Fernández-Parra, M. (2017). Investigating the relationship between vocabulary size and cultural competence in English-Arabic translation. *Athens Journal of Philology*, 4(1), 21–52. <https://doi.org/10.30958/ajp.4.1.2>
- Ali, K., & Jdaitawi, M. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: A comparative study. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408181.pdf>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how it can be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34. <https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Alwis, O. (2020). *Anxiety in speaking English among tertiary-level learners of English as a second language* [Master's thesis, University of Kelaniya]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603429.pdf>
- Amara, K. (2020). The role of foreign language teaching in enhancing students' intercultural competence. *Near East University Online Journal of Education*, 3(1), 22–36. <https://doi.org/10.32955/neuje.v3i1.177>
- Bhatti, A., Pathan, H., & Shah, S. W. (2018). Exploring the causes of foreign language anxiety in an EFL classroom: A study of public sector university, Sindh Pakistan. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 47, 44–51. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/view/43855/0>
- Burgan, S., & Hilligje, L. (2010). Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue. *Council of Europe Higher Education Series (Vol. 16)*. Council of Europe Publishing. <http://bitly.ws/nV3K>
- Calvo, E., et al. (2024). EFL learners' foreign language learning anxiety and language performance: A meta-analysis. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/357929777\\_EFL\\_Learners%27\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_Anxiety\\_and\\_Language\\_Performance\\_A\\_Meta-Analysis](https://www.researchgate.net/publication/357929777_EFL_Learners%27_Foreign_Language_Learning_Anxiety_and_Language_Performance_A_Meta-Analysis)
- Chahak, S. M., & Basirizadeh, F. S. (2012). The study of culture on foreign language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 522–524. <http://www.ijssh.org/papers/161-A10028.pdf>
- Chen, Z. (2024). A study of Chinese undergraduate students' English language speaking anxiety. *SAGE Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231219312>
- Dauba, J. G. (2024). Relationship between language learning anxiety and students' academic performance in English. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 7(1), 332–344. <https://www.researchgate.net/publication/383804737>
- Derakhshan, A., & Shirmohammadli, M. (2015). The difficulties of teaching English language: The relationship between research and teaching. *International Journal of Linguistics*, 7(1), 102–110. <https://doi.org/10.5296/ijl.v7i1.6648>
- Díaz-Navarro, C., Armstrong, R., Charnetski, M., et al. (2024). Global consensus statement on simulation-based practice in healthcare. *Clinical Simulation in Nursing*, 86, Article 101552. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2024.101552>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). Questionnaires in second language research (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219–228. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2507>
- Heinz, M. V., Lekkas, D., Abreu, V., Lee, C., Marsch, L. A., & Jacobson, N. C. (2024). Evaluating a mobile app's effects on depression. *npj Mental Health Research*, 3, Article 43. <https://doi.org/10.1038/s44220-024-00112-w>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hu, L., & Wang, N. (2014). Anxiety in foreign language learning. In T. Chou (Ed.), *Proceedings of the 2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science* (Vol. 8, pp. 122–124). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/geccs-14.2014.31>
- Jdaitawi, M. (2023). The effectiveness of augmented reality in improving students' motivation: An experimental study. *Athens Journal of Education*, 10(2), 225–238. <https://doi.org/10.30958/aje.10-2-10>
- Kralova, Z., & Petrova, G. (2017). Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*, 10(3), 110–122. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.09>
- Kralova, Z., & Soradova, D. (2015). Foreign language learning anxiety. In S. Pokrivcakova et al. (Eds.), *Teaching foreign languages to learners with special educational needs* (pp. 91–101). Constantine the Philosopher University. <http://bitly.ws/nhBd>

Little, D., & Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury Publishing.  
<https://www.bloomsbury.com/us/engaging-with-linguistic-diversity-9781350072039/>

Liu, J. (2022). A dynamic approach to understanding motivation in an interpreting course. *Language Sciences*, 92, 101472.  
<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2022.101472>

Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39(1), 13–32. <http://bitly.ws/nTqp>

Lu, H., Liu, W., Zhang, B., Wang, B., Dong, K., Liu, B., ... & Lin, Z. (2024). DeepSeek-VL: Towards real-world vision-language understanding (arXiv preprint arXiv:2403.05525). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.05525>

MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 103–118). Palgrave Macmillan.

Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (pp. 103–119). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7)

Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high-frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.015>

McLeod, S. A. (2019). *Qualitative vs. quantitative research*. Simply Psychology.  
<https://bit.ly/3JUhcLC>

Mofareh, A. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34.  
<https://doi.org/10.52950/TE.2015.3.3.002>

Pan, J. Z., & Lou, L. L. (2023). Research on the phenomenon of “foreign language anxiety” based on individual differences of learners. *Creative Education*, 14, 1759–1772.  
[https://www.scirp.org/pdf/ce\\_2023091916020815.pdf](https://www.scirp.org/pdf/ce_2023091916020815.pdf)

Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111–115.  
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.111>

Song, Y. (2023). Foreign language anxiety: A review on definition, causes, effects, and implication to foreign language teaching. *ResearchGate*.  
[https://www.researchgate.net/publication/380090744\\_Foreign\\_Language\\_Anxiety\\_A\\_Review\\_on\\_Definition\\_Causes\\_Effects\\_and\\_Implication\\_to\\_Foreign\\_Language\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/380090744_Foreign_Language_Anxiety_A_Review_on_Definition_Causes_Effects_and_Implication_to_Foreign_Language_Teaching)

Spielberger, C. D. (2010). State-trait anxiety inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed.). Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943>

Vincze, B. (2023). Looking for the personal and professional-pedagogical identification of middle school teachers during the Communist period (1949–1989) in Hungary. *Historia Scholastica*, 2(2023), 237–255.  
<https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-2-010>

Wu, P.-H. N., & Marek, M. W. (2018). Developing intercultural competence via social media engagement in a language learning framework. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–11.  
<http://immi.se/intercultural/nr46/wu.htm>

Zhang, Y. (2021). The effects of expectancy and task values on Chinese doctoral students’ anxiety about using English for academic oral communication. In Z. Lv, M. Liu, & W. Zhang (Eds.), *Teaching and researching Chinese EFL/ESL learners in the 21st century* (pp. 150–168). Routledge.

Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(13), 1–19.  
<https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>

## REFERENCES

Aktar, T., & Strong, D. (2019). Relationships of international students’ L2 vocabulary, receptive skills, and strategy use: A pathway college context. *English Language Teaching*, 12(10), 65–81.  
<https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p65>

Aldhahi, M., Davies, L., & Fernández-Parra, M. (2017). Investigating the relationship between vocabulary size and cultural competence in English-Arabic translation. *Athens Journal of Philology*, 4(1), 21–52.  
<https://doi.org/10.30958/ajp.4.1.2>

Ali, K., & Jdaitawi, M. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: A comparative study. *ERIC*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408181.pdf>

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how it can be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34.  
<https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>

Alwis, O. (2020). *Anxiety in speaking English among tertiary-level learners of English as a second language* [Master’s thesis, University of Kelaniya]. ERIC.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603429.pdf>

Amara, K. (2020). The role of foreign language teaching in enhancing students’ intercultural competence. *Near East University Online Journal of Education*, 3(1), 22–36.  
<https://doi.org/10.32955/neuje.v3i1.177>

Bhatti, A., Pathan, H., & Shah, S. W. (2018). Exploring the causes of foreign language anxiety in an EFL classroom: A study of public sector university, Sindh Pakistan. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 47, 44–51.  
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/view/43855/0>

Burgan, S., & Hilligje, L. (2010). Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue. *Council of Europe Higher Education Series (Vol. 16)*. Council of Europe Publishing.  
<http://bitly.ws/nV3K>

Calvo, E., et al. (2024). EFL learners’ foreign language learning anxiety and language performance: A meta-analysis. *ResearchGate*.  
[https://www.researchgate.net/publication/357929777\\_EFL\\_Learners%27\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_Anxiety\\_and\\_Language\\_Performance\\_A\\_Meta-Analysis](https://www.researchgate.net/publication/357929777_EFL_Learners%27_Foreign_Language_Learning_Anxiety_and_Language_Performance_A_Meta-Analysis)

Chahak, S. M., & Basirizadeh, F. S. (2012). The study of culture on foreign language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 522–524.  
<http://www.ijssh.org/papers/161-A10028.pdf>

Chen, Z. (2024). A study of Chinese undergraduate students’ English language speaking anxiety. *SAGE Open*, 14(1).  
<https://doi.org/10.1177/21582440231219312>

Dauba, J. G. (2024). Relationship between language learning anxiety and students’ academic performance in English. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 7(1), 332–344.  
<https://www.researchgate.net/publication/383804737>

Derakhshan, A., & Shirmohammadli, M. (2015). The difficulties of teaching English language: The relationship between research and teaching. *International Journal of Linguistics*, 7(1), 102–110.  
<https://doi.org/10.5296/ijl.v7i1.6648>

Díaz-Navarro, C., Armstrong, R., Charnetski, M., et al. (2024). Global consensus statement on simulation-based practice in healthcare. *Clinical Simulation in Nursing*, 86, Article 101552.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecns.2024.101552>

Dmytriieva, S. M., & Machushnyk, O. L. (2018). Psyholohichni osoblyvosti proiavu tryvozhnosti v pidlitkovomu vitsi. *Materialy konferentsii KIBiT*.  
<https://eprints.zu.edu.ua/28822>

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research* (2nd ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203864739>

- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219–228. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2507>
- Heinz, M. V., Lekkas, D., Abreu, V., Lee, C., Marsch, L. A., & Jacobson, N. C. (2024). Evaluating a mobile app's effects on depression. *npj Mental Health Research*, 3, Article 43. <https://doi.org/10.1038/s44220-024-00112-w>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hromova, N. M. (2020, červen). Chynnyky inshomovnoi tryvozhnosti u studentiv ta sposoby yii podolannia. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia": naukovyi zhurnal*, (11), 50–55.
- Hu, L., & Wang, N. (2014). Anxiety in foreign language learning. In T. Chou (Ed.), *Proceedings of the 2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science* (Vol. 8, pp. 122–124). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/geccs-14.2014.31>
- Jdaitawi, M. (2023). The effectiveness of augmented reality in improving students' motivation: An experimental study. *Athens Journal of Education*, 10(2), 225–238. <https://doi.org/10.30958/aje.10-2-10>
- Kavystka, T. (2020). Vplyv onlain-navchannia na formuvannia leksychnykh navychok studentiv-filolohiv. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Filolohiia*, 1(2), 45–50.
- Kostyuk, H. S. (2012). *Psykholohiia: Pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Lybid.
- Kovalenko, O. (2021). Psykholohichni chynnyky movlennevoyi aktyvnosti studentiv u protsesi audytornoho spilkuvannia. *Psykholohiia i Suspilstvo*, 12(3), 112–119.
- Kralova, Z., & Petrova, G. (2017). Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*, 10(3), 110–122. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.09>
- Kralova, Z., & Soradova, D. (2015). Foreign language learning anxiety. In S. Pokrivcakova et al. (Eds.), *Teaching foreign languages to learners with special educational needs* (pp. 91–101). Constantine the Philosopher University. <http://bitly.ws/nhBd>
- Little, D., & Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/us/engaging-with-linguistic-diversity-9781350072039/>
- Liu, J. (2022). A dynamic approach to understanding motivation in an interpreting course. *Language Sciences*, 92, 101472. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2022.101472>
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39(1), 13–32. <http://bitly.ws/nTqp>
- Lu, H., Liu, W., Zhang, B., Wang, B., Dong, K., Liu, B., ... & Lin, Z. (2024). DeepSeek-VL: Towards real-world vision-language understanding (arXiv preprint arXiv:2403.05525). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.05525>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 103–118). Palgrave Macmillan.
- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (pp. 103–119). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7)
- Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high-frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.015>
- McLeod, S. A. (2019). *Qualitative vs. quantitative research*. Simply Psychology. <https://bit.ly/3JUhcLC>
- Mofareh, A. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34. <https://doi.org/10.52950/TE.2015.3.3.002>
- Pan, J. Z., & Lou, L. L. (2023). Research on the phenomenon of “foreign language anxiety” based on individual differences of learners. *Creative Education*, 14, 1759–1772. [https://www.scirp.org/pdf/ce\\_2023091916020815.pdf](https://www.scirp.org/pdf/ce_2023091916020815.pdf)
- Petrenko, L. (2023). Media-komunikatsiine seredovyschche yak faktor leksychnoi tryvozhnosti studentiv. *Informatsiini Tekhnolohii v Osviti*, 24, 67–73.
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111–115. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.111>
- Shyba, A. (2023). Podolannia tryvozhnosti studentiv, shcho vyvchaiut inozemni movy v umovakh viiny v Ukraini. *Pedahohichni nauky*, 11(123), 81–86. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-4>
- Song, Y. (2023). Foreign language anxiety: A review on definition, causes, effects, and implication to foreign language teaching. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/380090744\\_Foreign\\_Language\\_Anxiety\\_A\\_Review\\_on\\_Definition\\_Causes\\_Effects\\_and\\_Implication\\_to\\_Foreign\\_Language\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/380090744_Foreign_Language_Anxiety_A_Review_on_Definition_Causes_Effects_and_Implication_to_Foreign_Language_Teaching)
- Spielberger, C. D. (2010). State-trait anxiety inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943>
- Vincze, B. (2023). Looking for the personal and professional-pedagogical identification of middle school teachers during the Communist period (1949–1989) in Hungary. *Historia Scholastica*, 2(2023), 237–255. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-2-010>
- Wu, P.-H. N., & Marek, M. W. (2018). Developing intercultural competence via social media engagement in a language learning framework. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–11. <http://immi.se/intercultural/nr46/wu.htm>
- Zhang, Y. (2021). The effects of expectancy and task values on Chinese doctoral students' anxiety about using English for academic oral communication. In Z. Lv, M. Liu, & W. Zhang (Eds.), *Teaching and researching Chinese EFL/ESL learners in the 21st century* (pp. 150–168). Routledge.
- Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(13), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>

Дата надходження до редакції 28.10.2025 р.  
Ухвалено до друку 17.11.2025 р.



Валігура Ольга Романівна,  
доктор філологічних наук, професор,  
завідувач кафедри східної і слов'янської філології,  
Київський національний лінгвістичний університет  
ORCID ID: [0000-0003-0428-5421](https://orcid.org/0000-0003-0428-5421)  
[olga.valigura@knu.edu.ua](mailto:olga.valigura@knu.edu.ua)

## ФОРМУВАННЯ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Питання змішаного навчання почало набувати актуальності з 2020 року. Причиною цього стали два фактори: перший – це епідемія Covid-19, що змусила увесь світ тимчасово перейти в дистанційний формат, і другий – поява технологій, що дозволила ефективно проводити колективні відеозустрічі. На той момент у навчальному просторі надавали перевагу дистанційній формі, щоб не допустити поширення вірусу серед студентів та викладацького колективу. Проте після завершення пандемії дистанційна форма в Україні не відійшла на другий план: збройна агресія російської федерації змусила всю країну адаптуватися до нових викликів і реалій. Таким чином заклади вищої освіти прийшли до змішаної форми навчання як оптимального способу навчання в нинішніх умовах.

У цій статті на прикладі викладання китайської мови, а саме формування китайськомовної стилістичної компетентності, продемонстровано нові труднощі, з якими зіткнулися викладачі під час адаптації робочих програм до змішаних форм навчання, проаналізовано шляхи їх подолання і запропоновано можливі рішення щодо організації навчального процесу в офлайн- та онлайн-форматах. Ураховано специфіку і складності навчання стилістики китайської мови: забезпечення балансу між теоретичним і практичним аспектами, створення правильного алгоритму вправ і необхідність матеріально-технічного забезпечення, без якого сам процес змішаного навчання неможливий. Крім того, потрібно врахувати і специфіку китайської мови, що, власне, і є основною складністю впровадження цього курсу в концепт змішаного навчання. Оскільки кожен заклад вищої освіти має академічну свободу у впровадженні змішаного навчання, то ми розглянемо деякі гіпотетичні формати проведення занять з огляду на реальні можливості сучасної освітньої системи України.

**Ключові слова:** стилістична компетентність, китайська мова, змішане навчання, філологи-китаїсти, методика навчання іноземних мов, китайськомовна стилістична компетентність, майбутні філологи, комплекси вправ, онлайн-навчання

**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@knu.edu.ua](mailto:olga.valigura@knu.edu.ua)

### FORMATION OF CHINESE STYLISTIC COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS UNDER CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

*The issue of blended learning began to gain relevance in 2020 due to two factors: first, the Covid-19 pandemic, which forced the*

*entire world to temporarily switch to a remote format, and second, the emergence of technologies that enabled effective collective video meetings. At that time, the educational space prioritized distance learning to prevent the spread of the virus among students and faculty. However, after the pandemic ended, the remote format in Ukraine did not recede into the background: the armed aggression of the Russian Federation forced the entire country to adapt to new challenges and realities. Thus, higher education institutions adopted blended learning as the optimal way of teaching under current conditions. This article demonstrates new challenges faced by methodologists during the adaptation of curricula to blended learning formats based on the formation of Chinese stylistic competence, analyzes existing ways of overcoming them, and proposes possible solutions for organizing the educational process in both offline and online modes. The analysis also takes into account the specifics and difficulties encountered by teachers when teaching Chinese stylistics, namely the need to balance theoretical and practical aspects, properly selected exercise algorithms, and material and technical resources, without which blended learning becomes impossible. In addition, the investigation considers the peculiarities of the Chinese language, which is, in fact, the main difficulty in implementing this course within the concept of blended learning. Since each higher education institution has academic freedom in implementing blended learning, the article considers several hypothetical formats for conducting classes based on the real capabilities of the modern educational system of Ukraine.*

**Keywords:** stylistic competence, Chinese language, blended learning, Chinese philology students, foreign language teaching methodology, Chinese stylistic competence, future philologists, exercise sets, online learning.

**Постановка проблеми.** Змішане навчання – це результат адаптації системи освіти до суспільних викликів, що мають значний вплив на повсякденне життя. Протягом останніх років українські університети у той чи той спосіб інтегрували онлайн-навчання в офлайн-програми. Проте цей процес важко назвати швидким чи безпроблемним. Крім очевидних питань, пов'язаних з відвідуванням, самоорганізацією та системою контролю успішності студентів, постала необхідність адаптації робочих програм до онлайн-формату, що спричинило проблеми, пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням, інтеграцією цифрових інструментів і переосмисленням методичних підходів до формування компетентно-

стей. На прикладі формування китайськомовної стилістичної компетентності ми вважаємо необхідним продемонструвати проблеми, що виникають перед викладачами китайської мови, і запропонувати можливі ефективні рішення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням змішаної форми навчання цікавляться дедалі більше українських науковців. Такий інтерес виник через кілька причин. По-перше, повномасштабна агресія російської федерації триває майже чотири роки і заклади вищої освіти намагаються пристосуватися до таких реалій, при цьому намагаючись не порушити освітній процес і вберегти викладачів та студентів від потенційних загроз. По-друге, сучасні технології, особливо штучний інтелект, стрімко розвиваються, що відкриває нові можливості для методистів. По-третє, нові покоління виростили в дуже специфічних, навіть у безпрецедентних умовах: спочатку епідемія COVID-19, потім повномасштабне вторгнення росії, і як наслідок довготривале онлайн-навчання. Усе це призвело до стрімкої диджиталізації молоді та зробило їх ефективними користувачами цифрових продуктів. Питання ефективного змішаного навчання при навчанні студентів іноземних мов – один з актуальних аспектів, над яким працює низка вітчизняних дослідників. Вони визначили ефективні підходи до вирішення методичних питань, пов'язаних з упровадженням онлайн-занять в офлайн-навчання. Так, Баценко і Рашевська (2024) у своїй праці демонструють наукову зацікавленість щодо можливості впровадження змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. Бондарчук (2024) розглядає інноваційні підходи в умовах динамічних змін щодо вдосконалення навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Гудима (2025), Красносьоров, Воронюк і Вишатицька (2025) аналізують ефективність сучасних методик викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти. Мох (2024) у своїй статті зазначає специфіку змішаного навчання на заняттях з іноземної мови у немовному закладі вищої освіти, тоді як Новицька (2025) демонструє особливості змішаного навчання у вищих закладах освіти в умовах воєнного стану. Сольська, Вишивана, і Боровська (2025) розглядають виклики та стратегії підтримки здобувачів вищої освіти у курсі методики навчання іноземних мов у змішаному форматі. Штангрет, Мосій і Чаплик (2025) демонструють сучасні можливості змішаного навчання (blended learning) у викладанні іноземних мов та роль цифрових ресурсів у поєднанні з традиційними методами. Таким чином, сучасні науковці розглядають змішане навчання як наслідок багатьох факторів і як можливість покращити навчальний процес шляхом інтеграції онлайн-формату.

**Мета цієї статті** полягає у висвітленні складних питань у процесі формування китайськомовної сти-

лістичної компетентності в майбутніх філологів в умовах змішаного навчання та розгляді потенційно ефективних методичних рішень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Передусім слід визначити формат змішаного навчання, який планується застосовувати протягом навчального семестру. Для зручності ми назвемо їх варіантами. Можливі варіанти розподілу занять:

- Варіант 1: розподіл за тижнями (тиждень А – онлайн, тиждень Б – офлайн); (Модель 2).

- Варіант 2: розподіл за більшими термінами (актуально в період підвищеної небезпеки з боку країни-агресора).

Наступним кроком є уточнення типу занять, що будуть проводитись:

- лекційні;
- семінарські;
- практичні.

Ще одним етапом є врахування важливості фонетичного та ієрогліфічного аспектів під час вивчення китайськомовної стилістики. Вивчаючи китайську мову, студенти постійно повинні практикувати написання ієрогліфів від руки та уважно стежити за тонами під час говоріння. Також важливу роль грає комунікація з носіями мови як прямий спосіб практики стилістично правильної комунікації. За можливості, рекомендуємо проводити наживо, але підходить і онлайн-формат. За відсутності носія можна користуватися штучним інтелектом із заданим набором інструкцій для імітації мовлення носія китайської мови, проте цей варіант є вибіркоким через недосконалість ШІ. Ці рішення визначають структуру навчального процесу та впливають на вибір методів і засобів навчання.

У контексті мети нашого дослідження користуємося правилом: на уроці опановуємо, а вдома – закріплюємо. За основу беремо два заняття на тиждень. Отже, розглянемо можливі варіанти узгодження процесу навчання майбутніх філологів китайськомовної стилістичної компетентності з особливостями змішаного навчання.

Почнемо з варіанта, коли впроваджено навчання тиждень онлайн і тиждень офлайн. Цей формат є оптимальним, тому що дозволяє використовувати онлайн-заняття для етапу презентації нового матеріалу за допомогою рецептивних та репродуктивних вправ, тоді як офлайн-формат робить акцент на закріплення відпрацьованого в домашніх завданнях матеріалу в продуктивних письмових та усних вправах.

У такому випадку ми розглядаємо онлайн-заняття як час для формування теоретичних засад та активного використання різноманітних цифрових інструментів у форматі Moodle, LearningApps.org, Notions тощо. Акцент робитимемо на загальну стилістичну теорію, особливості функціональних стилів та різноманітні інтерактивні завдання на читання, аудіюван-

ня та говоріння (монологічне мовлення) як найбільш зручні аспекти для формату онлайн-навчання.

Таким чином, онлайн-формат виступає як платформа для систематизації знань та відпрацювання тих навичок, які найбільш ефективно реалізуються за допомогою цифрових технологій. Використання інтерактивних ресурсів дозволяє:

- забезпечити індивідуалізацію навчання через адаптивні тести та вправи;
- створити умови для самостійної роботи студентів із матеріалом у зручному темпі;
- організувати миттєвий зворотний зв'язок завдяки автоматизованим системам перевірки;
- розширити можливості для мультимедійної підтримки (аудіо-, відео-, інтерактивні симуляції).

Онлайн-заняття також дозволяють ефективно організувати аудіювання завдяки використанню автентичних записів мовлення носіїв мови та інтерактивних вправ для перевірки розуміння.

Натомість офлайн-заняття спиратимуться на письмові вправи від руки, діалогічне мовлення, редагування текстів та доповіді чи презентації китайською мовою. В основі є навчання живого спілкування, уміння

працювати в групах, формулювати думку в певному функціональному стилі усно та письмово, вміти доповідати в певному стилі тощо (див. Табл. 1).

У процесі офлайн-роботи викладачі мають змогу оперативно коригувати мовні помилки, надавати індивідуальні коментарі, а також моделювати реальні комунікативні ситуації – наприклад, участь у дискусії, захист проєкту, інтерв'ю, публічний виступ. Це дозволяє студентам не лише закріпити теоретичні знання, а й відчувати стилістичну адекватність мовлення в живому середовищі.

Крім того, групові форми роботи – спільне редагування текстів, рольові ігри, підготовка презентацій – формують навички колективного мовного планування, що є важливим у міжкультурній комунікації.

Таким чином забезпечується рівномірне формування всіх чотирьох компетентностей в контексті стилістики китайської мови і при цьому використовуються переваги онлайн- (цифрові інструменти, графічне подання матеріалу, доступ до мережі інтернет) та офлайн-навчання (живе спілкування, колективна взаємодія).

Таблиця 1

### Організація навчання стилістики китайської мови в умовах варіанта 1

Формат проведення	Тип заняття	Види діяльності	Стилістичні вправи
Онлайн	лекційне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретичні засади</li> <li>• інтерактивні завдання</li> <li>• тестові завдання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• загальна стилістична теорія</li> <li>• функціональні стилі (теорія)</li> </ul>
Онлайн	практичне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретичні засади</li> <li>• інтерактивні завдання</li> <li>• тестові завдання</li> <li>• вправи на читання</li> <li>• вправи на аудіювання</li> <li>• вправи на монологічне мовлення</li> <li>• індивідуальні письмові вправи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• загальна стилістична теорія</li> <li>• функціональні стилі (теорія)</li> <li>• вправи на розрізнення стилів та жанрів</li> <li>• вправи на розпізнавання стилю</li> <li>• вправи на тропи</li> <li>• вправи на монологічне мовлення у конкретному жанрі</li> </ul>
Офлайн	семінарське	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контрольні опитування</li> <li>• доповіді / презентації / дискусії</li> <li>• практичні вправи на закріплення теоретичного матеріалу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вправи на розрізнення стилів та жанрів</li> <li>• вправи на розпізнавання стилю</li> <li>• вправи на тропи</li> <li>• вправи на редагування</li> </ul>
Офлайн	практичне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• групові письмові вправи</li> <li>• вправи на діалогічне мовлення</li> <li>• доповіді / презентації</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• репродуктивні стилістичні вправи (друку)</li> <li>• вправи на письмо у конкретному жанрі (від руки)</li> <li>• вправи на діалогічне мовлення в певному стилі</li> <li>• рольові ігри в певному стилі</li> </ul>

За умов, коли можливий тимчасовий вихід на онлайн-навчання на строк від одного місяця варто мати динамічну методичну розробку, що передбачає адаптування матеріалу і комплексів вправ під онлайн-навчання. У цьому разі рекомендуємо робити блоки вправ, розраховані на формування китайськомовної стилістичної компетентності в конкретних компетентностях і розподіляти їх таким чином:

аудіювання, читання проводиться у форматі онлайн, говоріння та письмо проводиться у форматі офлайн. Цей підхід дозволяє робити акцент на конкретних комунікативних компетентностях і запроваджує своєрідний інтенсив, що може дозволити студентам у стислі терміни досягати відчутного прогресу у формуванні стилістичної компетентності. Такий інтенсивний підхід забезпечує:

- **цілеспрямованість навчання** – кожна компетентність відпрацьовується у найбільш оптимальному форматі (онлайн для сприйняття та аналізу, офлайн для продуктивного мовлення та письма);

- **гнучкість методики** – можливість швидко адаптувати навчальний процес до змінних умов (перехід на онлайн чи повернення до офлайн);

- **системність** – блоки вправ вибудовуються в логічну послідовність, що дозволяє студентам поступово переходити від теоретичного засвоєння до практичного застосування;

- **інтенсифікацію навчання** – завдяки концентрації на окремих видах діяльності студенти отримують більше практики в кожній компетентності, ніж у традиційній змішаній моделі.

У результаті формується динамічна освітня траєкторія, яка не лише враховує зовнішні виклики (пандемія, воєнні обставини), але й створює умови для комплексного розвитку мовних навичок у контексті стилістики китайської мови (див. Табл. 2).

Таблиця 2

## Організація навчання стилістики китайської мови в умовах варіанта 2

Формат проведення	Тип заняття	Види діяльності	Стилістичні вправи
Онлайн	лекційне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретичні засади</li> <li>• інтерактивні завдання</li> <li>• тестові завдання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• загальна стилістична теорія</li> <li>• функціональні стилі (теорія)</li> <li>• вправи на розрізнення стилів та жанрів</li> <li>• вправи на розпізнавання стилю</li> </ul>
Онлайн	практичне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• теоретичні засади</li> <li>• інтерактивні завдання</li> <li>• тестові завдання</li> <li>• вправи на читання</li> <li>• вправи на аудіювання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• загальна стилістична теорія</li> <li>• функціональні стилі (теорія)</li> <li>• вправи на розрізнення стилів та жанрів</li> <li>• вправи на розпізнавання стилю</li> </ul>
Офлайн	семінарське	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контрольні опитування</li> <li>• доповіді / презентації / дискусії</li> <li>• практичні вправи на закріплення теоретичного матеріалу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вправи на тропи</li> <li>• вправи на редагування</li> </ul>
Офлайн	практичне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• письмові вправи</li> <li>• вправи на говоріння (монолог / діалог)</li> <li>• доповіді / презентації</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• репродуктивні вправи на письмо в конкретному жанрі</li> <li>• продуктивні вправи на письмо в конкретному жанрі</li> <li>• репродуктивні вправи на говоріння в певному стилі</li> <li>• продуктивні вправи на говоріння в певному стилі</li> <li>• рольові ігри в певному стилі</li> </ul>

**Результати дослідження.** Таким чином, ми проаналізували сучасні підходи до змішаного навчання іноземних мов і запропонували варіанти, які могли б бути ефективними для формування китайськомовної стилістичної компетентності. При організації матеріалів робочої програми необхідно враховувати формат, у якому проходитиме змішане навчання, матеріально-технічну базу, доступну університету, викладачам та студентам, та формувати комплекси вправ так, щоб досягати максимальної ефективності навчання на онлайн-та офлайн- заняттях. Для формування китайськомовної стилістичної компетентності це передбачає урахування лінгвокультурної специфіки, ієрогліфічних та фонетичних аспектів. Таким чином ми розкрили складнощі навчання стилістики китайської мови, а також запропонували можливі методичні рішення цих складнощів.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у вивченні ефективності цифрових інструментів для формування китайськомовної стилістичної компетентності в умовах змішаного навчання, розробленні оптимальних комплексів вправ, які забезпечували б реалізацію як онлайн-, так і офлайн-аспектів навчального процесу. Крім того, доцільно проаналізувати інші проблемні напрями формування стилістичної компетентності з китайської мови з метою визначення загальних методичних викликів, з якими стикаються викладачі китайської мови.

**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

- Бащенко, С. В., & Рашевська, Н. В. (2024). Змішане навчання: теоретичний аналіз поняття та можливості впровадження в процес навчання в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 216, 92–97.
- Бондарчук, Ю. (2024). Стратегічне удосконалення навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: інноваційні підходи в умовах динамічних змін. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 6. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/60/42>
- Гудима, Г. Б. (2025). Сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янука. Серія: Педагогіка та психологія*, 2, 43–49.
- Краснопоров, П. В., Воронюк, В. І., & Вишатицька, І. Р. (2025). Аналіз ефективності сучасних методик викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 14. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/524/407>
- Мох, Ю. А. (2024). Змішане навчання на заняттях з іноземної мови у немовному ЗВО. *Нотатки сучасної науки*, 13, 14–15.
- Новицька, Л. І. (2025). Змішане навчання у вищих навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Академічні візії*, 40, 1–14.
- Сольська, Т., Вишивана, Н., & Боровська, О. (2025). Виклики та стратегії підтримки здобувачів вищої освіти у курсі методики навчання іноземних мов у змішаному форматі. *Journal of Cross-Cultural Education*, 5, 55–64.
- Штангрет, Г. З., Мосій, І. М., & Чаплик, О. А. (2025). Сучасні можливості змішаного навчання (blended learning) у викладанні іноземних мов: роль цифрових ресурсів у поєднанні з традиційними методами. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 14. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/574/458>

## REFERENCES

- Batsenko, S. V., & Rashevskaya, N. V. (2024). Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz poniattia ta mozhlyvosti vprovadzhennia v protses navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. *Naukovi zapysky. Seria: Pedagogichni nauky*, (216), 92–97.
- Bondarchuk, Yu. (2024). Stratehichne udoskonalennia navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: innovatsiini pidkhody v umovakh dynamichnykh zmin. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (6). <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/60/42>
- Hudyma, H. B. (2025). Suchasni metody vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seria: Pedagogika ta psykholohiia*, (2), 43–49.
- Krasnoporov, P. V., Voroniuk, V. I., & Vyshatytska, I. R. (2025). Analiz efektyvnosti suchasnykh metodyk vykladannia inozemnykh mov v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (14). <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/524/407>
- Mokh, Yu. A. (2024). Zmishane navchannia na zaniattiakh z inozemnoi movy u nemovnomu ZVO.
- Novytska, L. I. (2025). Zmishane navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh v umovakh voiennoho stanu. *Akademichni vizii*, (40).
- Solska, T., Vyshyvana, N., & Borovska, O. (2025). Vyklyky ta stratehii pidtrymky zdobuvachiv vyshchoi osvity u kursii metodyky navchannia inozemnykh mov u zmishanomu formati. *Journal of Cross-Cultural Education*, (5), 55–64.
- Shtanhret, H. Z., Mosii, I. M., & Chaplyk, O. A. (2025). Suchasni mozhlyvosti zmishanoho navchannia (blended learning) u vykladanni inozemnykh mov: rol tsyfrovyykh resursiv u poiednanni z tradytsiinyimi metodamy. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (14). <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/574/458>

Дата надходження до редакції 18.10.2025 р.  
Ухвалено до друку 10.11.2025 р.



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

УДК 378.147:37.015.3

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354792>

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

## СТИЛІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті представлено теоретико-методологічний аналіз поняття стилістичної компетентності як невід'ємного компонента професійної підготовленості педагога закладів вищої освіти аграрного профілю. Обґрунтовано актуальність формування стилістичної компетентності в умовах компетентнісної парадигми вищої педагогічної освіти та модернізації методики навчання. Зазначено, що взаємозв'язок професійної та стилістичної компетентності виявляється насамперед у тому, що стилістична компетентність виконує інструментальну функцію щодо реалізації професійних знань і вмінь педагога. Підкреслено, що професійна компетентність педагога є інтегративною характеристикою особистості й охоплює систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду діяльності, необхідних для ефективного здійснення професійних функцій. Схарактеризована професійна компетентність як підґрунтя для розвитку стилістичної компетентності, оскільки рівень володіння стилістичними ресурсами мови зумовлюється глибиною фахових знань, педагогічним досвідом й усвідомленням професійних завдань. Помічено, що в процесі професійної діяльності педагог постійно вдосконалює власне мовлення, адаптуючи його до змінних умов освітнього середовища, яке свідчить про динамічний характер взаємозв'язку між зазначеними компетентностями. Розкрито сутність стилістичної компетентності, її структуру, функції та методологічні засади як сукупність наукових підходів для її формування у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Визначено основні наукові підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, комунікативний), принципи та педагогічні умови формування стилістичної компетентності майбутніх педагогів. Акцентовано увагу на методичному потенціалі мовленнєвої підготовки як чинника професійного становлення педагога.

**Ключові слова:** професійна компетентність, стилістична компетентність, мовленнєва культура, педагог, методика навчання, методологічні засади, заклад вищої освіти.

**Drozdova, Iryna,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, 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](mailto:irina4410059@gmail.com)

### STYLISTIC COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE FOR TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a theoretical and methodological analysis of the concept of stylistic competence as an integral component of the professional preparedness of a teacher of higher educational institutions of an agricultural profile. The relevance of the formation of stylistic competence in the conditions of the competency paradigm of higher pedagogical education and the modernization of teaching methods is substantiated. It is noted that the relationship between professional and stylistic competence is manifested primarily in the fact that stylistic competence performs an instrumental function in the implementation of the teacher's professional knowledge and skills. It is emphasized that the professional competence of a teacher is an integrative characteristic of the personality and encompasses a system of knowledge, abilities, skills, value orientations and experience of activity necessary for the effective implementation of professional functions. Professional competence is characterized as the basis for the development of stylistic competence, since the level of mastery of stylistic resources of the language is determined by the depth of professional knowledge, pedagogical experience and awareness of professional tasks. It is noted that in the process of professional activity, the teacher constantly improves his own speech, adapting it to the changing conditions of the educational environment, which indicates the dynamic nature of the relationship between the indicated competencies. The essence of stylistic competence, its structure, functions and methodological principles of formation in the process of professional training of higher education applicants are revealed. The main scientific approaches (competence, systemic, activity, personally oriented, communicative), principles and pedagogical conditions for the formation of stylistic competence of future teachers are determined. Attention is focused on the methodological potential of speech training as a factor in the professional development of a teacher.

**Key words:** professional competence, stylistic competence, speech culture, teacher, teaching methodology, methodological principles, higher education institution.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**  
Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується переорієнтацією освітнього процесу на компетентнісну парадигму, що перед-

бачає формування у здобувачів вищої освіти цілісної системи професійних компетентностей. Особливого значення в цьому контексті набуває мовленнєва підготовка майбутнього педагога, оскільки професійна діяльність педагога безпосередньо пов'язана з комунікацією, передаванням знань, формуванням цінностей і світоглядних орієнтирів здобувачів освіти. Під час засвоєння професійно орієнтованої стилістичної компетентності студенти занурюються в ситуацію професійної діяльності, а це, поза сумнівом, створює умови для додаткової мотивації як до вивчення рідної або іноземної мови, так і до освоєння обраної спеціальності.

Однією з ключових складових мовленнєвої культури педагога є стилістична компетентність, що забезпечує доречне, функціонально виправдане та ефективно використання мовленнєвих засобів у різних педагогічних ситуаціях. Недостатній рівень сформованості стилістичної компетентності майбутніх фахівців негативно впливає на якість педагогічної взаємодії, зрозумілість навчального матеріалу та авторитет педагога.

Професійна підготовка фахівців є невід'ємним елементом моделі неперервної освіти, що охоплює допрофесійну підготовку, базову професійну освіту, систему перепідготовки та підвищення кваліфікації, а також неформальну й дистанційну освіту. Водночас наявні суперечності щодо змісту, структури та компонентного складу стилістичної компетентності як важливої складової професійної компетентності у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях, а також зумовлені змінами в освітніх парадигмах і вимогах до професійної діяльності, призводять до неоднозначного й інколи помилкового тлумачення сутності стилістичної компетентності.

У зв'язку з цим постає потреба в ґрунтовному аналізі наявних підходів і виявленні ключових відмінностей у їх трактуванні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування професійної компетентності фахівця посідає провідне місце в сучасних педагогічних дослідженнях. У науковій літературі професійну компетентність розглядають як інтегровану характеристику особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. У межах цього підходу стилістична компетентність виокремлюється як важлива складова мовленнєвої та комунікативної компетентностей педагога.

Аспекти формування стилістичної компетентності студентів схарактеризовані в працях дослідників (Н. Баранник, М. Бодоньї, О. Вовк, І. Головачанська, К. Климова, О. Мількевич, Н. Оськіна, Н. Павлик, А. Попович, А. Приймак, М. Стурікова, В. Ульянова, В. Черниш та ін.). Водночас формування стилістич-

ної компетентності майбутнього педагога – викладача української / іноземної мови і літератури – залишається поза полем зору науковців і потребує більш ґрунтовного опрацювання.

Значний внесок у розроблення компетентнісного підходу в освіті зробили В. Кремень, О. Савченко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, які наголошують на необхідності формування в майбутніх фахівців здатності до ефективної професійної комунікації як умови їхньої конкурентоспроможності. У працях зазначених науковців підкреслюється, що мовленнєва культура педагога є важливим показником рівня його професійної підготовки.

Питання мовної та мовленнєвої компетентності ґрунтовно досліджувалися в працях О. Горошкіної, М. Пентилюк, Л. Мацько, де мовленнєва компетентність визначається як здатність особистості дотримуватися норм літературної мови та ефективно використовувати мовленнєві засоби в різних комунікативних ситуаціях. У межах цих досліджень стилістична компетентність розглядається як уміння свідомо добирати та варіювати мовленнєві засоби відповідно до функціонального стилю, жанру та комунікативної мети.

Окрему групу наукових праць присвячено безпосередньо проблемі стилістичної компетентності. Зокрема, Л. Мацько та О. Пономарів акцентують увагу на стилістичній нормативності мовлення як основі професійної мовленнєвої культури педагога. Автори зазначають, що стилістична компетентність забезпечує точність, логічність і виразність педагогічного мовлення, а також сприяє формуванню позитивного професійного іміджу викладача.

У працях М. Пентилюк стилістична компетентність розглядається як складова професійної підготовки майбутнього викладача, проте висловлені положення мають універсальний характер і можуть бути екстрапольовані на педагогів інших спеціальностей. Науковиця підкреслює, що сформована стилістична компетентність забезпечує здатність педагога адаптувати навчальний матеріал до рівня підготовки здобувачів освіти та особливостей навчальної ситуації.

У контексті міждисциплінарної та професійно орієнтованої освіти стилістична компетентність аналізується в працях сучасних дослідників, які наголошують на необхідності узгодження фахової термінології та доступності викладу навчального матеріалу. Це особливо актуально для педагогів аграрного профілю, діяльність яких пов'язана з інтеграцією знань із різних галузей — агрономії, екології, економіки, менеджменту та біотехнологій.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що стилістична компетентність розглядається вченими як невід'ємний компонент професійної компетентності педагога, який забезпечує ефективність педагогічного спілкування, реалізацію дидактичних

завдань і формування позитивного професійного іміджу.

Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання цілеспрямованого формування стилістичної компетентності педагогів нефілологічного профілю, зокрема аграрного спрямування, що зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності стилістичної компетентності як складової професійної компетентності педагога та визначення її ролі в системі підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої освіти, зокрема й аграрного профілю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна компетентність педагога як наукова проблема у сучасних дослідженнях розглядається як інтегративна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, досвід діяльності та готовність до ефективного виконання професійних функцій. Українські науковці (В. Кремень, І. Зязюн, О. Савченко) наголошують, що професійна компетентність є динамічним утворенням, яке формується впродовж усього періоду професійної підготовки та педагогічної діяльності.

У структурі професійної компетентності педагога традиційно виокремлюють *предметну, методичну, психолого-педагогічну, комунікативну та мовленнєву компетентності*. Саме мовленнєва компетентність виступає підґрунтям професійного спілкування, забезпечуючи ефективність педагогічного впливу та взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу (Пасинок, 2015).

Взаємозв'язок професійної та стилістичної компетентності педагога має вирішальну роль у формуванні фахівця. Професійна компетентність педагога є інтегративною характеристикою особистості, що охоплює систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду діяльності, необхідних для ефективного здійснення професійних функцій. Однією з її важливих складових виступає стилістична компетентність, яка забезпечує адекватне, доцільне й педагогічно виважене використання мовленнєвих засобів у процесі професійної комунікації.

Взаємозв'язок професійної та стилістичної компетентності виявляється насамперед у тому, що стилістична компетентність виконує інструментальну функцію щодо реалізації професійних знань і вмінь педагога. Навіть високий рівень фахової підготовки не гарантує ефективності педагогічної діяльності за умови недостатньої сформованості стилістичних умінь, оскільки саме мовлення є основним засобом педагогічного впливу, передавання навчальної інформації та організації освітньої взаємодії (Гвоздецька & Філімонова, 2018).

Стилістична компетентність сприяє реалізації таких компонентів професійної компетентності педагога, як комунікативна, методична та психолого-педагогічна. Уміння добирати мовленнєві засоби відповідно до мети навчання, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, жанру й ситуації спілкування підвищує доступність навчального матеріалу, формує позитивний емоційний клімат та забезпечує педагогічну доцільність професійного мовлення.

Водночас професійна компетентність є підґрунтям розвитку стилістичної компетентності, оскільки рівень володіння стилістичними ресурсами мови зумовлюється глибиною фахових знань, педагогічним досвідом і усвідомленням професійних завдань. У процесі професійної діяльності педагог постійно вдосконалює власне мовлення, адаптуючи його до змінних умов освітнього середовища, що свідчить про динамічний характер взаємозв'язку між зазначеними компетентностями (Ульянова, 2015).

Тож професійна і стилістична компетентності перебувають у відношенні взаємодоповнюваності та взаємозумовленості. Стилістична компетентність не лише входить до структури професійної компетентності педагога, а й забезпечує її практичну реалізацію, виступаючи важливим чинником ефективності педагогічної діяльності та професійного становлення фахівця.

Схарактеризуємо *сутність і структуру стилістичної компетентності*.

Стилістична компетентність є складником мовленнєвої та комунікативної компетентностей і передбачає здатність особистості свідомо добирати мовленнєві засоби відповідно до мети, змісту, умов і ситуації професійного спілкування. У педагогічній діяльності вона забезпечує доступність викладу навчального матеріалу, педагогічну доцільність мовлення та ефективність навчально-виховного впливу.

Методологічною основою дослідження стилістичної компетентності є сукупність наукових підходів: *компетентнісний*, який орієнтує підготовку педагога на результат у вигляді сформованих професійних здатностей; *системний*, що дозволяє розглядати стилістичну компетентність як цілісне утворення; *діяльнісний*, який акцентує увагу на мовленнєвій діяльності; *особистісно орієнтований* – спрямований на розвиток індивідуального стилю мовлення; *комунікативний* – для забезпечення ефективності професійного спілкування.

У структурі стилістичної компетентності доцільно виокремити такі компоненти:

- *когнітивний*, що охоплює знання функціональних стилів української мови, стилістичних норм, жанрових особливостей педагогічного мовлення;
- *операційно-діяльнісний* компонент виявляється в умінні реалізовувати стилістичні знання в усному й писемному мовленні;

- *ціннісно-мотиваційний*, що відображає усвідомлення значущості стилістичної культури для професійної діяльності;

- *рефлексивний* – пов'язаний зі здатністю до самоаналізу та вдосконалення власного мовлення.

Функціями стилістичної компетентності майбутнього педагога є *комунікативна, навчально-інформаційна, регулятивна, виховна та іміджева*, що підкреслює її значущість у професійній діяльності.

Стилістична компетентність у системі підготовки майбутнього педагога відіграє провідну роль.

У сучасних умовах реформування освіти стилістична компетентність посідає важливе місце в структурі професійної компетентності майбутнього педагога. Вона є складовою мовленнєвої та комунікативної компетентності й забезпечує ефективність педагогічної взаємодії в різних освітніх ситуаціях.

Стилістична компетентність майбутнього педагога полягає в умінні свідомо добирати мовленнєві засоби відповідно до мети спілкування, адресата, ситуації та жанру мовлення. Викладач повинен не лише знати норми української / іноземної літературної мови, а й уміти варіювати мовлення залежно від курсу навчання студентів, типу занять, форми комунікації (усна чи письмова), а також навчального предмета (Оськіна, 2020).

Важливою складовою стилістичної компетентності є здатність розпізнавати та використовувати функціональні стилі мовлення (науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, розмовний, художній).

У педагогічній діяльності це проявляється, зокрема, в умінні:

- чітко й логічно викладати навчальний матеріал у науковому стилі;

- коректно оформлювати навчальну документацію;
- доступно й образно пояснювати складні поняття;
- створювати доброзичливу атмосферу спілкування зі студентами (Мацько, 2011).

Розвиток стилістичної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти має здійснюватися системно та цілеспрямовано. Важливу роль у цьому процесі відіграють дисципліни мовознавчого циклу, зокрема «Сучасна українська / іноземна літературна мова», «Стилістика», «Культура мовлення», а також методика навчання мови та літератури.

Ефективність формування стилістичної компетентності значною мірою залежить від використання активних та інтерактивних методів навчання: аналізу мовленнєвих ситуацій, стилістичного аналізу текстів, моделювання педагогічного мовлення, дискусій, проєктної діяльності. Особливого значення набуває поєднання теоретичної підготовки з практичними вправами, спрямованими на розвиток професійного мовлення.

Формування стилістичної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти можливе за дотримання *комплексу педагогічних умов і принципів*.

До основних принципів належать *принципи науковості, системності, комунікативної спрямованості, інтеграції теорії й практики, практико орієнтованості, рефлексивності*.

Слід зазначити важливі аспекти *педагогічних умов розвитку стилістичної компетентності* викладачів аграрних ЗВО.

Продуктивний розвиток стилістичної компетентності педагогів аграрних закладів вищої освіти потребує створення відповідних педагогічних умов. До них належать цілеспрямована мовностилістична підготовка, методичний супровід професійного мовлення та стимулювання безперервного професійного саморозвитку викладачів.

Серед ключових педагогічних умов виокремлюємо:

- створення мовленнєвої й комунікативно насиченого освітнього середовища у ЗВО;

- інтеграцію стилістичної підготовки з методикою навчання та фаховими дисциплінами;

- використання активних і інтерактивних методів навчання (аналіз мовленнєвих ситуацій, стилістичний аналіз текстів, мікрОВикладання);

- систематичне залучення студентів до рефлексивної мовленнєвої діяльності.

Зв'язок педагогічних умов і принципів формування стилістичної компетентності представлений у таблиці.

У таблиці систематизовано основні чинники та методологічні орієнтири, що забезпечують ефективне формування стилістичної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

*Педагогічні умови*, подані в таблиці, відображають сукупність організаційних, дидактичних і психолого-педагогічних факторів, за яких формування стилістичної компетентності стає результативним. До них належать створення мовленнєво-стилістично насиченого освітнього середовища, інтеграція теоретичних знань зі стилістики з практикою професійного мовлення, систематичне використання комунікативних і проблемно-пошукових завдань, а також орієнтація навчального процесу на реальні педагогічні ситуації.

Зазначені умови сприяють активізації мовленнєвої діяльності студентів та розвитку їхньої здатності до свідомого стилістичного вибору. Важливою умовою є організація курсів підвищення кваліфікації, тренінгів з академічного письма, культури усного мовлення та професійної комунікації. Доцільним є також упровадження внутрішніх семінарів і майстер-класів, спрямованих на аналіз мовленнєвих помилок, стилістичних недоліків і шляхів їх подолання в навчально-методичних і наукових текстах.

Реалізація зазначених умов сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до професійно доцільного мовлення та ефективної педагогічної комунікації.

## Педагогічні умови та принципи формування стилістичної компетентності

Педагогічні умови та принципи формування стилістичної компетентності	Педагогічні умови та принципи формування стилістичної компетентності	Педагогічні умови та принципи формування стилістичної компетентності	Педагогічні умови та принципи формування стилістичної компетентності
Створення мовленнєвого середовища	Організація навчального процесу з активним використанням усного й писемного мовлення в різних стилях	Принцип комунікативної спрямованості	Орієнтація навчання на реальне мовленнєве спілкування та практичне застосування стилістичних умінь
Систематична робота з текстами різних стилів	Аналіз і створення текстів художнього, наукового, публіцистичного, офіційно-ділового стилів	Принцип функціональності	Вивчення мовленнєвих засобів у зв'язку з їх функціями та стилістичним призначенням
Інтеграція стилістики з іншими мовними розділами	Поєднання стилістики з лексикологією, синтаксисом, морфологією	Принцип системності	Формування цілісного уявлення про мову як єдину систему
Активізація мовленнєвої діяльності студентів	Використання творчих, проблемних, комунікативних завдань	Принцип діяльнісного підходу	Засвоєння стилістичних умінь через практичну мовленнєву діяльність
Урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів	Добір завдань відповідно до рівня підготовки та мовного досвіду студентів	Принцип доступності й посиленості	Відповідність навчального матеріалу можливостям студентів
Формування мотивації до мовленнєвого самовдосконалення	Зацікавлення учнів мовою через актуальні теми, тексти, життєві ситуації	Принцип мотивації	Стимулювання внутрішньої потреби вдосконалювати

*Принципи формування стилістичної компетентності*, відображені в таблиці, визначають загальні підходи до організації освітнього процесу. Серед них важливе місце посідають принципи комунікативної спрямованості, системності й послідовності, науковості, доступності, міждисциплінарної інтеграції та професійної доцільності. Їх дотримання забезпечує цілісність процесу навчання, логічний зв'язок між теорією і практикою та орієнтацію на потреби майбутньої педагогічної діяльності.

Поєднання педагогічних умов і принципів, представлених у таблиці, дозволяє розглядати формування стилістичної компетентності як цілеспрямований, поетапний і керований процес. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння студентами теоретичних знань зі стилістики української мови, а й формування практичних умінь і навичок ефективного, нормативного та доцільного педагогічного мовлення.

Слід зазначити провідну роль стилістичної компетентності в академічному та професійному спілкуванні. У сучасному закладі вищої освіти педагог виступає активним учасником багаторівневої комунікації: навчальної, наукової, адміністративної та публічної. Стилiстична 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.

Стилiстична компетентність розкривається в контексті міждисциплінарної підготовки. Аграрна освіта має міждисциплінарний характер, поєднуючи знання з агрономії, тваринництва, екології, економіки, менеджменту, інженерії та біотехнологій. У таких умовах педагог повинен володіти навичками стилістично коректного міждисциплінарного мовлення, що передбачає узгодження термінології, логічну послідовність викладу та доступність пояснень.

Формування і розвиток стилістичної компетентності сприяє формуванню у здобувачів освіти цілісного бачення професійної діяльності, розвитку в них умінь аналізувати наукові тексти, створювати власні усні й письмові висловлювання відповідно до вимог академічного та професійного середовища. Таким чином, викладач виступає мовленнєвим зразком для майбутніх фахівців аграрної галузі.

Особливого значення стилістична компетентність набуває в контексті *педагогічного мовленнєвого ети-*

кету. Майбутній педагог має володіти культурою мовлення, дотримуватися норм мовленнєвої етики, уникати стилістичних помилок, шаблонності, надмірної термінологічності або, навпаки, необґрунтованої спрощеності.

Оскільки стилістична компетентність є важливою складовою професійної мовної культури педагога, то передбачає вміння *доречно добирати мовленнєві засоби* залежно від ситуації спілкування, комунікативної мети, адресата та педагогічного контексту. У межах педагогічної діяльності стилістична компетентність тісно пов'язана з *мовленнєвим етикетом*, оскільки саме через мовлення викладач формує атмосферу взаємоповаги, довіри та психологічного комфорту в освітньому процесі.

*Педагогічний мовленнєвий етикет* – це система усталених мовленнєвих норм, формул ввічливості та правил комунікативної поведінки, яких педагог дотримується у спілкуванні з учнями та студентами, колегами та батьками (Греліх, 2012). Стилiстична компетентність забезпечує *гнучкість і доречність* використання цих норм у різних ситуаціях навчально-виховного процесу.

Зокрема, педагог має вміти:

- коректно поєднувати *офіційно-діловий, науковий та розмовний стилі*;
- адаптувати мовлення до *вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів*;
- уникати мовленнєвих штамтів, грубості, фамільярності чи надмірної сухості;
- обирати інтонацію, лексику й синтаксичні конструкції, що сприяють *позитивному педагогічному впливу* (Зязюн, 2004).

*Основні ознаки стилістично компетентного педагогічного мовлення:*

До ключових ознак стилістичної компетентності вчителя в контексті мовленнєвого етикету належать:

- *доречність* – відповідність мовлення конкретній ситуації спілкування;
- *етичність* – дотримання норм педагогічної моралі та поваги до особистості учня;
- *виразність* – використання інтонаційних і стилістичних засобів для підсилення педагогічного впливу;
- *зрозумілість і доступність* – чітке й логічне викладення думок;
- *толерантність* – уникання дискримінаційних, принизливих або агресивних мовленнєвих форм.

Стилiстично грамотне й етично виважене мовлення сприяє формуванню *професійного авторитету педагога*. Студенти сприймають викладача не лише як носія знань, а як зразок культури мовлення та соціальної поведінки.

Завдяки стилістичній компетентності педагог:

- створює сприятливий психологічний клімат в аудиторії під час занять;

- запобігає конфліктним ситуаціям;
- стимулює мовленнєвий і особистісний розвиток учнів і студентів;
- формує у здобувачів освіти навички культурного спілкування.

Стилiстична компетентність у контексті педагогічного мовленнєвого етикету є необхідною умовою ефективної професійної діяльності викладача. Вона забезпечує гармонійне поєднання мовленнєвої правильності, етичної доцільності та комунікативної ефективності, сприяючи успішній реалізації навчально-виховних завдань та формуванню мовленнєвої культури студентів.

Формування стилістичної компетентності в закладах вищої педагогічної освіти здійснюється через:

- вивчення курсів сучасної української / іноземної мови, стилістики, культури мовлення;
- аналіз текстів різних стилів і жанрів;
- виконання творчих і комунікативних завдань;
- моделювання педагогічних ситуацій;
- розвиток навичок усного та писемного професійного мовлення.

Водночас стилістична компетентність є важливим чинником формування професійного іміджу педагога і в структурі іміджу відіграє колосальну роль. Адже рівень стилістичної компетентності безпосередньо впливає на професійний імідж викладача закладу вищої освіти. Чітке, логічне, стилістично виважене мовлення сприяє формуванню довіри з боку здобувачів освіти, підвищує авторитет педагога та ефективність педагогічного впливу (Бондар, 2016).

Адже в сучасному освітньому просторі професійний імідж педагога розглядається як цілісна соціально-професійна характеристика, що формується на основі його фахової підготовки, особистісних якостей, культури мовлення та стилю професійної взаємодії.

Однією з ключових складових професійного іміджу виступає стилістична компетентність, що визначає рівень мовленнєвої культури педагога та ефективність його комунікативного впливу в освітньому середовищі.

Рівень опанування стилістично вмотивованим мовленням безпосередньо впливає на сприйняття викладача в освітньому середовищі, сприяє встановленню довірливих взаємин зі здобувачами освіти, підвищенню педагогічного авторитету та результативності педагогічного впливу.

Стилiстична компетентність педагога виявляється у здатності свідомо, нормативно й доцільно добирати мовленнєві засоби відповідно до мети педагогічного спілкування, його змісту, адресата та ситуації. Вона забезпечує гармонійне поєднання змістової точності, логічності, доречності та виразності мовлення, що безпосередньо впливає на сприйняття педагога здобувачами освіти, колегами та професійною спільнотою загалом.

У контексті професійного іміджу стилістична компетентність виконує *репрезентативну функцію*, адже мовлення педагога є одним із перших і найбільш стійких показників його професіоналізму. Чітке, логічно структуроване, стилістично виважене мовлення формує у здобувачів освіти уявлення про високий рівень фахової підготовки викладача, його педагогічну культуру та організаторські здібності. Навпаки, стилістичні помилки, невиправдана термінологічна перенасиченість або мовленнєва недбалість можуть негативно позначатися на професійному іміджі педагога, знижуючи рівень довіри до нього.

Важливою складовою стилістичної компетентності як елементу професійного іміджу є *уміння варіювати мовлення залежно від педагогічної ролі*. Педагог у своїй діяльності виступає водночас викладачем, наставником, керівником навчальної групи, організатором освітнього процесу та учасником науково-професійної комунікації. Кожна з цих ролей вимагає відповідного стилістичного оформлення мовлення: від науково точного й термінологічно виваженого – до доступного, мотивувального та діалогічного (Різник & Різник, 2017).

Стилістична компетентність також тісно пов'язана з *педагогічною етикою та мовленнєвим етикетом*, що є важливими складниками професійного іміджу. Коректність висловлювань, дотримання норм академічного спілкування, толерантність, повага до співрозмовника та уникнення мовленнєвої агресії формують позитивний імідж педагога як культурного, відповідального й етично зрілого фахівця.

Особливого значення стилістична компетентність набуває в умовах *міждисциплінарної та професійно орієнтованої освіти*, зокрема в аграрній галузі. Педагог повинен уміти адаптувати складну фахову інформацію до рівня підготовки здобувачів освіти, поєднувати науковий стиль із елементами пояснювального та навчально-розмовного мовлення. Така стилістична гнучкість сприяє формуванню позитивного професійного іміджу викладача як компетентного й доступного наставника.

Таким чином, стилістична компетентність виступає не лише інструментом ефективної педагогічної комунікації, а й *стратегічним чинником формування професійного іміджу педагога*. Вона забезпечує авторитет викладача, підвищує рівень довіри до нього, сприяє створенню сприятливого освітнього середовища та утвердженню позитивного образу педагога в сучасному закладі освіти.

Стилістична компетентність розглядається в контексті міждисциплінарної підготовки як необхідна умова ефективної професійної діяльності педагога. Аграрна освіта має виразно міждисциплінарний характер, оскільки інтегрує знання з агрономії, тваринництва, екології, економіки, менеджменту, інженерії та біотехнологій. У таких умовах від викладача ви-

магається володіння навичками стилістично нормативного міждисциплінарного мовлення, що передбачає узгоджене використання фахової термінології, логічну структурованість викладу та забезпечення доступності навчального матеріалу для здобувачів освіти.

Сформована стилістична компетентність сприяє розвитку в здобувачів освіти цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, формуванню вмінь аналізувати наукові тексти, а також продукувати власні усні й письмові висловлювання відповідно до норм академічного та професійного дискурсу. У цьому контексті викладач виступає взірцем мовленнєвої культури для майбутніх фахівців аграрної галузі.

У закладах вищої освіти аграрної галузі, де значна увага приділяється практичній підготовці, уміння викладача пояснювати складні технологічні процеси зрозумілою, стилістично коректною мовою є показником його професіоналізму. Таким чином, стилістична компетентність виконує не лише комунікативну, а й іміджеву та виховну функції.

**Результати дослідження.** Стилістична компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності педагога та важливим чинником ефективності його професійної діяльності. Вона охоплює знання стилістичних норм сучасної української/іноземної літературної мови, уміння добирати мовленнєві засоби відповідно до комунікативної ситуації, мети та адресата спілкування, а також навички свідомого й доречного використання різних функціональних стилів мовлення в освітньому процесі.

Стилістична компетентність є необхідною умовою професійного становлення майбутнього педагога, адже вона забезпечує адекватність, виразність, мовленнєву точність, доречність і педагогічну доцільність мовлення під час педагогічного спілкування, сприяє підвищенню якості освітнього процесу, професійного іміджу викладача та формуванню позитивного мовного середовища в закладі освіти.

Особливе значення стилістична компетентність має в контексті професійної діяльності педагога, адже саме мовлення є основним інструментом його впливу на студентів. Уміння коректно, логічно, виразно й емоційно виважено формулювати думки сприяє ефективній організації навчальної діяльності, формуванню мотивації до навчання, розвитку критичного мислення та мовної культури здобувачів освіти. Крім того, стилістично грамотне мовлення педагога є важливим чинником формування його професійного іміджу, авторитету та довіри з боку учнів, студентів, колег і батьків.

Формування стилістичної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти потребує системного підходу, методичної цілеспрямованості та тісної інтеграції з фаховою підготовкою. Важливу роль у цьому процесі відіграють дисципліни

мовознавчого циклу, практичні заняття з культури мовлення, стилістики, риторики, а також педагогічна практика, під час якої студенти мають змогу застосовувати здобуті знання в реальних комунікативних ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні науково обґрунтованих методик діагностики рівнів стилістичної компетентності майбутніх педагогів, визначенні ефективних педагогічних умов її формування та експериментальній перевірці результативності відповідних освітніх технологій.

### 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

- Бондар, О. І. (2016). *Культура професійного мовлення педагога*. Основа.
- Гвоздецька, Ю. В., & Філімонова, І. А. (2018). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі фахової підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, Том 2(60), 196–199.
- Греліх, О. (2012). *Мовленнєвий етикет як складова іміджу майбутнього викладача вищого навчального закладу*.
- Зязюн, І. А. (2004). *Педагогічна майстерність: проблеми теорії і практики*. Вища школа.
- Кремень, В. Г. (2008). *Філософія освіти XXI століття*. Грамота.
- Мацько, Л. І. (2011). *Стилістика української мови*. Вища школа.
- Оськіна, Н. (2020). Структура когнітивного компонента стилістичної компетентності майбутніх філологів-сінтологів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 32(2), 89–93.
- Пасинок, В. Г. (2015). *Комунікативна компетентність майбутнього вчителя*. Університетська книга.
- Різник, В. В., & Різник Н. А. (2017). Технологічні аспекти формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності. *Теоретична і дидактична філологія*, 24, 155–165.
- Савченко, О. Я. (2013). *Дидактика вищої школи*. Либідь.
- Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Довкілля-К.
- Ульянова, В. С. (2015). Сутність і структура професійної компетентності майбутніх учителів художньої культури та майбутніх учителів музичного мистецтва, етики й естетики в теорії педагогічної думки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 41, 465–474.

## REFERENCES

- Bondar, O. I. (2016). *Kultura profesiinoho movlennia pedahoha*. Osнова.
- Hvozdetska, Yu. V., & Filimonova, I. A. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv u haluzi kharchovykh tekhnolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Seria 05. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy : zb. nauk. prats. Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, Tom 2(60), 196–199.
- Hrelikh, O. (2012). *Movlennieviy etyket yak skladova imidzhu maibutnoho vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu*.
- Ziazun, I. A. (2004). *Pedahohichna maisternist: problemy teorii i praktyky*. Vyshcha shkola.
- Kremen, V. H. (2008). *Filosofia osvity KhKhI stolittia*. Hramota.
- Matsko, L. I. (2011). *Stylistyka ukrainskoi movy*. Vyshcha shkola.
- Oskina, N. (2020). *Struktura kohnityvnoho komponenta stylistychnoi kompetentnosti maibutnix filolohiv-synolohiv*. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka, 32(2), 89–93.
- Pasynok, V. H. (2015). *Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia*. Universytetska knyha.
- Riznyk, V. V., & Riznyk N. A. (2017). *Tekhnolohichni aspekty formuvannia hotovnosti maibutnix pedahohiv profesiinoho navchannia do profesiinoi diialnosti*. Teoretychna i dydaktychna filolohiia, 24, 155–165.
- Savchenko, O. Ya. (2013). *Dydaktyka vyshchoi shkoly*. Lybid.
- Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy*. Dovkillia-K.
- Ulianova, V. S. (2015). *Sutnist i struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv khudozhnoi kultury ta maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva, etyky y estetky v teorii pedahohichnoi dumky*. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 41, 465–474.

Дата надходження до редакції 27.10.2025 р.

Ухвалено до друку 17.11.2025 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/10.32589/1817-8510.2025.4.354796>

**Черниш Валентина Василівна,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,  
Київський національний лінгвістичний університет,  
ORCID ID: [0000-0002-5457-5024](https://orcid.org/0000-0002-5457-5024)  
[valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua](mailto:valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua)

**Чекалін Ігор Сергійович**  
аспірант кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов,  
Київський національний лінгвістичний університет,  
ORCID ID: [0000-0002-8643-7099](https://orcid.org/0000-0002-8643-7099)  
[igor27568@gmail.com](mailto:igor27568@gmail.com)

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Формування стилістичної компетентності передбачає не тільки добір матеріалу і розробку комплексу вправ, а й пошук оптимальних методичних підходів до цього процесу з урахуванням і теоретичних засад, й експериментального досвіду. У статті розглянуто питання ефективного алгоритму дій при використанні розробленого нами комплексу вправ для формування у філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності. Досліджено етапи підготовки, визначено важливість загальних теоретичних засад україномовної стилістичної компетентності в контексті формування китайськомовної. Висвітлено питання добору текстів, констатовано потребу урахування кількості годин робочої програми, у яку інтегрується пропонуванний комплекс, для добору необхідної кількості матеріалу.

У рамках цієї статті запропоновано методичні рекомендації до практичного ефективного використання розробленого комплексу вправ, обґрунтовано послідовність подання вправ, зазначено необхідність методичних засад подання матеріалу, вказано на важливість правильного порядку подання вправ і матеріалу з урахуванням етапів роботи з текстом, рівнів мовних одиниць і видів мовленнєвої діяльності. Надано роз'яснення до доцільного розподілу вправ для аудиторного і самостійного опрацювання, запропоновано способи контролю з урахуванням мети комплексу, надано приклад системи оцінювання рівня сформованості китайськомовної стилістичної компетентності в межах запропонованого комплексу. Окреслено перспективи подальшої розробки комплексів вправ для аудіювання і говоріння. Аргументовано можливість повного чи часткового використання методичної розробки на різних етапах формування загальної комунікативної компетентності китайської мови як інтегрованого компонента профільних китайськомовних робочих програм вищих навчальних закладів освіти.

**Ключові слова:** стилістична компетентність, стилістична компетентність у читанні, стилістична компетентність у письмі, майбутні філологи, китайська мова, підсистема вправ, добір текстів, науковий стиль, офіційно діловий стиль, комплекси вправ

**Chernysh, Valentyna,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Pedagogy  
and Methods of Teaching Foreign Languages,  
ORCID ID: [0000-0002-5457-5024](https://orcid.org/0000-0002-5457-5024)  
[valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua](mailto:valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua)

**Chekalin, Ihor,**  
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy  
and Methods of Teaching Foreign Languages,  
Kyiv National Linguistic University,  
ORCID ID: [0000-0002-8643-7099](https://orcid.org/0000-0002-8643-7099)  
[igor27568@gmail.com](mailto:igor27568@gmail.com)

### METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS ON THE FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CHINESE-LANGUAGE STYLISTIC COMPETENCE IN FUTURE PHILOLOGISTS

The formation of stylistic competence involves not only the selection of material and the development of a set of exercises, but also the search for optimal methodological approaches to this process, taking into account both theoretical foundations and experimental experience. This article highlights the issue of an effective algorithm of actions in applying the exercise set we have developed for the formation of professionally oriented stylistic competence in Chinese among philology students. The stages of preparation are examined, with emphasis placed on the importance of general theoretical foundations of Ukrainian stylistic competence in the context of forming Chinese stylistic competence. The article discusses the selection of texts and stresses the necessity of considering the number of hours in the curriculum into which this set is integrated, in order to determine the appropriate amount of material.

Within the framework of this article, methodological recommendations for the practical and effective use of the developed set of exercises are proposed. The sequence of exercise presentation is substantiated, and the necessity of methodological principles for presenting material is emphasized. The importance of the correct

order of exercises and materials is highlighted, taking into account the stages of working with text, levels of language units, and types of speech activity. Clarifications are provided regarding the distribution of exercises for classroom and independent work, and methods of assessment are suggested in accordance with the objectives of the set. An example of an evaluation system for determining the level of Chinese stylistic competence formation within the proposed set is presented. Prospects for further development of exercise sets for listening and speaking are outlined. Finally, the possibilities of full or partial application of the methodological design at different stages of forming general communicative competence in Chinese are argued, as an integrated component of specialized Chinese curricula in higher education institutions.

**Key words:** *stylistic competence, stylistic competence in reading, stylistic competence in writing, future philologists, Chinese language, exercise subsystem, text selection, scientific style, official business style, exercise complexes*

**Постановка проблеми.** Питання випрацювання методичних засад формування стилістичної компетентності китайської мови нині стає все актуальнішим на фоні стрімкого розвитку технологій. Потреба у фахівцях, що уміють ефективно і доцільно використовувати мовний стилістичний арсенал залежно від вимог комунікативних ситуацій, стає підґрунтям для пошуку нових ефективних підходів до навчання стилістики китайської мови. Розроблені нами підсистеми вправ потребують не тільки напрацьованої матеріально-технічної бази, а й чітких методичних рекомендацій для досягнення максимально можливої ефективності при формуванні в майбутніх філологів професійно-орієнтованої стилістичної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання оптимальних методичних підходів науковці вивчають давно, зокрема питання загальних методичних положень (Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька Г. Е.), добір вправ (Прушківська П. А. і Кузьменко А. О.), особливості навчання перекладу (Шевченко К. В.), питання добору тексту (Цінько С. В.), однією саме в китайськомовному середовищі питання оптимальних підходів до навчання стилістичної компетентності досі вивчено мало.

**Мета статті** полягає у розробленні методичних рекомендацій для підсистем вправ для формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні і письмі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш ніж мова піде, власне, про ефективне використання розробленої підсистеми вправ, мета її розроблення, а саме формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності, потребує висвітлення певних важливих аспектів, які мають пряму вплив на ефективність розробленого комплексу вправ. До таких аспектів належать:

- важливість теоретичні засади стилістики української мови;
- фактична реалізація поставленої мети;
- особливості добору матеріалів.

Починати формування китайськомовної стилістичної компетентності необхідно насамперед із пе-

ревірки теоретичних знань стилістики і рівня сформованості стилістичної компетентності рідної мови. Як показує практика, студенти навіть на старших курсах філологічних напрямів часто мають фрагментарні знання і не до кінця сформовані вміння використання тропів, функціональних стилів, мають поверхове уявлення про жанри текстів і часто не можуть розрізнити їх. Це все створює додаткові труднощі при формуванні іншомовної компетентності, оскільки потребує додаткових зусиль і часу для опанування поданого на заняттях матеріалу. Отже, першим кроком є ознайомлення студентів з теоретичними засадами стилістики української мови і стилістичної компетентності. Розуміння майбутніми філологами стилістичної компетентності надзвичайно важливе, бо, крім навчального, також має мотиваційний і виховний аспекти: студент починає усвідомлювати потребу у стилістичній обізнаності, практичне використання знань у професійно-орієнтованій діяльності і власне свій фактичний рівень компетентності.

Інформацію про стилістику і стилістичну компетентність рекомендовано подавати одним цілим шляхом презентацій, відео-матеріалів чи в лекційному форматі. З метою покращення сприйняття теоретичної інформації рекомендують супроводжувати виклад матеріалу малюнками, графіками, блок-схемами тощо. Після завершення потрібно запропонувати студентам пройти тест-опитування з метою закріплення ключових моментів прослуханого матеріалу.

Наступним важливим аспектом, що потребує роз'яснення, є мета формування китайськомовної стилістичної компетентності, тобто кінцевий результат навчання: що очікуємо від студента після здійснення в його навчанні розробленого нами комплексу вправ. На наш погляд, головним критерієм сформованої стилістичної компетентності є вміння висловлювати свою думку в різних функціональних стилях, залежно від потреб комунікативної ситуації, вміння створювати тексти в різних підстилях і жанрах з урахуванням граматичних конструкцій і лексичних одиниць, властивих певному стилю, підстилю і жанру. Ми вважаємо, що стилістично забарвлена лексика має вивчатися в контексті функціонального стилю і в конкретних жанрах для того, щоб у студента формувалося чітке розуміння теоретичної структури і, відповідно, структури формування практичних умінь.

Наявність активних шаблонів різних жанрів, сталих зворотів, граматичних конструкцій – елементів жанру в арсеналі китайськомовного філолога робить його ефективним користувачем мови, особливо в таких функціональних стилях, як офіційно-діловий і науковий. Розуміння прагматичного компонента жанру, соціальних ролей мовців і контексту ситуації дозволяє правильно реагувати і адаптуватися під зміну комунікативної ситуації, зберігаючи статус ефективного користувача мови в межах професійно-орієнтованого мовлення. Таким чином, для формування стилістичної компетентності китайської мови має бути передбачена

робота з текстами-зразками жанрів, що підводить нас до наступного логічного аспекту підготовки до використання розроблених нами вправ – добору матеріалів.

За Цінько (2018), є сім критеріїв добору навчальних текстів, із яких для навчання читання і письма підходять п'ять: тематично-змістовний; інформативний; структурно-композиційний; жанрово-стильовий і критерій доступності. Отже, матеріали мають бути змістовними, цікавими, інформативно насиченими, мати чітку і логічну структуру, явно виражену жанрово-стильову специфіку і бути доступними для сприйняття студентами.

Крім критеріїв, зазначених вище, слід звертати увагу також на автентичність текстів, особливо при створенні шаблонів для репродуктивних вправ. З огляду на специфіку китайської мови треба враховувати і соціокультурний аспект. Для цього підходять як власне автентичні тексти, так і методично-автентичні. Дібрані матеріали мають бути систематизовані, впорядковані за стилями, підстилями і жанрами, розділені на ті, що будуть використовуватись на практичних заняттях, і ті, які слід опрацювати вдома.

За результатами нашого експериментального дослідження, з'ясовано, що паралельний спосіб подачі вправ є ефективнішим за послідовний (спочатку вправи для читання – потім вправи для письма). Це пов'язано з більш логічним порядком закріплення опрацьованого матеріалу і закономірним переходом від більш простих до більш складних вправ. При впровадженні підсистеми методичних вправ з паралельним навчанням читання і письму, найскладнішим і водночас найважливішим є побудова логічного алгоритму подання вправ з одночасним урахуванням таких аспектів:

- від передтекстових до текстових і післятекстових;
- від фраз до понадфразової єдності і роботи з текстом;
- від рецептивних до рецептивно-репродуктивних і продуктивних;
- від вправ на читання до вправ на навчання письма;

При цьому важливо забезпечити **послідовність, варіативність і функційну спрямованість** кожного етапу, що дозволяє не лише формувати навички читання і письма, а й інтегрувати їх у цілісний мовленнєвий розвиток (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013).

Залежно від обсягу курсу, кількості навчальних годин, типу занять і мети занять, викладач ще на етапі добору матеріалу має визначити, з яким обсягом матеріалу йому доведеться працювати. Тобто необхідно вирахувати, яку частину часу має займати формування стилістичної компетентності в межах навчального курсу. Зважаючи на обсяжність поняття стилістична компетентність, у рамках навчання варто зосереджуватись на окремих аспектах мовної компетентності (в нашому випадку обрано читання та письмо). Наступним етапом є обрання функціональних стилів, підстилів і жанрів, на основі яких буде розроблена матеріальна база. Рекомендуємо починати формування з офіційно-ділового чи наукового стилю, оскільки вони характеризуються високим ступенем нормативності, чіткістю мовних за-

собів та усталеністю жанрових форм. Це дозволяє студентам засвоїти базові принципи точності, логічності та структурованості мовлення, які є фундаментом для подальшого опрацювання більш варіативних стилів – публіцистичного й художнього. Вибір саме цих стилів на початковому етапі забезпечує поступовий перехід від стандартизованих мовних конструкцій до творчих і комунікативно гнучких форм, що сприяє комплексному формуванню стилістичної компетентності. Зважаючи на значну жанрову варіативність та аспект інтегрованості, у межах одного навчального семестру доцільно обмежуватись двома функціональними стилями з одним підстилем у кожному, представленим 2–5 жанрами. –ділового чи наукового стилю, оскільки вони характеризуються високим ступенем нормативності, чіткістю мовних засобів та усталеністю жанрових форм. Це дозволяє студентам засвоїти базові принципи точності, логічності та структурованості мовлення, які є фундаментом для подальшого опрацювання більш варіативних стилів – публіцистичного

Наприклад, у нашому експериментальному дослідженні обрано адміністративно-канцелярський підстиль офіційно-ділового стилю, репрезентований жанрами “заява”, “рекомендаційний лист” та “діловий лист”, тоді як науковий стиль представлений власне науковим підстилем, що охоплював жанри “анотація” та “тези”.-канцелярський підстиль офіційно-ділового стилю, репрезентований жанрами “заява”, “рекомендаційний лист”

У розробленому комплексі передтекстовий етап є особливо важливим, тому що в цей період закладаються теоретичні засади жанрової специфіки і лексико-граматичний фундамент (Прушківська, 2018). Рекомендовано починати з презентації чи міні-лекції, у якій вичерпно пояснюються структурні особливості жанру та загальне лексико-граматичне наповнення.

Наступним етапом є ознайомлення з лексичними (ЛО) і граматичними структурами (ГС). Наша особиста рекомендація полягає в подаванні ЛО і ГС дібраних текстів у фразовій єдності, оскільки такий підхід дозволяє студентам одразу засвоювати слова і граматику в певній позиції і контексті. На цьому етапі проходить зняття труднощів у вигляді аналізу структури ієрогліфів, практикування вимовляння й усвідомлення функціонально-семантичних характеристик нових ЛО і ГС. На цьому етапі пропонують вправи фразової та понадфразової єдності для читання й письма (Кузьменко, 2015). Вправи на письмо доцільно давати для самостійної роботи вдома, що сприяє закріпленню нового матеріалу та забезпечує ефективне використання аудиторного часу. Після завершення цього етапу рекомендуємо провести усне й письмове опитування або застосувати інший засіб контролю з метою перевірки рівня засвоєння лексичних і граматичних одиниць, а також уміння їх використовувати у фразовій та понадфразовій єдності.

На текстовому етапі головну увагу необхідно зосередити на формуванні вміння створювати тексти

за шаблонами в жанрі, що опановується. Для цього необхідно надати шаблон чи вправу для ознайомлення. Вивчені на попередньому етапі ЛО і ГК мають бути задіяні в репродуктивній і трансформаційній діяльності. Мета текстового етапу – сформувати в студента уявлення про цілісну жанрову структуру, стали кліше і граматичні конструкції в тексті, а також відпрацювати уміння створювати текст за заданим фіксованим шаблоном на основі опрацьованих текстових одиниць. З огляду на те, що на кожен жанр може бути дібрано кілька текстів, то перш ніж переходити до післятекстового етапу, який, на нашу думку, має бути завершальним етапом вивчення жанру, варто повторити передтекстовий і текстовий етапи для кожної нової текстової одиниці. Засобом контролю після завершення кожного текстового етапу рекомендуємо зробити вправу на відтворення тексту в певному жанрі за шаблоном.

Завершальним етапом до опанування жанру є післятекстові вправи, до яких належать вправи на аналіз змісту, трансформаційні вправи у вигляді перекладу з української на китайську, продуктивні вправи на написання текстів у відповідному жанрі і продуктивні трансформаційні вправи на написання на основі матеріалу в іншому стилі (за умовчанням – розмовний) (Шевченко, 2023). Цей етап є закономірно найскладнішим, оскільки передбачається, що студенти вже не матимуть змоги користуватися допоміжними засобами під час виконання вправ. Також на цьому етапі потрібно ретельно перевіряти стилістичну вивіреність і доречність використаних ЛО і ГК, цілісність жанрової структури, а також уміння студента адаптувати свій активний словник до потреб ситуації. Методом контролю після завершення останнього етапу радимо перевірити теоретичні знання і практичні вміння за допомогою тестових завдань і завдань на продуктивну діяльність.

**Результати дослідження.** Ми висвітлили ефективні шляхи використання розробленого комплексу вправ на різних етапах роботи з текстом, обґрунтували логіку добору і подачі матеріалу, запропонували методи контролю на кожному етапі формування стилістичної компетентності і надали методичний коментар до певних моментів упровадження в навчальний процес.

**Перспективи подальших розвідок** вбачаємо у формуванні методичних рекомендацій для формування стилістичної компетентності в аудіюванні і говорінні, випрацюванні методичних засад інтеграції розробленого нами комплексу в робочі програми, пов'язані з професійно-орієнтованим вивченням китайської мови. З огляду на те, що в українському китаєзнавстві питання навчання китайськомовної стилістичної компетентності вивчено недостатньо, пер-

спективними є подальші розвідки щодо теоретичних засад і створення практичних комплексів.

### 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

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Ленвіт.
- Кузьменко, А. О. (2015). Варіативність завдань у методиці роботи з текстом на заняттях з іноземної мови. In *International scientific-practical web-congress of pedagogues and psychologists "BE SMART!"* (pp. 84–86).
- Прушківська, П. А. (2018). Розробка передтекстових вправ з урахуванням даних лінгвістики тексту. *Житомирський торговельно-економічний коледж КНТЕУ*.  
<https://eztuir.ztu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1207/68.pdf?sequence=1>
- Цінько, С. В. (2018). Добір навчальних текстів як лінгводидактична проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 3(137), 130–138.
- Шевченко, К. В. (2023). Розвиток стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на лексико–семантичному та граматичному рівнях. *Сучасні дослідження з іноземної філології: збірник наукових праць*, 2(24), 411–420. Видавничий дім "Гельветика".

### REFERENCES

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., & Boretska, H. E. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka*: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv. Lenvit.
- Kuzmenko, A. O. (2015). Variatyvnist' zavdan' u metodytsi roboty z tekstom na zaniattiakh z inozemnoi movy. In *International scientific-practical web-congress of pedagogues and psychologists "BE SMART!"* (pp. 84–86).
- Prushkivska, P. A. (2018). Rozrobka peredtekstovykh vprav z urakhuvanniam danykh linhvistyky tekstu. *Zhytomirskyi torhovel'no-ekonomichniy koledzh KNTEU*. Retrieved from  
<https://eztuir.ztu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1207/68.pdf?sequence=1>
- Tsanko, S. V. (2018). Dobir navchal'nykh tekstiv yak linhvodydaktychna problema. *Visnyk Luhanskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 3(137), 130–138.
- Shevchenko, K. V. (2023). Rozvytok stylistychnoi kompetentnosti maibutnykh perekladachiv kytayskoi movy na leksyko-semantychnomu ta hramatychnomu rivniakh. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii: zbirnyk naukovykh prats*, 2(24), 411–420. Vydavnychiy dim "Helvetyka".

Дата надходження до редакції 24.10.2025 р.

Рекомендовано до друку 14.11.2025 р.



УДК 81'42:37

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354798>

**Шовковий В'ячеслав Миколайович**,  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри методики викладання української  
та іноземних мов і літератур,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
ORSID ID: [0000-0003-4876-2162](https://orcid.org/0000-0003-4876-2162)  
[v.shovkovyi@knu.ua](mailto:v.shovkovyi@knu.ua)

**Шовкова Тетяна Анатоліївна**,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри германської філології,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
ORSID ID: [0000-0002-2440-1293](https://orcid.org/0000-0002-2440-1293)  
[t.shovkova@knu.ua](mailto:t.shovkova@knu.ua)

## НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ НІМЕЦЬКОГО ЕМОТИВНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

*Стаття присвячена методиці навчання студентів-германістів німецького емотивного мовлення на початковому етапі. Визначено, що навчання емотивного мовлення має розпочинатися на початковому рівні вивчення німецької мови студентами-германістами. На рівнях А1–А2 студенти мають засвоїти лексичні одиниці, що відображають одинадцять основних емоцій: радість, страх, подив, смуток, злість, інтерес, довіра, очікування, огида, сором, провина. Ці лексичні засоби повинні відповідати таким критеріям: семантичної цінності, відповідності лексики комунікативним потребам на певному рівні володіння мовою, експліцитності, лексико-граматичної конгруентності. Студенти повинні оволодіти лексичними засобами емотивності в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Для цього необхідно застосовувати дві групи вправ: I група – вправи на формування навичок вживання та розуміння лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які слугують для вираження емоційних станів, у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні та письмі; II група – вправи / завдання на формування умінь розуміння емотивної інформації тексту під час аудіювання та читання, а також умінь виражати емоції на рівні тексту в говорінні та письмі.*

**Ключові слова:** методика навчання, навчання емотивного мовлення, навчання німецької мови, критерії добору лексики, комплекси вправ.

**Shovkovyi, Vyacheslav**,  
DSc in Education, Full Professor,  
Head of the Department of Methodology  
of Teaching Ukrainian and Foreign Languages  
and Literatures, Institute of Philology of the Kyiv National  
Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine.  
ORSID ID: [0000-0003-4876-2162](https://orcid.org/0000-0003-4876-2162)  
[v.shovkovyi@knu.ua](mailto:v.shovkovyi@knu.ua)

**Shovkova Tetiana**,  
PhD, Assistant Professor,  
Department of Germanic Philology and Translation,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv.  
ORSID ID: [0000-0002-2440-1293](https://orcid.org/0000-0002-2440-1293)  
[t.shovkova@knu.ua](mailto:t.shovkova@knu.ua)

### TEACHING GERMAN EMOTIVE SPEECH TO GERMANIC STUDIES STUDENTS AT THE BEGINNER LEVEL

*The article is dedicated to the methodology of teaching German emotive speech to students of Germanic studies at the beginner level. It is established that the teaching of emotive speech should begin at the initial stages of learning the German language for students of Germanic studies. At the A1-A2 levels, students need to master lexical units that reflect eleven basic emotions: joy, fear, surprise, sadness, anger, interest, trust, expectation, disgust, shame, and guilt. These lexical items must meet the following criteria: semantic value, relevance to communicative needs at a given language proficiency level, explicitness, and lexicogrammatical congruence. Students must acquire emotive lexical tools in four types of speech activity. For this purpose, two groups of exercises should be used: Group I – exercises aimed at developing skills in using and understanding lexical units (with their grammatical characteristics) that express emotional states in four types of speech activity – listening, reading, speaking, and writing; Group II – exercises/tasks aimed at developing the ability to understand emotive information in a text during listening and reading, as well as the ability to express emotions at the text level in speaking and writing.*

**Key words:** teaching methodology, emotive speech training, German language learning, lexical selection criteria, exercise complexes.

**Постановка проблеми.** Емотивне мовлення тісно пов'язане з експресивною функцією мови, яка спрямована на вираження внутрішнього стану мовця, його суб'єктивного ставлення до того, про що він говорить, на передання емоційних реакцій, почуттів та оцінки мовцем людей, подій, явищ, предметів. Емоції, виражені засобами мови, не лише передають інформацію, але й збагачують її суб'єктивним забарвленням. Уміння виражати емоції мовними засобами є важливим аспектом не тільки для повсякденного

спілкування, а й для глибшого розуміння культурної специфіки комунікації. Емоції, закодовані в мові, дозволяють створювати зв'язок між людьми, сприяють взаєморозумінню та збагачують мовну картину світу мовця. Для студентів-германістів емотивне мовлення є важливим складником комунікативної компетентності, оскільки воно допомагає не лише оволодіти мовними засобами, але й поринути в культурні та соціальні норми спілкування представників німецькомовних країн, інтегруватися в іншу мовну та культурну реальність. Адекватне використання засобів емотивності дозволяє студентам більш точно передавати свої думки, враження та реакції, а також покращує взаємодію в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Нині проблема навчання емотивного мовлення є мало дослідженою в аспекті рівневого підходу до навчання німецької мови. Актуальною є ця проблема і на початковому етапі навчання, адже студенти часто стикаються з труднощами у вираженні емоцій та правильному розумінні емоційних відтінків у мовленні носіїв німецької мови. На початкових рівнях навчання мови (A1–A2) студенти часто ознайомлюються з базовою лексику та граматику, але емотивне мовлення, яке передбачає більш складну й багатогранну вербалізацію внутрішніх переживань, не завжди отримує належну увагу, хоча значущість його в мовно-мовленнєвій підготовці здобувачів освіти є незаперечною. Отже, потреба розвивати в студентів-германістів емотивне мовлення на всіх етапах навчання, зокрема і на початковому, зумовлює актуальність обраної для дослідження проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти навчання емотивного мовлення у вітчизняній методиці були предметом дослідження в працях К. Михайлюк (методи навчання емотивної лексики учнів 11 класів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови), А. Жари (методика навчання емотивної лексики учнів 11 класів на уроках англійської мови), Н. Захарії (навчання емотивного мовлення на уроках англійської мови в 11 класі філологічного напрямку). Науковці схарактеризували засоби вираження емотивності, сутність емотивної компетентності, цілі її формування, місце емотивного компонента в навчанні іншомовної лексики, принципи, стратегії та прийоми, а також комплекси вправ, спрямовані на ефективне оволодіння емотивною іншомовною лексику (Михайлюк, 2023; Жара, 2022; Захарія, 2025). Н. Мосьпан у дисертації, присвяченій навчанню майбутніх філологів емоційно-модальної інтонації в англійській мові з використанням автентичних відеокурсів, визначила лінгвістичні, психологічні та методичні основи навчання емоційно-модальної інтонації, обґрунтувала навчальний потенціал автентичних відеокурсів для навчання емоційно-модальної інтонації, дібрала

найчастіше вживані емоційно-модальні значення в англійському мовленні на основі аналізу усного діалогічного мовлення автентичних відеокурсів для оволодіння ними студентами II курсу мовних спеціальностей; обґрунтувала та розробила підсистему вправ для навчання емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних відеокурсів; створила модель процесу навчання студентів II курсу мовних спеціальностей емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних відеокурсів, уклала методичні рекомендації для навчання студентів II курсу мовних спеціальностей емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних відеокурсів (Мосьпан, 2009). Г. Подосиннікова та В. Мокренко дослідили потенціал автентичних карикатур у навчанні емотивності монологічного мовлення. Дослідники вважають, що “карікатури як ціле призначені для того, щоб викликати емоційну реакцію, їхні тексти можуть бути прикладом живого емоційного спілкування та спонукати студентів до використання мовних засобів, які відбивають почуття, емоціональні стани” (Подосиннікова & Мокренко). Таким чином, науковці зробили певний внесок у розроблення методики навчання іншомовного емотивного мовлення, проте навчання німецького емотивного мовлення досі не було предметом спеціальних досліджень.

**Мета статті** – здійснити добір засобів вираження категорії емотивності та розробити методику навчання емотивного мовлення студентів-германістів на початковому етапі вивчення мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Емотивність – “текстова категорія, підпорядкована інформативності або модальності, яка виражає емоційне ставлення адресанта (автора), його функції у тексті, дійових осіб, імовірні емоції реального чи змодельованого авторською свідомістю гіпотетичного читача щодо описуваних подій, явищ, персонажів, їхньої поведінки й актуалізується за допомогою емоційно заряджених текстових компонентів (емоціогенних маркерів)” (Селіванова, 2006, с. 42). Емотивність мовлення – це властивість мовного висловлювання передавати емоції, почуття, ставлення мовця до предмета чи ситуації. Емотивність допомагає встановити емоційний контакт між учасниками спілкування, підвищує ефективність передання інформації, робить мовлення більш переконливим і запам’ятовуваним.

Навчати емотивного мовлення потрібно вже на початковому етапі опанування іноземної мови, що, як показує досвід авторів статті, дозволяє студентам швидше долати мовні бар’єри та відчувати себе впевненіше в розмові. Початковий рівень навчання (A1–A2) відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР, 2003) характеризується набуттям здобувачем освіти умінь спілкування в побуті на прості, знайомі повсякденні теми (осо-

бисте життя, сім'я, покупки, місцевість, робота, навчання), умінь брати участь у простих і звичних бесідах, де потрібно здійснювати прямий обмін інформацією на знайомі теми, умінь описувати за допомогою простих фраз своє оточення, найближче середовище та те, що пов'язано з основними потребами. Початковий рівень навчання іноземної мови орієнтований на задоволення елементарних базових побутових потреб у ситуаціях повсякденного життя. Одним із важливих аспектів цього рівня є навчання базових емоцій, адже емоційний контекст завжди присутній у повсякденній комунікації, оскільки людина часто висловлює свої почуття та реакції на навколишній світ, і початковий рівень навчання має забезпечити можливість для студентів передавати мовними засобами елементарні емоції. Відповідно до цього, вважаємо, що на початковому етапі навчання студенти повинні оволодіти мовними засобами вираження базових емоцій.

Проаналізувавши праці Р. Плутчика (Plutchik, 1980), який виокремлює вісім базових емоцій (радість, довіра, страх, подив, смуток, огида, злість та очікування), а також К. Ізард (Izard, 1992), який виокремлює десять основних емоцій (інтерес, радість, здивування, смуток, страх, сором'язливість, провина, гнів, огида, презирство), а також навчальні посібники з німецької мови для початкового етапу (Wortschatztrainer, 2016; Duckstein, 2016; Evans, 2019a; Evans, 2019b; Glass-Peters, 2016a; Glass-Peters 2016b; Кудіна, Феклістова, 2007; Habersack, 2020), ми виокремили 12 базових емоцій, засобами вираження яких повинні оволодіти студенти-германісти на початковому етапі навчання: *радість, страх, подив, смуток, злість, інтерес, довіра, очікування, огида, сором, провина*.

Засобами вираження емотивності є лексико-фразеологічні засоби: лексичні одиниці (емотивність виражена в прямому або в переносних значеннях слова), фразеологізми, художні засоби (епітети, метафори, порівняння, гіперболи тощо), одиниці синтаксису: окличні речення, повтори, риторичні запитання, емоційні вставки, експресивні вигукки, питальні конструкції; інтонація; невербальні засоби спілкування – міміка, жести (Захарія, 2025, с. 27–41). Початковий рівень володіння мовою (A1–A2) характеризується простотою висловлювань, експліцитністю, відсутністю образності мовлення, фокусом на найбільш необхідній інформації. Тому на початковому етапі навчання мови слід зосередитися на навчанні лексичних одиниць (та їхніх граматичних парадигм), емотивність яких відображена у їхніх прямих значеннях.

**ДЖЕРЕЛАМИ ДОБОРУ ЛЕКСИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙ СТАЛИ:** 1) DUDEN – DAS GROSSE WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE // <https://www.duden.de/woerterbuch>;

2) НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОГО РІВНЯ А1–А2 (WORTSCHATZTRAINER, 2016; DUCKSTEIN, 2016; EVANS, 2019A; EVANS, 2019B; GLASS-PETERS, 2016A; GLASS-PETERS 2016B; КУДІНА, ФЕКЛІСТОВА, 2007; HABERSACK, 2020).

На основі **критеріїв семантичної цінності** (добору підлягають лексичні одиниці, за допомогою яких позначаються базові емоції людини); **відповідності лексики комунікативним потребам на певному рівні володіння мовою** (початковий рівень володіння мовою (A1–A2) передбачає добір лексики, яка здатна задовольнити потреби повсякденного спілкування, здійснювати прямий обмін інформації), **експліцитності** (добору підлягає емотивна лексика, у якій емотивність виступає в прямих значеннях; також добору підлягають фразеологічні сполуки, ідіоми, значення яких є легковивідними); **лексико-граматичної конгруентності** (добору підлягають лексичні одиниці, парадигма яких відповідає граматичним темам, які вивчаються на початковому рівні) здійснено добір емотивної лексики для початкового етапу навчання німецької мови:

– **радість (die Freude)** – A1: die Freude – радість, Glück – щастя, удача, радість, fröhlich – веселий, радісний, glücklich – щасливий, lachen – сміятися, freuen (über + Akk.) – радіти чомусь, jubeln – вітати, радіти, sich (sehr) freuen über + Akk – радіти чомусь; Spaß haben/machen – насолоджуватися / приносити задоволення, веселощі A2: Vergnügen – задоволення, насолода, Fröhlichkeit – веселощі, радісний настрій, erfreut – радісний, задоволений, heiter – веселий, життєрадісний, Freude haben an + Dativ – мати радість від чогось, vor Freude lachen – сміятися з радості, aus vollem Herzen freuen – радіти від усього серця;

– **страх (die Angst)** – A1: die Angst – страх, ängstlich – боязкий, наляканий, fürchten (sich vor + Dativ) – боятися чогось, Angst haben vor + Dativ – боятися чогось, erschrecken – налякатися; A2: Furcht – страх, боязнь, Schrecken – жах, переляк, Unruhe – неспокій, furchtsam – боязкий, verängstigt – наляканий, bangen – хвилюватися, боятися, sich ängstigen – боятися, тривожитися, Angst und Bange sein – бути дуже наляканим, jemandem Angst machen – налякати когось;

– **подив (die Überraschung)** – A1: die Überraschung подив, überrascht – здивований, sich wundern (über + Akk.) – дивуватися, überraschen – дивувати, несподівано радувати; A2: Erstaunen – подив, здивування, erstaunt – здивований, verwundert – здивований, staunen – захоплено дивуватися, erstaunen – вражати, дивувати, den Augen nicht glauben können – не вірити своїм очам, den Mund nicht mehr zu bekommen – бути дуже здивованим;

– **смуток (die Traurigkeit)** – A1: die Traurigkeit – смуток, traurig – сумний, weinen über + Akk – плакати

через (щось), bedauern + Akk – жалкувати про (когось / щось); **A2:** Kummer – горе, печаль, Trauer – скорбота, жалоба, betrübt – засмучений, niedergeschlagen – пригнічений, bedrückt – пригнічений, сумний, leiden unter + Dat – страждати через (щось, обставини), sich betrüben über + Akk – сумувати через (щось), das Herz ist schwer – важко на серці;

– **злість (der Ärger)** – **A1:** der Ärger злість, wütend – розлючений, ärgerlich – роздратований, ärgern (sich) (über + Akk) – злитися на щось / когось, wütend sein (auf + Akk) – бути злим на когось / щось, schimpfen (über + Akk / mit + Dat) – сваритися через щось / сваритися з кимось; **A2:** Wut – лють, Zorn – гнів, Verärgerung – роздратування, zornig – гнівний, verärgert – ображений, роздратований, zornig sein (auf + Akk) – бути гнівним на когось / щось, fluchen (über + Akk) – лятися через щось, sich empören (über + Akk) – обурюватися через щось, den Ärger rauslassen – випустити злість, in Rage geraten – розлютитися, увійти в лють;

– **інтерес, зацікавленість (Interesse)** – **A1:** Interesse – інтерес, interessiert – зацікавлений, neugierig – допитливий, цікавий, sich interessieren (für + Akk) – цікавитися чимось, neugierig sein (auf + Akk) – цікавий до чогось; **A2:** Faszination – захоплення, Neugierde – цікавість, Begeisterung – захоплення, fasziniert – захоплений, вражений, sich begeistern (für + Akk) – захоплюватися чимось, wissbegierig sein – бути допитливим, ein großes Interesse haben an + Dat – мати великий інтерес до чогось, die Neugier wecken – викликати цікавість;

– **довіра (Vertrauen)** – **A1:** Vertrauen – довіра, Glauben – віра, vertrauen (auf + Akk) – довіряти чомусь, glauben (an + Akk) – вірити в когось / щось, jemandem vertrauen – довіряти комусь; **A2:** Zutrauen – віра в можливість когось, Verlässlichkeit – надійність, vertrauensvoll – довірливий, сповнений довіри, vertrauenswürdig – надійний, такий, що заслуговує на довіру, zuverlässig – надійний, treu – вірний, відданий, vertrauen haben in + Akk – мати довіру до когось, auf jemanden/etwas vertrauen – покладатися на когось / щось;

– **очікування (die Erwartung)** – **A1:** Warten – чекання, warten (auf + Akk) – чекати на щось / когось, erwarten – очікувати, abwarten – чекати, терпеливо очікувати; **A2:** Erwartung – очікування, Hoffnung – надія, erwartungsvoll – сповнений очікування, hoffnungsvoll – сповнений надії, оптимістичний, ungeduldig – нетерплячий, hoffen (auf + Akk) – сподіватися на щось, Vorfreude haben – мати передчуття, з нетерпінням чекати, auf etwas gespannt sein – бути напруженим, збудженим через очікування;

– **огида (Abscheu)**: **A1:** unangenehm – неприємний, mir ist übel – мені погано (огидно), das ist widerlich – це огидно; **A2:** Abscheu – огида, Ekel – огида, відраза, Widerwille – відраза, неприємне по-

чуття, ekelig – огидний, бридкий, widerlich – огидний, неприємний, ekelhaft – огидний, бридкий, sich ekeln vor + Dat – відчувати огиду до чогось, sich schütteln vor Ekel – здригатися від огиди, es widerstrebt mir – мені це противно (викликає огиду);

– **сором, сором'язливість (Scham)**: **A1:** Scham сором, schüchtern – сором'язливий, боязкий, sich schämen – соромитися, rot werden – червоніти, червоніти від сорому, es ist mir peinlich – мені соромно, мені незручно; **A2:** Schüchternheit – сором'язливість, скромність; schamhaft – сором'язливий, скромний, verlegen – збентежений, сором'язливий (відчуття збентеження через сором), peinlich – соромно, незручно (викликає сором), verlegen sein – бути збентеженим, sich wie ein Schuljunge fühlen – відчувати себе сором'язливим, як школяр;

– **провина (Schuld)**: **A1:** Schuld – провинна, schuldig – винний, sich schuldig fühlen – відчувати себе винним, sich für etwas entschuldigen – вибачитися за щось, schuldig sein – бути винним; **A2:** Schuldgefühl – почуття провини, schuldgefühlig – той, хто відчуває провину, jemandem etwas schulden – бути винним комусь (морально або фінансово), die Schuld auf sich nehmen – взяти провину на себе, jemandem die Schuld geben – звинувачувати когось;

– **спокій (Ruhe)**: **A1:** die Ruhe – спокій, die Stille – тиша; ruhig – спокійний, still – тихий; **A2:** die Entspannung – розслаблення, entspannt – розслаблений, zufrieden – задоволений, спокійний, sich beruhigen – заспокоюватися, sich entspannen – розслаблятися, Bleib ruhig! – заспокойся!

Навчання лексичних засобів вираження емотивності мовлення слід здійснювати в чотирьох видах мовленнєвої діяльності – в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Для цього пропонуємо дві групи вправ: I група – вправи на формування навичок уживання та розуміння лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які слугують для вираження емоційних станів, у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні та письмі; II група – вправи / завдання на формування умінь розуміння емотивної інформації тексту під час аудіювання та читання, а також умінь виражати емоції на рівні тексту в говорінні та письмі.

**I група вправ – вправи на формування навичок уживання та розуміння лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які слугують для вираження емоційних станів, у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні та письмі.**

**Вправа. Мета:** формування навичок розуміння лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які виражають емоційні стани, *під час аудіювання.*

**Інструкція:** Hören Sie und ergänzen Sie den Text mit den entsprechenden Wörter

Heute ist das Wetter sehr schön. Die Sonne scheint und der Himmel ist klar. Ich bin sehr \_\_\_\_\_ (glücklich), weil das warme Frühlingwetter viel \_\_\_\_\_ (Fröhlichkeit) bringt. Die Menschen spazieren im Park und \_\_\_\_\_ (lachen), sie genießen die Wärme. Ich (freue mich aus vollem Herzen), denn so ein Wetter macht wirklich \_\_\_\_\_ (Vergnügen) und man möchte viel Zeit draußen verbringen. Die Vögel singen und die Blumen blühen. Es ist ein Tag, an dem man einfach nur \_\_\_\_\_ (freuen) kann. Kinder spielen auf der Wiese und ihre Freude ist überall zu sehen. Auch ich \_\_\_\_\_ (jubel), weil solche Tage so selten und besonders sind. Ich habe viel \_\_\_\_\_ (Freude) an der Natur und freue mich über jeden Moment. Das \_\_\_\_\_ (Glück), das ich heute spüre, möchte ich mit allen teilen.

**Вправа. Мета:** формування навичок розуміння лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які виражають емоційні стани, *під час читання*.

**Інструкція:** Lesen Sie den Text und ordnen Sie die markierten Wörter ihrer Übersetzung zu.

Heute ist das Wetter grau und es regnet. Viele Menschen sind (1) *traurig* und betrübt wegen des Wetters. Der Himmel ist dunkel, und es regnet den ganzen Tag. Viele sind (2) *niedergeschlagen* und bedrückt, weil sie die Sonne vermissen. Ich (3) *weine über* das schlechte Wetter, weil ich die Sonne mag. Das Wetter macht mich manchmal betrübt und mein (4) *Herz ist schwer*. Viele (5) *leiden unter* dem Regen, weil sie nicht oft draußen sein können. Das lange Regenwetter macht viele Menschen müde und traurig. Ich (6) *bedauere* die Tage ohne Sonne. Meine Freunde (7) *betrüben sich* auch über das Wetter, weil es schwer ist, fröhlich zu sein, wenn es regnet. Ich hoffe, dass bald die Sonne scheint und (8) *die Traurigkeit* weggeht. Dann sind alle wieder froh und glücklich. Bis dahin versuchen wir, trotzdem positiv zu bleiben und kleine Dinge zu genießen.

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| 1) traurig          | A) плакати через   |
| 2) niedergeschlagen | B) пригнічений     |
| 3) weine über       | C) важко на серці  |
| 4) Herz ist schwer  | D) страждати через |
| 5) leiden unter     | E) жалкувати       |
| 6) bedauere         | F) сумток          |
| 7) betrüben sich    | G) сумний          |
| 8) die Traurigkeit  | H) сумувати        |

**Вправа. Мета:** формування навичок вживання лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які виражають емоційні стани, *під час говоріння*.

**Інструкція:** Beantworten Sie die Fragen mündlich.

Hast du Angst vor Hunden?

Was macht dir Angst?

Bist du schon einmal richtig erschrocken? Erzähle!  
 Fühlst du dich manchmal ängstlich in der Dunkelheit?  
 Wann hast du dich das letzte Mal gefürchtet?  
 Was macht dir manchmal Unruhe?  
 Hast du schon einmal jemandem Angst gemacht?  
 Was hat dich überrascht?  
 Kannst du dich an einen Moment erinnern, in dem du erstaunt warst?  
 Glaubst du, dass Überraschungen immer gut sind?

**Вправа. Мета:** формування навичок вживання лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які виражають емоційні стани, *під час письма*.

**Інструкція:** Ergänzen Sie die Sätze schriftlich mit den Wörtern aus der Wortliste.

Wenn ich etwas Neues sehe, bin ich ....  
 Wenn jemand unerwartet kommt, bist du ....  
 Wenn sich das Wetter schnell ändert, .... wir.  
 Wenn seine Freunde nicht kommen, ist er .....  
 Wenn etwas schiefgeht, ist sie .....  
 Wenn jemand lügt, bin ich ....  
 Wenn man lange warten muss, seid ihr ....  
 Wenn man betrogen wird, ist er ....  
 Wenn interessante Geschichten erzählt werden, sind wir ....  
 Wenn sie schöne Bilder sieht, ist sie ....  
 Wenn Leute ehrlich zu mir sind, bin ich ....  
 Wenn du anderen hilfst, bist du ...  
 Wenn wir laute Geräusche hören, haben wir ...  
 Wenn es draußen dunkel ist, hat sie ....  
**Довідка:** erstauen, überrascht, staunen, traurig, betrübt, wütend, ärgerlich, zornig, interessiert, fasziniert, vertrauensvoll, zuverlässig, Angst, Furcht.

**II група вправ / завдань – вправи / завдання на формування умінь розуміння емотивної інформації тексту під час аудіювання та читання, а також умінь виражати емоції на рівні тексту в говорінні та письмі.**

Комплекс завдань на формування умінь розуміння емотивної інформації тексту під час **аудіювання та читання тексту**.

*Дотекстовий етап:*

- вступ до проблематики тексту з одночасною активізацією мовних засобів вираження емотивності;
- зняття труднощів, пов'язаних з емотивністю тексту для аудіювання / читання (наприклад, аналіз незнайомих мовних засобів на позначення емоцій);
- прогнозування емотивного змісту тексту;
- формулювання комунікативної настанови на сприйняття та розуміння емотивної інформації тексту (розуміння основного змісту – емотивності тексту, розуміння деталей, які стосуються емоцій, виявлення / пошук фрагментів тексту, які містять емотивну інформацію).

**Завдання. Мета:** вступ до проблематики тексту, активізація лексико-граматичних засобів вираження емотивності мовлення; розвиток умінь говоріння.

**Інструкція:** *Vervollständigen Sie die folgenden Sätze, antworten Sie dabei auf die Frage "Welche Emotionen ruft schlechtes Wetter bei Ihnen hervor?"*

Ich bin ärgerlich, wenn...

Ich bin verärgert, wenn...

Ich bin traurig, wenn...

Ich ärgere mich, wenn...

Ich bin betrübt, wenn...

**Завдання. Мета:** зняття лексичних труднощів в аудіюванні, розширення словникового запасу студентів.

**Інструкція:** *Erklären Sie die Bedeutung der angegebenen Phrasen: "wir konnten den Ärger nicht halten", "darüber lachen".*

**Завдання. Мета:** формування умінь прогнозування емотивного змісту тексту під час аудіювання.

**Інструкція:** *Welche Emotionen kann "ein misslungener Spaziergang" hervorrufen?*

**Завдання. Мета:** формування умінь сприйняття та розуміння емотивної інформації тексту під час аудіювання (розуміння основного змісту – емотивного наповнення тексту).

**Інструкція:** *Hören Sie den Text und sagen Sie, welche Emotionen die Verschlechterung des Wetters bei den Freunden hervorgerufen hat?*

Ein misslungener Spaziergang

Letzte Woche bin ich mit meinen Freunden spazieren gegangen. Wir wollten das schöne Wetter genießen. Aber plötzlich wurde das Wetter schlecht. Es fing an zu regnen und zu stürmen. Ich war sehr ärgerlich, weil ich keinen Regenschirm dabei hatte. Meine Freunde waren auch verärgert, weil sie nass wurden.

Wir ärgerten uns über das schlechte Wetter. Ich wurde wütend und schimpfte über den Regen. Manche Freunde waren zornig, weil der Spaziergang ruiniert war. Wir fluchten über das Wetter und konnten den Ärger nicht halten.

Am Ende ließen wir den Ärger raus und gingen schnell nach Hause. Ich war in Rage geraten, weil ich den Tag anders geplant hatte. Es war eine sehr schlechte Erfahrung, aber jetzt kann ich darüber lachen.

*На текстовому етапі* студенти слухають / читають текст, сприймають та розуміють емотивну інформацію.

*Післятекстовий етап:*

– контроль розуміння (розуміння основного змісту – емотивності тексту, розуміння деталей, які стосуються емоцій);

– обговорення змісту тексту, формування умінь говоріння:

**Завдання. Мета:** перевірка розуміння емотивної інформації тексту під час аудіювання (розуміння основного змісту – емотивного наповнення тексту).

**Інструкція:** *Beantworten Sie die Frage, die vor dem Hörverstehen gestellt wurde: Welche Emotionen hat die Verschlechterung des Wetters bei den Freunden hervorgerufen?*

**Завдання. Мета:** перевірка розуміння емотивної інформації тексту під час аудіювання (розуміння основного змісту – емотивного наповнення тексту).

**Інструкція:** *Hören Sie sich den Text noch einmal an und lösen Sie die Testaufgaben.*

*Wie fühlte sich der Erzähler, als das Wetter plötzlich schlecht wurde?*

a) glücklich

b) ärgerlich

c) ruhig

d) überrascht

*Warum waren die Freunde des Erzählers verärgert?*

a) Sie hatten Hunger.

b) Sie wurden nass.

c) Sie hatten keine Lust zu spazieren.

d) Sie wollten nach Hause gehen.

*Wie haben die Freunde ihren Ärger ausgedrückt?*

a) Sie lachten.

b) Sie schimpften und fluchten.

c) Sie spielten Spiele.

d) Sie machten Fotos.

*Wie beschreibt der Erzähler seine Gefühle am Ende des Spaziergangs?*

a) Er war froh.

b) Er war in Rage geraten.

c) Er war enttäuscht, aber ruhig.

d) Er war müde.

*Was sagt der Erzähler über die Erfahrung jetzt?*

a) Er kann jetzt darüber lachen.

b) Er möchte nie wieder spazieren gehen.

c) Er ist immer noch wütend.

d) Er denkt, dass das Wetter schön war.

**Завдання. Мета:** формування умінь діалогічного мовлення на основі аудіотексту.

**Інструкція:** *Beantworten Sie die Fragen:*

Warum sind die Freunde wütend und ärgerlich? Wie sprechen die Personen über ihren Ärger? Was kann man machen, wenn das Wetter schlecht ist? Warum lacht die Person jetzt über den schlechten Tag?

**Завдання. Мета:** формування умінь монологічного мовлення на основі тексту.

**Інструкція:** *Erzählen Sie, welche Emotionen schlechtes Wetter bei Ihnen hervorruft. Was tun Sie, um die Wut auf gesunde Weise abzubauen?*

Комплекс завдань на формування умінь уживання засобів вираження емотивності в **МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**. Цей комплекс охоплює комунікативні завдання, орієнтовані на формування умінь продуку-

вати емотивно забарвлені монологи. Для того, щоб студенти використовували в монологічному мовленні засоби емотивності, слід застосовувати орієнтири-опори, які їх мотивуватимуть до цього. До таких орієнтирів-опор відносимо план монологу з відповідними пунктами, спрямованими на висловлення або опис емоцій, лексичні опори – засоби вираження емотивності (опори характерні для початкового рівня навчання), невербальні опори, які можуть слугувати стимулами для висловлення емоцій.

**Завдання. Мета:** формування умінь продукувати емотивно марковане монологічне мовлення, вживати засоби вираження емотивності в монологічному мовленні.

**Інструкція:** *Beschreiben Sie das Wetter, das auf den Bildern dargestellt ist. Äußern Sie Ihre Emotionen, die dieses Wetter bei Ihnen hervorruft. Verwenden Sie den unten angegebenen Plan und die Hilfsphrasen.*

### Beschreibungsplan

1. Beschreiben Sie die Jahreszeit und das Wetter, das auf dem Bild dargestellt ist.
2. Welche Emotionen empfinden die Menschen auf den Bildern?
3. Welche Gefühle ruft dieses Wetter bei Ihnen hervor?

*Фрази-опори:*

vor Freude lachen  
aus vollem Herzen freuen  
sich betrüben über + Akk  
das Herz ist schwer  
zornig sein (auf + Akk)  
ihr / ihm / mir / uns ist lustig, wenn...  
ihr / ihm / mir / uns ist fröhlich, wenn...  
ihr / ihm / mir / uns ist traurig, wenn...  
ihr / ihm / mir / uns ist unruhig, wenn...  
es macht sie / ihn / mich / uns traurig.

		
<a href="https://www.philips.ua/c-e/takingcare-blog/taking-care-of-yourself/nature-heals.html">https://www.philips.ua/c-e/takingcare-blog/taking-care-of-yourself/nature-heals.html</a>	<a href="https://uareview.com/u-lvovi-dosch/">https://uareview.com/u-lvovi-dosch/</a>	<a href="https://espresso.tv/svit-u-ssha-virue-khurdelitsya-skasovani-aviareysi-i-peredviborchi-zakhodi">https://espresso.tv/svit-u-ssha-virue-khurdelitsya-skasovani-aviareysi-i-peredviborchi-zakhodi</a>

Комплекс завдань на формування умінь уживання засобів вираження емотивності в **діалогічному мовленні**. Цей комплекс охоплює комунікативні завдання, орієнтовані на формування умінь продукувати емотивно забарвлені діалоги. Для того, щоб мотивувати студентів використовувати засоби вираження емотивності в діалогічному мовленні, потрібно, на нашу думку дотримуватися таких вимог: наявність завдання, орієнтованого на висловлення емоцій, в описі мовленнєвої ситуації; наявність вербальних опор, які слід використовувати під час діалогу; використання невербальних опор, які можуть слугувати стимулами для висловлення емоцій.

*Картинки-опори:*

**Завдання. Мета:** формування умінь продукувати емотивно марковане діалогічне мовлення, вживати засоби вираження емотивності в діалогічному мовленні.

**Інструкція:** *Schauen Sie sich die Bilder an. Welche Emotionen rufen sie bei Ihnen hervor? Der erste Schnee – Freude oder Frust? Stellen Sie sich vor, es hat geschneit, der erste Schnee ist gefallen und das Winterwetter ist noch instabil. Sie begegnen einem Freund auf der Straße. Diskutieren Sie das Wetter und äußern Sie Ihre Emotionen bezüglich des ersten Schnees. Person A sollte positive Emotionen äußern, während Person B negative Emotionen in Bezug auf den ersten Schnee ausdrücken sollte.*

	
<a href="https://tsn.ua/exclusive/v-ukrayini-vipav-pershiy-snig-de-same-zustrilisya-osin-i-zima-i-yak-pogodna-anomaliya-chekaye-na-krayinu-2670486.html">https://tsn.ua/exclusive/v-ukrayini-vipav-pershiy-snig-de-same-zustrilisya-osin-i-zima-i-yak-pogodna-anomaliya-chekaye-na-krayinu-2670486.html</a>	<a href="https://kyiv.novyny.live/pervyi-sneg-v-kieve-sinoptiki-nazvali-datu-51972.html">https://kyiv.novyny.live/pervyi-sneg-v-kieve-sinoptiki-nazvali-datu-51972.html</a>

*Фрази-опори:*

Ich freue mich über	Ich bin heute traurig, weil...
Ich bin heute richtig fröhlich, weil...	Ich bedauere, dass
aus vollem Herzen	Ich bin betrübt über
Ich habe viel Freude an	Ich leide unter
Ich bin wirklich erfreut über	Mein Herz ist heute einfach schwer, weil...

Комплекс завдань на формування умінь уживання засобів вираження емотивності в **письмі**. Цей комплекс охоплює комунікативні завдання на написання зв'язних текстів, у яких використовуються засоби вираження емоцій. До таких завдань уналежнюємо: написання есе про певну подію чи вчинок, у якому здобувачі освіти мають висловити свої емоції; написання приватного листа, у якому описують подію, що їх найбільше вразила; опис емоцій на основі картинки, емоційний коментар до відео, новини тощо. Для формування умінь продукувати писемне емотивно марковане мовлення потрібно: ознайомити студентів з матеріалами (подіями, вчинками, новинами тощо), які можуть викликати емоції; поставити комунікативне завдання, спрямоване на висловлення емоцій, ознайомити студентів із жанровими (зокрема структурними) особливостями тексту, в межах якого буде продукуватися мовлення, використовувати вербальні опори для засобів вираження емоцій.

**Завдання. Мета:** формування умінь уживання засобів вираження емотивності в писемному мовленні.

**Інструкція:** *Schreibe einen Brief an einen Freund oder eine Freundin. Erzähle von einem Ereignis, das dich sehr beeindruckt hat. Das kann eine schwierige Situation sein, schlechte oder gute Nachrichten oder schöne oder schlechte Erlebnisse. Beschreibe das Ereignis und erzähle, wie du dich fühlst und was du denkst. Nutze einfache Sätze und Wörter. Am Ende schreibe einen freundlichen Gruß oder einen guten Wunsch.*

**Фрази-опори:** Ich freue mich über.... Das macht mich sehr ..... Wir lachen vor .... Ich bin froh ... . Aus vollem Herzen ... . Ich habe Angst vor ... . ist sehr ängstlich. Ich fürchte mich vor ... . Er zittert vor .... wird mir Angst und Bange. Ich bin überrascht von ... Ich staune über ... . Er weint vor... . Das macht mich ... . Mein Herz ist schwer. Ich fühle mich ... .

Такі завдання можуть сприяти розвитку умінь писати зв'язні тексти з емоційним забарвленням, виражати письмово емоції.

Підсумовуючи сказане вище, можемо зробити **висновок**, що навчання емотивного мовлення має розпочинатися студентами-германістами із початкового рівня вивчення німецької мови. На етапі А1–А2 студенти повинні оволодіти лексичними засобами, які позначають одинадцять базових емоцій – радість, страх, подив, смуток, злість, інтерес, довіра, очікування, огида, сором, провина. Ці лексичні засоби повинні відповідати таким критеріям: семантичної цінності, відповідності лексики комунікативним

потребам на відповідному рівні володіння мовою, експліцитності, лексико-граматичної конгруентності. Навчання засобів емотивного мовлення слід здійснювати за допомогою двох груп вправ – І група – вправи на формування навичок уживання та розуміння лексичних одиниць (з їхніми граматичними характеристиками), які слугують для вираження емоційних станів, у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні та письмі; ІІ група – вправи / завдання на формування умінь розуміння емотивної інформації тексту під час аудіювання та читання, а також умінь виражати емоції на рівні тексту в говорінні та письмі.

Перспективою подальших досліджень вважаємо здійснення добору лексики для середнього та просунутого рівнів володіння німецької мови, а також розроблення комплексів вправ та завдань для навчання студентів-германістів емотивного мовлення на цих рівнях.

**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**

- Жара, А. О. (2022). *Методика навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови* (Master's thesis, Хмельницький національний університет).
- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2003): вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов, Страсбург. Ленвіт.
- Захарія, А. С. (2025). *Навчання емотивного мовлення на уроках англійської мови в 11 класі філологічного напрямку* (Master's thesis, Київський національний університет імені Тараса Шевченка).
- Кудіна, О. Ф., Феклістова, Т. О. (2007). *Deutsch für Anfänger / Німецька мова для початківців. Підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Нова книга.
- Михайлюк, К. Л. (2023). *Методи навчання емотивної лексики учнів 11-х класів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови* (Master's thesis, Волинський національний університет імені Лесі Українки).
- Мосьпан, Н. В. (2009). *Навчання емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних відеокурсів (англійська мова, II курс мовного вищого закладу освіти)* [Doctoral dissertation, Київський національний лінгвістичний університет].
- Подосиннікова, Г. І., & Мокренко, В. С. (2023). *Потенціал використання автентичних карикатур у формуванні компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів англійської мови*. Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts : Scientific monograph. Baltija Publishing, 658–682.
- Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник*. Довкілля-К.
- Christian Fandrych, Ulrike Tallowitz "Sage und schreibe" Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln. – Stuttgart, Ernst Klett Sprachen, 2005.
- Duckstein, B. (2016). Ester Haertl Zwischendurch mal ... Wortschatz. Niveau A1 – A2. Ismaning: Hueber, 120.

- Evans S. Menschen (2019a) A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / Sandra Evans, Angela Pude, Franz Specht. Ismaning: Hueber, 104.
- Evans S. Menschen A1.2. (2019b) Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / Sandra Evans, Angela Pude, Franz Specht. Ismaning: Hueber, 96.
- Glass-Peters S. (2016a) Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch /Sabine Glas-Peters, Angela Pude, Monika Reimann. Ismaning: Hueber, 109.
- Glass-Peters S. (2016b) Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch /Sabine Glas-Peters, Angela Pude, Monika Reimann. Ismaning: Hueber, 109.
- Habersack Ch. (2020) Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch/Charlotte Habersack, Angela Pude, Franz Specht. Ismaning: Hueber, 100.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and experience*, 1: Theories of emotion (pp. 3–33). Academic Press.
- Wortschatztrainer Deutsch als Fremdsprache (2016): Üben, erweitern, wiederholen. Niveau A1 – B1, Duden, 208.
- Mospan, N. V. (2009). Navchannia emotsiino-modalnoi intonatsii z vykorystanniam avtentychnykh videokursiv (anhliiska mova, II kurs movnoho vyshchoho zakladu osvity) [Doctoral dissertation, Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet].
- Podosynnikova, H. I., & Mokrenko, V. S. (2023) Potentsial vykorystannia avtentychnykh karykatur u formuvanni kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maibutnykh uchyteliv anhliiskoi movy. Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts : Scientific monograph. Baltija Publishing, 658–682.
- Selivanova, O. O. (2008) Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy : pidruchnyk. Dovkillia-K.
- Christian Fandrych, Ulrike Tallowitz “Sage und schreibe” Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln. – Stuttgart, Ernst Klett Sprachen, 2005. – 265 S.
- Duckstein B. (2016) Ester Haertl Zwischendurch mal ... Wortschatz. Niveau A1 – A2. Ismaning: Hueber, 120.
- Evans S. Menschen (2019a) A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / Sandra Evans, Angela Pude, Franz Specht. Ismaning: Hueber, 104.
- Evans S. Menschen A1.2. (2019b) Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / Sandra Evans, Angela Pude, Franz Specht. Ismaning: Hueber, 96.
- Glass-Peters S. (2016a) Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch /Sabine Glas-Peters, Angela Pude, Monika Reimann. Ismaning: Hueber, 109.
- Glass-Peters S. (2016b) Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch /Sabine Glas-Peters, Angela Pude, Monika Reimann. Ismaning: Hueber, 109.
- Habersack Ch. (2020) Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch/Charlotte Habersack, Angela Pude, Franz Specht. Ismaning: Hueber, 100.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and experience*, 1: Theories of emotion (pp. 3–33). Academic Press.
- Wortschatztrainer Deutsch als Fremdsprache (2016): Üben, erweitern, wiederholen. Niveau A1 – B1, Duden, 208.

## REFERENCES

- Zhara, A. O. (2022). Metodyka navchannia emotyvnoi leksyky uchniv 11-kh klasiv na urokakh anhliiskoi movy (*Master's thesis*, Khmelnytskyi natsionalnyi universytet).
- Zahalnoievropeiskii rekomendatsii z movnoi osvity* (2003): vyvchennia, vykladennia, otsiniuvannia. Viddil suchasnykh mov, Strasburh. Lenvit.
- Zakhariia, A. S. (2025). Navchannia emotyvnogo movlennia na urokakh anhliiskoi movy v 11 klasi filolohichnoho napriamu (Master's thesis, Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka).
- Kudina, O. F., Feklistova, T. O. (2007). Deutsch für Anfänger / Nimetska mova dlia pochatkivtsiv. Pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Nova knyha.
- Mykhailiuk, K. L. (2023). Metody navchannia emotyvnoi leksyky uchniv 11-kh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity na urokakh anhliiskoi movy (Master's thesis, Volynskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky).

Дата надходження до редакції 12.10.2025 р.  
Рекомендовано до друку 25.10.2025 р.



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

UDC 001.89:378:37.01/.09+004.8/330.1 (075)

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354801>

Vasylyshyna, Natalia,  
D.Sc. in Pedagogy, Professor,  
Professor of Foreign Language and Translation Department,  
State University “Kyiv Aviation Institute”  
ORCID ID: [0000-0002-0003-9998](https://orcid.org/0000-0002-0003-9998)  
[filologyN@gmail.com](mailto:filologyN@gmail.com)

## IMPROVEMENT STRATEGIES OF RESEARCH ACADEMIC SKILLS FOR WRITING SCIENTIFIC THEME PROJECTS BY UNIVERSITY LEARNERS: BASED ON THE CASE STUDY FOR THE BUSINESS-RELATED SPECIALIES TITLED AS “CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR EFFECTIVE BUSINESS MANAGEMENT WITHIN THE ECONOMY”

*The process of learning in research constitutes a fundamental element of academic advancement, significantly contributing to the success of researchers. The fields of science and technology are evolving at an extraordinary pace, with new discoveries and innovations emerging daily. Consequently, it is essential for researchers to perpetually refine their research capabilities and maintain a competitive edge. Lifelong learning, defined as the continuous quest for knowledge throughout one's professional journey, is crucial for flourishing in one's discipline. This article examines the significance of learning in research and delineates the advantages of developing research skills through customized courses designed for researchers. The purpose of the article is to demonstrate the formation of university learners research skills within the scientific theme project titled as “Challenges and Opportunities in the Application of Artificial Intelligence for Effective Business Management within the Economy”. The main research outcomes have demonstrated that to accomplish the scientific theme projects successfully we have identified the following structure and content material of research findings on the real case within the scientific theme project titled as “Challenges and Opportunities in the Application of Artificial Intelligence for Effective Business Management within the Economy” that includes such components as: abstract, introduction, methodology of the research, three sections, six subsections, each section conclusions, general conclusions of the scientific theme project. Importantly, the case concerning the theme “Challenges and Opportunities in the Application of Artificial Intelligence for Effective Business Management within the Economy” has highlighted the significant advantages derived from academic research activities for university students during their higher education preparation. The domains of academic research accomplishments include the following: research allows graduate students to investigate specific subjects in detail, thus improving their comprehension of their respective disciplines; fostering critical thinking and problem-solving capabilities; contributing to the body of knowledge and society; building professional networks; enhancing career opportunities; gaining practical experience; promoting independence and initiative; facilitating personal growth; improving communication skills; and shaping future research trajectories.*

**Key words:** scientific theme project, university learners, academic writing, abstract, introduction, research methodology, sec-

tions, subsections, section conclusions, general conclusions, problem statement, research topic.

Василишина Наталія Максимівна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри іноземних мов та перекладу,  
Державний університет “Київський авіаційний інститут”  
ORCID ID: [0000-0002-0003-9998](https://orcid.org/0000-0002-0003-9998)  
[filologyN@gmail.com](mailto:filologyN@gmail.com)

### СТРАТЕГІЇ ПОЛІПШЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ДЛЯ НАПИСАННЯ НАУКОВИХ ТЕМАТИЧНИХ ПРОЄКТІВ СТУДЕНТАМИ УНІВЕРСИТЕТУ (НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ КОНКРЕТНОГО ПРИКЛАДУ ДЛЯ БІЗНЕС-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ТЕМУ “ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ БІЗНЕСОМ В ЕКОНОМІЦІ”)

*Навчання проводити наукові дослідження є фундаментальним елементом академічного прогресу, що значною мірою сприяє успіху дослідників. Галузі науки і техніки розвиваються надзвичайними темпами, щодня з'являються нові відкриття та інновації. Отже, студентам університетів важливо постійно вдосконалювати свої дослідницькі здібності та підтримувати конкурентну перевагу. Навчання протягом усього життя, яке визначається як постійне прагнення до знань протягом професійного шляху, має вирішальне значення для процвітання у своїй сфері діяльності. У цій статті розглянуто значення навчання в дослідженнях та окреслено переваги розвитку дослідницьких навичок за допомогою індивідуальних курсів, розроблених для дослідників. Метою статті є демонстрація формування дослідницьких навичок у студентів університетів у рамках наукового тематичного проєкту “Виклики та можливості застосування штучного інтелекту для ефективного управління бізнесом в економіці”. Для успішного виконання наукових тематичних проєктів*

ми визначили структуру та зміст дослідницьких результатів на реальному прикладі в рамках наукового тематичного проекту "Виклики та можливості застосування штучного інтелекту для ефективного управління бізнесом в економіці", що має такі компоненти, як: анотація, вступ, методологія дослідження, три розділи, шість підрозділів, висновки до кожного розділу, загальні висновки наукового тематичного проекту. Важливо, що кейс щодо теми "Виклики та можливості застосування штучного інтелекту для ефективного управління бізнесом в економіці" підкреслив значні переваги, отримані від академічної дослідницької діяльності, для студентів університетів під час здобуття ними вищої освіти. Важливою перевагою запропонованої роботи є академічні дослідницькі досягнення студентів університету, зокрема такі: поліпшення розуміння дисципліни, із якої студенти виконують дослідження, унаслідок докладного вивчення певної проблеми; розвиток критичного мислення та здібностей до розв'язання проблем; внесок в обсяг знань та розвиток суспільства; побудова професійних мереж; розширення кар'єрних можливостей; отримання практичного досвіду; сприяння самостійності та ініціативності; сприяння особистісному зростанню; поліпшення комунікативних навичок, а також формування майбутніх дослідницьких траєкторій.

**Ключові слова:** науковий тематичний проект, студент університету, академічне письмо, анотація, вступ, методологія дослідження, розділи, підрозділи, висновки до розділу, загальні висновки, постановка проблеми, тема дослідження.

**Problem Statement.** One of the primary objectives of higher education is to encourage individuals to develop a constructive attitude towards the learning process while enhancing their qualifications and adaptability. The proliferation of higher education has resulted in a global increase in the number of universities. This expansion has prompted the creation of new educational models and methodologies, which have subsequently introduced several challenges concerning the effectiveness and quality of the education provided (Allen, T., 2021). The quality of higher education is indicative of the interplay between society and institutions of higher learning; it encompasses a blend of various scientific, social, cultural, and economic elements, highlighting the importance of the market economy as a mechanism for regulating higher education (Allen, T., 2021). In an ever-evolving world, the quality of education represents an ongoing endeavor, reliant on the successful interactions among diverse stakeholders, including educators, students, parents, governmental bodies, and private entities.

Engaging in research requires considerable fortitude, particularly for those who are just beginning their academic journey. University learners must manage a variety of responsibilities within a constrained timeframe – including conducting research, fulfilling coursework requirements, attending lectures, and expanding their professional network. Additionally, it is essential to stay abreast of emerging research methodologies, technologies, and paradigms as they evolve. Under these circumstances, it is not uncommon to experience self-doubt and question one's place within academia. However, prior-

itizing ongoing education in research can serve as an effective strategy to combat these feelings of impostor syndrome and maintain progress toward achieving success. Enhancing and refining research skills offers numerous benefits for students (Barack, L., 2024).

**Analysis of Recent Research and Publications.** Students' experiences in higher education extend well beyond the curriculum of their respective programs. Outside the confines of the classroom, there exist extra-curricular and social activities, along with numerous opportunities to acquire distinctive skills and experiences. One notable opportunity for students is to engage in research. This involvement may take the form of a paid research assistantship (RA), volunteering in a research laboratory, or undertaking an independent project, either out of personal interest or as a requirement for a thesis. Another avenue for integrating research into students' experiences could be through course-based research embedded directly within the curriculum. The variety of research-related opportunities accessible to students will vary depending on the type of institution; interested readers may consult our previous article, "Writing Your First Grant," (Anthony, P., Smith, N., Strohl, J., 2021) for guidance on securing funding. Research-focused universities may offer more opportunities compared to community colleges or institutions that prioritize liberal arts. For instance, at our institution, faculty members are not mandated to participate in research, resulting in fewer opportunities for students. Nevertheless, 53% of student respondents from our two-year college expressed interest in research opportunities, identifying significantly more benefits than obstacles. This data originates from a survey conducted among first-semester students enrolled in a two-year social service work diploma program at a Canadian college in Ontario.

Continuously refining research skills provides a multitude of advantages for researchers, especially for students who are beginning their academic paths. Below are several significant benefits of refocusing on learning within research:

*Professional development:* researchers who do not stay abreast of current trends may find themselves at a disadvantage. Engaging in research education promotes both personal and professional development, equipping researchers with the tools to broaden their knowledge and enhance their expertise. By mastering new research skills, students and researchers can tackle more intricate projects, produce superior work, and achieve recognition within their disciplines. Committing to lifelong learning positions you favorably in a competitive landscape, facilitating access to improved career advancement opportunities.

*Enhanced problem-solving:* research frequently entails addressing intricate challenges. Engaging in research education aids in widening your perspectives, delving into new fields of interest, and expanding your

knowledge base, thereby enabling the creation of innovative solutions to scientific issues. Lifelong learning also bolsters critical thinking and problem-solving skills, allowing researchers to confront challenges from various angles. By enrolling in courses designed for researchers and acquiring a broad array of essential skills, researchers can devise groundbreaking solutions to complex challenges (Anthony, P., Smith, N., Strohl, J., 2021).

*Adaptability:* in a research environment that is constantly changing, the ability to adapt is essential for achieving success. Engaging in ongoing learning within the research field prepares you to tackle challenges, welcome change, and swiftly adjust to emerging methodologies, technologies, and trends, thereby ensuring that your research remains pertinent and influential. Furthermore, being receptive to a wider array of resources and tools enables you to expand your options, select the most appropriate choices for your research, and continue progressing in your professional journey.

*Networking opportunities:* continuous learning also fosters avenues for researchers to connect and collaborate with colleagues, experts, and mentors. By participating in workshops, conferences, and utilizing online platforms, you can share ideas, acquire valuable insights, and establish relationships with peers globally. Being recognized as an expert who prioritizes learning in research enhances your desirability for collaborative projects compared to those who fall behind in their grasp of contemporary advancements (Barzun, J. Graff, F., 2000).

*Confidence in knowledge:* lifelong learning ensures that you remain informed about the latest advancements, empowering you to incorporate new online tools, innovative technologies, and diverse methodologies into your work.

Individuals who persist in their educational pursuits within research generally exhibit greater confidence in their endeavors and are capable of exploring subjects beyond their primary area of expertise. This not only provides a sense of personal satisfaction but also enhances your prospects for accelerated career progression and advancement (Barzun, J. Graff, F., 2000).

**Purpose of the Article.** Academic research strategies are recognized as crucial factors in achieving successful language acquisition. Learners who adeptly apply suitable strategies are more capable of managing uncertainties related to task requirements, articulating their thoughts, or assessing their own abilities. A notable difficulty for non-native speakers is the concurrent challenge of learning to write while simultaneously acquiring the language. The emphasis on strategies, particularly in the context of academic writing, has frequently been neglected, especially among learners with lower proficiency. In the field of university education, both educators and researchers have focused on identifying and implementing the academic research learning strategies utilized by successful learners. It is posited that proficient language

learners may employ distinctive strategies that could be advantageous for others. There is a belief that language learning strategies can greatly enhance the current state of academic writing, which presents various challenges for university students (Shen, Y., 2019).

The purpose of the article is to demonstrate the formation of university learners research skills within the scientific theme project titled as “Challenges and Opportunities in the Application of Artificial Intelligence for Effective Business Management within the Economy”.

**Presentation of the Main Research Material.** To accomplish the course paper research successfully we might identify the following structure and content material of research findings on the real case within the scientific theme project titled as “Challenges and Opportunities in the Application of Artificial Intelligence for Effective Business Management within the Economy” that includes such components as: abstract, introduction, methodology of the research, three sections, six subsections, each section conclusions, general conclusions of the scientific theme project.

*Abstract.* The current scientific theme project’s selected issue topic was designed to investigate the prospects and difficulties of using AI for efficient company management in the economy. The present trend that a wider use of artificial intelligence across several industries has been facilitated by the development of algorithms and improvements in contemporary computer hardware may lend credence to the veracity of the study that has been done. With a focus on the advantages and disadvantages for online travel agency Booking.com, which is undoubtedly seeing a surge in AI adoption, this study looks at how AI technology is being integrated into employment, finance, and customer service. It also looks at a real-world example of its use within the company’s operations. Artificial intelligence will have a big impact on enterprises in the future. It is anticipated to generate a large number of new job openings, but it may also lead to the loss of many low-paying, labour-intensive jobs, which would put a significant strain on the labour market (Statista, 2024).

The employment threshold has increased dramatically, and professionals with expertise in management and artificial intelligence are paid far more than manual labourers, causing a slow change in the distribution of income among workers. Additionally, the advent of AI technology has caused changes in the labour market as jobs requiring fundamental skills and repetitive operations are progressively replaced by automation. The main goal of the study, which was to examine the important potential and difficulties related to the use of artificial intelligence in efficient business management across different economies, has been accomplished, and the research has been successfully completed. Three particular research projects have also been finished in their entirety. By analysing the significant potential of AI in the employment sector, the scientific theme project’s first goal

was achieved within the context of continuing economic research. The paper's main body goes into detail into the benefits and drawbacks of AI in operations, regulation, and human management—all of which have an impact on how well businesses perform overall (Shen, Y., 2019).

Additionally, the second goal, which was to examine the main advantages, disadvantages, and restrictions that artificial intelligence (AI) brings to the consumer services and finance industries as well as how these affect corporate management, has also been accomplished. Finally, examining and presenting actual case studies of AI deployment in the online retail trade organisation Booking.com was the third goal. The scientific theme project's third section contains two subsections that provide different examples of AI adoption, stressing both advantages and disadvantages. As stated in the introduction, a variety of methodological techniques were actively used throughout the study process in order to achieve the main purpose and the three stated objectives. Notably, the case study approach, historical research method, and descriptive research methodology were especially successful in finishing the scientific theme project (Young, M., Hodgson, A. and Leney, T., 2023).

Three major areas, each with six subsections, made up the conducted economic research. These included subjects such as “Fundamental Opportunities and Limitations of AI in Employment Sectors of the Economy; Opportunities and Limitations of AI Utilisation in Other Economic Areas, Including Finance and Customer Service; Practical AI Implementation in Retail Online Trading Platforms like Booking.com.” Despite the many benefits AI provides to several economic sectors, like banking, employment, and customer service, research findings have shown that there are still a lot of untapped prospects for study in the field of AI use in business. Some disadvantages that need to be taken into account for the efficient functioning of particular businesses have also been brought to light in this study. Future research should look at business domains such as e-commerce, logistics, social media communication, and improved security and surveillance technologies.

*Introduction.* The scientific theme project, “Challenges and Opportunities of Artificial Intelligence Application in Effective Business Management in the Economy,” is part of the “Contemporary Issues in Business Management” module. AI technologies are increasingly significant in both the public and private sectors due to their ability to provide valuable insights into the economy's current and future trends. These technologies can be used to improve economic models, automate processes, and make decisions in various business functions such as human resources, marketing, advertising, customer service, sales, finance, distribution, research and development, administrative management, production, operations, IT support, procurement, and legal affairs (Jarrahi, M., 2021).

However, the COVID-19 pandemic and the Ukrainian War have significantly impacted company management techniques, particularly in the workplace. The integration of robots and AI systems presents both opportunities and risks, including the potential change or even extinction of entire professions. To remain competitive and successful in the global market, businesses must adapt their management methods using innovations to adapt to current global trends (Jarrahi, M., 2021).

AI has the potential to improve a company's total income, financial health, productivity, and competitiveness, making the ongoing debate about its implementation in business crucial. The scientific theme project aims to analyse the substantial challenges and opportunities of AI application in effective business management across different economies. The objectives include analysing the potential benefits and challenges of AI in employment, financial services, and customer services, as well as real-life case studies of AI adoption in retail online trading company Booking.com.

*Methodology of the Research.* Mixed-method research was employed during the scientific theme project writing process to get a thorough and impartial viewpoint on the study subject pertaining to AI employment in Booking.com operations, as stated in the introductory section. By combining qualitative and quantitative methods, this methodology makes it possible to gather both quantitative data and narrative insights. The current research's methodology relates to certain processes and approaches, including mixed-methods, quantitative, and qualitative approaches, each of which uses distinct approaches for gathering and analysing data for this business sector study. Therefore, the quantitative research approach was used in the context of this study, with a focus on using numerical data and statistical analysis to investigate the relationships between the research findings that were obtained (Laoudai, O., 2024).

Specifically, the methods used included statistical evaluations. That is why quantitative data has been obtained from many scientific journals. For instance, the paper that discusses AI job opportunities included certain figures derived from the McKinsey Global Research Institute research findings. Furthermore, qualitative research played a critical role in the composition of the scientific theme project. The study has benefited greatly from this method as it uses non-numerical data to explore ideas, opinions, and experiences. Scientific theme project techniques mostly involved the analysis of textual or visual data from books, business-related research journals, and online postings on websites (Laoudai, O., 2024).

Importantly, research papers like “Artificial intelligence and the future of work: human-AI symbiosis in organisational decision-making” by Jarrahi M. and “AI in Financial Markets: Opportunities” and “Challenges” by Laoudai O. received particular attention. Additional-

ly, a wealth of quantitative and qualitative information on the firm Booking.com was gathered from a variety of modern websites in 2024 and 2025, including LinkedIn.com, Booking.com for Business, and Investopedia (Jarrahi, M., 2021).

As well, the numerical, textual, and visual data gathered from the aforementioned publications, websites, books, and reviews was critically examined and condensed into broad conclusions on the benefits and drawbacks of using AI in Booking.com's business operations that was provided in the scientific theme project's concluding findings, six subsections, and three sections in a logical and cogent manner. Additionally, a thorough document analysis and literature evaluation were part of the quantitative and qualitative research approach. For instance, a research on such documents and scientific papers with the title "Statista" (2024) was carried out to describe the application of artificial intelligence in the job domain. Global Market Forecast for Generative AI Statista; Forrester (2020).

Shen (2021) discusses how customer experience affects the company assessment of artificial intelligence's impact on employment. In order to examine recorded information produced from text and images, the qualitative research procedure also included content analysis, which involved determining the frequency of particular terms or themes in the texts. Importantly, the main quantitative research methodological tool applied in this scientific theme project might be considered as sampling. It is now feasible to present supporting data for the selected scientific theme project topic, "Challenges and Opportunities of Artificial Intelligence Application in Effective Business Management in the Economy," thanks to the sampling quantitative research methodology tool. Thus, using the online corporation Booking.com as a sample, we have discussed the benefits and problems of artificial intelligence's involvement in industries like customer service, finance, and employment. Additionally, a case study approach was employed to investigate actual circumstances that the online travel agency Booking.com faced in the course of its regular business operations. The case study approach was chosen primarily because it provides a clear example of how AI affects Booking.com's day-to-day operations (Shen, Y., 2019).

In order to understand the complex issue of AI implementation in modern enterprises within its real-world context, a case study of Booking.com is a research approach that comprises a thorough investigation of the risks and possibilities of AI usage within business companies, including organisation Booking.com (Shen, Y., 2019).

This approach is a qualitative research strategy that uses a variety of data gathering methods to provide a thorough and nuanced view of the Booking.com case. The second justification for selecting the case study approach was that it is especially helpful for examining intricate AI occurrences in industries like banking, cus-

tomers service, and workplaces where a more thorough comprehension is required than a cursory examination. In order to obtain a deep and thorough grasp of the subject, it is now feasible to conduct in-depth analyses, display real-life information, and use a variety of data sources, including papers and articles, thanks to the case study of Booking.com.

Last but not least, the case study qualitative research approach included in the current research qualitative focus places a strong emphasis on a thorough comprehension and interpretation of both the risks and failures of AI application in Booking.com's operations as well as the successful experience of AI application in those operations (Huang, M.-H., Rust, T., 2021).

Overall, applied scientific theme project methodology when compared to a single technique, the main benefit of mixed-method research is that it offers the clarity, depth, and validation required to produce accurate and confident results.

The scientific theme project will be based on a thorough analysis of global literature on AI's potential benefits and challenges in contemporary corporate operations across various economic sectors, including employment and finance. The case study approach will be employed to provide details on the concrete effects of AI on business operations in various areas of the global economy, such as finance, employment, and financial operations.

*Section #1. Fundamental Opportunities and Limitations of AI in Employment Areas of the Economy.*

*Subsection 1.1: Fundamental Opportunities of AI in Employment Areas of the Economy.*

Opening the first subsection of the scientific theme project, we aim at fulfilling the initial objective stated in the research paper introduction, which means to reveal some basic possibilities: Business opportunities: AI systems provide for the employment sector in modern business. Furthermore, we will actively employ the methodological instruments described in the introduction to accomplish the first objective, specifically two research methods: the descriptive research technique and the historical research method.

Future occupations face both opportunities and challenges as a result of the development of AI. It is anticipated that as AI technology develops further, the labour market will see a large number of new positions and employment prospects. However, many old sectors and jobs may become obsolete due to AI, putting workers with only rudimentary operating skills at risk of losing their jobs and earning less money. The exceptional automation and intelligence capabilities of artificial intelligence technologies set it apart.

*Subsection 1.2: Challenges and Limitations of AI Application in the Employment Area of the Economy.* Crucially, it is important to note that, despite the numerous job prospects AI brings to the economy, business owners must also take into account certain obsta-

cles and constraints in order to successfully grow their organisations. In order to achieve the first stated goal of the research, which is to identify the potential and limitations of AI usage in the employment sector of the economy through research and descriptive techniques of scientific theme project methodology, the second part of the continuing scientific theme project is designed to do just that.

Amyra Sheldon, a contemporary researcher, claims that the employment market faces several difficult AI problems (The Impact of AI on the Future of Work: Opportunities and Challenges, 2024). One of them is related to skill shortages and job displacement, which means that automation-related job displacement is a significant problem facing the workforce today (Sheldon A., 2024). Particularly at risk are jobs that involve repetitive tasks, such as data entry and assembly line work, and some aspects of customer service.

*Conclusions for Section #1.* AI can create a workplace that promotes creativity and productivity while respecting human values. However, businesses must ensure that AI is not solely based on AI and that hiring decisions are unbiased and free from illegal factors like discrimination. Continuous education and skill development are essential for preparing the workforce for AI, and collaboration between governments, academic institutions, and corporations is crucial. AI systems should prioritise accountability, openness, and fairness, with diverse datasets, rigorous testing, and clear ethical guidelines. Collaboration between ethicists, legislators, and AI developers is also essential to ensure AI systems represent social values and prevent discrimination.

*Section #2. Opportunities and Limitations of AI Application in Other Areas of Economy, Such as Finance and Customer Service.*

*Subsection 2.1 Possibilities and Threats of AI in Financial Areas of Economy.* The second goal, which will be achieved in this subsection of the second half of the research paper utilising research and descriptive methods of laid-down methodology in the frame of an ongoing survey, was specified at the beginning of the scientific theme project writing process. Specifically, the second subsection will fulfil the scientific theme project's second goal, which was to examine the main opportunities, challenges, and constraints that artificial intelligence (AI) brings to financial services and customer services in order to significantly impact business management (Huang, M.-H., Rust, T., 2021).

*Subsection 2.2 Opportunities and challenges of AI application within customer services area.*

The second objective was stated at the start of the scientific theme project writing process and will be accomplished in the second subsection of the second research part of the scientific theme project using research and descriptive techniques of laid-down methodology in the context of an ongoing survey.

The study and additional explanation of the AI prospects developed for customer services in contemporary businesses will be the focus of the first section of this second subsection. Because it has a direct impact on customer happiness, loyalty, and the general opinion of the brand, customer experience is a crucial component in determining a company's success.

*Conclusions for Section #2.* The research indicates that the incorporation of AI into customer service can result in considerable enhancements, including shorter response times, heightened agent efficiency, and immediate problem-solving capabilities. Additionally, AI improves the customer experience by offering self-service options, proactive support, AI-driven loyalty initiatives, tailored interactions, and faster onboarding processes. Nonetheless, it also presents challenges such as addressing biases in AI algorithms, ensuring seamless integration with existing systems, maintaining human interaction, managing intricate inquiries, and protecting data security and privacy. Consequently, achieving a balance between efficiency and personalization is essential for effective business operations.

*Section #3. Real-life AI application retail online trading company Booking.com.*

*Subsection 3.1 Successful experience of AI application in the operations of Booking.com.*

It is important to note that the third section of the scientific theme project, "Real-life AI application within online travel company Booking.com," aims to fulfil the third objective mentioned in the introduction of the ongoing research. Specifically, we will examine and demonstrate in research content real-life case studies of AI adoption in online travel company Booking.com in both beneficial and detrimental ways (Chernov, A., Chernova, V., 2019). Crucially, the research process will be founded on the use of case study techniques, which are highly beneficial in providing detailed accounts of the effective AI implementation in the day-to-day operations of online booking agency Booking.com. The selection of the online travel agency Booking.com was based on the fact that 2024 has seen robust growth in the top ten internet-based businesses, of which Booking.com is one (Chernov, A., Chernova, V., 2019).

*Subsection 3.2 Failures and risks of AI application in the proceedings of Booking.com.*

After talking about the potential of AI for the business travel firm Booking.com, we're going to identify some of the dangers and failures of using AI in Booking.com's operations. We believe that Booking.com's intricate online system design and dearth of user-friendly features are two of the biggest issues with AI in the company's operations (How to ensure safety and security during business travel, 2023). Because of this drawback, some clients are unable to take full advantage of Booking.com's potential. That results in a smaller clientele and, thus, lesser overall revenue for the travel agency.

*Conclusions for Section #3.* The scientific theme project titled “Real-life AI application of retail online trading company Booking.com” emphasizes the advantages of integrating AI within online travel agencies. Nonetheless, it also points out certain limitations, including an unclear layout of the AI system and issues with user-friendliness, as well as a deficiency in personalized travel recommendations. In spite of these challenges, the advantages of AI integration, such as automated expense tracking, travel itinerary organization, and meeting coordination, are considerable. Furthermore, the scientific theme project notes the shortcomings of systems that offer real-time language translation. Despite these obstacles, the research demonstrates the efficacy of AI integration in online travel agencies, assuming that these drawbacks are addressed within the Booking.com business model.

*Conclusions of the Scientific theme project.* The scientific theme project titled “Challenges and Opportunities of Artificial Intelligence Application in Effective Business Management in the Economy” seeks to explore the potential benefits and challenges associated with the implementation of AI in the realm of efficient business management across diverse economies. This research has undertaken three distinct investigative activities: assessing the capabilities of AI within the employment sector, investigating the opportunities, challenges, and limitations it introduces to the financial and consumer services sectors, and evaluating real-world case studies of AI integration in the online retail trading company Booking.com. To accomplish these aims, the study employed various methodological approaches, including descriptive research, historical analysis, and case study techniques. The economic analysis was structured into three main sections, each containing six subsections, which include “Fundamental Opportunities and Limitations of AI in Employment Areas of the Economy,” “Opportunities and Limitations of AI Application in Other Areas of Economy, Such as Finance and Customer Service,” and “Real-life AI Application Retail Online Trading Company Booking.com.” Future research endeavors should concentrate on business sectors such as social media, business communication, logistics, e-commerce, and enhanced security and surveillance.

**Prospects for Further Issue Exploration.** Research plays a crucial role in graduate education, providing a multitude of advantages that equip students for both academic and professional achievements. Through participation in research, graduate students not only deepen their understanding but also cultivate essential skills, make contributions to society, and create a variety of career pathways. For those considering graduate studies, engaging in research represents a significant move towards a rewarding and influential career.

The case of the demonstrated theme “Challenges and Opportunities in the Application of Artificial Intelligence for Effective Business Management within the Economy” has witnessed the important benefits for universi-

ty learners during their high education preparation. The areas of academic research achievement are as follows:

Research enables graduate students to explore specific topics in depth, thereby enhancing their understanding of their respective fields. This thorough exploration cultivates a level of expertise that cannot be attained solely through coursework. Students become knowledgeable about the most recent advancements, theories, and methodologies, positioning them as valuable assets within their academic disciplines.

Developing critical thinking and problem-solving skills: through the process of research, students acquire the ability to dissect complex issues, assess various viewpoints, and formulate innovative solutions. This experience bolsters their critical thinking and problem-solving abilities, which are crucial in both academic and professional environments. Research equips students to tackle challenges systematically and with an open mindset.

Contributing to knowledge and society: graduate-level research frequently results in findings that can have a profound effect on society. By engaging in research activities, students are able to add to the existing body of knowledge in their fields, tackling real-world challenges and enhancing quality of life. This contribution not only propels their academic discipline forward but also enriches their sense of purpose and personal fulfillment.

Establishing professional networks: research frequently entails collaboration with faculty, fellow students, and industry experts. These engagements enable students to cultivate essential networks that can aid in their professional growth. Participation in conferences, dissemination of research findings, and publication of scholarly articles further broaden these networks, paving the way for future prospects (Alex, D., 2024).

Augmenting career prospects: a robust research foundation can enhance the competitiveness of graduate students in the employment landscape. Employers appreciate the analytical and project management competencies that research fosters. Moreover, research experience is often a necessary criterion for academic and research-focused careers, including university teaching roles and positions within research organizations. It can also strengthen your applications for PhD funding opportunities.

Acquiring practical experience: research offers hands-on engagement with the tools, techniques, and methodologies pertinent to a student’s discipline. This experiential learning is crucial, providing students with the competencies necessary for their future professional endeavors. It serves as a link between theoretical understanding and practical application (Alex, D., 2024).

Cultivating independence and initiative: engaging in research necessitates a significant degree of autonomy and self-management. Students are required to organize their time, establish objectives, and navigate challenges. This process nurtures a sense of initiative and self-suffi-

ciency, which are vital qualities for achieving success in any profession (Barack, L., 2024).

Enhancing personal development: the research journey is frequently demanding, necessitating persistence and resilience. Graduate students acquire the ability to cope with setbacks and uncertainties, which contributes to their personal development. Surmounting these obstacles fosters confidence and a robust work ethic.

Refining communication abilities: research entails writing scholarly articles, developing presentations, and articulating complex ideas to varied audiences. These tasks enhance communication abilities, which are crucial in any professional domain. The capacity to express ideas clearly and effectively is a fundamental skill honed through research (Barack, L., 2024).

Influencing future research directions: graduate students involved in research often emerge as leaders within their fields, influencing future research directions. Their contributions can steer the course of academic exploration and policy, establishing them as thought leaders and innovators.

All in all, along with daily curriculums of the studied courses university learners should be motivated by educators to conduct their academic research activities to enhance professional training for future increased competitiveness on the global labor market.

#### Конфлікт інтересів

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

#### Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

### REFERENCES

- Adam, M., Wessel, M., & Benlian, A. (2020). AI-based Chatbots in Customer Service and their Effects on User Compliance. *Electronic Markets*, 30(2), 427 – 445.
- Alex, D. (2024). What is a Case Study in Research? Definition, Methods & Examples. *Researcher.life*.  
<https://researcher.life/blog/article/what-is-a-case-study-in-research-definition-methods-and-examples>
- Allen, T. (2021). *New Methods in Social Research*, Praeger. Publication: New York.
- Andrade, I.M.D. and Tumelero, C. (2022). Increasing Customer Service Efficiency Through an Artificial Intelligence Chatbot. *Revista de Gestão*, 29(3).
- Anthony P., Smith N., Strohl J. (2021). *Recovery: Job Growth and Education Requirements Through 2020* (Washington, DC: Georgetown Center on Education and the Workforce, June 2013).  
[https://cew-7632.kxcdn.com/wpcontent/uploads/2014/11/Recovery2020.FR\\_Web\\_.pdf](https://cew-7632.kxcdn.com/wpcontent/uploads/2014/11/Recovery2020.FR_Web_.pdf)
- Barack, L. (2024). Higher education in the 21st century: Meeting realworld demands, *Economist Intelligence Unit Research Report* sponsored by Academic Partners. The Economist, March 2024.
- Barzun, J. Graff, F. (2000). *The Modern Researcher*, Harcourt, Brace Publication: New York.
- Bernardi, L. (2019). *Machine Learning in Production: the Booking.com Approach*. Medium.  
<https://booking.ai/https-booking-ai-machine-learning-production-3ee8fe943c70>
- Booking.com for Business. (2024). *Business travel and AI* | Booking.com for Business.  
[https://business.booking.com/resource-hub/articles/business-travel-and-ai/?aid=2139500&label=ORG\\_Z29vZ2x1X19XaW5kb3dzX0Nocm9tZV8xNzM0OTQzNTkyX3Jlc291cmNILWh1Yi9hcnRpY2xlcy9idXNpbmVzcy10cmF2ZWwtYW5kLWFpX0Jlc2luZXN](https://business.booking.com/resource-hub/articles/business-travel-and-ai/?aid=2139500&label=ORG_Z29vZ2x1X19XaW5kb3dzX0Nocm9tZV8xNzM0OTQzNTkyX3Jlc291cmNILWh1Yi9hcnRpY2xlcy9idXNpbmVzcy10cmF2ZWwtYW5kLWFpX0Jlc2luZXN)
- Chernov, A., Chernova, V. (2019). *Artificial Intelligence in Management: Challenges And Opportunities*. 38th International Scientific Conference on Economic and Social Development, Rabat, 21–22 March 2019.
- Chowdhury, E., and Kalyan (2019). *Munich Personal RePEc Archive Use of Artificial Intelligence in Stock Trading*. Available at:  
<https://mpra.ub.uni-muenchen.de/118175/1/Use%20of%20AI%20in%20Stock%20Trading.pdf>
- Cohen, G. (2023). *Intraday Algorithmic Trading Strategies for Cryptocurrencies*. *Review of Quantitative Finance and Accounting*, pp. 1 – 15.
- Copeland, J. (2023). *Artificial intelligence: A philosophical introduction*. John Wiley & Sons. 235 p.
- Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2024). *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future* (Second edition). British Council.  
<https://doi.org/10.57884/78EA-3C69>
- Horvitz, E. (2022). *One Hundred Year Study on Artificial Intelligence: Reflections and Framing*. 145 p.
- Huang, M.-H., Rust, T. (2021). *Artificial intelligence in service*. *Journal of Service Research*, 21(2), 155 – 172.
- Jarrah, M. (2021). *Artificial Intelligence and the Future of Work: Human-AI Symbiosis in Organisational Decision-Making*. *Business Horizons*, vol. 61, no. 4, pp. 577 – 586.
- Laoudai, O. (2024). *AI in Financial Markets: Opportunities and Challenges*. Available at:  
<https://infomineo.com/financial-services/ai-in-financial-markets-opportunities-and-challenge>
- Naik, P. (2021). *Importance of Artificial Intelligence with Their Wider Application and Technologies in Present Trends*. 154 p.
- Shankar, S. (2021). *Advance applications of Artificial Intelligence Technologies in various Business Processes*. 85 p.
- Shen, Y. (2019). *Evaluation of Employment Effect of Artificial Intelligence*. *China Business Theory*, 2019 (11): 238 – 239.
- Statista. (2024). *Generative AI Worldwide | Statista Market Forecast*. Available at:  
<https://www.statista.com/outlook/tmo/artificial-intelligence/generative-ai/worldwide>
- Tondon, B. (2022). *Research Methodology in Social Sciences*, Chaitanya Publishing House: Allahabad.
- Wells, K. (2020). *To close the skills gap, we shouldn't forget the need for soft skills*. *World Economic Forum*. October 7, 2020.  
<https://www.weforum.org/agenda/2016/10/to-close-the-skills-gapwe-shouldnt-forget-the-need-for-soft-skills>
- Williams, R. (2023). *The Download: CRISPR crops and busting renewables myths*. MIT Technology  
<https://doi.org/1085094/10-breakthrough-technologies-2024>
- Wolf, A. (2022). *Vocational qualifications in Europe: the emergence of common assessment themes*. In L. Bash and A. Green (eds) *Youth, Education and Work: World Yearbook on Education*. London: Kogan Page.
- Young, M., Hodgson, A. and Leney, T. (2023) *Unifying the Post-Compulsory Curriculum: Lessons from France and Scotland*. *Unified 16+ Curriculum Series No.9*, Post-16 Education Centre. London: Institute of Education.

*Дата надходження до редакції 16.10.2025 р.  
Рекомендовано до друку 25.10.2025 р.*



**Мельник Євгеній Юрійович**,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов та перекладу,  
Державний університет “Київський авіаційний інститут”,  
ORCID ID: [0000-0003-4892-1151](https://orcid.org/0000-0003-4892-1151)  
[eugene\\_melnik@ukr.net](mailto:eugene_melnik@ukr.net)

**Мельник Павло Юрійович**,  
старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов,  
УДУ імені Михайла Драгоманова,  
ORCID ID: [0000-0003-0012-8074](https://orcid.org/0000-0003-0012-8074)  
[dardano1715@ukr.net](mailto:dardano1715@ukr.net)

## ПРО МОТИВАЦІЮ ДО ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто чинники, що визначають імідж французької мови та впливають на її популярність в закладах освіти як другої іноземної. Зазначено, що в деяких країнах (Польщі та Україні зокрема) певні упередження шкодять позиціям французької порівняно з іспанською та німецькою. Зауважено, що, попри визнання її краси, мелодійності, елегантності, кількість охочих вивчати французьку зменшується через її репутацію занадто складної мови та необізнаність учнів / студентів щодо перспектив, які відкриває володіння французькою (різноманітні форми взаємодії із франкомовним світом, доступ до франкомовних культур тощо). Сформульовано ідеї щодо шляхів підвищення мотивації до вивчення французької мови (усунення хибних стереотипів; розроблення ефективніших методик і дидактичних матеріалів; активніше інформування щодо франкомовних культур; пропагування багатомовності, цінності інтелектуальних зусиль та особистісного розвитку). Наголошено, що у відповідь на сучасні виклики Франція повинна модифікувати свою зовнішню політику для підтримання привабливості французької мови завдяки заходам, які сприятимуть міжнародному співробітництву, культурним обмінам, підтримці закладів освіти за кордоном, академічній мобільності.

**Ключові слова:** французька мова; друга іноземна мова; мотивація; упередження; орфографія; граматики; франкомовні культури; популяризація.

**Melnyk, Yevhenii**,  
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Foreign Languages and Translation Department,  
Faculty of Law and International Relations,  
State University “Kyiv Aviation Institute”, Kyiv,  
ORCID ID: [0000-0003-4892-1151](https://orcid.org/0000-0003-4892-1151)  
[eugene\\_melnik@ukr.net](mailto:eugene_melnik@ukr.net)

**Melnyk, Pavlo**,  
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages Teaching Methodology,  
Faculty of Foreign Philology,  
Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv,  
ORCID ID: [0000-0003-0012-8074](https://orcid.org/0000-0003-0012-8074)  
[dardano1715@ukr.net](mailto:dardano1715@ukr.net)

### ABOUT MOTIVATION TO LEARN THE FRENCH LANGUAGE

The article examines the factors that determine the image of the French language and influence its popularity in educational institutions as a second foreign language. It is noted that in some countries (Poland and Ukraine in particular) certain prejudices harm the positions of French in comparison with Spanish and German. It is noted that despite the recognition of its beauty, melody, elegance, the number of people willing to learn French is decreasing due to its reputation as an overly complex language and the ignorance of pupils/ students about the prospects that knowledge of French opens up (various forms of interaction with the French-speaking world, access to French-speaking cultures, etc.). Ideas are formulated on how to increase motivation to learn French (eliminating false stereotypes; developing more effective methods and didactic materials; more active information about French-speaking cultures; promoting multilingualism, the value of intellectual efforts and personal development). It is emphasized that in response to modern challenges, France must modify its foreign policy to maintain the attractiveness of the French language through measures that will promote international cooperation, cultural exchanges, support for educational institutions abroad, and academic mobility.

**Key words:** the French language; second foreign language; motivation; prejudice; spelling; grammar; French-speaking cultures; popularization.

**Постановка проблеми.** До французької мови у світі ставляться із симпатією: усі згодні з тим, що це якщо не найчарівніша, то принаймні дуже мелодійна мова, яку традиційно називають “мовою кохання”. Усі зазвичай зауважують, що це мова великої літератури та всесвітньо відомих пісень. Обізнані в історії додають, що французькою вперше висловлено безліч передових ідей, які сприяли розвитку суспільства та наук. Охочі можуть дізнатися за потреби, що французька мова посідає 5-те місце у світі, оскільки нею розмовляють понад 300 мільйонів мовців або понад 4 % населення планети (кожен 26-й); що з цих 300

мільйонів 235 мільйонів мовців (3 % населення світу або кожен 32-й землянин) користуються нею щоденно; що французькою мовою розмовляють на всіх континентах; що французька є 4-ю мовою в Інтернеті за кількістю користувачів, 3-ю найуживанішою мовою у блогах, 4-ю мовою за обсягом веб-контенту, 4-ю найуживанішою мовою в соціальних мережах; що 125 мільйонів людей у світі вивчають або навчаються французькою мовою, 51 мільйон з них вивчають її як іноземну мову; що, за підрахунками демографів і соціологів, близько 770 мільйонів людей розмовлятимуть французькою у 2050 році (Francophonie en Ukraine, 2021).

Водночас, на жаль, симпатія до французької та відомості, які могли б слугувати рекламою для мови Мольєра, не стають вирішальним фактором, коли йдеться про вибір другої іноземної для вивчення в навчальних закладах. Думка, що французькі орфографія та граматики є одними з найскладніших у світі, є найпоширенішою серед упереджень щодо французької мови. Насправді це твердження є значною мірою безпідставним. Китайське письмо передбачає володіння тисячами ієрогліфів; оволодіння правописом англійської мови вимагає неабияких зусиль, оскільки одні й ті самі звуки можна писати кількома способами; в українській та польській мовах налічується 7 відмінків, в угорській – 17... Можна було б із легкістю наводити безліч інших прикладів, але факт залишається фактом: саме французькій мові традиційно дорікають за її “зайву”, “дивну”, “марну” складність (Moreau, 2025). Якщо філологи та вчителі / викладачі розуміють, що французька не є складнішою за, наприклад, інші романські мови, необізнаність, хибні уявлення, прагматизм батьків / учнів / студентів шкодять популярності французької, яка нібито вимагає неабияких інтелектуальних зусиль та значних витрат часу – і все це задля досягнення непершочергових цілей: необхідність володіння французькою вже давно не є очевидною! В епоху нестримного розвитку цифрових технологій навіть обов’язковість знання англійської починає ставитися під сумнів: штучний інтелект здатен допомогти людині висловити свої думки будь-якою мовою, звільняючи її від тривалого та трудомісткого вправління. Сучасні вчителі / викладачі констатують із сумом, що більшість їхніх учнів / студентів не демонструють ані значного інтересу до іноземних мов, ані простої готовності до активної інтелектуальної діяльності.

**Мету** статті ми вбачаємо в огляді чинників, що зумовлюють поширеність французької мови в закордонних та українських закладах освіти, визначають аргументацію щодо вивчення французької як другої іноземної, призводять до відмови від французької на користь іншої іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сприйняття французької мови не є однаковим у ба-

гатих, індустріально розвинених країнах та країнах, що розвиваються; у країнах, де французька мова є мовою колишнього колонізатора, і там, де вона ніколи не займала панівного становища; у країнах, які мають тісні відносини із Францією, і тих, які не тяжіють до цієї взаємодії. Очевидно, що образ французької мови, як і будь-якої іншої, змінюється з часом та ходом історії. У 2024 році Інститут IPSOS, що спеціалізується на опитуваннях громадської думки, провів поглиблене дослідження щодо ставлення до французької мови у дванадцяти країнах світу (Німеччині, Саудівській Аравії, Колумбії, Сполучених Штатах, Марокко, Нігерії, Китаї, Південній Кореї, Лівані, Узбекистані, Польщі, В’єтнамі). У рамках цього дослідження, ініційованого Французьким інститутом (Institut français), опитано велику репрезентативну вибірку населення (понад дві тисячі осіб у кожній країні), аби сформулювати уявлення про те, що думають жителі зазначених країн про французьку мову залежно від їхнього віку, статі та соціального статусу.

Це замовлення від Французького інституту також мало на меті отримати якомога точнішу картину наявної аудиторії та потенційних клієнтів установ, які викладають французьку мову, насамперед 100 Французьких інститутів (Instituts français) за кордоном та 843 Французьких альянсів (Alliances françaises). Таке дослідження дозволило б удосконалити освітні пропозиції на основі потреб, бажань, сподівань, ресурсів та способів мислення учнів / студентів; краще розуміти, до кого освітні установи звертаються і до кого могли б звернутися, і таким чином підвищувати привабливість французької мови.

Дослідження Інституту IPSOS стосувалося переважно людей, які не стикаються з французькою у своєму повсякденному житті та які не використовують цю мову для спілкування зі своїми співвітчизниками: науковців цікавили люди, які за допомогою французької мови планували контактувати із зовнішнім світом. Для оцінки сприйняття французької такою аудиторією було розглянуто п’ять тем: імідж Франції, корисність французької, імідж французької, проблеми у вивченні мови та репутація французьких установ.

Результати дослідження продемонстрували, що третина респондентів вважає володіння французькою мовою дуже корисним, а 25 % кажуть, що вони зацікавлені у вивченні мови. Всупереч припущенню, що французькій мові симпатизують лише привілейовані соціальні групи, дослідження довело, що можливість опанувати французьку мову приваблює і незаможні верстви населення. Доступ до французької мови відкриває перспективу соціальної мобільності: багатьом людям у багатьох країнах вивчення французької дає можливість піднятися професійними сходами та покращити своє матеріальне становище.

Дослідники зазначають також, що молодь демонструє більшу зацікавленість у володінні французькою мовою, ніж старше покоління. Зазначені констатації пояснити дуже легко: значна частина населення франкомовних африканських країн, зокрема, дивиться в бік Франції, сподіваючись на сприятливіші умови життя та професійну інтеграцію; жителі сусідніх англійських країн (Нігерії, наприклад), знають, що в Беніні, Того, Нігері, Камеруні, Чаді французька є мовою успішної комерційної діяльності.

Інші тенденції спостерігаються в Китаї, де французькою мовою цікавляться саме старші та заможніші люди через їхнє бажання подорожувати або вести бізнес. У Південній Кореї французька мова (як і інші іноземні мови, до речі) не користується великим попитом, проте ставлення саме до неї у цій країні має особливість: французька неодмінно асоціюється із проблематикою прав людини та цікавить ту частину населення, яка прагне новин на цю тему. У Південній Кореї інформація про демократичне життя частіше надходить через франкомовні мережі, ніж через інші.

Результати опитування Інституту IPSOS демонструють, що імідж французької продовжує пов'язуватися зі старими, традиційними уявленнями (її описують як “прекрасну”, “романтичну”), а Франція очікувано асоціюється з певними темами (туризм, мода, гастрономія, вино). Водночас дослідження чітко показує, що саме завдяки цим асоціаціям, навіть якщо вони іноді межують із кліше, французька мова залишається привабливою для вивчення (Amar, 2025).

За даними статистичної служби Європейського Союзу (Eurostat) за 2017 рік, французька мова є другою за популярністю мовою, що вивчається в європейських навчальних закладах. Однак між різними регіонами Європейського Союзу існують помітні відмінності, і тенденція до зниження інтересу до французької протягом останніх років спостерігається переважно у Східній Європі, зокрема в Польщі. Чому французька втрачає популярність у наших сусідів?

Центральне статистичне управління Польщі у своєму звіті 2023 року зазначило, що французька мова посідає 5-те місце в рейтингу іноземних мов у початкових та середніх школах (132 900 учнів), випереджаючи італійську (37 200 учнів), але значно поступаючись англійській (4 693 900), німецькій (1 946 900 учнів) та іспанській (246 316 учнів). Французьку мову викладають лише у 6,4 % польських шкіл (для порівняння: англійська та німецька – у 98,5 % та 43,2 % шкіл відповідно). Серед польських учнів, які вивчають французьку мову, 60,7 % навчаються в середній школі, 22,7 % – у початковій школі, 12,9 % – у професійних училищах і 3,7 % – в інших типах шкіл. У сільських початкових школах лише 13,3 % учнів вивчають французьку мову, при цьому більшість по-

чаткових шкіл у Польщі розташовані саме за межами міст (близько 57 %). Тож сільські учні мають набагато менше шансів вивчати французьку мову, ніж учні, які живуть у містах.

Якщо у 2001 році французьку вивчали майже 290 000 поляків, у період 2009–2023 років їхня кількість не перевищувала 137 600 осіб, і таке зменшення ентузіазму щодо оволодіння французькою мовою, на жаль, триває попри реформи у викладанні іноземних мов.

Зниження присутності французької мови в польських закладах освіти зумовлюється кількома чинниками. Перш за все, популярність тієї чи тієї іноземної мови пояснюється певними геополітичними причинами. З моменту вступу Польщі до Європейського Союзу у 2004 році та до Шенгенської зони у 2007 році можливості, зокрема професійні та туристичні, для поляків значно зросли і польські учні / студенти обирають для вивчення ті іноземні мови, які вони вважають кориснішими. Позиції німецької, знання якої і до того високо цінувалося з погляду економічного співробітництва, зміцнилися ще більше з 2004 року у зв'язку з погіршенням політичного іміджу Франції у Польщі, напруженням відносини між французьким та польським урядами через розбіжності щодо війни в Іраку та Договору про створення Європейської Конституції. Через економічні реалії, що склалися в туристичному секторі, нішу, яку французька втрачає, починає активно заповнювати іспанська, і цей процес відбувається настільки стрімко, що у 2023 році іспанську вивчає вже вдвічі більше людей, ніж французьку, хоча ще у 2007 році викладання іспанської вважалося “маргінальним”.

Попри глибоко вкорінені позитивні стереотипи щодо Франції, її жителів та мови (“країна моди”, “вишуканість французів”, “мова кохання” тощо), вивчення французької переживає в Польщі не найкращі часи. Зниження попиту на мову Мольєра у Польщі пояснюється також суб'єктивними факторами, наприклад, як вже зазначалося вище, сумною репутацією французької як мови, що є складною для вивчення. Частина поляків вважає французьку мову недостатньо “чоловічою”, що, ймовірно, пояснює, чому її вивчають переважно жінки (Paskiewicz, 2025).

Крім географічних, економічних, соціокультурних, політичних, психологічних факторів, що визначають мотивацію до вивчення французької, необхідно також розглянути суто дидактичний чинник. Славний французький лінгвіст та педагог Мішель Буарон стверджує, що для більшості учнів / студентів французька є не стільки мовою, скільки дисципліною з навчальної програми. За такого сприйняття засвоєння французької бачиться ними як подолання перешкод: ознайомлення з новим тестом, опрацювання словника, аналіз граматичних явищ, вправлення, відповіді на запитання вчителя / викладача як

симуляція комунікативного використання мови – і все це по колу, від заняття до заняття, за ідентичним сценарієм. У такому навчанні мова не розглядається як засіб спілкування, вона не слугує відкриттю інших культур або демонстрації власного світу, вона асоціюється лише з оволодінням лексикою та граматикою й отриманням оцінок. При такому підході для більшості учнів / студентів і вчителів / викладачів французька є мертвою мовою. Проте перше та найголовніше, що повинні були б усвідомлювати всі учасники навчальної взаємодії, полягає в такому: мова – це звук, мова – це музика, мова – це смак, мова – це запах, мова – це сенс. Очевидно, що в умовах жорсткої конкуренції з іншими мовами, які також мають право претендувати на інтерес з боку учнів / студентів, вчителі / викладачі повинні забезпечити викладанню французької сильну ідентичність, оригінальність, виразність, динамічність, винахідливість, здатність сприяти особистісному зростанню та інтелектуальному розвитку, спрямованість на комунікацію з обміном особистісно значущими сенсами, відкриття французького та франкомовного культурного розмаїття. Вивчення французької мови має сприйматися учнями / студентами як козир, як безсумнівне поле можливостей, а рівень їхньої мотивації повинен завжди залишатися у фокусі уваги вчителя / викладача: без бажання вчити, без інтересу до предмета, без розуміння користі, без ентузіазму, без реальних зусиль ефективно навчання унеможливується (Voiron, 2003, 2006).

В Україні у 2021 році 4,5 % учнів (понад 275 000 осіб) вивчали французьку мову як першу іноземну у 49 школах і як другу іноземну у 1220 ЗСО; близько 8000 студентів оволодівали французькою у 30 університетах (Francophonie en Ukraine, 2021). У відео, створених для конкурсу Міжнародної організації Франкофонії у 2019 році, українська молодь віком від 15 до 25 років з Києва, Одеси, Харкова, Тернополя, Черкас, Кривого Рогу, Запоріжжя та Рівного висловила свою думку щодо французької мови, відповідаючи на запитання “Навіщо вивчати французьку?”. За словами молодих українців, знання французької потрібно для:

1) навчання у Франції та франкомовних країнах (гастрономія, виноробство, міжнародна економіка, міжнародні відносини);

2) роботи та кар’єри в міжнародних підприємствах (сільське господарство, автомобілебудування, готельне господарство);

3) подорожей Францією та франкомовними країнами (нові враження, пізнання культур франкомовного світу, ознайомлення франкофонів з Україною);

4) знайомств і спілкування (участь у численних проєктах різноманітних обмінів, комунікація за допомогою месенджерів та застосунків, відвідування розмовних клубів);

5) культурного розвитку (вільний та безпосередній доступ до літератури, кінематографу, музики, театру, сучасних мультимедійних перформансів);

6) знаходження інформації завдяки безмежній кількості франкомовних джерел (сайти, навчальні платформи, радіо- та телевізійні канали);

7) розуміння зв’язків між Францією та Україною, знання про вплив Франції на історичний розвиток України (містобудування, збереження культурних пам’яток, сільське господарство), про видатних українців, відомих у Франції, про франко-українські культурні, економічні, гуманітарні асоціації (Le français, à quoi ça sert ? 2019).

В Україні французька мова користується особливою популярністю в торговельних відносинах, комерції, міжнародних (державних і приватних) організаціях, готельному господарстві та туризмі, перекладацькій справі, інформаційно-комунікаційних технологіях. Проте кількість тих, хто вивчає французьку, зменшилася на 11,5 % порівняно з 1991 роком і продовжує зменшуватися. Знання лише французької вже давно не вважається достатнім, вона розглядається скоріше як цінний бонус для успішної професійної кар’єри, яка потребує обов’язкового володіння англійською. Отже, в Україні, як і в усій Європі, за французькою остаточно закріплюється місце другої іноземної, на якому вона повинна конкурувати з німецькою та іспанською. Тенденція до зменшення присутності французької не є однорідною в українських закладах середньої освіти, оскільки одночасно зі скороченням у початкових класах вивчення французької мови набуває поширення в середній школі (Francophonie en Ukraine, 2021). Що стосується українських університетів, позиції французької мови визначаються там не стільки адміністративними рішеннями, скільки вибором студентів, обґрунтування й обґрунтованість якого заслуговують на окреме дослідження.

На початку 2025–2026 навчального року ми провели опитування серед студентів Державного університету “Київський авіаційний інститут”, яким було запропоновано вивчати французьку як другу іноземну. Перед першим заняттям, присвяченим Франції, Франкофонії, історії та особливостям французької мови, французькій культурі, 72 студенти різних спеціальностей (Міжнародне право, Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії, Філологія, Маркетинг, Економіка, Кібербезпека та захист інформації, Комп’ютерні науки, Біотехнології та біоінженерія тощо) відповіли на такі запитання:

1. Вас цікавить вивчення іноземних мов?

2. Ви вбачаєте користь у вивченні другої іноземної мови (на додачу до англійської)?

3. Ви вважаєте французьку гарною мовою?

4. Ви вважаєте, що знання французької може бути корисним?

5. Вам доводилося чути, що французька є складною?

6. Ви впевнені, що французька є складною?

7. Ви знаєте щось про вплив французької на розвиток англійської?

8. Ви хотіли б обрати іншу мову лише для того, щоб не докладати зайвих зусиль, вивчаючи французьку?

9. Ви припускаєте, що знання французької може знадобитися Вам у житті взагалі та Вашій професійній діяльності зокрема?

10. Ви знаєте щось про функціонування французької за межами Франції?

11. Яка іноземна мова приваблює Вас більше, ніж французька?

12. Отже, французька мова для Вас – це... .

Аналіз отриманих відповідей дозволив виявити таке:

1. Вивчення іноземних мов цікавить більшість опитаних студентів (70).

2. Більшість учасників опитування вважає вивчення другої іноземної мови корисним (70).

3. Усі студенти вважають французьку мову гарною.

4. На думку більшості студентів (70), знання французької мови може бути корисним.

5. 66 студентів чули, що французька є складною мовою.

6. 36 студентів переконані, що французька мова є складною.

7. 40 студентів не знають нічого про роль французької у становленні англійської мови.

8. 6 студентів віддали б перевагу вивченню іншої мови, яка потребує менших зусиль.

9. 60 студентів вважають, що володіння французькою може знадобитися їм у житті та/або професійній діяльності.

10. 36 студентів пов'язують французьку лише із Францією і не мають уявлення про поширення французької у світі.

11. 36 студентів хотіли б вивчати іншу мову замість французької (іспанська (12), німецька (12), італійська (4), арабська (2), португальська (2), японська (2), корейська (2)).

12. До першого заняття для учасників опитування французька – це “щось красиве та незрозуміле”, “мова, яка цікавила з дитинства”, “цікава мова”, “мова, яку я прагну вивчити”, “складна, але гарна мова”, “перспективна мова”, “найромантичніша мова”, “щось нове”, “кохання, круасани, сир, вино, парфуми”, “просто гарна мова”, “щось нове, корисне, гарне та цікаве”, “особистісний розвиток, кар'єрні можливості”, “мова, яку приємно слухати”, “те, що може знадобитися у професійній діяльності”, “мова міжнародних організацій”, “романтика”, “милослівні пісні”, “одна з найгарніших мов”, “спосіб

вираження своїх думок за кордоном”, “інструмент саморозвитку та розуміння іноземної культури”, “спосіб комунікації”, “краса, милозвучність”, “співуча й елегантна мова”, “можливість самовдосконалення”, “доступ до культури цікавої країни”.

Після анкетування, на першому занятті, ми повернулися до поставлених запитань, обговоривши їх зі студентами детальніше. Зупинімося на деяких висновках щодо студентських упереджень та прийомах усунення цих упереджень. Так, стверджуючи, що французька мова є складною, початківці часто-густо оперують чутками, думкою інших людей, поверховими та випадковими спостереженнями, необґрунтованими та поспішними висновками. Як аргумент вони наводять, наприклад, “незрозумілість і громіздкість” французької орфографії. Студентів, які ще навіть не починали вивчати французьку, лякають побачені десь і колись “дивні” сполучення літер і діакритичні знаки. Досвід нашої практичної роботи свідчить про те, що таке хибне сприйняття французького письма зникає досить швидко за належного пояснення. Уже на першому занятті студенти здатні усвідомити, що за певними сполученнями літер закріплені певні звуки, що вживання діакритичних знаків має свою логіку, що існування чітких правил написання та читання пояснює відсутність транскрипцій у французьких словниках. Зіставляючи французьку орфографію з англійською, ми порівнюємо їх зі стилями у садово-парковому мистецтві. Французький садово-парковий стиль характеризується нормами, визначеними людиною (геометричною симетрією, порядком, формальністю), на відміну від англійського стилю в ландшафтному дизайні (імітація природних пейзажів, вільне планування). У французькому правописі, як і у французькому парку, відчувається прагнення людини до чіткої визначеності, передбачуваності, відповідності правилам, підкорення дикої стихії. Студенти врешті-решт приходять до констатації: притаманний обом мовам історичний принцип орфографії робить складнішою саме англійську, оскільки в ній він став безумовно провідним (написання здебільшого зумовлюється не вимовою, а давньою формою або традицією). Порівнюючи з французькою інші мови, ми доводимо студентам, що однозначно простих мов немає, що будь-яка мова, розглянута з різних ракурсів, є простішою і – одночасно – складнішою за інші. Наприклад, іспанська використовує фонетичний принцип орфографії, що спрощує оволодіння письмом і читанням, проте коректне вимовляння слів цією мовою потребує знання та дотримання правил наголосу, який не є сталим, як у французькій; іспанське дієвідмінювання є складнішим за французьке через більшу варіативність закінчень. У німецькій мові відмінюються не лише дієслова, а й іменники, прикметники та прийменники. Хоча німецька й англійська належать до однієї мов-

ної групи, через певні історичні події саме французька є набагато ближчою до англійської в лексичному плані, ніж німецька. Розповідаючи про лінгвістичні наслідки норманського завоювання Англії та пропонуючи певний список запозичень з французької, ми доводимо студентам, що володіння англійською, безумовно, сприяє вивченню французької. Неабияким аргументом на користь французької може стати також нагадування про перспективи, які відкриває іноземна мова в плані освіти, знайомства з культурою, подорожей, міжособистісних контактів тощо. На жаль, сучасна українська молодь не демонструє обізнаності щодо цивілізаційного спадку Франції та франкомовного світу (літератури, музики, образотворчого мистецтва, кінематографа, кулінарії тощо). Тож сприйняття будь-якої мови студентами залежить від їхнього заглиблення в неї, поінформованості, що будується на власному лінгвістичному досвіді, загальної ерудиції. Завдяки оптимальній (цікавій та аргументованій) презентації мови викладач здатен надихнути студентів на вивчення французької, зміцнити її позиції у “змаганні” других іноземних мов. Для того, щоб змінити ставлення до французької, вважати її не складнішою за інші мови, студентам потрібно лише обрати французьку та оволодівати нею під керівництвом креативного, добре підготовленого викладача, закоханого у свою справу. Ми безумовно погоджуємося з думкою М. Буарона, згідно з якою учні / студенти майже завжди ідентифікують мову з людиною, яка її їм викладає (Voiron, 2003). Дослідник також стверджує, що стратегія навчання французької повинна ґрунтуватися на відправному параметрі – нульовій мотивації у значній кількості учнів / студентів. За такої стратегії викладання французької включатиме обов’язкові та сплановані заходи, прийомы зі стимуляції мотивації та формування інтересу в учнів / студентів: якщо бажання вчити французьку відсутнє, вчителю / викладачу слід зробити усе можливе, щоб його викликати та підтримувати (Voiron, 2006).

Отже, очевидно, що доля французької залежить від освітньої політики, яка повинна сповідувати багатомовність і не може дозволяти одній мові стати монополістом у міжнародному змаганні. Не можна допустити зубожіння в царині цивілізації, яка і збагачується значною мірою завдяки багатомовності. Виклик, який постає перед французькою, полягає в тому, що в умовах конкуренції не лише з англійською, а й з іншими мовами, вона повинна задовольняти культурні, освітні, економічні, наукові потреби студентів. Як ми вже зазначали в наших роботах, любові до французької мови та натхнення, які вчителі / викладачі демонструють у своїй роботі, не достатньо. Франції необхідно переглянути цілі та принципи управління зовнішньою політикою для забезпечення збалансованої взаємодії між усіма державними та

міжнародними установами, від яких залежить статус і стан французької мови у світі (Мельник, 2021). Наприклад, проблема змін у міграційному законодавстві (зокрема положень щодо студентів-іноземців), яке Франція планує зробити жорсткішим, очевидно вимагає виваженого підходу, оскільки академічна мобільність, вільне переміщення майбутніх науковців, підприємців, митців – це те, що заохочує до вивчення французької і допомагає втілювати цінності Франкофонії (Wolff, 2024).

Зі свого боку, автори підручників, дослідники з методики викладання, розробники навчального цифрового контенту, блогери та вчителі / викладачі французької повинні винаходити такі способи презентації та прийомы опрацювання мовного матеріалу, які б доводили необґрунтованість стереотипу про виняткову складність французької мови. Сутність такого підходу, який не є новим і здається абсолютно природним і виправданим, можна резюмувати цитатою з праці “Про універсальність французької мови” (“De l’universalité de la langue française”) французького письменника та перекладача XVIII століття Антуана де Рівароля: “Грамматика – це мистецтво усувати труднощі мови; але при цьому потрібно, щоб важіль не був важчим за тягар” (“La grammaire est l’art de lever les difficultés d’une langue ; mais il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau.”). Підручник та інші дидактичні матеріали, які вчитель / викладач пропонує для вивчення французької, також стають “обличчям” мови, визначаючи, у сукупності з іншими факторами, ставлення до неї. Аби не демотивувати учнів / студентів, вчитель / викладач повинен пам’ятати, що підвищення рівня лінгвістичної складності не може бути самоціллю: воно має залежати від запрограмованого формування культурно-інтелектуальних потреб і мовно-мовленнєвої спроможності учнів / студентів. Про попит на зрозумілість і необтяжливість у викладанні французької мови свідчать назви численних навчальних відеоблогів: Easy French, French Facile, Français Facile – RFI, podcast français facile, Français Facile AZ тощо. Водночас, в умовах диктату нових технологій, які негативно впливають на розумові потреби та звички людей, надаючи їм доступ до безмежного світу розваг, звільняючи їх від необхідності шукати й аналізувати інформацію, спільним для всіх педагогів завданням є пропагування цінності інтелектуальних зусиль, а вчителям / викладачам іноземних мов потрібно невинно демонструвати потужні можливості їхнього предмету для успішного розвитку особистості.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Викладання французької мови в деяких країнах (Польщі та Україні зокрема), зберігаючи своє місце в освітньому ландшафті, демонструє тривожні ознаки певного занепаду. Незважаючи на багату історію та незаперечний потенціал, французька мова

стикається з доволі серйозними викликами (домінуванням англійської мови, конкуренцією з німецькою та іспанською мовами, стереотипами й упередженнями, які шкодять її іміджу). Підвищення уваги до проблеми з боку дотичних державних установ Франції є важливою умовою для повернення французькій мові її законного місця та забезпечення її привабливості для майбутніх поколінь учнів / студентів. У країнах, де французька мова втрачає свої позиції, необхідно розробляти ефективніші способи її представлення (наприклад, популяризувати царини, у яких французький досвід є передовим, досконалим, унікальним: мистецтво, архітектура, готельний та ресторанный бізнес тощо). Для відродження інтересу до французької мови вкрай важливо постійно пропагувати переваги багатомовності та культурного розвитку, упроваджувати інноваційні методики, активізувати позакласну діяльність (організацію культурно-пізнавальних, мистецьких, розважальних заходів), поліпшувати мовну та дидактичну підготовку вчителів / викладачів, інтенсифікувати академічну мобільність.

#### 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

- Мельник, С. Ю. (2021). До питання про мотивацію вивчення / навчання іноземних мов у Франції та французької мови у світі. *Modern international relations: topical problems of theory and practice: collective monograph*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, 391–394. <https://er.nau.edu.ua/items/dce74266-81c5-42d0-a9e2-5f6fca3ec4b3>
- Amar, Y. (2025). Le français : une langue encore séduisante. *Le français dans le monde*, 459, 18–19.

- Boiron, M. (2003). Motiver à apprendre, apprendre à motiver... *Le français dans le monde*, 330, 34–35.
- Boiron, M. (2006). Le français, une langue à vivre et à partager. *Le français dans le monde*, 348, 36–38.
- Francophonie en Ukraine. (2025). <http://francophonie.com.ua/>
- Le français, à quoi ça sert ? Les jeunes Ukrainiens ont la parole. (2019). <https://view.genially.com/5cd037c3decf900f57026397/horizontal-infographic-lists-le-francais-a-quoi-ca-sert>
- Moreau, P. (2025). En finir avec les clichés sur le français. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/874858/point-vue-finir-cliches-francais>
- Paskiewicz, S. (2025). Pologne : un enseignement du français fortement concurrencé. *Le français dans le monde*, 458, 24–25.
- Wolff, A. (2025). Il existe une demande de français car c'est une langue internationale. FRANCE 24. [https://youtu.be/VOPIV094\\_C0?si=4FHwoGJaZ96uFV8i](https://youtu.be/VOPIV094_C0?si=4FHwoGJaZ96uFV8i)

#### REFERENCES

- Melnyk, Ye. Yu. (2021). Do pytan'nia pro motyvatsiiu vyvchennia/navchannia inozemnyh mov u Frantsii ta frantsuzkoi movy u sviti. *Modern international relations: topical problems of theory and practice: collective monograph*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi. 391–394. <https://er.nau.edu.ua/items/dce74266-81c5-42d0-a9e2-5f6fca3ec4b3>
- Amar, Y. (2025). Le français : une langue encore séduisante. *Le français dans le monde*. 459. 18–19.
- Boiron, M. (2003). Motiver à apprendre, apprendre à motiver... *Le français dans le monde*. 330. 34–35.
- Boiron, M. (2006). Le français, une langue à vivre et à partager. *Le français dans le monde*. 348. 36–38.
- Francophonie en Ukraine. (2025). <http://francophonie.com.ua/>
- Le français, à quoi ça sert ? Les jeunes Ukrainiens ont la parole. (2019). <https://view.genially.com/5cd037c3decf900f57026397/horizontal-infographic-lists-le-francais-a-quoi-ca-sert>
- Moreau, P. (2025). En finir avec les clichés sur le français. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/874858/point-vue-finir-cliches-francais>
- Paskiewicz, S. (2025). Pologne : un enseignement du français fortement concurrencé. *Le français dans le monde*. 458. 24–25.
- Wolff, A. (2025). Il existe une demande de français car c'est une langue internationale. FRANCE 24. [https://youtu.be/VOPIV094\\_C0?si=4FHwoGJaZ96uFV8i](https://youtu.be/VOPIV094_C0?si=4FHwoGJaZ96uFV8i)

Дата надходження до редакції 02.10.2025 р.  
Рекомендовано до друку 24.10.2025 р.



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



Erasmus+



УДК 376.1(44) + 378.4(44)

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354808>

**Писанко Марія Леонідівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
декан філологічного факультету освітніх технологій,  
Київський національний лінгвістичний університет

ORCID ID: [0000-0002-4468-3996](https://orcid.org/0000-0002-4468-3996)

[mariia.pysanko@knlu.edu.ua](mailto:mariia.pysanko@knlu.edu.ua)

**Кириленко Валентина Граціянівна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології і туризму,  
Київський національний лінгвістичний університет

ORCID ID: [0000-0002-3727-1694](https://orcid.org/0000-0002-3727-1694)

[valentyna.kyrylenko@knlu.edu.ua](mailto:valentyna.kyrylenko@knlu.edu.ua)

[graval110@gmail.com](mailto:graval110@gmail.com)

## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ФРАНЦІЇ: СУЧАСНИЙ СТАН, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлено сучасний стан інклюзивної освіти у Франції з акцентом на систему підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Представлено статистичні дані щодо зростання кількості учнів з інвалідністю, особливості нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти, еволюцію підходів до навчання таких дітей. Окрему увагу приділено професійній підготовці супровідного персоналу, механізмам інституційної підтримки та співпраці з медико-соціальними установами. У статті проаналізовано досвід Університету Пуатьє як приклад ефективної реалізації принципів інклюзії на рівні вищої освіти. Окреслено перспективи адаптації французьких практик в українському освітньому просторі.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, учні / студенти з ООП, супровід, Франція, Університет Пуатьє, нормативне забезпечення, педагогічна підтримка, адаптація.

**Pysanko, Mariia,**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Dean of Educational Technologies Philology Department,  
Kyiv National Linguistic University  
ORSID ID: [0000-0002-4468-3996](https://orcid.org/0000-0002-4468-3996)  
[mariia.pysanko@knlu.edu.ua](mailto:mariia.pysanko@knlu.edu.ua)

**Kyrylenko, Valentyna,**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Department of Psychology and Tourism  
Kyiv National Linguistic University (Ukraine, Kyiv)  
ORSID ID: [0000-0002-3727-1694](https://orcid.org/0000-0002-3727-1694)  
[valentyna.kyrylenko@knlu.edu.ua](mailto:valentyna.kyrylenko@knlu.edu.ua)  
[graval110@gmail.com](mailto:graval110@gmail.com)

### INCLUSIVE EDUCATION IN FRANCE: CONTEMPORARY DEVELOPMENTS, KEY CHALLENGES, AND FUTURE PERSPECTIVES

The paper explores the current state of inclusive education in France, with a focus on the support system for children with special educational needs (SEN). It presents statistical data on the growing number of students with disabilities, outlines legal and regulatory frameworks, and traces the evolution of educational approaches to inclusion. Special attention is given to the professional training of support personnel, institutional assistance mechanisms, and collaboration with medical-social structures. The case of the University of Poitiers is highlighted as an example of effective inclusive practices in higher education. The article also discusses the potential for adapting French experiences within the Ukrainian educational system.

**Key words:** inclusive education, students with SEN, support staff, France, University of Poitiers, legal framework, pedagogical assistance, adaptation.

У XXI столітті одним із ключових векторів розвитку освіти є її інклюзивність – здатність системи реагувати на потреби кожного здобувача освіти, забезпечуючи рівний доступ до знань, підтримки та розвитку незалежно від індивідуальних особливостей. Інакше кажучи, **інклюзивна освіта** – це система освітніх послуг, яка забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби, осіб з інвалідністю або належать до

соціально вразливих груп тощо (*Міністерство освіти і науки України*). Це передбачає не лише адаптацію, а й **перебудову освітнього середовища** відповідно до різноманітності потреб.

Інклюзія сьогодні – не просто педагогічна новація, а принципова зміна філософії освіти, що передбачає переосмислення ролі вчителя / викладача, змісту навчання та способів організації освітнього середовища. Однак упровадження інклюзивної освіти є складним процесом, що супроводжується низкою викликів – як організаційних і методичних, так і ціннісно-світоглядних, зокрема таких:

**1. Низька готовність закладів освіти до інклюзії:**

– відсутність засобів фізичної доступності ( пандуси, ліфти, спеціальне обладнання);

– нестача фахівців: тьюторів, асистентів учителя, логопедів, психологів тощо.

**2. Недостатня підготовка вчителів / викладачів:** більшість педагогів не мають спеціальної підготовки з інклюзивної методики, не знають, як працювати з дітьми із здобувачами освіти з різними інклюзивними потребами.

**3. Сприйняття інклюзії суспільством:** стереотипи, упередження, відсутність інклюзивної культури тощо.

**4. Недостатнє фінансування:** індивідуальні програми розвитку потребують ресурсів, яких не завжди вистачає.

**5. Нерівномірна реалізація інклюзії:** у великих містах інклюзивні практики розвинені краще (Briolight, 2025; Ранок-Портал 2024).

Українська освітня система, долаючи ці виклики, перебуває на етапі активного пошуку ефективних моделей інклюзії, що потребує наукового осмислення, міждисциплінарного підходу та обміну кращими практиками. Серед них виокремлюють такі:

• **підготовка педагогів:**

- включення інклюзивної психології, педагогіки та методик навчання різних дисциплін в програми педагогічних університетів;

- курси підвищення кваліфікації, сертифікаційні програми (напр., CAPPEI у Франції).

• **міждисциплінарний підхід:**

- співпраця вчителів / викладачів, психологів, логопедів, соціальних працівників;

• **розвиток інклюзивної культури:**

- інформаційні кампанії, робота з батьками, залучення громадськості;

• **застосування технологій:**

- асистивні технології, цифрові ресурси;

• **державна політика:**

- законодавча підтримка (в Україні – Закон “Про освіту”, Концепція НУШ, Накази МОН щодо ІРЦ, індивідуальних програм тощо)

**Метою статті** є окреслення ключових проблем і викликів, пов’язаних із реалізацією інклюзивної освіти

в сучасному освітньому просторі, а також аналіз потенційних шляхів їх подолання з урахуванням міжнародного досвіду під час участі у Програмі міжнародної академічної мобільності Erasmus+ **“Inclusion du handicap en milieu scolaire et universitaire” (17-21 février 2025)** в Університеті Пуатьє, Французька Республіка.

Програма академічної мобільності передбачала онаяомлення з організацією інклюзивного навчання в Університеті Пуатьє студентів з розладами аутичного спектру і з вадами зору та слуху, організацією академічної мобільності таких студентів, підготовкою сурдоперекладачів та викладачів сурдоперекладу; участь у семінарах “Інклюзія: Полюси інвалідності”, “Інклюзія. Навчання інвалідів у школах та університетах”, організованих за підтримки SURIEE та INSPÉ Академією з підготовки педагогічного персоналу та викладачів міста Пуатьє за участі 46 колег із Центральної Азії, Балкан, Індонезії та України, обмін передовим досвідом щодо організації навчання учнів / студентів з інвалідністю в школах та університетах; вивчення історії прийому дітей з обмеженими можливостями в школи у Франції, професійної підготовки спеціальних педагогів і вчителів, які працюють із дітьми з особливими потребами, законодавчою базою та прийомом дітей з обмеженими можливостями в школи сьогодні тощо.

**Політика інклюзивної освіти в Університеті Пуатьє.** Університет Пуатьє використовує термін “студенти з інвалідністю” у широкому значенні, охоплюючи різноманітні категорії осіб з особливими потребами. До цієї групи належать студенти з порушеннями слуху та зору, із мовленнєвими труднощами (зокрема дислексією та дисграфією), а також із психічними та психологічними порушеннями – такими як біполярні розлади, професійне вигорання, розлади аутистичного спектру тощо. Це не лише особи, що користуються інвалідним візком, але й ті, чия інвалідність не є очевидною на перший погляд.

В університеті функціонує спеціалізований відділ з інклюзивної освіти, який відповідає за організацію освітнього процесу для студентів з особливими освітніми потребами. Для отримання інклюзивних послуг студент має звернутися до цього відділу, надавши інформацію про свої індивідуальні потреби та ознайомившись з можливостями адаптації навчального процесу. Співробітники відділу, що мають відповідну медичну освіту, здійснюють оцінку доцільності впровадження конкретних адаптацій. На підставі цієї оцінки складається офіційний документ, який затверджується адміністрацією факультету і надсилається відповідним службам і викладачам з метою забезпечення належних умов навчання.

Система підтримки також передбачає допомогу студентам із тимчасовими обмеженнями (наприклад, при травмах) та з неформалізованими психо-

емоційними труднощами, які не мають офіційного медичного діагнозу, але потребують відповідного реагування. Таким чином, університет забезпечує індивідуалізований, персоналізований підхід, гарантуючи водночас конфіденційність наданої студентом інформації.

Питання інклюзії стосується не лише навчального процесу, а й умов проживання студентів: зокрема, оцінюється, наскільки житлові умови відповідають потребам особи з інвалідністю. Водночас працівники відділу здійснюють оцінку можливості участі таких студентів у програмах академічної мобільності.

Одним із пріоритетних напрямів є розробка спеціальних умов для студентів з дислексією та дисграфією. Зокрема, передбачається більш толерантне ставлення з боку викладачів, можливість надання додаткового часу під час іспитів або заміни письмових іспитів на усні. Студенти з фізичними порушеннями можуть користуватися адаптованим обладнанням, отримувати допомогу спеціалістів або супровід собак-поводирів.

Діяльність відділу інклюзивної освіти реалізується у двох основних напрямках:

1. **Супровід студентів з інвалідністю**, включаючи організаційні питання та забезпечення індивідуальних потреб.

2. **Інформаційно-просвітницька діяльність**, спрямована на підвищення рівня інклюзивної обізнаності серед викладачів і студентів. Ця діяльність охоплює проведення тематичних зустрічей, майстер-класів, участь у загальнонаціональних та європейських заходах, таких як *Тиждень студентів з інвалідністю*.

Основна мета інклюзивної політики університету – усунення бар'єрів, що перешкоджають студентам з інвалідністю здобувати повноцінну освіту та брати активну участь у суспільному житті. Ця політика спрямована на забезпечення рівного доступу до інформації, ресурсів і послуг для всіх студентів, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних, мовних чи соціальних особливостей.

Інклюзивна політика реалізується через такі ключові компоненти:

• **Інфраструктурна доступність**: незважаючи на архітектурну різноманітність кампусів, університетські будівлі пристосовані до потреб осіб з інвалідністю (наявність пандусів, ліфтів, автоматичних дверей, тактильних покажчиків тощо). Ведеться постійна робота щодо покращення внутрішнього простору для зручності пересування.

• **Цифрова доступність**: вебсайти, мобільні додатки та інші цифрові ресурси відповідають стандартам доступності, зокрема рекомендаціям WCAG (Web Content Accessibility Guidelines), розробленим з метою зробити вебконтент більш доступним для людей з обмеженими можливостями, такими як зо-

рові, слухові, рухові, мовленнєві, когнітивні, мовні, навчальні та неврологічні. Інформація подається у зрозумілій формі, із використанням альтернативних текстів, субтитрів, можливістю змінювати шрифт або активувати спеціальний режим читання.

• **Доступність освіти**: для студентів із різними видами інвалідності передбачено низку заходів, таких як додаткові заняття, адаптовані навчальні модулі, аудіоверсії лекцій, матеріали шрифтом Брайля тощо. Університет упроваджує принципи інклюзивної педагогіки, забезпечуючи рівність доступу до знань.

Підтримка осіб з інвалідністю виходить за межі освітнього процесу. Вона охоплює й інші сфери професійного становлення, зокрема проходження виробничої практики та подальше працевлаштування. У цьому контексті університет підтримує контакти з потенційними роботодавцями та організаціями, які приймають студентів на практику. Здійснюється передача відповідної інформації та організація необхідних умов.

Особливе значення надається створенню локальних, національних та європейських мереж підтримки студентів з інвалідністю. Це включає співпрацю з міністерствами, службами зайнятості, громадськими організаціями та іншими структурами, що сприяють соціальній та професійній інтеграції таких осіб.

Таким чином, інклюзивна політика Університету Пуатьє ґрунтується на принципах міжсекторальної взаємодії, персоніфікованого підходу та рівного доступу до освіти для всіх категорій студентів.

Інклюзивна освіта в Університеті Пуатьє реалізується не лише шляхом створення умов для рівного доступу до навчального процесу, але й через забезпечення можливостей академічної мобільності для студентів з інвалідністю. Упродовж останніх років понад 1600 студентів з інвалідністю взяли участь у міжнародних програмах академічного обміну. У низці випадків функціональні можливості цих студентів становили менш ніж 50%, зокрема через мовленнєві порушення, психомоторні розлади та наявність хронічних захворювань.

Тривалість міжнародної академічної мобільності зазвичай не перевищувала 150 днів (еквівалент одного семестру). Для забезпечення ефективної адаптації учасників обміну з інвалідністю передбачено спеціальні заходи фінансової підтримки, що надаються в межах програми **Erasmus+**. Така підтримка спрямована на компенсацію додаткових витрат, пов'язаних із проживанням, транспортом, супроводом або медичним забезпеченням.

У межах академічної мобільності учасники мали змогу ознайомитися з історією розвитку інклюзивної освіти у Франції, а також з нормативно-правовими засадами, що регламентують інклюзивне освітнє середовище в закладах загальної середньої освіти. Осо-

бливу увагу приділено таким законодавчим актам, як **Закон про освіту**, **Закон про інклюзивну освіту** та **Закон про облаштування навчальних закладів**, які визначають основні принципи рівного доступу до освіти та адаптації освітнього простору для осіб з особливими освітніми потребами.

Соціальний вимір інклюзії у Франції є не менш значущим: він включає заходи з підготовки фахівців у галузі інклюзивної педагогіки. Зокрема, підготовка спеціальних педагогів, які працюють з дітьми та молоддю з інвалідністю, здійснюється в **Національному вищому інституті підготовки викладачів та освіти (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation – INSPE)**. Освітні програми цього закладу орієнтовані на розвиток компетентностей, необхідних для викладання в інклюзивному середовищі та ефективного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

**Розвиток інклюзивної освіти у Франції.** Навчання учнів із проблемами розвитку може здійснюватися як у спеціальних закладах, так і в загальноосвітніх навчальних установах. У Франції є кілька типів спеціальних шкіл. Насамперед особливу увагу приділяють дітям з вадами слуху і глухих дітей. Відкриття таких шкіл розпочалося ще у XVIII столітті, що відображає епоху філософського переосмислення необхідності забезпечення освіти для дітей з різними вадами. З того часу стала загальноприйнятою можливість навчання дітей із сенсорними порушеннями, оскільки раніше вважалося, що таке навчання неможливе. У середині XVIII століття вчені почали замислюватися над способами організації взаємодії між здоровими школярами та дітьми з вадами. Також педагоги того часу дійшли висновку, що нечуючих і незрячих дітей слід і необхідно навчати.

Виникло питання випрацювання методів навчання таких дітей, оскільки взаємодія з ними ускладнювалася. Зокрема, досліджували можливість визначення ступеня розуміння сказаного через міміку та погляд дитини, що стосувалося передусім нечуючих учнів. Саме в такому контексті почали з'являтися нові революційні педагогічні підходи. Першим, хто запропонував запровадити інклюзивну освіту для таких учнів, був священник Шарль-Мішель Епе, який навчав дітей з вадами у своєму приході.

Згодом почали створювати спеціальні школи для незрячих дітей. Першим, хто працював з цими учнями та заснував спеціальну школу у Парижі, був Віктор Гаюї. Народжений у 1745 році, він став піонером у навчанні незрячих дітей, продемонструвавши власний метод – використання спеціального рельєфно-лінійного шрифту. За цим шрифтом сліпі учні навчалися майже століття, допоки Луї Брайл не розробив рельєфно-крапковий шрифт.

Іншими закладами освіти є медико-освітні установи, які були відкриті ще з XV століття. Вони слугува-

ли першим видом закладів з психіатричною допомогою, які, проте, могли також здійснювати навчання. Яскравим прикладом є історія хлопчика, знайденого в лісі, якому психіатр запропонував створити умови для навчання. Спочатку терапевти відмовлялися працювати з дітьми із затримкою психічного розвитку, стверджуючи, що їх місце в психіатричних закладах, проте згодом почали відкривати спеціальні школи для таких дітей. Перші заклади цього типу з'явилися у 1890 році й функціонують дотепер.

Третій тип спеціальних інституцій становлять звичайні заклади освіти – інститути педагогіки, засновані в XIX столітті та призначені для виховання дітей з порушеннями поведінки. Метою таких закладів було перевиховання порушників закону, тому вони відрізнялися більш гуманним ставленням порівняно з тюремними установами.

Ще одним видом таких закладів є школи для дітей з моторними та руховими порушеннями, розвиток яких датується початком XX століття. Важливо також урахувати, що війни XX століття спричинили зростання кількості осіб з інвалідністю, що вимагало перегляду та вдосконалення системи освіти та реабілітації і для дорослих, і для дітей. Для відновлення моторних функцій проводили лікувальні та реабілітаційні заходи. Багато таких закладів були створені з метою повернення можливості працювати і жити повноцінним життям. Навчання в таких закладах сприяло відновленню функціональних можливостей як дорослих, так і дітей з різними формами порушень.

Ці навчальні установи продовжують розвиватися і сьогодні, оскільки у Франції середня освіта є обов'язковою для всіх без винятку, включно з особами з інвалідністю. Незважаючи на цю обставину, існують особи, які з різних причин не могли відвідувати школу або не змогли засвоїти програму. З 1881 року у Франції шкільна освіта є доступною, безкоштовною та обов'язковою відповідно до закону. Саме це спричинило створення спеціалізованих програм для дітей, яких тоді називали “ненормальними”. Однак, незважаючи на наявність спеціальних шкіл, батьки дітей з особливими освітніми потребами прагнули інтегрувати таких дітей у звичайні загальноосвітні заклади, що сприяло створенню додаткових програм адаптації. Після понад двадцятирічних обговорень і дебатів у сфері освіти упродовж XX століття були створені спеціальні класи для таких учнів. У 1979 році в школах було відкрито класи адаптації, а в 1991 році вони були реорганізовані в класи інтеграції шкільної освіти. З 2015 року такі класи отримали назву “класи (спільноти) інтегрованої шкільної освіти”. Спершу до них залучали всіх дітей, які потребували спеціального догляду, у подальшому ж учнів поділяють відповідно до ступеня нозології та складності їхніх порушень.

На сьогодні відкрито спеціальні класи для таких дітей з метою їх поступового переходу до звичайних класів під час навчання. Також створено класи для учнів з обмеженими можливостями із професійною орієнтацією. З 1983 року започатковано впровадження системи спеціального супроводу дітей з обмеженими можливостями: ці учні перебувають у класах під постійною опікою педагога, але разом з іншими школярами. Головне завдання такої інтеграції полягає у створенні умов для присутності дітей з особливими освітніми потребами в шкільному колективі, можливості товаришувати з іншими дітьми, а також отримувати необхідну допомогу та підтримку, що сприяє їхній соціалізації та їхньому розвитку.

З моменту започаткування навчання дітей з ООП постала проблема підготовки педагогів, здатних працювати з дітьми з інвалідністю, розроблення відповідних рекомендацій і положень як у Франції, так і в інших країнах Європи щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у звичайну школу, з акцентом на підготовку спеціалістів, які мають відповідні знання, навички й уміння. Це дозволяє сьогодні продовжувати цю важливу та складну роботу, що є цікавою та перспективною.

Отже, гасло інклюзивної освіти у Франції: кожен учень має отримувати індивідуальний супровід, який відповідає його потребам. Це і є головною метою сучасної освіти, яка прагне створити інклюзивне освітнє середовище, сприятливе для всіх учасників навчального процесу.

Станом на кінець 2023 року кількість учнів з ООП у Франції становила 439 тисяч осіб. На початок вересня 2024 року ця цифра зросла до 510 тисяч, що означає збільшення на 8 %. Загалом діти з обмеженими можливостями становлять близько 4 % усього шкільного населення країни. З боку держави спостерігається зростаюча увага до потреб цієї категорії дітей. Зокрема, можна відзначити збільшення кількості учнів у спеціалізованих ліцеях. Якщо розглядати ситуацію в розрізі департаментів Франції, то кількість дітей з ООП суттєво відрізняється залежно від регіону, причому зростає саме чисельність учнів у спеціалізованих освітніх установах. Виявлення особливих освітніх потреб здійснюється через спеціальні департаментальні структури, однак підходи до діагностики та оцінювання можуть варіюватися від одного департаменту до іншого.

Якщо розглядати категорії порушень, то особливу увагу привертають діти з розладами аутистичного спектру. До певного часу ця категорія не визнавалася як така, що належить до осіб з інвалідністю, однак нині вони офіційно входять до цієї категорії. Таким чином, до традиційних категорій інвалідності були додані також аутистичні розлади, що призвело до нових викликів у сфері педагогіки, особливо в роботі з учнями з когнітивними порушеннями. Тому наразі

проблема полягає в розробленні ефективних методів навчання таких дітей у звичайному класі.

У разі навчання таких дітей у загальноосвітніх класах вони мають право на індивідуальний супровід. Система супроводу у Франції є добре організованою на муніципальному рівні. Близько 60 % дітей з ООП отримують супровід та професійну підтримку в класі, половина з них мають індивідуальний супровід, а інша частина – адаптується до шкільного середовища самостійно, користуючись доступними засобами і технологіями.

На сьогодні розроблені спеціальні методики викладання для учнів з ООП, 93,6 % супровідного персоналу володіють необхідними техніками і прийомами. Водночас зростає потреба в додатковому залученні педагогічного персоналу для підтримки інклюзивного процесу. Наразі понад 5 тисяч педагогів виконують функції супроводу учнів з особливими потребами, що ставить питання про розширення кадрового складу порівняно зі звичайними вчителями.

У французькій системі інклюзивної освіти функціонують три основні модулі спеціалізованого навчання:

1. **Методики роботи з дітьми з ООП у загальноосвітніх школах.**

2. **Техніки позитивної підтримки учнів у школах і коледжах,** зокрема колективні методики підтримки, які передбачають залучення фахівців для супроводу таких учнів при інтеграції до класу.

3. **Співпраця з медико-соціальними установами,** які визначають необхідні умови перебування учня, включно з потребою в супроводі спеціального педагогічного та медичного персоналу – здебільшого в межах спеціалізованих закладів.

Щодо нормативного забезпечення інклюзії, то слід відзначити послідовну еволюцію законодавства. У сучасному контексті Франція перебуває на етапі адаптації учнів з ООП до умов загальноосвітнього середовища. Саме поняття “інклюзія” з’явилося у французькому освітньому дискурсі у 2013 році, а відповідне законодавче закріплення – у 2019 році. До 1975 року діти з інвалідністю навчалися виключно в спеціалізованих закладах. Згодом відбулася кардинальна зміна підходів: у центр освітньої політики було поставлено принцип рівності прав, що передбачає навчання всіх дітей – незалежно від їхнього фізичного чи когнітивного стану – в одному класі. Починаючи з 2012 року освітня політика Франції спрямована на врахування індивідуальних потреб дитини. У цьому контексті постає питання диференціації педагогічних підходів для роботи з гетерогенними групами учнів. Політика держави наразі зосереджена на адаптації дітей, які раніше навчалися у спеціальних закладах, до умов загальноосвітньої школи. Це означає реалізацію принципу рівності доступу до навчання та створення умов для повноцінної участі всіх учнів у навчальному процесі. Інклюзивний за-

клад – це не лише школа для дітей з інвалідністю, а простір, доступний для всіх школярів. Це означає, що всі діти, незалежно від особливостей розвитку чи життєвих обставин, мають право на спільне навчання. Окрема проблема для сучасних освітян Франції – це діти з ООП, які прибули з інших країн і не володіють французькою мовою, діти, батьки яких часто змінюють місце проживання, а також учні, що мають труднощі в навчанні з інших причин.

Отже, у Франції концепція “школи для всіх” передбачає, що наявність інвалідності не є обмеженням, а викликом для створення гнучкої і відкритої системи освіти. Структура інклюзії включає різні інституційні механізми та ресурси, які забезпечують навчання всіх школярів. Наразі можна виокремити чотири основні категорії супроводу в освітньому середовищі:

- діти з інвалідністю;
- діти без інвалідності, але з проблемами зі здоров'ям;
- учні з труднощами в навчанні;
- діти, що перебувають у складних життєвих обставинах (наприклад, біженці або діти мігрантів).

Серед перспектив розвитку інклюзивної освіти – створення навчальних моделей для “шкіл для всіх”. Ідеться про створення умов доступності, адаптації та підтримки в межах загальноосвітніх закладів. Одночасно французькі освітяни розуміють виклики, з якими стикаються педагоги, що працюють з такими учнями. Тому пріоритетом убачають розвиток системи підготовки вчителів, зміцнення професійної підтримки та створення середовища колегіальної взаємодії і взаємопідтримки.

Прикладом такої підготовки є отримання вчителями сертифіката CAPPEI – це сертифікат професійної придатності до практики інклюзивної освіти. Його мета – підтвердження кваліфікації вчителів початкової та середньої шкіл, покликаних виконувати свої обов'язки в школах, навчальних закладах, установах та службах, що приймають учнів з ООП, пов'язаними з інвалідністю, значними труднощами в навчанні або хворобою, а також для сприяння місії запобігання труднощам у навчанні та адаптації викладання.

#### Основні принципи CAPPEI:

- забезпечення права всіх учнів на якісну освіту;
- сприяння вирівнюванню шансів на успіх для всіх здобувачів освіти;
- розвиток компетентностей учителів, які координують інклюзивні програми в школах;
- перетворення кожного вчителя-спеціаліста на ресурс для інклюзивної школи;
- допомога вчителям в адаптації навчальних програм відповідно до потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Отримати CAPPEI можна таким чином:

**1. Склавши відповідний екзамен:** вчителі початкової та середньої школи державної освіти, учи-

телі, що працюють у приватних навчальних закладах за контрактом, можуть скласти іспит на професійну придатність до інклюзивної освіти (CAPPEI).

Іспит CAPPEI складається з трьох послідовних тестів перед комісією, призначеною журі:

- **Тест 1:** 45-хвилинне навчальне заняття з групою студентів, після якого проводиться 45-хвилинна співбесіда з комітетом. Навчальне заняття дозволяє оцінити конкретні педагогічні навички й уміння вчителя в професійній ситуації. Співбесіда дозволяє кандидату пояснити, у власному робочому контексті, свій вибір підходів для задоволення потреб студентів. Кандидат повинен вміти аналізувати свою практику з урахуванням теоретичних та інституційних аспектів, зокрема аспектів інклюзивної освіти.

- **Тест 2:** Співбесіда з комітетом на основі досьє, підготовленого кандидатом про його професійний досвід. Презентація цього досьє не перевищує 15 хвилин. Після цього проводиться співбесіда тривалістю 45 хвилин.

- **Тест 3:** 10-хвилинна презентація дії під керівництвом кандидата, що демонструє його роль як консультанта в інклюзивній освіті та знання методів навчання учнів з особливими освітніми потребами, з подальшим 20-хвилинним обговоренням з комітетом. Презентація може бути виконана з використанням будь-якого письмового або цифрового носія (аудіозапис, відео тощо).

Кожен тест оцінюється у 20 балів. Для отримання CAPPEI потрібен середній бал щонайменше 10 з 20 за всі три тести. У разі незарахування кандидат може подати запит на збереження балів, отриманих на іспиті, які перевищують або дорівнюють 10 з 20, протягом максимум трьох років.

**2. Через валідацію (оцінку) накопиченого професійного досвіду (VAEP):** Учителі, які працювали у сфері інклюзивної освіти протягом певного періоду, можуть отримати сертифікат, що підтверджує їхній досвід.

Таким чином, CAPPEI спрямований на підвищення кваліфікації вчителів у галузі інклюзивної освіти. Отримання сертифіката CAPPEI дає змогу вчителю обіймати постійну посаду, пов'язану з адаптивним навчанням і навчанням дітей з інвалідністю. **Сертифікація CAPPEI у Франції** – зразок професійного підходу до підготовки вчителів для роботи в інклюзивному середовищі, оскільки вона поєднує теоретичну, практичну та експертну оцінку, гарантує компетентність педагогів і стандартизований підхід до їхньої кваліфікації.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Інклюзивна освіта XXI століття – не просто педагогічна інновація, а системоцентрична парадигма, що забезпечує рівний доступ до навчання для всіх здобувачів, незалежно від фізичних, сенсорних,

когнітивних, мовних чи соціальних особливостей. Наразі реалізація інклюзії в Україні стикається зі значними викликами: від обмеженої інфраструктурної доступності та кадрового дефіциту до недостатньої підготовки вчителів, стереотипів у суспільстві й недостатнього фінансування.

Участь авторів у програмі Erasmus+ в Університеті Пуатьє (17–21 лютого 2025 року), дала змогу познайомитися з практичними моделями організації інклюзивного освітнього процесу як у школах, так і в університетах Франції, системою підтримки студентів із синдромом аутизму, порушеннями слуху, зору, мовлення тощо, роботою університетського інклюзивного відділу в Університеті Пуатьє, а також ознайомитись із діяльністю INSPE та SURIEE.

Отриманий досвід може стати фундаментом для розвитку інклюзивної освіти в Україні – у світлі міжнародного досвіду, інтеграції найкращих практик, міждисциплінарної співпраці й системного підходу до інклюзивності.

#### Конфлікт інтересів

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

#### Використання штучного інтелекту

Не використовувався.



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

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Міністерство освіти і науки України. (n. d.). Інклюзивне навчання. <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya>
- Briolight. (2025, березня 18). Інклюзивність університетів: сучасні виклики та перспективи розвитку в умовах війни. <https://briolight.com/perevagi-ta-nedoliki-inklyuzivnogo-navchannya>
- Ranok-Портал. (2024, червня 24). Інклюзивна освіта в Україні: досягнення, виклики та перспективи. <https://ranok-portal.com.ua/publikatsii/inklyuzyvna-osvita-v-ukrayini-dosyagnennya-vyklyky-ta-perspektyvy/>  
Університет Пуатьє

## REFERENCES

- Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). Inclusive education. <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya>
- Briolight. (2025, March 18). University inclusiveness: Current challenges and development prospects in the context of war. <https://briolight.com/perevagi-ta-nedoliki-inklyuzivnogo-navchannya>
- Ranok Portal. (2024, June 24). Inclusive education in Ukraine: Achievements, challenges, and prospects. <https://ranok-portal.com.ua/publikatsii/inklyuzyvna-osvita-v-ukrayini-dosyagnennya-vyklyky-ta-perspektyvy/>

*Дата надходження до редакції 03.10.2025 р.  
Рекомендовано до друку 29.10.2025 р.*

УДК 378.147:811.111:616-036.21(045)

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354811>

**Slobozhenko, Ruslan,**

Senior Lecturer of the Foreign Languages & Translation Department,

Faculty of Law and International Relations,

State University “Kyiv Aviation Institute”, Kyiv

ORCID ID: [0000-0002-1372-2913](https://orcid.org/0000-0002-1372-2913)

[ruslan.slobozhenko@gmail.com](mailto:ruslan.slobozhenko@gmail.com)

## THE ENGLISH LESSON PLAN ON THE TOPIC “THE RISE OF THE RED DRAGON: A FIERCE FIGHT FOR GLOBAL DOMINANCE”

*This work is an English lesson scenario which discusses the current issue in the world today and encompasses a range of certain assignments aimed at students studying international relations at the B2-C1 level at English lessons. The materials are designed to help students enhance their language skills which incorporate listening, reading, speaking, and writing activities, foster students' interest in discussing competition among countries and companies, their fight for supremacy and enable students to organize active usage of language material as well as boost vocabulary acquisition and retention effectively. The work pays special attention to the lexis that concern the topic and its peculiarities.*

**Key words:** *learning the English language; lesson plan; dominance; fierce competition; reign; supremacy; expansion; race; market share; global strategy; EV market, threat.*

**Слобоженко Руслан Анатолійович,**

старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,  
Державний університет “Київський авіаційний інститут”

ORCID ID: [0000-0002-1372-2913](https://orcid.org/0000-0002-1372-2913)

[ruslan.slobozhenko@gmail.com](mailto:ruslan.slobozhenko@gmail.com)

### МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ТЕМУ: “ЗЛЕТ ЧЕРВОНОГО ДРАКОНА: ЗАПЕКЛА БОРОТЬБА ЗА СВІТОВЕ ПАНУВАННЯ”

*Пропонована робота є сценарієм практичного заняття з англійської мови, присвяченого одній з найактуальніших проблем сучасного світу, містить комплекс завдань, орієнтованих на студентів-міжнародників рівня B2-C1. Запропоновані форми роботи, метою яких є вдосконалення мовленнєвих навичок студентів, складаються із вправ, що передбачають вправлення в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі, підвищують інтерес студентів до обговорення проблеми конкуренції між країнами та компаніями у світі, їх боротьбу за панування, дають змогу активно використовувати й ефективно засвоїти мовленнєвий матеріал. Особливу увагу приділено лексико-семантичним особливостям слів з цієї теми.*

**Ключові слова:** *вивчення англійської мови; практичне заняття; домінування; жорстка конкуренція; царювання; панування; експансія; перегони; частка ринку; глобальна стратегія; ринок електромобілів; загроза.*

### TOPIC: THE RISE OF THE RED DRAGON: A FIERCE FIGHT FOR GLOBAL DOMINANCE

**LEVEL: B2-C1**

#### OUTCOMES

- To boost students' vocabulary and develop their reading, listening, speaking and writing skills
- To engage students in identifying the key vocabulary, its lexical and semantic peculiarities
- To foster students to use the key vocabulary in the context
- To immerse students involved in practicing thematic vocabulary when covering the topic
- To show students' understanding of the topic

#### MATERIALS

Article “How China came to dominate the electric vehicle market, and what the U.S. can do to catch up” (available at <https://www.cbsnews.com/news/ev-electric-cars-charging-china-us-competition/>); video “How Chinese EV Giant BYD Is Taking On Tesla” (available at <https://www.youtube.com/watch?v=ybl8IvhGAJ4>); video “China Vows to Fight ‘to the Very End’ in Escalating Trade War” (available at <https://www.youtube.com/watch?v=iWmvcg8z73U>)

*Are electric cars the future of automobiles? Are they really important? Such questions we could hear ten or fifteen years ago, but now we can see EVs are underway. Are we ready to make the jump to EV?*

*To understand the current situation of the EV industry, we have to look at what happened in the last 5 to 10 years. Nobody could imagine that Chinese electric cars would take over the world. Today Tesla and other Western carmakers are facing cutthroat competition from China.*

*Grappling with declining sales, Tesla, an American behemoth, undisputed market leader in producing EVs, was beaten and eclipsed by BYD, Chinese company that has transformed into powerhouse, posing a threat to American carmakers. But what makes Chinese cars so popular? The answer is their affordability, innovation and quality.*

*President Trump administration responded with imposing higher tariffs on Chinese EVs. Will this measure be effective? Maybe it is time to rethink the EV global strategy?*

*What does the future hold for the competitors? The solution is continuous innovation, adaptability to new emerging markets, being capable of launching new model lineup, improving technology, and building vast charging network if they want to be on the road. We think this topic is essential, enables us to get interested in it and concerns students of international relations and other majors.*

**1. “Warm-up”:** introducing the issue by focusing on the key words. The discussion between the teacher and students.

**T:** Look at the words in bold and identify what they have in common.

**race; rivalry; reign; dominance; supremacy; powerhouse, behemoth, giant.**

**T:** Name the words mentioned above using the definitions given below.

- 1) the position of being the best
- 2) a very successful and powerful organization
- 3) organization or country with a lot of power or influence
- 4) the situation in which one company, product, etc. has more power, influence, or success than others
- 5) a period during which something is the most powerful or most important feature
- 6) something that is extremely large and often extremely powerful
- 7) a competition in which all the competitors try to be the fastest and to finish first
- 8) a situation in which businesses compete with each other for the same thing

**T:** Complete the sentences with missing words given below.

race; rivalry; reign; dominance; supremacy; powerhouse, behemoth, giant.

- 1 The tech \_\_\_ laid off 20 % of its workforce.
  - 2 The Chinese \_\_\_ has undercut its American competitors on price and quality.
  - 3 China’s success in EV market has undermined the economic \_\_\_ of the USA .
  - 4 BYD has overtaken Tesla putting the end of Tesla’s \_\_\_.
  - 5 Analysts believe that India will become the economic \_\_\_ in Asia.
  - 6 Thanks to its affordability, our company is going to lead the EV \_\_\_.
  - 7 There is a fierce \_\_\_ in the EV market.
  - 8 The two companies clashed and fought for \_\_\_.
- 2. Watching video 1:** developing listening comprehension skills, helping students identify main ideas and

specific details as well as improve the key vocabulary through video activities.

**T:** Watch the video “How Chinese EV Giant BYD Is Taking On Tesla” (available at <https://www.youtube.com/watch?v=ybl8lvhGAJ4>).

**3. Discussing video 1:** developing students’ ability to discuss the video using the key vocabulary.

**T:** Answer the questions.

- 1 Why do you think Tesla started to lose ground to Chinese rivals?
- 2 What is the secret of BYD’s fast growth?
- 3 What was Elon Musk’s attitude to BYD cars early on? Have American manufacturers changed their minds?
- 4 How did BYD start? What did it produce?
- 5 When did they launch their first car? What was it? How did consumers feel about driving their cars in the past?
- 6 When did the company turn things around? How did they manage to do it?
- 7 Does BYD produce only passenger cars?
- 8 How did BYD manage to be successful in expanding overseas? How did the EU and U.S. authorities respond? (<https://www.youtube.com/watch?v=ybl8lvhGAJ4>)

**4. After watching activities:** using new vocabulary and consolidating understanding of the details from the video.

**T:** Read the sentences and choose the correct option.

- 1) In the world of electric vehicles, Tesla has reigned \_\_\_\_\_.
    - a) superb    b) supreme    c) inferior
  - 2) But its days as top \_\_\_\_ may be numbered.
    - a) cat        b) bull        c) dog
  - 3) Up until very recently, it was on the \_\_\_\_ whether or not it was going to make it as a car company.
    - a) fence    b) porch    c) hedge
  - 4) ... and it’s with that he gave his \_\_\_\_ to an investment, about a quarter billion dollars.
    - a) bliss    b) blessing    c) light
  - 5) Before the leading electric carmaker in China, BTD has \_\_\_\_ its sights on bringing its cars to other markets.
    - a) set        b) took        c) brought
  - 6) It recently announced it will build a factory in Mexico, possibly to \_\_\_\_ foothold in the North American market.
    - a) get        b) give        c) gain
  - 7) But with China becoming such an automotive powerhouse, it may be hard to keep its ambitions at \_\_\_\_\_.
    - a) gulf        b) bay        c) cool
  - 8) In China, the world’s largest EV market, it’s been losing \_\_\_\_ to domestic automakers as a ruthless price war has inflamed on already competitive market.
    - a) ground    b) edge        c) temper
- T:** Look at the table and match the first part of the sentences with their halves.

1. The Chinese automaker logged 2.4 million new car insurance registrations in 2023,	a) and they're just starting to export globally to places like Australia, Japan, Europe and potentially very soon, the United States.
2. Now, they're a serious threat as they not only dominate the Chinese market,	b) since Buffett first invested.
3. About 40% of the EV market in China is owned by BYD,	c) and this is attractive to everyone in the industry.
4. After building a successful business, supplying customers such as Motorola and Nokia,	d) but have grand ambitions of expanding globally.
5. BYD's stock is up over 1,400%	e) it decided to enter the auto business.
6. What they've done essentially is to maximize the energy density,	f) making it the top brand in China with a market share of 11%.

**5. Pre-reading activities:** arousing students' interest in the topic, introducing and practicing new vocabulary.

**T:** Discuss these questions. Give reasons for your answers.

- 1 Would you rather drive an EV or a gas-powered car?
- 2 Do you think EVs are the future of car manufacturing? How will they reshape the global car market?
- 3 Do you agree that electric vehicles will considerably reduce carbon emissions worldwide? What is the cost of battery production?

**Definitions**

**T:** Match these words (1-10) from the article with their meanings (a-j).

- 1 blinked a) possible to achieve
- 2 dangling b) pay the cost of something
- 3 bevy c) stopped something
- 4 lagging d) was the first to concede in a confrontation
- 5 attainable e) extremely slow
- 6 exemption f) acceptance
- 7 halted g) the state of depending on somebody or something
- 8 bypass h) offering an enticing incentive
- 9 defray i) special permission not to do or pay something
- 10 reliance j) moving or developing more slowly than others
- 11 glacial k) a large group
- 12 recognition l) present an obstacle to a more efficient outcome

**6. While-reading activities:** identifying main points and details of each paragraph in the article.

**T:** Read the article "How China came to dominate the electric vehicle market, and what the U.S. can do to catch up" and answer the following questions:

- 1 How did China build an electric empire?
- 2 How did the White House respond to Chinese strategy?
- 3 How did China get the lead in electric cars?
- 4 Do you think Americans will catch up?
- 5 Do you believe Chinese carmakers pose a serious threat to Western competitors?
- 6 Which strategy do American authorities have to come up with and exploit?

**How China came to dominate the electric vehicle market, and what the U.S. can do to catch up**

1) The U.S. blinked, and China built an electric vehicle empire. "They're taking over the world, except North America," said Lei Xing, a Chinese auto industry expert. "The U.S. will be the last frontier." In the last 15 years, China has rolled out a public charging network over 10 million strong, convinced billions of drivers to go electric by dangling subsidies and other incentives, and introduced over 100 EV brands with a bevy of pricing options. The push exemplifies "China Speed," a term Xing used to describe the country's hypersonic development. The speed and scale of the shift has slingshotted China past the U.S. and every other nation in the transition to electric vehicles, while also positioning Chinese automakers near the front of the pack to dominate the market for years to come.

2) The U.S., quite simply, is playing catch-up. The Biden administration has made the transition to EVs a key priority, saying that by 2030 it wants half of all vehicles sold to be electric, plug-in hybrid or fuel cell EVs. The White House has also sought to throw sand in China's gears by imposing stiff tariffs on Chinese-made EVs, a measure aimed at protecting U.S. automakers.

But with limited supply-chain access, lagging EV infrastructure development and a culture in which American motorists remain partial to gas-powered cars, the jury is still out on whether these goals are attainable. The skeptics may have a point: EV adoption, and the nation's buildout of the required energy infrastructure, has been glacial compared to China. Biden thus committed to building 500,000 charging stations nationwide by 2030. To reach that goal, his administration has thrown \$7.5 billion in funding behind electric charging infrastructure. Of that amount, \$5 billion is being funneled toward expanding a fast-charging network along highways. So far, only some 69 of those fast chargers are operational across eight states, according to the Highway Administration. The slow infrastructure buildout has bogged down adoption, as drivers contend with "range anxiety." As of June, battery electric vehicles and plug-ins represented less than 10% of car sales in the U.S., according to federal data. "China has a head-start in a race that is still at the starting line," said Baratunde Cola, CEO and founder of Carbice, a maker of so-called nanotubes

whose products help keep electric cars from overheating. “Everybody’s still setting up race blocks.”

3) China’s lead in electric cars hasn’t happened overnight. The key driver: China’s recognition more than a decade ago that EVs represented the most important transportation innovation since Henry Ford revolutionized auto manufacturing in the early 20th century. Determined to race ahead, Beijing threw its economic might behind EV development, similar to the centrally controlled industrial policy that powered the rise of Japan’s auto sector in the 1970s and ‘80s. In 2009, the Chinese government launched a pilot subsidy program to lay the groundwork for an electric vehicle network. Dubbed “Ten Cities and Thousand Vehicle,” the program’s goal was to subsidize new electric and hybrid vehicles in the public transport sector like buses and taxis, Xing said. Starting in 2013, subsidies were made available to individual consumers through a tiered system based on an electric vehicle’s range, Xing said. The government halted the subsidies in 2022 but by that point, China was already well on its way to EV dominance. The country also offered an exemption from the 10% sales tax to defray car costs, which is slated to phase out in 2027. In total, the Chinese government doled out \$231 billion in subsidies from 2009 to 2023 according to a report from the Center for Strategic and International Studies.

4) This “carrot” approach to drive consumption proved highly effective. China has also gotten ahead by building a vast network of chargers. China has upstaged the U.S. not just in terms of quantity, but also in terms of quality. Part of this, Xing said, has to do with the country’s streamlined charging system, which offers one standard plug for all vehicles. Another advantage China has over the U.S. is its access to critical raw materials. The International Energy Agency estimates that 90% of graphite and 77% of refined rare earths – key inputs in EV and battery production— will come from China by 2030. The U.S. currently imports 100% of its graphite, with one-third of that supply sourced from China, according to the Alliance for Automotive Innovation. Proximity to semiconductor chip manufacturing also gives China an edge. “The U.S. and Canada are basically trying to cut off the dependency on China, but it’s easier said than done,” said Xing. “I think that’ll take at least a decade.”

5) Can the U.S. still catch up? U.S. drivers have been much slower to hop on the EV train.

“We have a lot more laggards, versus early adopters,” said Shahidi, who also serves as an adviser to the Biden administration on EV charging infrastructure policy. Still, experts say it’s too soon to count America out, which has the means and the technical expertise – if not always the political will – to quickly ramp up its electric transportation systems. The next few years will be the “most critical” period for domestic EV development, said Bozzella in a blog post for the Alliance for

Automotive Innovation. The Biden administration in March lowered its goal for EV sales to half the market by 2030. This “should give the market and supply chains a chance to catch up and further bypass China,” Bozzella wrote. Washington has set a “great tempo” so far setting mandates and incentives to achieve these goals, Shahidi added. But he believes more can be done to reward companies focused on the supply train and logistics side, something China has done with flying colors. “We need to incentivize and reward the ancillary economy tied to electrification,” Shahidi said.

6) For the U.S. to get a leg up, Cola, who runs Carbice, said the U.S. needs to make more investments in robotics and automating assembly, invest in advanced materials and shore up production of critical mineral supply to reduce reliance on China. “If we were to focus efforts on scaling up new technologies, like carbon nanotubes, if we were to double down on robotics, we could catch up with China and be the world leader in a decade,” he said.

7) Another focal point for the U.S. will be building charging infrastructure. “In order for us to deploy more chargers, we need more people doing deployment,” Shahidi said. As federal and local initiatives seek to fill the gaps in the clean energy workforce, the U.S. is forging ahead. The Federal Highway Administration says federally-funded projects are currently underway for over 24,100 EV chargers. More are on their way. “We expect to see hundreds of federally-funded chargers operational this year, thousands next year, and hundreds of thousands of chargers by the end of the decade,” a Highway Administration spokesperson said.

(<https://www.cbsnews.com/news/ev-electric-cars-charging-china-us-competition/>)

**7. Post-reading activities:** practicing language skills and developing critical thinking.

**Word search**

**T:** Read the article and find words and expressions which fit these meanings in the mentioned paragraphs.

- 1) trying to reach the same standard or level (**paragraph 2**)
- 2) prepare for or start an activity or task (**paragraph 3**)
- 3) reward (**paragraph 4**)
- 4) gain an advantage (**paragraph 6**)
- 5) increase (**paragraph 5**)
- 6) make available (**paragraph 1**)
- 7) the thing that people concentrate on or pay attention to (**paragraph 7**)
- 8) cause problems (**paragraph 2**)
- 9) stop doing something (**paragraph 4**)
- 10) make something stronger by supporting it (**paragraph 6**)
- 11) give something, usually money (**paragraph 3**)
- 12) taking the lead or making good progress (**paragraph 7**)

### Word partnerships

**T:** Match the words to make the following partnerships from the text.

- 1 stiff **a)** option
- 2 focal **b)** development
- 3 raw **c)** tariffs
- 4 electric **d)** goals
- 5 pricing **e)** priority
- 6 hypersonic **f)** point
- 7 key **g)** vehicle
- 8 attainable **i)** materials

### Sentence completion

**T:** Complete the gaps in the sentences with the word partnerships from the previous exercise.

- 1 Our \_\_\_ is to improve infrastructure.
- 2 Our company sets goals that are \_\_\_.
- 3 We need to determine the best \_\_\_ if we want to attract more customers.
- 4 These days we can see a lot of \_\_\_ on the road.
- 5 The cost of \_\_\_ has gone up.
- 6 The city was \_\_\_ of trade in the 19<sup>th</sup> century.
- 7 President Trump is going to impose \_\_\_ on Canada.
- 8 \_\_\_ of new weapons are a big concern for the allies.

### Word-building

**T:** Use the words in the bold to form one word that fits in the text.

... In the last 15 years, China has rolled out a public charging network over 10 million strong, convinced billions of drivers to go electric by dangling subsidies and other incentives, and introduced over 100 EV brands with a bevy of **1) \_\_\_ (price)** options.

... But with limited supply-chain access, lagging EV infrastructure development and a culture in which American motorists remain partial to gas-powered cars, the jury is still out on whether these goals are **2) \_\_\_ (attain)**. The skeptics may have a point: EV **3) \_\_\_ (adopt)**, and the nation's buildout of the required energy infrastructure, has been glacial compared to China. ... "China has a head-start in a race that is still at the starting line," said Baratunde Cola, CEO and founder of Carbice, a maker of so-called nanotubes whose products help keep electric cars from **4) \_\_\_ (heat)**.

... China's lead in electric cars hasn't happened overnight. The key driver: China's **5) \_\_\_ (recognize)** more than a decade ago that EVs represented the most important transportation innovation since Henry Ford revolutionized auto manufacturing in the early 20th century. ... The government halted the subsidies in 2022 but by that point, China was already well on its way to EV **6) \_\_\_ (dominate)**. The country also offered an **7) \_\_\_ (ex-empt)** from the 10% sales tax to defray car costs, which is slated to phase out in 2027.

... This "carrot" approach to drive **8) \_\_\_ (consume)** proved highly **9) \_\_\_ (effect)**. ... The U.S. **10) \_\_\_ (current)** imports 100% of its graphite, with one-third of that supply sourced from China, according to the Alliance for Automotive Innovation. Proximity to semiconductor chip manufacturing also gives China an edge. "The U.S. and Canada are basically trying to cut off the **11) \_\_\_ (depend)** on China, but it's easier said than done," said Xing.

... "We have a lot more laggards, versus early **12) \_\_\_ (adopt)**," said Shahidi, who also serves as an adviser to the Biden administration on EV charging infrastructure policy. ... But he believes more can be done to reward companies focused on the supply train and logistics side, something China has done with flying colors. "We need to **13) \_\_\_ (incentive)** and reward the ancillary **14) \_\_\_ (economic)** tied to electrification," Shahidi said.

For the U.S. to get a leg up, Cola, who runs Carbice, said the U.S. needs to make more **15) \_\_\_ (invest)** in robotics and automating assembly, invest in advanced materials and shore up **16) \_\_\_ (produce)** of critical mineral supply to reduce **17) \_\_\_ (rely)** on China.

**8. Pre-watching activities:** introducing key vocabulary and preparing students for the video.

**T:** Look at the words and think about their meanings. tariff; disruption; disregard; deal; impose; prejudice; futile; erode.

**T:** Name the words mentioned above using the definitions given below.

- 1) an agreement or arrangement, esp. in business
- 2) the fact of showing no care or respect for something
- 3) an interruption in the usual way that a system, process, or event works
- 4) having no effect or achieving nothing
- 5) a tax on goods entering a country
- 6) an unfair and unreasonable opinion or feeling formed without enough thought or knowledge
- 7) to introduce a new law, tax, rule, or punishment
- 8) to slowly reduce or destroy something
9. **Watching video 2:** improving listening skills and critical thinking, keeping students involved.

**T:** Watch the video "China Vows to Fight 'to the Very End' in Escalating Trade War".  
(<https://www.youtube.com/watch?v=iWmvcg8z73U>)

**9. Discussing video 2:** discussing, analyzing and expressing opinions.

**T:** Answer the questions.

- 1 What caused the U.S.- China trade war? Who is winning?
- 2 What does the Chinese official think of the measures taken by the American administration?
- 3 Why isn't China afraid of losing the American market?
- 4 Is China prepared to fight to the very end?

5) How did the Chinese official respond to the offending words of American Vice-President JD Vance?

6) Who do you think have more chances to win in this trade war or there no winners?

**10. Summary:** engaging in a discussion, using information from the videos and the article, and presenting their own opinions in writing.

**T:** *As we can see, the two giants are fighting for supremacy. This battle is far from over. Working in constantly evolving landscape, facing tough competition, will require from rivals to stay innovative and robust. We, consumers, are certain that only competition will result in better products. We hope that this economic clash between China and the Western world over the global influence will not escalate and lead to a new Cold war, and we will see constructive dialogue between the U.S. and China. Do you think we deeply looked into the issue?*

**T:** *Write an essay of 200-220 words for your homework discussing the fierce battle for global supremacy.*

#### Конфлікт інтересів

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

#### Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

#### REFERENCES

Cunningham, M. (2024, September 24). *How China came to dominate the electric vehicle market, and what the U.S. can do to catch up.* CBS News.

<https://www.cbsnews.com/news/ev-electric-cars-charging-china-us-competition/>

CNBC. (2024, March 25). *How Chinese EV Giant BYD Is Taking On Tesla.*

<https://www.youtube.com/watch?v=ybl8IvhGAJ4>

Channel 4 News. (2025, April 11). *China Vows to Fight 'to the Very End' in Escalating Trade War.*

<https://www.youtube.com/watch?v=iWmvcg8z73U>

*Дата надходження 27.10.2025 р.  
Рекомендовано до друку 17.11.2025 р.*



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

**Зня Любов Яківна,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,  
Київський національний лінгвістичний університет  
ORCID ID: [0000-0002-0273-1494](https://orcid.org/0000-0002-0273-1494)  
[liubovzenia@gmail.com](mailto:liubovzenia@gmail.com)

**Борецька Ганна Едуардівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,  
Київський національний лінгвістичний університет  
ORCID ID: [0000-0002-7052-9191](https://orcid.org/0000-0002-7052-9191)  
[hanna.boretska@knl.u.edu.ua](mailto:hanna.boretska@knl.u.edu.ua)

## РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ” ДЛЯ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Робоча програма з навчальної дисципліни “Методика навчання французької / іспанської мови в закладах загальної середньої освіти” призначена для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти у галузі знань А Освіта зі спеціальності А4 Середня освіта за спеціалізаціями А4 023 Французька мова та зарубіжна література, А4 024 Іспанська мова та зарубіжна література. Представлено мету, зміст навчальної дисципліни та очікувані результати навчання з огляду на сучасні вимоги, що висуваються державними нормативними актами, і спеціальні (фахові) компетентності, які мають бути сформовані у майбутніх учителів іноземних мов. Зміст навчальної дисципліни структуровано у трьох змістових модулях. Перший модуль передбачає ознайомлення здобувачів вищої освіти з теоретичними засадами навчання іноземної мови в системі освіти в Україні; зміст другого модуля спрямовано на оволодіння методикою формування іншомовної комунікативної компетентності у єдності її складових: мовних та мовленнєвих, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей; за змістом третього модуля здобувачі вищої освіти набувають здатності планувати і організовувати освітній процес на різних рівнях середньої освіти, враховуючи вимоги до уроку іноземної мови. Описано систему контролю (поточного, підсумкового) та оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти.

**Ключові слова:** вчитель іноземної мови, другий (магістерський) рівень вищої освіти, професійно-методична компетентність, методика навчання іноземних мов, робоча програма, результат навчання, контроль, критерії оцінювання.

**Zienia, Liubov,**  
Doctor of Pedagogy,  
Associate Professor, Full Professor of the Department  
of Pedagogy and Foreign Language Teaching Methods,  
Kyiv National Linguistic University  
ORCID ID: [0000-0002-0273-1494](https://orcid.org/0000-0002-0273-1494)  
[liubovzenia@gmail.com](mailto:liubovzenia@gmail.com)

**Boretska, Hanna,**  
Doctor of Pedagogy,  
Associate Professor of the Department  
of Pedagogy and Foreign Language Teaching Methods,  
Kyiv National Linguistic University,  
ORCID ID: [0000-0002-7052-9191](https://orcid.org/0000-0002-7052-9191)  
[hanna.boretska@knl.u.edu.ua](mailto:hanna.boretska@knl.u.edu.ua)

### SYLLABUS OF THE ACADEMIC DISCIPLINE “METHODS OF TEACHING FRENCH IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS” FOR MASTER’S DEGREE PROGRAMMES

**Abstract.** The syllabus of the academic discipline “Methods of Teaching French / Spanish in Secondary Education Institutions” is designed for students pursuing the second (master’s) level of higher education in the field of knowledge A Education, specialty A4 Secondary Education, specializations A4 023 French Language and World Literature and A4 024 Spanish Language and World Literature. The syllabus outlines the purpose, content, and expected learning outcomes of the course in accordance with current requirements established by national regulatory documents, as well as the specific (professional) competences to be developed by pre-service foreign language teachers. The content of the academic discipline is structured into three thematic modules. The first module introduces students to the theoretical foundations of foreign language teaching within the Ukrainian educational system. The second module focuses on mastering the methodology of developing foreign language communicative competence in the unity of its components: linguistic and speech competences, sociocultural and learning-strategic competences. The third module equips students with the ability to plan and organize the educational process at different levels of secondary education, taking into account the requirements for foreign language lessons. The syllabus also describes the system of assessment (formative and summative) and the criteria for evaluating students’ learning outcomes.

**Key words:** *foreign language teacher, second (master's) level of higher education, professional and methodological competence, methods of teaching foreign languages, syllabus, learning outcome, assessment, evaluation criteria.*

Професійна підготовка вчителів французької / іспанської та англійської мов і зарубіжної літератури для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) за спеціальністю А4 Середня освіта, спеціалізаціями А4.023 Французька мова та зарубіжна література та А4.024 Іспанська мова та зарубіжна література здійснюється в Київському національному лінгвістичному університеті (КНЛУ) на другому (магістерському) рівні вищої освіти за освітніми програмами “Французька мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов” та “Іспанська мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов”, які були успішно акредитовані в 2024 році (<https://www.knlu.edu.ua/osvita/osvitno-profesiini-prohramy.html>).

На сторінках наукової літератури нами висвітлювалися мета, зміст та структура зазначених освітніх програм (Зеня, Борецька, Свиридчук, 2024; Зеня, Борецька, 2025). Важливим компонентом освітніх програм, який забезпечує досягнення програмних результатів навчання та формування спеціальних (фахових) компетентностей, є навчальна дисципліна “Методика навчання французької мови в закладах загальної середньої освіти” / “Методика навчання іспанської мови в закладах загальної середньої освіти”, що вивчається (згідно з навчальними планами) на 1 курсі в 1 семестрі. Загальний обсяг навчальної дисципліни становить 90 годин (3 кредити ЄКТС), у тому числі: лекції – 20 годин, семінарсько-практичні

заняття – 14 годин, самостійна робота здобувача вищої освіти – 56 годин.

В цій публікації, враховуючи ідентичність структури та змісту робочих програм зазначених навчальних дисциплін, висвітлюємо мету та зміст професійно-методичної підготовки здобувачів вищої освіти на прикладі навчальної дисципліни “Методика навчання французької мови в закладах загальної середньої освіти”.

**Метою** вивчення навчальної дисципліни є формування в здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти професійно-методичної компетентності як здатності формувати в здобувачів середньої освіти міжкультурну французькомовну комунікативну компетентність відповідно до державних вимог та з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (2018), а також сприяти вихованню й розвитку здобувачів середньої освіти засобами французької мови на уроках та в позакласній роботі.

Опанування змісту навчальної дисципліни “Методика навчання французької мови у закладах загальної середньої освіти” сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти інтегральної компетентності як здатності розв’язувати складні завдання і проблеми в галузі методики навчання французької мови під час професійної діяльності та навчання, що передбачає проведення досліджень та використання сучасних освітніх концепцій, інноваційних методів і технологій навчання; формуванню/вдосконаленню спеціальних (фахових) компетентностей, зазначених в освітній програмі “Французька мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов” (Зеня, Борецька, 2025).

### Очікувані результати у співвіднесенні з формами і методами навчання та видами контролю

Результат навчання: 1 – знати; 2 – уміти; 3 – комунікація; 4 – автономність і відповідальність		Форми та методи навчання	Види контролю
Код	Результат навчання		
1.	<b>Знати</b>		
1.1.	Знати і розуміти теоретичні передумови навчання іноземних мов: цілі, зміст, принципи, підходи, методи, прийоми і засоби навчання. Знати і розуміти загальну характеристику мовленнєвої діяльності та психолінгвістичні засади формування навичок і розвитку мовленнєвих умінь. Знати і розуміти засади професійно-методичної компетентності вчителя іноземної мови, необхідність професійного самовдосконалення.	Лекції, самостійна робота. Методи: пояснювально-ілюстративні, моделювання проблемних ситуацій (case-study), інтерактивні, проєктні, інформаційно-комп’ютерні, навчання у співпраці (cooperative learning).	Письмове тестування. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація електронної презентації.

1.2.	Знати і розуміти особливості формування у здобувачів ЗЗСО французькомовної комунікативної компетентності на різних рівнях середньої освіти. Знати і розуміти застосування методів і технологій навчання іноземних мов і культур в історичному аспекті. Знати і розуміти застосування сучасних технологій навчання іноземних мов і культур.		Письмове тестування. Усна співбесіда. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація електронної презентації.
1.3.	Знати і розуміти особливості організації і планування освітнього процесу, вимоги до уроку французької мови та до позакласної роботи. Знати і розуміти особливості організації навчання французької мови в інклюзивному середовищі. Знати і розуміти особливості організації змішаного та онлайн навчання з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів середньої освіти.	Лекції, практичні заняття, самостійна робота. Методи: пояснювально-ілюстративні, моделювання проблемних ситуацій (case-study), інтерактивні, проєктні, інформаційно-комп'ютерні, навчання у співпраці (cooperative learning).	Письмове тестування. Усна співбесіда. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності.
1.4.	Знати і розуміти особливості навчання французької мови як другої іноземної.		Усна співбесіда. Демонстрація електронної презентації.
2.	<b>Уміти</b>		
2.1.	Уміти реалізувати методику формування і контролю рівня сформованості французькомовної комунікативної компетентностей: формування мовних і мовленнєвих компетентностей в здобувачів середньої освіти ЗЗСО. Уміти враховувати явища трансферу та інтерференції в процесі навчання французької мови як першої / другої іноземної мови на основі компаративного підходу.		Письмове тестування. Усна співбесіда. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація фрагментів уроків.
2.2.	Уміти реалізовувати методику формування і контролю рівня сформованості в здобувачів середньої освіти ЗЗСО лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей як складових французькомовної комунікативної компетентності.		Письмове тестування. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація електронної презентації. Захист планів-конспектів уроків.
2.3.	Уміти організувати навчання французької мови у ЗЗСО на різних рівнях середньої освіти з урахуванням їх специфіки: визначати цілі і зміст навчання, прогнозувати його результати; планувати освітній процес, розробляти уроки французької мови і позаурочні заходи; добирати і розробляти засоби навчання залежно від поставленої мети і з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей здобувачів середньої освіти; застосовувати сучасні та інноваційні технології; визначати методи і прийоми навчання; аналізувати освітній процес, виявляти проблеми і визначати шляхи їх вирішення на науковій основі. Уміти застосовувати інформаційно-комунікаційні технології на уроках іноземної мови. Уміти використовувати інструменти штучного інтелекту у професійній діяльності вчителя з дотриманням академічної доброчесності.	Лекції, практичні заняття, самостійна робота. Методи: пояснювально-ілюстративні, моделювання проблемних ситуацій (case-study), інтерактивні, проєктні, інформаційно-комп'ютерні, навчання у співпраці (cooperative learning).	Письмове тестування. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація електронної презентації. Захист планів-конспектів уроків.
2.4.	Здатність оцінювати рівень розвитку власної професійно орієнтованої французькомовної комунікативної компетентності та власну професійно-методичну діяльність. Уміти визначати цілі і розробляти програму професійного самовдосконалення.		Усна співбесіда Ділова гра Демонстрація електронної презентації

3.	<b>Комунікація</b>		
3.1.	Здатність забезпечувати формування в здобувачів середньої освіти ЗЗСО французьмовної комунікативної компетентності. Здатність до спілкування французькою мовою із зарубіжними колегами на професійні теми.	Лекції, практичні заняття, самостійна робота. Методи: пояснювально-ілюстративні, моделювання проблемних ситуацій (case-study), інтерактивні, проєктні, інформаційно-комп'ютерні, навчання у співпраці (cooperative learning).	Ділова гра. Мозковий штурм. Професійні дебати.
3.2.	Здатність до ефективної взаємодії у професійному колі, зокрема з використанням французької мови, а також з представниками інших професійних груп різного рівня.		Ділова гра. Мозковий штурм. Професійні дебати. Демонстрація електронної презентації.
4.	<b>Автономність і відповідальність</b>		
4.1.	Уміти планувати та реалізовувати свою професійну самоосвіту, самовдосконалення й саморозвиток, нести персональну відповідальність за результати; уміти оцінювати результати власної професійної діяльності і роботи в команді.	Самостійна робота. Методи: метод проблемних ситуацій (case-study), інтерактивні, проєктні, інформаційно-комп'ютерні, навчання у співпраці (cooperative learning).	Презентація індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Самостійна робота.

**Тематичний план занять з навчальної дисципліни “Методика навчання французької мови в закладах загальної середньої освіти” для здобувачів денної форми здобуття освіти**

№ з/п	№ і назва теми (включно із темами, що винесені на самостійне опрацювання)	Кількість годин				Види контролю
		у тому числі				
		Разом	лекції	семінарські / практичні заняття	самостійна робота	
<b>Змістовий модуль 1.</b> <b>Основні поняття і категорії методики навчання французької мови</b>						
1.	<b>Тема 1.</b> Теоретичні передумови навчання французької мови: цілі, зміст, принципи, підходи, методи, прийоми і засоби навчання. Професійно-методична компетентність вчителя іноземної мови, формування здатності до професійного самовдосконалення.	6	2	0	4	Письмове тестування. Демонстрація електронної презентації.
2.	<b>Тема 2.</b> Загальна характеристика мовленнєвої діяльності. Психолінгвістичні засади формування навичок і розвитку мовленнєвих умінь французької мови. Класифікація вправ. Система вправ для формування французькомовної комунікативної компетентності. Контроль та оцінювання на уроках французької мови.	8	2	2	4	Письмове тестування. Усна співбесіда. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Демонстрація електронної презентації.
3.	<b>Тема 3.</b> Методи і технології навчання іноземних мов і культур в історичному аспекті. Сучасні технології навчання іноземних мов. CLIL (Content and Language Integrated Learning) та STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) навчання. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови. Використання штучного інтелекту в професійній діяльності вчителя з дотриманням академічної доброчесності.	8	2	0	6	Письмове тестування. Демонстрація електронної презентації.

<b>Змістовий модуль 2.</b> <b>Методика формування мовних і мовленнєвих компетентностей та контроль рівня їх сформованості на уроках французької мови</b>						
4.	<b>Тема 1.</b> Методика формування французькомовної фонетичної, лексичної та граматичної компетентностей на різних рівнях середньої освіти. Використання навчально-ігрових онлайн платформ як інструменту гейміфікації формування та контролю мовних компетентностей.	10	2	2	6	Письмове тестування. Усна співбесіда. Демонстрація виконаних завдань трьох рівнів складності. Ділова гра. Демонстрація фрагментів уроку.
5.	<b>Тема 2.</b> Методика формування французькомовних компетентностей в аудіюванні та читанні на різних рівнях середньої освіти, контроль рівня їх сформованості.	10	2	2	6	
6.	<b>Тема 3.</b> Методика формування французькомовних компетентностей в говорінні та письмі на різних рівнях середньої освіти, контроль рівня їх сформованості.	12	2	2	8	
7.	<b>Тема 4.</b> Методика формування лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей у здобувачів середньої освіти в освітньому процесі з французької мови.	10	2	2	6	Письмове тестування. Усна співбесіда. Демонстрація підготовлених кейсів з теми.
<b>Змістовий модуль 3.</b> <b>Організація освітнього процесу з французької мови у ЗЗСО</b>						
8.	<b>Тема 1.</b> Методика навчання французької мови як другої іноземної. Компаративний підхід до навчання другої іноземної мови, урахування явищ трансферу та інтерференції в процесі навчання другої іноземної мови.	6	2	0	4	Письмове тестування. Демонстрація електронної презентації.
9.	<b>Тема 2.</b> Форми організації освітнього процесу з іноземної мови у ЗЗСО. Урок іноземної мови у ЗЗСО, вимоги до уроку іноземної мови, цілі та структура уроку іноземної мови. Особливості формування французькомовної комунікативної компетентності на різних рівнях освіти. Позакласна та самостійна робота здобувачів середньої освіти з французької мови у ЗЗСО.	10	2	2	6	Письмове тестування. Усна співбесіда. Ділова гра. Демонстрація розробленого плану-конспекту уроку.
10.	<b>Тема 3.</b> Навчання французької мови в контексті профілізації середньої освіти. Особливості організації змішаного та онлайн навчання іноземних мов з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів середньої освіти. Особливості організації навчання французької мови в інклюзивному освітньому середовищі.	6	2	0	4	Письмове тестування. Демонстрація електронної презентації.
11.	<b>МКР</b>	4	0	2	2	
	<b>Усього годин</b>	<b>90</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>56</b>	

**Система оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти**  
(розподіл балів за видами робіт, критерії оцінювання результатів навчання та засоби діагностики навчальних досягнень здобувачів вищої освіти)

**Семестровий рейтинговий бал** є сумою рейтингового балу за роботу протягом семестру (50 балів), рейтингового балу за МКР (20 балів) та балу на іспиті (30 балів). Максимальний рейтинговий бал здобувача вищої освіти становить 100 балів.

## Система оцінювання результатів навчання

Форма підсумкового контролю	Види навчальної діяльності здобувача вищої освіти	Максимальна кількість балів
Передбачений підсумковий контроль – іспит	1. Аудиторна та самостійна навчальна робота здобувача вищої освіти	50 балів
	2. Модульна контрольна робота (МКР)	20 балів
	3. Іспит	30 балів
	<b>Загальна кількість балів – 100</b>	

Протягом вивчення навчальної дисципліни здійснюються **поточне оцінювання, оцінювання модульної контрольної роботи та оцінювання відповіді на іспиті.**

**Поточне оцінювання** полягає у визначенні рівня підготовки здобувача вищої освіти до практичного заняття і якості виконання ним завдань у процесі самостійної позааудиторної роботи (тести, доповіді з опорою на електронні презентації, професійно-методичні завдання).

## Критерії оцінювання аудиторної роботи здобувачів вищої освіти

Рівень підготовки здобувача вищої освіти до практичного заняття (знання теорії методики навчання іноземних мов за темою заняття, виконання практичних завдань) оцінюється за **5-бальною шкалою.**

Критерії оцінювання	Кількість балів
Відповідь є повною, ґрунтовною, з підкріпленням теоретичного викладу прикладами французькою мовою; здобувач вищої освіти коректно вживає методичну термінологію і суттєво доповнює відповіді інших, що є свідченням його обізнаності з теоретичним матеріалом.	5 балів
Відповідь є переважно повною і ґрунтовною, але не підкріплена прикладами французькою мовою; здобувач вищої освіти коректно вживає методичну термінологію і суттєво доповнює відповіді інших.	4 бали
Відповідь є неповною, неточною, не підкріплена прикладами французькою мовою; здобувач вищої освіти припускається помилок щодо вживання методичної термінології і фрагментарно доповнює відповіді інших.	3 бали
Відповідь є фрагментарною, не підкріплена прикладами французькою мовою; здобувач вищої освіти припускається помилок щодо вживання методичної термінології і не доповнює відповіді інших.	2 бали
Відповідь демонструє лише початкові уявлення здобувача вищої освіти про предмет обговорення і низький рівень володіння методичною термінологією; здобувач вищої освіти не може навести доцільні приклади мовою, відповіді інших не доповнює.	1 бал
Здобувач вищої освіти був присутній на практичному занятті, але не брав участі в обговоренні його питань, або був відсутній.	0 балів

**Самостійна позааудиторна робота** має на меті формування і розвиток професійно-методичних умінь здобувача вищої освіти як майбутнього вчителя французької мови у ЗЗСО та включає такі складові: 1) письмове тестування; 2) підготовка доповідей з використанням мультимедійних засобів; 3) виконання професійно-методичного завдання до кожного практичного заняття.

Тести виконуються до кожної теми та автоматизовано оцінюються на освітньому сайті КНЛУ на сторінці навчальної дисципліни “Методика навчання іспанської / французької мови в закладах загальної середньої освіти” (<https://m.knlu.edu.ua/course/view.php?id=1163>). Максимальна оцінка за кожний виконаний тест – **5 балів**. За невиконання тестів здобувач вищої освіти отримує **0 балів**.

Доповіді з використанням мультимедійних засобів здобувачі вищої освіти демонструють під час лекцій з окремих тем, до яких не передбачені семінарські / практичні заняття (методичний прийом – співведення лекцій з викладачем).

Максимальна оцінка за доповідь з використанням мультимедійних засобів – **5 балів**. За невиконання завдання здобувач вищої освіти отримує **0 балів**.

Виконані професійно-методичні завдання демонструються здобувачами вищої освіти під час практичного заняття у процесі професійно орієнтованої рольової гри. Максимальна оцінка за виконання професійно-методичного завдання – **5 балів**. За невиконання професійно-методичного завдання здобувач вищої освіти отримує **0 балів**.

## Критерії оцінювання самостійної позааудиторної роботи здобувачів вищої освіти

## 1. Критерії оцінювання виконаних тестів

Кількість балів за завдання	Кількість балів за кожен компонент завдання	Критерії оцінювання	Параметри оцінювання
5 балів	10 x 0,5 = 5	Правильність виконання тестового завдання	По 0,5 балів нараховується за кожну правильну відповідь

## 2. Критерії оцінювання доповіді з використанням мультимедійних засобів

Кількість балів за завдання	Критерії оцінювання	Параметри оцінювання	Бали
5 балів	Якість усної доповіді (з використанням мультимедійних засобів): – доповідь та презентація змістовні та аргументовані, відповідають темі та поставленим завданням, базуються на наукових засадах, мають чітку структуру (вступ, мету, огляд матеріалу, приклади, висновки, рекомендації); – використано достатню кількість джерел, здійснено їх критичний огляд та дотримано культури покликань на використані джерела; – дотримано правил академічної доброчесності.	Доповідь та презентація відповідають визначеним критеріям повністю.	5 балів
		Доповідь та презентація мають незначні недоліки.	4 бали
		Доповідь та презентація мають суттєві недоліки.	3 бали
		Доповідь та презентація не відповідають більшості визначених критеріїв.	2 бали
		Доповідь та презентація не відповідають зазначеним критеріям.	1 бал
		Доповідь та презентація відсутні.	0 балів

## 3. Критерії оцінювання професійно-методичного завдання

Кількість балів за завдання	Критерії оцінювання	Параметри оцінювання	Бали
5 балів	Якість, точність та правильність виконання завдання: – відповідність виконаного завдання отриманим інструкціям; – урахування вимог чинної програми з французької мови для ЗЗСО; – методична коректність запропонованих рішень у визначенні прийомів і засобів навчання, послідовності їх застосування та відповідності віковим особливостям здобувачів середньої освіти; – мовна правильність; – відповідність оформлення роботи встановленим вимогам.	Виконане професійно-методичне завдання відповідає визначеним критеріям повністю.	5 балів
		Виконане професійно-методичне завдання відповідає визначеним критеріям, але має незначні недоліки або допущено одну методичну / мовну помилку.	4 бали
		Виконане професійно-методичне завдання частково відповідає визначеним критеріям, має недоліки або методичні / мовні помилки.	3 бали
		Виконане професійно-методичне завдання не відповідає визначеним критеріям, має методичні / мовні помилки.	2 бали
		Професійно-методичне завдання виконано лише частково, допущена значна кількість методичних та мовних помилок.	1 бал
		Завдання не виконано.	0 балів

Наприкінці вивчення навчальної дисципліни напередодні заліково-екзаменаційної сесії викладач виставляє одну оцінку за аудиторну та позааудиторну (самостійну) роботу здобувача вищої освіти як середнє арифметичне поточних оцінок за ці види роботи (помножити на 10) з округленням до десятої частки, що є **рейтинговим балом** здобувача вищої освіти за роботу протягом семестру (**максимум – 50 балів**).

## Модульна контрольна робота

**Модульна контрольна робота** виконується перед заліково-екзаменаційною сесією і є складником семестрового рейтингу. Максимальна кількість балів, яка нараховується за модульну контрольну роботу (МКР) за результатами виконання трьох завдань, становить **20 балів**.

МКР включає такі складові: 1) виконання тесту; 2) визначення цілей та укладання схематичного плану уроку французької мови; 3) укладання визначеного в завданні плану-конспекту фрагменту уроку французької мови.

### Критерії оцінювання модульної контрольної роботи

№ завдання	Кількість балів за завдання	Кількість балів за кожен компонент завдання	Критерії оцінювання	Параметри оцінювання, оцінка в балах
1	5	10 x 0,5 = 5	правильність виконання тестового завдання	По 0,5 балів нараховується за кожну правильну відповідь.
2	6	1x4+2 =6	1) коректність визначення і формулювання цілей уроку; 2) відповідність визначених етапів уроку поставленим цілям; 3) відповідність схематичного плану уроку віковим особливостям здобувачів середньої освіти.	1) за коректно визначені та сформульовані цілі уроку нараховується 4 бали (1x4); 2) за коректно укладений схематичний план уроку – 2 бали.
3	9	3+3+3=9	1) адекватність добору прийомів і засобів навчання; 2) відповідність обраних типів і видів вправ цілям фрагменту уроку та їх послідовності; 3) методична коректність та мовна правильність формулювання інструкцій до вправ.	1) за адекватність добору прийомів і засобів навчання – 3 бали; 2) за відповідність обраних типів і видів вправ та їх послідовності цілям фрагменту уроку – 3 бали; 3) за методичну коректність та мовну правильність формулювання інструкцій – 3 бали.
Загальна кількість балів – 20				

Бали, набрані за результатами виконання трьох завдань, трансформуються в оцінки за національною шкалою та рейтинговий бал за МКР у такий спосіб:

Сума балів, набраних за МКР	Оцінка за МКР за національною шкалою	Рейтинговий бал за МКР
17 – 20 балів	“відмінно”	20 балів
13 – 16 балів	“добре”	16 балів
9 – 12 балів	“задовільно”	12 балів
1 – 8 балів	“незадовільно”	8 балів
Неявка на МКР		0 балів

Підсумкове оцінювання проводиться у формі іспиту, який складається з захисту професійно-методичного завдання – заздалегідь підготовленого плану-конспекту уроку французької мови. Об'єктами контролю є володіння теоретичними засадами методики навчання іноземних мов та професійно-методичними вміннями їх застосування з метою формування у здобувачів середньої освіти іншомовної комунікативної компетентності.

Максимальна кількість балів за виконання і захист розробленого плану-конспекту уроку фран-

цузької мови становить 30 балів та визначається за такими критеріями:

1) відповідність теоретичної підготовки з зазначеної методичної проблеми вимогам програми – 8 балів; 2) змістовність, обґрунтованість і правильність запропонованих методичних рішень; самостійність підготовки плану-конспекту уроку та дотримання вимог до його оформлення – 15 балів; 3) якість усної (з використанням мультимедійних засобів) презентації плану-конспекту уроку та відповідей на запитання екзаменатора – 7 балів.

**Критерії оцінювання виконання професійно-методичного завдання –  
розробленого плану-конспекту уроку французької мови**

№ з/п	Критерії	Макс. кількість балів	Параметри оцінювання	Оцінка в балах
1.	Відповідність теоретичної підготовки вимогам програми: - відповідність змісту питання; - повнота і ґрунтовність викладу; - термінологічна коректність.	8	– відповідь є змістовною, повною, ґрунтовною; здобувач вищої освіти володіє методичною термінологією та вживає її коректно	8 балів
			– відповідь є переважно змістовною, повною і ґрунтовною; здобувач вищої освіти володіє методичною термінологією та вживає її коректно	6-7 балів
			– відповідь є недостатньо змістовною, неповною; здобувач вищої освіти припускається помилок при вживанні методичної термінології	5 балів
			– відповідь є фрагментарною; здобувач вищої освіти припускається значних помилок при вживанні методичної термінології	1-4 бали
			– відповідь відображає лише базові уявлення здобувача вищої освіти з теми та обмежений рівень володіння методичною термінологією	0 балів
2.	Змістовність, обґрунтованість і правильність запропонованих методичних рішень; самостійність підготовки плану-конспекту уроку та дотримання вимог до його оформлення: – чіткість і правильність визначення цілей уроку; – правильність укладання плану-конспекту уроку з огляду на його структуру та зміст у єдності методичних і мовних аспектів, який передбачає використання доцільної та якісно підготовленої наочності та мультимедійних засобів; – правильність і достатня теоретична обґрунтованість запропонованих методичних рішень; – правильність оформлення плану-конспекту; – самостійність укладання плану-конспекту уроку французької мови з дотриманням правил академічної доброчесності.	15	– цілі сформульовано коректно; обґрунтовано, правильно і змістовно представлено методичні рішення; відсутні мовні помилки; оформлення плану-конспекту уроку відповідає вимогам; план-конспект укладено самостійно з дотриманням правил академічної доброчесності	14-15 балів
			– цілі сформульовано коректно; обґрунтовано, правильно і змістовно представлено методичні рішення, але з несуттєвими недоліками; допущено 1-2 незначні мовні помилки; оформлення плану-конспекту уроку в цілому відповідає вимогам; план-конспект укладено самостійно з дотриманням правил академічної доброчесності	12-13 балів
			– цілі сформульовано в цілому коректно; обґрунтовано, правильно і змістовно представлено методичні рішення, але з несуттєвими недоліками; допущено незначні мовні помилки; оформлення плану-конспекту уроку в цілому відповідає вимогам або має незначні невідповідності; план-конспект укладено самостійно з дотриманням правил академічної доброчесності	9-11 балів
			– цілі сформульовано недостатньо коректно; недостатньо обґрунтовано, правильно і змістовно представлено методичні рішення; допущено мовні помилки; оформлення плану-конспекту уроку не повністю відповідає вимогам; план-конспект укладено в цілому самостійно з дотриманням правил академічної доброчесності	1-8 балів
			– план-конспект відсутній або не відповідає вимогам або укладений з порушенням правил академічної доброчесності	0 балів
3.	Якість усної (з використанням мультимедійних засобів) презентації плану-конспекту уроку та відповідей на запитання екзаменатора.	7	– презентація змістовна, відповіді на запитання повні, послідовні, логічні	7 балів
			– презентація має незначні недоліки, відповіді на запитання недостатньо повні, однак послідовні, логічні	6 балів
			– презентація має суттєві недоліки, відповіді на запитання фрагментарні, слабо демонструють обізнаність здобувача зі змістом теми	4-5 бали
			– презентація незадовільна, відповіді на запитання некоректні, неповні	1-3 бали
			– відповідь відсутня	0 балів
	<b>Разом</b>		<b>30 балів</b>	

Отримана оцінка в балах є підсумковим екзаменаційним балом здобувача вищої освіти. Підсумковий екзаменаційний бал трансформується в екзаменаційну оцінку і екзаменаційний бал у такий спосіб:

Підсумковий екзаменаційний бал	Екзаменаційна оцінка	Екзаменаційний бал
26 – 30	відмінно	30 балів
21 – 25	добре	23 бали
17 – 20	задовільно	18 балів
16 і менше	незадовільно	0 балів

Підсумкова оцінка за навчальну дисципліну (максимум 100 балів) виставляється за підсумковим рейтинговим балом (сума семестрового рейтингового балу (максимально 70 балів) та екзаменаційного балу (максимально 30 балів)) за таблицею:

Підсумковий рейтинговий бал (кількість балів за 100-бальною шкалою)	Оцінка за шкалою ЄКТС	Підсумкова оцінка за дисципліну за національною шкалою
90 – 100	A	відмінно
82 – 89	B	добре
75 – 81	C	
66 – 74	D	задовільно
60 – 65	E	
0 – 59	FX	незадовільно

Під час вивчення навчальної дисципліни “Методика навчання французької мови в закладах загальної середньої освіти” всі здобувачі вищої освіти зобов’язані неухильно дотримуватися Положення про академічну доброчесність здобувачів вищої освіти Київського національного лінгвістичного університету (перший (бакалаврський) і другий (магістерський) рівні вищої освіти) (<https://www.knlu.edu.ua/polozhennia.html>, БЛОК 2).

Під час використання інструментів штучного інтелекту у процесі навчання та виконання завдань здобувачі вищої освіти мають критично оцінювати дані, перевіряти достовірність інформації, коректно оформлювати покликання на використані джерела та декларувати використання штучного інтелекту (зазначити інструмент штучного інтелекту та частину роботи, де ці інструменти використовувалися). Забороняється видавати згенерований штучним інтелектом текст чи інші матеріали за власну оригінальну роботу без зазначення способу їх створення.

## Рекомендовані джерела (у тому числі Інтернет-ресурси) для самостійної роботи здобувачів вищої освіти

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2016). *Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова*: навчальний посібник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. (С. Ю. Ніколаєвої, Ред.). Ленвіт.
- Борецька, Г. Е. (2024). Педагогічна практика: результати опитування роботодавців та студентів у контексті професійної підготовки вчителя англійської мови. *Іноземні мови*, 1, 50–62. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.1.298904>
- Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Державний стандарт початкової освіти. (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
- Закон України про повну загальну середню освіту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Збірник наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія”. Вид. центр КНЛУ. <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>
- Зеня Л.Я., Борецька Г.Е. (2025). Цілі та зміст професійної підготовки вчителя-магістра іноземної мови відповідно до нового професійного стандарту. *Іноземні мови*, 2, 3–7. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.2.346782>
- Зеня Л.Я., Борецька Г.Е., Свиридюк В.П. (2024). Професійна підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури на другому (магістерському) рівні вищої освіти: зміст та структура освітньої програми. *Іноземні мови*, 3, 5–17. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312468>
- Зеня, Л. Я. (2024). Профілізація середньої освіти: проблеми і перспективи. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 41, 9–20. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322018>
- Зеня, Л. Я, Анісімова А. О. (2025). Навчання іноземних мов в контексті профілізації середньої освіти: досвід і реалії. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 42, 9–16. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334865>
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” (2016). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Науково-методичний журнал “Іноземні мови”. Видавничий центр КНЛУ. <http://fl.knlu.edu.ua/>
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика викладання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.), Борецька, Г. Е., Майер, Н. В., Устименко, О. М., Черниш, В. В. та ін. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*. Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. & Задорожна, І. П. *Теоретичні засади історії методики навчання іноземних мов*. (2021). Монографія. ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”. (2024). <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>

- Рацюк, О. І. & Якоб, О. М. (2021). *Нова українська школа: методи-ка навчання французької мови у 1–4 класах закл. заг. сер. осві-ти на засадах компетентнісного підходу*: навч.-метод. посіб. Видавничий дім “Освіта”.
- Редько, В. Г. (2017). *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*: монографія. Педагогічна думка.
- Сажко, Л. А., Зеня, Л. Я., Бирюк, О. В. та ін. (2015). *Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи*: Колективна монографія. Вид. центр КНЛУ.
- Чинні підручники і навчально-методичні комплекси з французької мови.  
<https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/>
- Чинні Освітні програми закладів загальної середньої освіти  
<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi>
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Lepetukha, A. V. (2019). *Cours de méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère. Cours лекцій з методики викладання французької мови як іноземної*. Нова Книга.

### Висновки і перспективи подальших розвідок.

Методична підготовка вчителів іноземних мов забезпечується навчальною дисципліною “Методика навчання іноземних мов в закладах загальної середньої освіти”. Досягнуті програмні результати навчання і сформовані фахові компетентності дозволяють вчителю іноземних мов виконувати трудові функції, визначені Професійним стандартом (2024): навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів); партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; провадження освітнього процесу; безперервний професійний розвиток. Перспективами подальших досліджень є пошук шляхів удосконалення методичної підготовки вчителів іноземних мов з огляду на основні тенденції розвитку середньої і вищої освіти.

### 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

- Зеня, Л. Я., Борецька, Г. Е. (2025). Цілі та зміст професійної підготовки вчителя-магістра іноземної мови відповідно до нового професійного стандарту. *Іноземні мови*, 2, 3–7.  
<http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.2.346782>
- Зеня Л. Я., Борецька Г. Е., & Свиридчук В. П. (2024). Професійна підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури на другому (магістерському) рівні вищої освіти: зміст та структура освітньої програми. *Іноземні мови*, 3, 5–17.  
<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312468>
- Освітня програма “Французька мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов”, другий (магістерський) рівень, спеціальність А4 Середня освіта, спеціалізація А4.023 Французька мова та зарубіжна література. (2025).  
<https://www.knlu.edu.ua/osvita/osvitno-profesiini-prohramy.html>
- Освітня програма “Іспанська мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов”, другий (магістерський) рівень, спеціальність А4 Середня освіта, спеціалізація А4.024 Іспанська мова та зарубіжна література. (2025).  
<https://www.knlu.edu.ua/osvita/osvitno-profesiini-prohramy.html>
- Положення про академічну доброчесність здобувачів вищої освіти Київського національного лінгвістичного університету (перший (бакалаврський) і другий (магістерський) рівні вищої освіти)  
<https://www.knlu.edu.ua/polozhennia.html>
- Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”. (2024).  
<https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

## REFERENCES

- Zienia L. Ya., & Boretska H. E. (2025). Tsili ta zmist profesiinoi pidhotovky vchytelia-mahistra inozemnoi movy vidpovidno do novoho profesiinoho standartu. *Inozemni movy*, 2, 3–7.  
<http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.2.346782>
- Zienia L. Ya., Boretska H. E., & Svyrydiuk V. P. (2024). Profesiina pidhotovka vchytelia inozemnoi movy ta zarubizhnoi literatury na druhomu (mahisterskomu) rivni vyshchoi osvity: zmist ta struktura osvitnoi prohramy. *Inozemni movy*, 3, 5–17.  
<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312468>
- Osvitnia prohrama “Frantsuzka mova i druha zakhidnoevropeiska mova, zarubizhna literatura, metodyka navchannia inozemnykh mov”, druhyi (mahisterskyi) riven, spetsialnist A4 Serednia osvita, spetsializatsiia A4.023 Frantsuzka mova ta zarubizhna literatura.  
<https://www.knlu.edu.ua/osvita/osvitno-profesiini-prohramy.html>
- Osvitnia prohrama “Ispanska mova i druha zakhidnoevropeiska mova, zarubizhna literatura, metodyka navchannia inozemnykh mov”, druhyi (mahisterskyi) riven, spetsialnist A4 Serednia osvita, spetsializatsiia A4.024 Ispanska mova ta zarubizhna literatura.  
<https://www.knlu.edu.ua/osvita/osvitno-profesiini-prohramy.html>
- Polozhennia pro akademichnu dobrochesnist zdobuvachiv vyshchoi osvity Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu (pershyi (bakalavrskyi) i druhyi (mahisterskyi) rivni vyshchoi osvity) (<https://www.knlu.edu.ua/polozhennia.html>)
- Profesiinyi standart “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”. (2024).  
<https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Дата надходження до редакції 10.10.2025 р.  
Ухвалено до друку 09.11.2025 р.

