

#### UDC 378.147

**Ars linguodidacticae** focuses on publishing research on the teaching of Ukrainian and foreign languages and literature, particularly in the context of secondary and tertiary education. The journal encourages submissions that provide critical reflections on contemporary theories and practices in teaching methodology and applied linguistics.

#### EDITOR-IN-CHIEF

**Olesia Liubashenko**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

#### EDITORS

**Vyacheslav Shovkovyi**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Tamara Kavytska**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Natalia Semian**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

#### EDITORIAL ADVISORY BOARD

**Daniel M. K. Lam**, PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom)

**Isobel Rainey**, academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom)

**Anjali Patil-Gaikwad**, PhD, Associate professor of English, C.P.& Berar College (India)

**Irini-Renika Papakammenou**, PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I Papakammenou (Greece)

**Dina Tsagari**, PhD, Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway)

**Carolyn Westbrook**, PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom)

**Nataliia Sorokina**, PhD, Associate Professor, University of Innsbruck (Austria)

**Olena Kulyk**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav (Ukraine)

**Olha Drahinda**, PhD in Philology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Stanislav Karaman**, PhD, DSc in Pedagogy, Full Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)

**Olga Kvasova**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Viktoriia Osidak**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Liudmyla Smovzhenko**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Valentyna Chernysh**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Kyiv National Linguistic University (Ukraine)

#### Address

**Educational and Scientific Institute of Philology (office 134)**  
14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601  
☎ (38044) 239 33 39  
e-mail: kafmetod@ukr.net

#### Approved by

the Academic Council of the ESI Philology  
23.12.25 (protocol № 5)

#### Registered by

the Ministry of Justice of Ukraine  
Certificate of state registration  
KB № 22708-12608 P dated 12.04.17

#### Certified by

the Ministry of Education and Science of Ukraine (category B)  
Order № 420 dated 15.04.21

#### Founded

Taras Shevchenko National University of Kyiv

#### Language of Publication

Ukrainian and English

#### Published

Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University"  
Certificate of entry into the State Register  
ДК № 1103 dated 31.10.02

#### Address

PPC "Kyiv University"  
14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601  
☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28  
e-mail: vpc@knu.ua



The content is distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.

© Taras Shevchenko National University of Kyiv,  
Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2025

УДК 378.147

**Мистецтво лінгводидактики** пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал запрошує авторів оригінальних досліджень та концептуальних наукових пропозицій, які критично обмірковують актуальні теоретичні та практичні питання лінгводидактики у середній та вищій школах.

#### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

**Олеся Любашенко**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

#### ЗАСТУПНИКИ

**В'ячеслав Шовковий**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

#### ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

**Тамара Кавицька**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Наталія Сем'ян**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Деніел Лем**, доктор філософії (Велика Британія)

**Ізобел Рейні**, академічний редактор, зовнішній екзаменатор Екзаменаційного синдикату Кембриджського університету (Велика Британія)

**Анджалі Патіл-Гайквад**, доктор філософії (Індія)

**Айріні-Реніка Папакамену**, доктор філософії (Греція)

**Діна Цагарі**, доктор філософії, професор (Норвегія)

**Керолін Вестбрук**, доктор філософії (Велика Британія)

**Наталія Сорокіна**, кандидат педагогічних наук, доцент (Австрія)

**Олена Кулик**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Ольга Драгінда**, кандидат філологічних наук (Україна)

**Станіслав Караман**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Ольга Квасова**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Вікторія Осідак**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Людмила Смовженко**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Валентина Черниш**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

#### Адреса редколегії

Навчально-науковий інститут філології (кімн. 134)

б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

#### Затверджено

вченою радою ННІ філології

23.12.25 (протокол № 5)

#### Зареєстровано

Міністерством юстиції України.

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 22708-12608 Р від 12.04.17

#### Атестовано

Міністерством освіти і науки України (категорія Б)

Наказ № 420 від 15.04.21

#### Засновник

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

#### Мова видання

українська, англійська

#### Видавець

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

ДК № 1103 від 31.10.02

#### Адреса видавця

ВПЦ "Київський університет"

б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601

☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28

e-mail: vpc@knu.ua



Контент поширюється на умовах ліцензії CC BY-NC 4.0.

## ЗМІСТ

### ПЕРСПЕКТИВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

**Любашенко Олеся, Драчук Марина, Коваленко Аліна**

Розвиток мовленнєвих компетенцій учнів в ігровому проєкті з дослідницькими видами діяльності:  
відновлення шкільної залученості .....5

**Шовковий В'ячеслав**

Класифікація вправ з української мови .....29

### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

**Квасова Ольга**

Курс з теорії англійської мови: поєднання знань про другу іноземну мову  
з їх застосуванням у методиці навчання .....48

**Шовкова Тетяна**

Інтегроване навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні  
на рівні незалежного користувача .....57

**Бойко Оксана**

Розвиток латерального мислення в онлайн-навчанні письмового англійського мовлення  
учнів середньої школи .....72

### НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ: ОГЛЯДИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

**Кавицька Тамара**

Оцінювальна грамотність у мовній освіті в контексті досягнень, впливів і перспектив розвитку .....86

### ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

**Єрмак Карина, Стафесва Дарина**

Урок з англійської мови для 10 класу середньої школи (рівень стандарту) з теми  
"First and second conditionals through comprehensible input"  
(на основі гіпотези мовного введення Стівена Крешена).....96

**Відомості про авторів** .....103

# CONTENTS

---

## FUTURE DIRECTIONS IN LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

**Liubashenko Olesia, Drachuk Maryna, Kovalenko Alina**

Developing students' language competences in a game-based project with research activities:  
restoring school engagement .....5

**Shovkovyi Vyacheslav**

Classification of exercises in teaching Ukrainian .....29

## METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

**Kvasova Olga**

A course in theory of English: Blending L2 content knowledge  
with implications for teaching methodology .....48

**Shovkova Tetiana**

Integrated teaching of emotive speech in reading and speaking to German majors  
at the independent user level .....57

**Boiko Oksana**

Fostering lateral thinking in secondary school students through online written English instruction.....72

## LATEST TRENDS IN EDUCATION: REVIEWS AND DISCUSSIONS

**Kavytska Tamara**

Language assessment literacy in context: achievements, impact, and future directions.....86

## FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRACTICE IN SECONDARY SCHOOL

**Yermak Karyna, Stafeyeva Daryna**

Teaching first and second conditionals through comprehensible input in secondary school  
(based on Stephen Krashen's Input Hypothesis) .....96

**Author details** .....103

## ПЕРСПЕКТИВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 371.3:811.161.2'243

Олеся Любашенко (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940  
Марина Драчук (Україна)  
ORCID ID: 0009-0004-0013-9659  
Аліна Коваленко (Україна)  
ORCID ID: 0009-0000-4425-4561

### РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ В ІГРОВОМУ ПРОЄКТІ З ДОСЛІДНИЦЬКИМИ ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ: ВІДНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ЗАЛУЧЕНОСТІ

*У статті репрезентовано дизайн проєктного навчання української мови учнів середньої школи, які мають стійкий інтерес до природничих дисциплін. Таке навчання, на думку авторок, сприяє шкільній залученості, потребу в якій відчують сучасні школярі через кризові умови здобуття освіти в постепідемічному світі та в Україні під час війни. Запропоновано об'єднати в проєкті дослідницькі та ігрові активності для розвитку предметної й мовної грамотності школярів. До структури проєктної діяльності віднесено мотиваційно-підготовчий, дослідницько-аналітичний, креативно-мовленнєвий, рефлексивно-оцінювальний етапи. Апробація проєкту із 22 учнями 9 класу, контрольні заходи та бесіда довели, що розв'язання прикладного завдання з природничих наук в рольових, змагальних та конкурсних ігрових техніках дає змогу дев'ятикласникам опанувати спеціальну термінологію, вдосконалити мовлення в описах ландшафтів, території, видів рослин та описах дизайнерських позицій для облаштування природного простору Підсумкове опитування та тести підтвердили прогрес у використанні й тлумаченні спеціальної лексики, розвиток описових текстотвірних умінь школярів, відчуття задоволення від шкільної залученості і командних форм навчання.*

**Ключові слова:** дизайн проєктного навчання, українська мова, ігрові і дослідницькі активності, природничі науки, шкільна залученість, предметна і мовна грамотність.

#### Вступ

**Постановка проблеми.** Одним із ключових підходів до тлумачення навчальної (академічної, шкільної) залученості є уявлення про неї як про необхідну умову забезпечення якості освіти та сталого освітнього поступу. Класичний конструкт залученості охоплює три взаємопов'язані складники – когнітивний, поведінковий та емоційний (Fredricks et al., 2004; Hidi & Renninger, 2019). Саме їх комплексна взаємодія визначає ступінь участі учня/учениці в навчальному процесі. Коли діти виявляють допитливість, інтерес або натхнення, їхня навчальна діяльність стає цілеспрямованою та продуктивною. Натомість нудьга, байдужість чи незадоволення призводять до згасання мотивації та відсутності сталого освітнього прогресу.

Брак шкільної залученості (school engagement) привертає дедалі більше уваги як передумова низької мотивації і зниження навчальних досягнень школярів. Дослідники наголошують, що залученість є динамічною і контекстозалежною, тобто здатною посилюватися або зменшуватися залежно від освітніх умов, типів діяльності, взаємодії учнів та педагогічних підходів. Саме тому в міжнародних дослідженнях активно розробляються інструменти для її діагностики і підсилення (Fredricks et al., 2011). Останні роки стали серйозним випробуванням для школи як у світі, так і в Україні. Пандемія COVID-19 радикально змінила структуру шкільного навчання, спричинила тривалі періоди дистанційного формату (Haddad, 2023). Це зумовило погіршення емоційної залученості учнів, зниження мотивації та

зростання соціальної ізоляції дітей. За даними дослідження Інституту освіти Університетського коледжу Лондона, емоційний зв'язок зі школою серед підлітків у Великій Британії після 2020 року суттєво знизився, а також зникла впевненість у тому, що школа підтримує їх повсякчас (Jerrim & Kaye, 2025). Аналогічні тенденції зафіксовано у США: учні, чий розвиток припав на пандемічні роки, мали труднощі з поверненням до очного навчання, демонстрували нижчу соціальну регуляцію та потребували більше ситуацій реальної групової взаємодії, звичної для шкільного середовища (Benner et al., 2025).

В Україні до цих глобальних викликів додалася повномасштабна війна, яку Росія розв'язала не лише на фронті, а й проти цивільного населення, дітей і шкільних спільнот. За даними Дитячого фонду ООН (UNICEF), понад 1600 українських шкіл пошкоджено або зруйновано, а мільйони дітей пережили евакуацію, перебування у сховищах та тривалі перерви в навчанні через російські бомбардування (UNICEF, 2025). Психолого-педагогічні та соціологічні дослідження фіксують високий рівень стресу та емоційного виснаження серед українських учителів, яким доводиться працювати у сховищах або під звуки сирен, а також серед учнів, для яких шкільна взаємодія стала фрагментованою, неспланованою, непередбачуваною (Nadyukova & Frenzel, 2025; Meshko et al., 2023). У цих умовах функція школи полягає не лише в тому, щоб забезпечувати академічні результати, а й у тому, щоб відновлювати відчуття безпеки, структурованості буття в дітей та дорослих, надавати стимули радості пізнання, злагодження спільних справ, гарантування майбутнього.

Міжнародні програмні документи, присвячені освіті в умовах криз, свідчать про те, що після пандемії COVID-19 та в ситуаціях воєнних конфліктів діти в різних країнах мають схожі освітні потреби. Передусім учні прагнуть повернення до форм

навчання, які забезпечують їм міжперсональну соціальну взаємодію та дають змогу брати участь в спільних видах діяльності, тобто діти потребують шкільної залученості. За рекомендаціями UNICEF, у надзвичайних умовах діти регулярно повинні перебувати в навчальному середовищі, в якому їм буде запропоновано гру, групові завдання, активне спілкування та діяльнісне пізнання, адже це допомагає їм відновити відчуття нормальності та безпеки (UNICEF, 2023). Подібну позицію демонструє Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO), наголошуючи, що для дітей, які пережили кризові події, критично важливими є участь у групових заходах, співпраця та можливість діяти суб'єктно, замість пасивно сприймати інформацію з онлайн-джерел (UNESCO, 2022).

Окремий акцент організації гуманітарного реагування роблять на ігрових навчальних методиках: за даними Глобального освітнього кластеру (GDC) (Global Education Cluster, 2024), інтерактивні та ігрові завдання, спільні проєкти та дослідницькі дії сприяють емоційному відновленню й шкільної залученості учнів. Дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) також демонструють, що після тривалих періодів дистанційного навчання школярі значно більше цінують співпрацю, комунікацію та пізнавально орієнтовані форми навчання (OECD, 2023). Сукупно ці дані свідчать: сучасні діти потребують соціальної взаємодії, ігор та активного пізнання як базових умов якісного розвивального навчання в часи жорстких соціальних змін. На уроках української мови ці потреби проявляються як бажання учнів говорити, взаємодіяти, змагатися, досліджувати та створювати проєктний продукт. Крім того, використання лінгводидактичних технологій, адаптованих для навчання під час війни (Novosolova, 2022), зумовлює посилення інтересу школярів до актуального змісту уроків, живить потребу використовувати

мову для розв'язання проєктних завдань, корисних для суспільства, забезпечує задоволення від співпраці і значно підсилює загальну мотивацію навчання.

Як підкреслював Брунер (Bruner, 1996), навчання й мислення розвиваються тоді, коли учні залучені до створення смислів, а не до простого відтворення навчального матеріалу (р. 84). Вілліс зазначає, що мозок учнів змінюється й розвивається під впливом цікавості, задоволення та відчуття власної активності в навчанні (Willis, 2020, р. 112). Обидва автори підкреслюють: справжнє пізнання можливе лише там, де присутні емоційне і соціальне залучення та радість відкриття. Таким чином поєднання ігрових форм навчання, дослідницьких цілей уроків, пов'язаних із пізнавальними інтересами школярів у різних галузях знань і різними шкільними предметами, а також колаборативна проєктна діяльність вірогідно створили б в Україні сталу тенденцію до зростання шкільної залученості, емоційної стабільності у шкільній освіті загалом та мовній освіті зокрема.

### **Огляд досліджень і публікацій.**

*Проектне навчання* визнано важливим засобом подолання кризових наслідків освіти сьогодні: у створенні проєктів діти активніше висловлюють ідеї, ініціюють діалог, працюють в групах і беруть відповідальність за результат навчальної діяльності. Участь у проєктних завданнях сприяє оволодінню описовими, пояснювальними та аргументативними вміннями (Beckett & Slater, 2019). Українські дослідники, зокрема Караман і Філонова (2024), доводять, що у 5-6 класах проєктні завдання допомагають компенсувати освітні втрати, спричинені кризовими умовами, та істотно підсилюють навчальну мотивацію дітей на уроках української мови, оскільки створюють умови для співпраці, полілогічної комунікації та стимулюють в них почуття успішності.

*Ігрове навчання* на уроці української мови, яке тепер, завдяки концепції Нової

української школи (НУШ), активно впроваджується в сучасній школі, заохочує ігрові та інтерактивні підходи від початкового до профільного рівнів, сприяє формуванню природного мовного середовища для дітей. Гра дає їм змогу практикувати діалогічне й полілогічне мовлення, досягаючи ігрових цілей – випередити, перемогти, подолати труднощі – та водночас розвиває здатність слухати, аргументувати та домовлятися в колаборації з іншими учасниками. За Саттон–Сміт (Sutton–Smith, 1997), гра є унікальним соціальним простором, у якому діти можуть досліджувати світ і створювати, хоча б ненадовго, "більш справедливу реальність, де кожен є рівним і цінним учасником" (р. 231). Ігрова діяльність – зокрема у кооперативних та змагальних її формах – суттєво підсилює мовленнєву активність учнів. У процесі гри школярі частіше ініціюють групове спілкування, висловлюють власні ідеї, співпрацюють або змагаються, що природно посилює їхнє емоційне залучення у навчальний процес. Експериментальним шляхом визначено, що ігрові завдання сприяють активнішому використанню одиниць мови та покращенню комунікативних результатів учнів (Bado & Franklin, 2014), а змагальні й кооперативні стратегії в освітніх іграх стимулюють учнів до тіснішої соціальної взаємодії (Herbst, 2015).

Ще одним інструментом активізації мовленнєвої взаємодії дітей є *дослідницькі завдання* в процесі навчання мови. У процесі їхнього розв'язання школярі використовують вербальні засоби для роздуму, опису явищ, теорій, винаходів, для оцінювання впливу результатів наукових досліджень людства на якість життя, науковий прогрес, духовний розвиток суспільства. Дослідницькі активності – спостереження, аналіз, порівняння, узагальнення, оцінювання й аргументування – природно сприяє збільшенню їхнього словника дітей, формуванню навичок усного й писемного мовлення. Вправне мовлення

стає необхідним інструментом для пояснення й захисту власних ідей (Council of Europe, 2015).

Після років пандемії та війни ці ідеї набувають особливої актуальності для української школи. Діти прагнуть не лише відвідувати уроки, а й відчувати себе авторами проєктних рішень, винахідниками й активними учасниками комунікації в класі. Саме тому поєднання гри, дослідницьких практик і проєктної діяльності в навчанні української мови створює унікальні умови для розвитку мовної особистості, здатної впливати на кризове середовище. Для цього школярі не просто опановують мовні знання, а проживають досвід активного пізнання, співпраці, творчості й відновлення внутрішньої стійкості.

Сучасні дослідження підтверджують, що ці форми діяльності (ігрові, дослідницькі, проєктні) сприяють формуванню предметної грамотності (*disciplinary literacy*) – уміння працювати з мовою як інструментом осмислення предметного змісту. В сучасних підходах до навчання рідної мови це поняття отримує специфічні інтерпретації: зокрема охоплює читання рідною мовою природничих і математичних текстів, формування умінь пояснювати, доводити й робити висновки у предметних контекстах (Shanahan & Shanahan, 2008).

Такі моделі вже давно впроваджуються в освіті Фінляндії та Великої Британії. У Фінляндії національний стандарт (Finnish National Board of Education, 2016) визначає рідну мову як мову навчання, науки й пізнання. Учні виконують міждисциплінарні проєкти на уроках фінської, працюючи з матеріалами природничого, соціального та культурологічного змісту. Це фактично є адаптацією підходів CLIL до навчання рідної мови для виконання учнями міждисциплінарних завдань. У Великій Британії на уроках англійської мови поширені науково орієнтовані проєкти (*science-based projects*). Школярі створюють тексти, проводять мінідослідження, описують процеси та явища, беруть участь

у колаборативних читаннях наукових текстів і таким чином опановують мову, здатну обслуговувати потреби науки і суспільного життя (Pearson et al., 2010).

У центрі цих підходів – усвідомлення того, що мова є універсальним інструментом пізнання в немовних галузях знань. Питання взаємозв'язку між *мовною грамотністю* (*language literacy*) та *предметною грамотністю* (*disciplinary literacy*) очевидно потребує ширшого обґрунтування, коли йдеться про дизайн проєкту для оволодіння мовою тих учнів, які цікавляться предметами природничо-математичного профілю. У науковій літературі стверджується: успіх у засвоєнні предметних знань значною мірою залежить від того, наскільки в учня/учениці розвинені мовленнєві компетенції – уміння читати, осмислювати текст, трансформувати тексти залежно від мети висловлювання, аналізувати та створювати текст відповідного жанру й складності. Своєю чергою, занурення в зміст наукової інформації, якою оперують школярі на уроках біології, хімії, фізики стимулює розвиток їхніх мовленнєвих компетенцій. Тому предметну та мовну грамотності важливо розглядати як складники одного процесу пізнання. Пірсон та співавтори (Pearson et al., 2010) переконані, що наукове мислення неможливе без мовної діяльності, адже жодна людина не спроможна просто зайти до лабораторії й почати експеримент без опори на текст у попередньому досвіді – інструкцію, опис моделі, висновки дослідження, словники, власні теоретичні узагальнення (Pearson et al., 2010). У цьому сенсі читання є необхідною умовою наукового пізнання. Водночас саме практика опанування немовного предмета розвиває мовну грамотність: на уроках природничо-математичного спрямування школярі тренуються описувати природні явища, формулювати гіпотези, працювати з графіками й таблицями, створювати письмові пояснення наукових фактів та добирати аргументи для дискусії про спосіб розв'язання наукової

проблеми, що прямо впливає на розвиток їхніх мовних умінь. На думку Пірсона та співавторів (Pearson et al., 2010), предметна грамотність – це здатність учня працювати з мовою так, як працюють фахівці певної предметної галузі, а така здатність формується саме через мовну діяльність у науковому контексті на шкільних уроках.

Синергію між мовною і науковою грамотністю (в кейсі освіти дорослих) підтвердили Каррехо і Райнхартц (Carrejo & Reinhartz, 2012) і зокрема продемонстрували, що вона існує між вивченням природничих наук та вивченням мови, а збагачення наукових знань стимулює набуття мовної грамотності. Фанг і Шлеппегрелл (Fang & Schlepperegell, 2010) наголошують, що опанування предметних дисциплін в середній школі вимагає від учнів постійного оновлення мовних умінь, оскільки в кожній галузі знань є свої особливості використання мови. Тому підлітки, щоб успішно працювати з навчальними текстами з природничих наук, історії чи математики, повинні не тільки засвоювати зміст спеціальних текстів, а й усвідомлювати, які мовні засоби використано для його втілення в текстах. Автори аналізують характерні особливості мови в різних предметних галузях і показують, що складність шкільних текстів часто зумовлена саме їхніми мовними властивостями – абстрактністю змісту висловлення, щільністю інформації в реченні, специфічною термінологією чи непрозорими логічними зв'язками між текстовими частинами.

Додаткові докази взаємозумовлення предметної та мовної грамотності надають Тонг та співавтори (Tong et al., 2014), які порівнюють дві моделі навчальних практик: навчання читання для розуміння наукового тексту окремого природничого предмета (*Learning– to– Read*); читання наукового тексту для навчання мовленню в науковому стилі (*Reading– to– Learn*). В обох випадках учні продемонстрували суттєвий прогрес і предметної грамотності,

і мовної. Учні краще аналізували тексти, розширювали словниковий запас, а також глибше розуміли наукові концепції, коли текстові, мовні й логічні операції були об'єднані у єдиному завданні.

Отже, для того щоб осмислити складне наукове поняття, навчитися моделювати явища чи інтерпретувати дані статистики, школярі повинні мати достатні мовні компетенції читання, аналізу й письма, оскільки збереження наукової інформації загалом відбувається у текстових формах. З іншого боку, наукові дані, втілені в текстових зразках, є стимулами досягнення мовної грамотності: учні навчаються створювати аргументовані пояснення, використовувати правильні формулювання, вживати спеціальну лексику, щоб зберегти наукову точність і відповідність мовлення до предметних знань. Тому структура проектної діяльності і дизайн проектного навчання повинні відповідати цілям формування обох типів грамотності: мовна забезпечує дітям доступ до предметних знань, тоді як предметна формує кореляцію між уживанням мовних одиниць і змістом наукового тексту.

**Мета статті** – представити та апробувати дизайн проектного навчання української мови у класі, де діти проявляють інтерес до природничо-математичних предметів. **Завдання:**

- охарактеризувати структуру проектної діяльності, яка впливає на розвиток предметної грамотності учнів та їхніх окремих мовленнєвих компетенцій;
- з'ясувати вплив проектного навчання на формування термінологічної компетенції учнів та українського описового мовлення;
- окреслити мовленнєві труднощі, які відчули школярі під час проектної діяльності;
- з'ясувати суб'єктивні враження учнів від участі в ігровому проекті з дослідницькими видами діяльності на уроках української мови та задоволення потреб шкільної залученості.

### Методологія дослідження

Методологічними положеннями, на яких ґрунтується дослідження, є твердження про те:

- що будь-яка гра є потенційно грою для навчання мови: "any game is a potential language teaching game" (Palmer & Rodgers, 1983, p. 2);

- що проєктне навчання залучає учнів до колаборативного рольового пошуку, де навчання відбувається у спільному дослідженні: "PBL engages students in collaborative, role-based inquiry where learning emerges through shared investigation" (Bell, 2010, p. 42). Дизайн проєкту створено на засадах сучасних підходів до інтегрованого навчання мови й предмета, у яких мовлення розглядається як інструмент наукового пізнання.

До апробації проєкту було залучено 22 учні 9 класу Опорного закладу "Чутівська ЗОШ I-III ступенів" Полтавської області, які в попередніх бесідах з учителями визнали інтерес до географії, біології, фізики і виявляли бажання навчатися далі за цими профілями. Формат проєкту було створено у хронотопі: 20-ти хвилинне ознайомлення школярів із матеріалом проєктного навчання та правилами участі наприкінці попереднього уроку української мови, що включало коротку діагностичну вправу з наукового стилю (читання уривка тексту про ґрунтоутворення, виписування термінів і складання з ними складних речень); два спарені уроки української мови (90 хвилин), на яких було проведено до- та післятестове оцінювання описових умінь і термінологічної грамотності учнів; опитування, яке діти виконували вдома (Google Form), та бесіда авторок із учнями (45 хв виховної години).

Це дало змогу реалізувати всі ігрові та дослідницькі активності, провести контрольні заходи та організувати рефлексивне обговорення. Метою апробації було перевірити, як впливає проєктна діяльність на розвиток описових і термінологічних компетенцій дев'ятикласників. До

навчально-ігрового матеріалу, створеного авторками статті увійшли:

- згенероване за допомогою ШІ зображення вигаданого "бабусиноного маєтку з територією" (Додаток А), яке слугувало візуальною опорою проєктної діяльності;

- схема території із позначенням зон пониження та висотності ландшафту, можливих проблемних ділянок території (Додаток Б);

- визначення ролей та картки завдань для трьох команд: кліматологів та гідрологів, екологів та ґрунтознавців, ландшафтних дизайнерів та ботаніків (Додаток В);

- шаблони глосаріїв для фіксації термінологічної/спеціальної лексики;

- інструкції до учнівських презентацій та план рефлексії.

Розподіл на професійні ролі було здійснено авторками за асистування Т. Попової – вчительки української мови (педагогічний стаж 30 років) та за допомогою інтерактивного "Колеса фортуни", що відповідало рекомендаціям щодо використання ігрових технік для посилення мотивації та відчуття залученості (Deterding et al., 2011). Після жеребкування кожна команда отримувала свій пакет матеріалів і просувалася за власною траєкторією дослідницьких активностей: кліматологи-гідрологи працювали з уявними кліматичними параметрами й водним режимом, екологи-ґрунтознавці – з рельєфом і ґрунтами, дизайнери-ботаніки – з функціональним зонуванням та добром рослин.

Важливим елементом дизайну проєкту стало створення учнівських глосаріїв. Шаблони, підготовлені в Canva, містили лише заголовок і структуру сторінки, а наповнення учні створювали самостійно. Для з'ясування стану описових умінь та термінологічної грамотності було застосовано допроєктний та післяпроєктний тести із трьома завданнями:

1. прочитавши текст, описати (5-7 речень) особливості природного явища чи факту, про що йдеться в тексті;

2. вибрати з тексту терміни відповідно до галузі знань (ботаніки, географії, фізики);

3. самостійно тлумачити терміни з тексту.

Максимальна кількість балів становила 10: по 5 балів за письмовий опис (критерії: логічність і зв'язність, повнота і композиційна цілісність, доречність мовних засобів, мовна грамотність, креативність) та роботу з термінами (семантична коректність тлумачення терміна, мовна грамотність тлумачення терміна, коректне вживання терміна в реченні, відповідність терміна галузі знань, кількість словникових одиниць). Оцінювання здійснювалося авторками статті. Після завершення проєкту з учнями було проведено бесіду-рефлексію та онлайн-опитування (Google form), спрямоване на фіксацію:

- їхнього ставлення до формату заняття;
- суб'єктивної оцінки мовних труднощів;
- відчуття власної впевненості у розв'язанні прикладної проблеми на основі знань природничих предметів;
- самооцінювання мовних компетенцій та тих чинників, які на них вплинули під час роботи в проєкті;
- готовності брати участь у подібних інтегрованих іграх у майбутньому;
- вражень від шкільного залучення (Додаток Д).

Сукупність кількісних даних (балів) і якісних даних (відповідей в опитуванні та коментарів та вражень школярів, висловлених під час рефлексивної бесіди) дали змогу авторкам інтерпретувати результати дослідження.

### Результати дослідження та обговорення

Дизайн проєкту підпорядковано кільком дидактичним цілям: застосувати декілька ігрових тактик та дослідницькі активності, зокрема аналіз схем, даних про територію, визначення кліматичних умов та особливостей гідрооб'єктів; стимулювати тлумачення термінів і вживання спеціальної лексики, формувати грамотність вживання термінів та описування українською мовою стану природних об'єктів, видів рослин, ґрунту, природного середовища; сприяти емоційній та соціальній залученості всіх учасників проєктної діяльності (рис. 1)

Структура проєктної діяльності охоплює чотири етапи: мотиваційно-підготовчий, дослідницько-аналітичний, креативно-мовленнєвий, рефлексивно-оцінювальний (рис. 2).

### Рисунок 1

Проєктне навчання української мови з дослідницькими та ігровими активностями



**Рисунок 2**

Етапи проєктного навчання

**Мотиваційно-підготовчий етап**

розпочався наприкінці попереднього уроку (20 хвилин) з теми "Розвиток мовлення. Науковий стиль". Для діагностики початкового рівня описових та термінологічних умінь учням було запропоновано: прочитати фрагмент наукового тексту про ґрунтоутворення, описати ці процеси (300 слів) і виписати спеціальні терміни та витлумачити їх. За спостереженнями авторок, реакція дев'ятикласників на завдання була млявою. Описи містили інформацію про колір та щільність ґрунту, діти переписали незнайомі слова (*гумус, елювій, горизонт*), не відносячи їх до певної галузі (*фізика ґрунтів, хімія ґрунтів, морфологія ґрунтів*), і було лише три спроби тлумачити значення термінів – більшість дітей не змогла витлумачити терміни. На запитання вчительки "Навіщо потрібні ці терміни у житті?", школярі відповідали: "щоб знати біологію", "щоб скласти НМТ" або не давали відповіді. На думку вчительки учні не володіють предметною термінологією достатньо, щоб оперувати нею у предметному мовленні. У початковій фазі проєктного навчання школярам було представлено ігрове: учні отримали лист від бабусі–клієнтки, яка просить допомоги в облаштуванні території свого маєтку. Щоб створити ефект реального замовлення, авторки підготували візуальну опору – зображення занебаного подвір'я бабусиною маєтку (Додаток А) та запропонували школярам прочитати текст листа–звернення з проханням надати професійні рекомендації щодо благоустрою ділянки. Спостереження авторок свідчать: ігрова активність призвела до того, що діти перетворилися

на зацікавлених "фахівців". Замість питань про вимоги завдання на кшталт "А це буде оцінюватися?", учні почали ставити змістовні робочі запитання: "Як поділимося на команди?", "Який бюджет у бабусі?", "Чи можна змінити план території?". Авторки інтерпретують це як посилення внутрішньої мотивації дев'ятикласників, їхньої пізнавальної й емоційної залученості.

На **дослідницько-аналітичному етапі** відбувався аналіз спеціальної інформації. На початку спареного уроку (90 хвилин) діти індивідуально виконали тест, який дав змогу авторками зафіксувати вихідний рівень описових умінь і термінологічної грамотності. Розподіл командних ролей здійснили випадковим жеребкуванням за допомогою "Колеса фортуни" на екрані: у результаті було сформовано три команди зі спеціалізаціями: "Кліматологи та гідрологи", "Екологи та ґрунтознавці" і "Дизайнери та ботаніки". Кожна команда отримала конкретний напрям дослідження ділянки маєтку, що вимагало міжпредметних знань. Команди опрацювали кліматичні карти регіону (центральна Україна, Полтавщина), схеми інсоляції (освітленості) території за Global Solar Atlas (GSA), особливості ґрунту (Wikiwand, б.д.), перелік сумісних видів рослин (Wikiwand, б.д. а). Завдання полягало в тому, щоб самостійно виявити проблеми на ділянці за допомогою цих матеріалів, знайти в легендах карт або примітках правильні наукові назви явищ і внести їх до глосарію та карток. Таким чином учні реалізували дослідницьку активність і водночас працювали з мовним матеріалом.

**Креативно-мовленнєвий етап** відбувався в групах фахівців. Учням було запропоновано розподілили задачі: читати легенди карт і довідки, робити нотатки для проєкту, аналізувати площу й природні особливості ділянки і зіставляти їх інформацією про місцевість Полтавщини. Діти могли спілкуватися усно між собою, узгоджуючи план опису території та опис дизайнерських змін до неї. У групах точилися жваві обговорення, часто з використанням нових слів, щойно знайдених у джерелах. Наприклад, у команді "Екологів та ґрунтознавців" школярі аналізували схему ґрунтового покриття і звернули увагу, що значна частина ділянки – піщаний ґрунт. Один учень припустив: "Якщо ми посадимо там вологолюбні квіти, вони засохнуть, бо вода проходить крізь пісок". Інший запитав: "Як правильно сказати, що вода просто провалюється?". Третій, знайшовши у таблиці властивостей ґрунтів потрібне визначення, запропонував термін *низька вологовтримувальна здатність ґрунту*. Цей же учень відшукав у рекомендаціях пораду застосувати *мульчування органікою* і пояснив команді, що це означає (покрити пісок шаром кори чи соломи, аби утримувати вологу). Одночасно члени команди "Кліматологів та гідрологів" звернули увагу на вітряні зони Полтавщини. Нотатки дев'ятикласників: *"Якщо поставити лавку з північно-східного напрямку, бабусі буде некомфортно через вітер"*. *"Можемо використати вітрозахисну смугу із дерев замість паркана"*. На цьому етапі було зібрано глосарії (Додаток Г), створено командні описи ландшафту, клімату місцевості, особливостей ґрунту, території маєтку, рослин та описи фінальних дизайнерських пропозицій. Дозволялося додавати ілюстрації плану ділянки, схеми, розрахунки. Письмові описи команд продемонстрували помітний прогрес у мовленнєвих уміннях.

По-перше, значно збільшився обсяг висловлювань: якщо до проєкту багато дев'ятикласників лаконічно обмежувалися кількома загальними фразами, то у фінальних презентаціях більшість говорили розгорнуто, зв'язно, по 5-7 речень підряд, логічно пов'язуючи думки. По-друге, учні правильно і доречно вживали нові терміни. Наприклад, у рекомендованих рішеннях звучали такі сформульовані учнями фрази: *"Потрібно, щоб був дренаж ґрунту вздовж схилу, щоб не сталося підтоплення"*, *"Для захисту від ерозії схилу рекомендуємо висадити багаторічні трави з міцною кореневою системою"*. Усього в усних і письмових відповідях школярів зафіксовано понад 28 різних термінів з тематики проєкту, зокрема такі поняття, як *мульчування, дренаж, інсоляція, аерація, ерозія, ґрунтопокритві рослини, засоби укорінення* та інші. До того ж школярі розуміли значення цих та інших термінів і могли тлумачити їх значення, коректно інтегрувати їх у власне мовлення.

На **рефлексивно-оцінювальному етапі** було проведено післяпроєктний тест, в якому учні виконували ті ж завдання, що і в допроєктному тексті, але працювали з іншим текстом – про закономірності континентального клімату Центральної України. У порівняння двох тестів за оцінками (максимум 10 балів) встановлено (рис. 3), що до проведення ігрового проєкту середня оцінка класу за письмовий опис становила 3 бали, а за термінологічну (лексичну) точність вживання – 2 бали. Після проєктного навчання бал за описове (зв'язне) мовлення зріс до 4, а за використання термінів – до 4,5 балів. В учнів значно покращилися структурованість та логічність описів, доцільність і точність уживання спеціальної лексики й термінів. Отримані показники авторки співвідносять із зростанням рівня мовної і предметної грамотності учасників проєктного навчання.

**Рисунок 3**

Середній бал класу за тестом до проєктного навчання та після нього

| Компетенція                       | До ігрового проєкту<br>(середній бал) | Після ігрового проєкту<br>(середній бал) | Приріст |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|---------|
| Описова (зв'язне мовлення)        | 3                                     | 4                                        | +1      |
| Термінологічна лексична точність) | 2                                     | 4.5                                      | +2.5    |

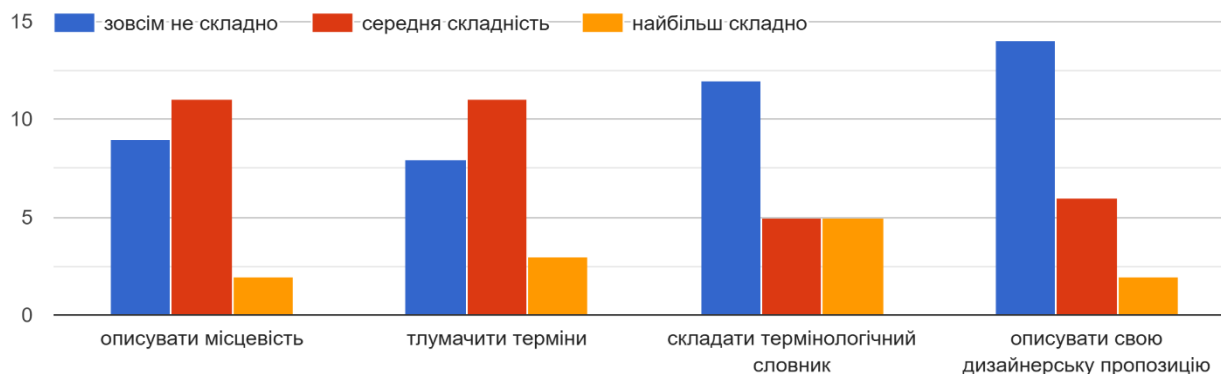
Підсумковому опитуванню передувала бесіда про враження від проєктного навчання, яка відбувалася в присутності авторок та вчительки-асистентки. Деякі відповіді учнів, що містять їхні враження від навчання: *"Було схоже, що ми справді робили корисну справу", "Я б хотів таку бабусю, щоб теж мені замовила таку роботу"*. Відповіді на перше, друге, третє запитання підсумкового опитувальника (Додаток Д) свідчили про задоволення

від дослідницьких та ігрових активностей, але позначили мовленнєві труднощі, які відчували діти, і посередню самооцінку впевненості, що вони зможуть виконати такі завдання з інших предметів. Більшість учнів оцінили самостійне тлумачення термінів як завдання середньої складності (зокрема 11 учнів), а 5 учнів зізналися, що складання термінологічного словника було для них найскладнішим у проєкті (рис. 4).

**Рисунок 4**

Відповіді на запитання 2

2. Що було для тебе складно :



Запитання 4-5 було поставлено для визначення динаміки формування термінологічної компетенції школярів. Авторки зафіксували, що добре учні засвоїли чималий перелік термінів, які почали використовувати в своєму мовленні. За результатами опитування 21 із 22 учнів дізналися нові терміни (рис. 5). Серед них: *мульчування, дренаж, аборигенні*

*види рослин, інсоляція, зона рекреації, мікрорельєф, перезволоження, зонування.*

Якщо до проєктного навчання деякі учні описували місцевість словами *"там болото, а в іншій частині купа піску"*, то після навчання формулювали вже так: *"у північно-західній частині присадибної ділянки – перезволожена зона, а на півдні – піщаний ґрунт із низькою родючістю"*.

Запитання 6-7 було поставлено для з'ясування позитивних чи негативних змін в українському описовому мовленні дев'ятикласників. Спостереження показали якісні зміни в характері мовлення: описи школярів стали більш структурованими і точними. Композиційно грамотно учні спочатку окреслювали виявлену проблему ділянки (ґрунтову, кліматичну),

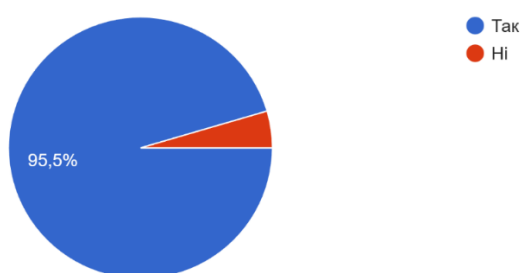
потім послідовно пропонували порядок її розв'язання, чого зовсім не траплялася в допроектному тесті. Однак майже третина класу (6 учнів із 22) все ще не відчуває повної автономії в описуванні (рис. 6), тож вони все ще потребують додаткових тренувальних ситуацій, щоб перейти від залежності від джерел до впевненого самостійного говоріння. (рис. 7)

### Рисунок 5

Відповіді на запитання 4

4. Чи дізнався/дізналася ти нові терміни, назви рослин, природних об'єктів і їхнє значення?

22 відповіді

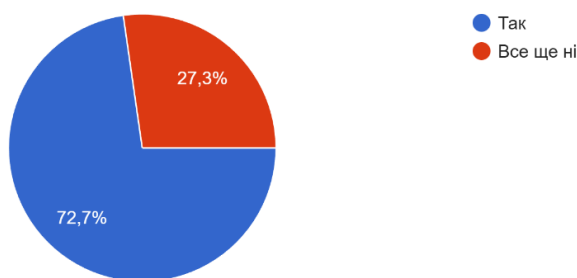


### Рисунок 6

Відповіді на запитання 6

6. Чи зможеш ти успішно описати природні особливості клімату, ландшафту, території без додаткового звернення до онлайн джерел

22 відповіді

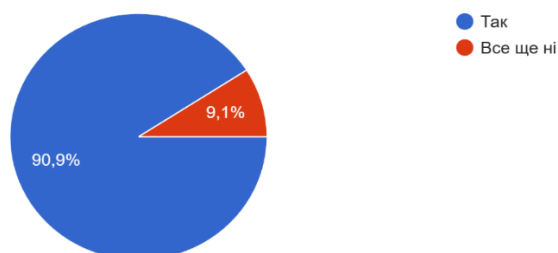


### Рисунок 7

Відповіді на запитання 7

7. Чи зможеш ти самостійно описати свою дизайнерську пропозицію наступному/ній замовнику/ці?

22 відповіді



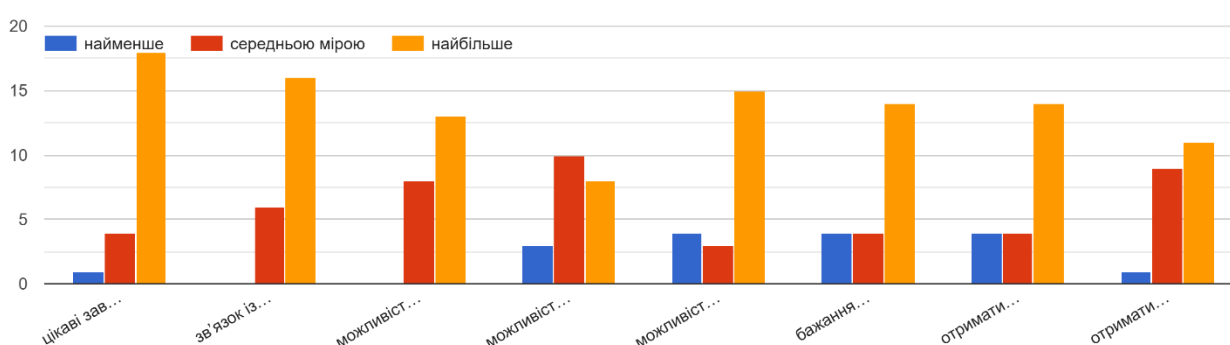
Відповіді на запитання 8-10 повинні були дати уявлення авторкам про мотиваційний ресурс навчання дітей і їхню самооцінку рівня шкільної залученості. На запитання про чинники активізації мовлення на уроці української мови (рис. 8) учні здебільшого обрали такі стимули: цікаві завдання (18 учнів), зв'язок із при-

родничими дисциплінами (16 учнів) та бажання перемогти командою (14 учнів). При цьому утилітарний стимул гарної оцінки став головним лише для 7 учнів. Це доводить, що інтеграція навчання мови і нових знань з природничих предметів позитивно впливає на мотиваційний потенціал цієї групи дітей.

### Рисунок 8

Відповіді на запитання 8

8.Що вплинуло найбільше на активність твого мовлення під час проєктного навчання?



Бажання проводити уроки української мови у форматі ігрового проєкту з дослідницькими активностями висловила переважна більшість учасників, що можна

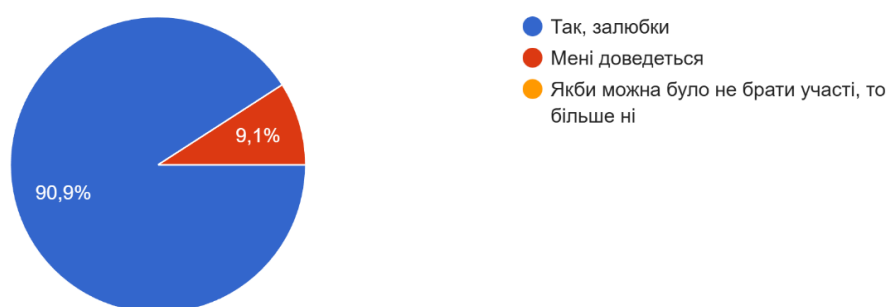
вважати свідченням не лише переваг такої діяльності, а й успішного проєктного дизайну, врахування потреб, мотивів та інтересів школярів.

### Рисунок 9

Відповіді на запитання 9

9. Чи захочеш брати участь в проєктному навчанні на уроках української мови надалі?

22 відповіді



Відповідаючи на запитання опитувальника про враження від власної участі у шкільному житті, пов'язані з проєктом, майже всі відповіді ствердно: 20 учнів

із 22 підтвердили, що стали впевненішими у спілкуванні на уроках після цього досвіду (рис. 10).

**Рисунок 10****Відповіді на запитання 10**

10. Чи відчув/ла ти себе більш активним учасником шкільного життя, завдяки проєктному навчанню на уроках мови?

22 відповіді



Результати навчання української мови з використанням ігрового проєкту з дослідницькими активностями авторки інтерпретують як позитивні, оскільки: навчання збагатило активний словник дітей термінологічними одиницями окремих галузей природничих знань; командна робота сприяла навичкам предметного спілкування, рольові (у командах фахівців), змагальні (описі дизайнерських пропозицій), конкурсні (у визначенні переможців і нагородженні дипломами) ігрові активності суттєво підвищили мотивацію учасників, сприяли розвитку вмінь слухати цікаві ідеї та навчатися одне в одного.

### **Висновки та перспективи дослідження**

Дослідження засвідчило, що поєднання ігрових і дослідницьких активностей у проєктному навчанні української мови хоча й виглядає інновацією в українській освіті, проте цілком відповідає світовим тенденціям розвитку мовленнєвих компетенцій школярів, які цікавляться зокрема природничо-математичними навчальними предметами. Запропонований дизайн проєкту створив умови, за яких розвиток мовленнєвих компетенцій було поєднано із тренуванням когнітивних операцій аналізу, моделювання, узагальнення. Результати допроєктного і післяпроєктного оцінювання підтвердили позитивну динаміку у формуванні описових умінь і термінологічної грамотності. Учні продемонстрували кращу зв'язність і

структурованість письмових описів, точніше добирали мовні засоби для характеристик природних об'єктів і процесів, а також усвідомлено тлумачили спеціальну лексику, пов'язану з різними галузями природничих наук. Важливо, що робота з термінами відбувалася не в ізольованих лексичних вправах, а в контексті ігрових активностей і в процесі дослідження прикладної проблеми, що підвищувало мотивацію та смислову насиченість мовленнєвої діяльності.

Суттєвим результатом стало зростання емоційної та соціальної залученості учнів. Дані опитування й рефлексивної бесіди засвідчили, що чинниками активізації мовлення стали не тиск оцінки на уроці, а інтерес до завдань, міжпредметні зв'язки та командна відповідальність. Це дає змогу розглядати ігровий дослідницький проєкт як ресурс відновлення шкільної залученості в умовах освітньої нестабільності, спричиненої викликами пандемії та війни в Україні.

Водночас зафіксовано мовленнєві труднощі – насамперед у самостійному тлумаченні термінів і створенні глосаріїв – окреслюють перспективи подальших досліджень. До них належать: розширення вибірки та вікових груп учнів; порівняльний аналіз впливу різних типів ігор на мовленнєві результати; розроблення деталізованих шкал оцінювання термінологічної та описової компетенцій; а також

вивчення довготривалого впливу інтегрованих мовно-предметних проєктів на академічну та емоційну залученість учнів. Особливої уваги потребує адаптація таких проєктів до інших предметних контекстів і до змішаного або дистанційного формату навчання.

**Внесок авторок:** О. Любашенко – огляд джерел та аналіз проблеми; методологія й дизайн експериментального навчання, висновки і перспективи дослідження; М. Драчук – методичне забезпечення навчання, збір емпіричних даних, А. Коваленко – створення опитувальника, проведення проєктного навчання, узагальнення й інтерпретація результатів.

#### Список використаних джерел

- Bado, N., & Franklin, T. (2014). Cooperative game-based learning in the English as a foreign language classroom. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2). University of Arizona Libraries. <https://www.learntechlib.org/p/150765/>
- Beckett, G. H., & Slater, T. (Eds.). (2019). *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology tools, and frameworks* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429435096>.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Benner, A. D., Harrington, M. K., Kealy, C., & Nwafor, C. E. (2025). The COVID-19 pandemic and adolescents' and young adults' experiences at school: A systematic narrative review. *Journal of Research on Adolescence*, 35(1). <https://doi.org/10.1111/jora.12935>
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press
- Council of Europe. (2015). *The language dimension in all subjects: A handbook for curriculum development and teacher training*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/language-dimension-in-all-subjects/16806af387>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(7), 587–597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>
- Finnish National Board of Education (FNBE). (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. *Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Global Education Cluster. (2024). *Education in emergencies & child protection toolkit*. <https://eiehub.org>
- Haddad, T. (2023, May 29). Project-based learning can keep students motivated after the pandemic. *San Antonio Report*. <https://sanantonioreport.org>
- Herbst, V. S. (2015). A study on collaborative and competitive strategies of learners used in an educational game. *Proceedings of the 2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Hualien, Taiwan* (pp. 200–204). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2015.99>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2019). Interest development and its relation to curiosity: Needed neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 31(4), 833–852.
- Jerrim, J., & Kaye, N. (2025). The decline in pupils' emotional engagement with school: How does England compare to other countries? *CEPEO Working Paper No. 25–03*. UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:25-03>
- Meshko, H. M., Meshko, O. I., & Habrusieva, N. V. (2023). The impact of the war in Ukraine on the emotional well-being of students in the learning process. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 11(1), 55–65. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.7>
- Nadyukova, I., & Frenzel, A. C. (2025). Ukrainian teachers' stress and coping during the war: Results from a mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 157, 104941. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104941>
- OECD. (2023). *The state of global education after the pandemic*. <https://www.oecd.org/education>
- Palmer, A., & Rodgers, T. S. (1983). Games in language teaching. *Language Teaching*, 16(1), 2–21. <https://doi.org/10.1017/S0261444800009836>

- Pearson, P. D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328(5977), 459–463. <https://doi.org/10.1126/science.1182595>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content–area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Tong, F., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., & Koch, J. (2014). Integrating literacy and science for English language learners: From learning-to-read to reading-to-learn. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 410–426. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.833072>
- UNESCO. (2022). *Education in crisis and conflict*. <https://www.unesco.org/en/education/emergencies>
- UNICEF. (2023). *Education in emergencies*. <https://www.unicef.org/education/emergencies>
- UNICEF. (2025, February 24). *Three years of full– scale war for Ukraine's children*. UNICEF Regional Office. <https://www.unicef.org/eca/stories/three-years-full-scale-war-ukraines-children>
- Willis, J. (2020). *Research– based strategies to ignite student learning*. ASCD.
- Караман, С. О., & Філонова, Н. А. (2024). Проєктне навчання як засіб підвищення мотивації учнів 5–6 класів на уроках української мови в умовах освітніх втрат. *Теоретична і дидактична філологія*, 38, 77– 90.
- Новосьолова, В. І. (2022). Адаптація методів навчання української мови до умов воєнного часу. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 90–98. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-90-98>
- Wikiwand. (б.д.). *Ґрунти Полтавської області*. [https://www.wikiwand.com/uk/Ґрунти\\_Полтавської\\_області](https://www.wikiwand.com/uk/Ґрунти_Полтавської_області)
- Wikiwand. (б.д. а). *Рослинність Полтавської області*. [https://www.wikiwand.com/uk/Рослинність\\_Полтавської\\_області](https://www.wikiwand.com/uk/Рослинність_Полтавської_області)
- Benner, A. D., Harrington, M. K., Kealy, C., & Nwafor, C. E. (2025). The COVID– 19 pandemic and adolescents' and young adults' experiences at school: A systematic narrative review. *Journal of Research on Adolescence*, 35(1). <https://doi.org/10.1111/jora.12935>
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press
- Council of Europe. (2015). *The language dimension in all subjects: A handbook for curriculum development and teacher training*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/language-dimension-in-all-subjects/16806af387>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(7), 587–597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>
- Finnish National Board of Education (FNBE). (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. *Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Global Education Cluster. (2024). *Education in emergencies & child protection toolkit*. <https://eiehub.org>
- Haddad, T. (2023, May 29). Project-based learning can keep students motivated after the pandemic. *San Antonio Report*. <https://sanantonioreport.org>
- Herbst, V. S. (2015). A study on collaborative and competitive strategies of learners used in an educational game. *Proceedings of the 2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Hualien, Taiwan* (pp. 200–204). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2015.99>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2019). Interest development and its relation to curiosity: Needed

## References

- Bado, N., & Franklin, T. (2014). Cooperative game–based learning in the English as a foreign language classroom. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2). University of Arizona Libraries. <https://www.learntechlib.org/p/150765/>
- Beckett, G. H., & Slater, T. (Eds.). (2019). *Global perspectives on project– based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology tools, and frameworks (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429435096>
- Bell, S. (2010). Project–based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 31(4), 833–852.

Jerrim, J., & Kaye, N. (2025). The decline in pupils' emotional engagement with school: How does England compare to other countries? *CEPEO Working Paper No. 25– 03*. UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:25-03>

Meshko, H. M., Meshko, O. I., & Habrusieva, N. V. (2023). The impact of the war in Ukraine on the emotional well-being of students in the learning process. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 11(1), 55–65. <https://doi.org/10.6000/2292–2598.2023.11.01.7>

Nadyukova, I., & Frenzel, A. C. (2025). Ukrainian teachers' stress and coping during the war: Results from a mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 157, 104941. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104941>.

OECD. (2023). *The state of global education after the pandemic*. <https://www.oecd.org/education>

Palmer, A., & Rodgers, T. S. (1983). Games in language teaching. *Language Teaching*, 16(1), 2–21. <https://doi.org/10.1017/S0261444800009836>

Pearson, P. D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328(5977), 459–463. <https://doi.org/10.1126/science.1182595>

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content–area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Tong, F., Irby, B. J., Lara–Alecio, R., & Koch, J. (2014). Integrating literacy and science for English language learners: From learning–to–read to reading–to–learn. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 410–426. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.833072>

UNESCO. (2022). *Education in crisis and conflict*. <https://www.unesco.org/en/education/emergencies>

UNICEF. (2023). *Education in emergencies*. <https://www.unicef.org/education/emergencies>

UNICEF. (2025, February 24). *Three years of full– scale war for Ukraine's children*. UNICEF Regional Office. <https://www.unicef.org/eca/stories/three-years-full-scale-war-ukraines-children>

Willis, J. (2020). *Research– based strategies to ignite student learning*. ASCD.

Караман, С. О., & Філонова, Н. А. (2024). Проектне навчання як засіб підвищення мотивації учнів 5–6 класів на уроках української мови в умовах освітніх втрат. *Теоретична і дидактична філологія*, 38, 77– 90.

Новосьолова, В. І. (2022). Адаптація методів навчання української мови до умов воєнного часу. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 90–98. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-90-98>

Wikiwand. (б.д.). *Грунти Полтавської області*. [https://www.wikiwand.com/uk/Грунти\\_Полтавської\\_області](https://www.wikiwand.com/uk/Грунти_Полтавської_області)

Wikiwand. (б.д. а). *Рослинність Полтавської області*. [https://www.wikiwand.com/uk/Рослинність\\_Полтавської\\_області](https://www.wikiwand.com/uk/Рослинність_Полтавської_області)

Отримано редакцією журналу / Received: 25.10.25

Прорецензовано/ Reviewed: 20.11.25

Схвалено до друку / Accepted: 19. 12.25

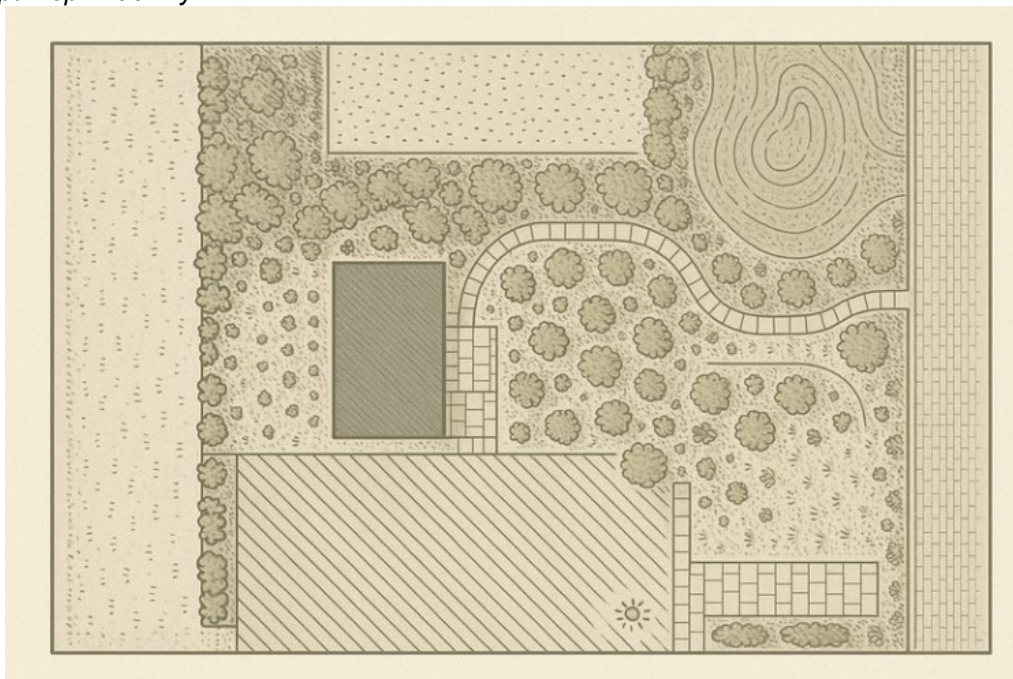
## Додатки

### Додаток А

Маєток бабусі-замовниці



Згенеровано авторками за допомогою ШІ

**Додаток Б****Схема території маєтку**

Згенеровано авторками за допомогою ШІ

**Додаток В****Картки для команд****КАРТКА ДЛЯ КОМАНДИ КЛІМАТОЛОГІВ  
І ГІДРОЛОГІВ (ЧАСТИНА І)****Які карти ви отримали і навіщо?****1) Кліматична карта регіону.**

- Показує: середні температури літа і зими; напрямки переважаючих вітрів (роза вітрів); кількість опадів.
- На ній хрестиком позначено точку, де знаходиться маєток.

**2) Топографічна карта / карта рельєфу ділянки**

- Показує: де є пониження рельєфу, де підвищення, де ухил.
- Це важливо, бо вода стікає вниз, і в пониженні формується власний мікроклімат.

**3) Схема (контурний план) самої садиби**

- Це вже масштаб двору: будинок, умовні межі ділянки, потенційна низина, відкриті ділянки без тіні, місця, де може стояти вода після дощу.
- Саме на цій схемі ви будете наносити свої висновки.

**КРОК І. Зняти регіональні параметри з карти**

Подивіться на кліматичну карту регіону і біля позначки-хрестика випишіть:

**І. Сезонні температури:**

- Середня температура липня (літній максимум, ризик перегрівання).
- Середня температура січня (зимовий мінімум, ризик промерзання та холодового навантаження).

**2. Роза вітрів (напрямок і сила вітру):**

- Який вітер у цій зоні найчастіше дме?

**3. Опади:**

- Чи це регіон з достатньою кількістю опадів (тобто є періоди перезволоження ґрунту після дощу)?
- Чи є ризик локальних підтоплень у низинах?

**4. Гідрологічна ситуація:**

- Чи характерні для цієї місцевості близькі ґрунтові води і тимчасові застої води після дощу?

Терміни, які МАЮТЬ з'явитися у вашому записі:

- регіональний клімат
- теплове навантаження
- холодове навантаження
- роза вітрів
- перезволоження
- опади

**Запишіть свій висновок:**

За кліматичною картою точка об'єкта знаходиться в зоні помірно-континентального клімату з літнім тепловим навантаженням до +28...+30 °C та сезонними північно-східними вітрами, що формують холодове навантаження взимку. Кількість опадів достатня для періодичного перезволоження пониженнях ділянок.

## КАРТКА ДЛЯ КОМАНДИ КЛІМАТОЛОГІВ І ГІДРОЛОГІВ (ЧАСТИНА 2)

### КРОК 2. Провести мікрокліматичне зонування ділянки

Тепер ви дивитесь не на область, а на сам маєток — працюєте по контурній схемі двору

Візьміть контурний план садиби (будинок у центрі, ділянка навколо) і виконайте такі дії:

#### 1. Позначте зону максимальної інсоляції.

- Це, як правило, південна/південно-західна частина території, де найбільше прямого сонячного випромінювання.

Ваш коментар на карті:

*ЗОНА ВИСОКОЇ ІНСОЛЯЦІЇ.*

*Тут є ризик перегрівання ґрунту. Підвищене випаровування*

#### 2. Позначте зону природного затінення / теплового комфорту.

- Це зазвичай північний бік будинку або ділянка, яку будинок закриває від прямого сонця й від вітру.
- Там у спеку прохолодніше, комфортніше для тривалого сидіння.

Ваш коментар на карті:

*РЕКРЕАЦІЙНО-КОМФОРТНА ЗОНА. Природне затінення, зменшене теплове навантаження влітку, вітроз захисний ефект стіни*

#### 3. Позначте зону холодового ризику.

- Відкрита ділянка, на яку «б'є» північно-східний вітер узимку.
  - Це місце, де людині некомфортно сидіти в холодний період.
- Підписати:  
«ЗОНА ХОЛОДОВОГО НАВАНТАЖЕННЯ. Відсутня вітрозахисна смуга. Не рекомендується як постійна зона відпочинку».

#### 4. Виділіть вологу низину.

- За допомогою топографічної карти знайдіть пониження рельєфу (це місце, куди стікає вода після дощу).
- На контурному плані позначте його як «вологий мікроклімат».

Ваш коментар на карті:

*ЛОКАЛЬНА ВОЛОГА МІКРОКЛІМАТИЧНА ЗОНА.  
Накопичення поверхневих вод. Потенціал для біотруду.  
Випаровувальне охолодження в спеку*

### КРОК 3. Проаналізувати поведінку води

#### 1. Використайте топографічну карту (рельєф).

- Визначте напрям стоку дощової води: куди вона природно стікає після сильного дощу?
- Позначте стрілками напрямки стоку на контурному плані.

#### 2. Визначте «точку акумуляції вологи»:

Що з нею станеться, якщо нічого не робити? Запропонуйте своє рішення.

## КАРТКА ДЛЯ КОМАНДИ КЛІМАТОЛОГІВ І ГІДРОЛОГІВ (ЧАСТИНА 3)

Запишіть висновок:

### 3. Вкажіть роль збору дощової води:

- 
- 
- 

### 4. Сформулюйте звіт:

*Рекомендуємо організувати збір дощової води в резервуар і використати її для зволоження ділянок із підвищеним випаровуванням і піщаним ґрунтом, замість використання водопровідної води*

### КРОК 4. Видати технічні рекомендації іншим командам

Ви маєте підготувати окремий аркуш «Рекомендації від групи кліматологів та гідрологів» для дизайнерів і ботаніків. У цьому аркуші мають бути пункти формату «ми пропонуємо»:

Для дизайнерів (планувальників простору):

Для ботаніків (підбір рослин):

Для бабусі (простими словами):

## КАРТКА ДЛЯ КОМАНДИ ЕКОЛОГІВ ТА ҐРУНТОЗНАВЦІВ (ЧАСТИНА 1)

### Ви – ґрунтознавці та екологи.

Ваша мета – з'ясувати, які ділянки садиби підходять для різних типів насаджень і як зробити територію екологічно стійкою (без ерозії, заболювання, втрати біорізноманіття).

#### КРОК 1. Зняття даних з карти ґрунтів та спостереження на місці

1. Знайдіть хрестик на карті ґрунтів Чернігівської області — місце розташування маєтку.

#### 2. За легендою карти випишіть для цієї точки:

- тип ґрунту (суглинок / супісок / піщаний / глинистий);
- орієнтовну родючість (висока / середня / низька);
- чи є схильність до пересихання чи перезволоження.

3. Зробіть короткий професійний запис (2–3 речення) з використанням термінів: «гранулометричний склад», «вологоутримувальна здатність», «родючість», «перезволоження».

#### КРОК 2. Ґрунтово-екологічне зонування ділянки

1. На контурному плані садиби поділіть територію на щонайменше три зони:

- Зону плодово-декоративних насаджень (суглинок / середня родючість / тримає вологу);
- Зону посухостійких культур (піщаний або супіщаний ґрунт, швидко пересихає);
- Зону гідрологічного ризику (глинистий важкий ґрунт у пониженні, застій води);
- За потреби додайте зону ерозійного ризику (ухил).

#### 2. Для кожної зони зробіть короткий характеристику:

- агротехнічна придатність;

- головні ризики (перезволоження, пересихання, ерозія);

- екологічна роль (де можна створити «дикий куточок», де краще не втручатися).

#### 3. Терміни, які можна використати в підписах:

«зона перезволоження», «зона посухостійких культур», «ерозійний ризик», «агротехнічна придатність», «біотоп», «охоронна/буферна смуга».

## КАРТКА ДЛЯ КОМАНДИ ЕКОЛОГІВ ТА ҐРУНТОЗНАВЦІВ (ЧАСТИНА 2)

#### КРОК 3. Рекомендації щодо використання ґрунтів і збереження природи

1. Складіть таблицю або список «можна / небажано» для кожної зони, наприклад:

- «У зоні посухостійких культур можна висаджувати ароматичні трави, але небажано планувати газон, що потребує частого поливу»;
- «Зону перезволоження не використовувати під город, рекомендується перетворити на біопруд і прибережну екосистему».

#### 2. Додайте екологічні рекомендації:

- де варто зберегти місцеві (аборигенні) види;
- де створити буферну смугу зелених насаджень для захисту від ерозії й вітру;
- як уникнути хімічного забруднення (мінімум добрив, перевага компосту).

#### 3. Обов'язкові терміни:

«місцеві (аборигенні) види», «біорізноманіття», «екосистема ділянки», «буферна смуга», «сталий (екологічно стійкий) ландшафт».

#### КРОК 4. Підготовка висновку для бабусі та інших команд

1. Сформулюйте 3–4 ключові висновки, які ви озвучите:

- де ґрунт найкращий для саду/ягідника;
- де потрібне мульчування й внесення органіки;
- де доцільно створити біопруд;
- де не можна активно копати через ризик ерозії чи перезволоження.

#### 2. Складіть 2–3 попередження для бабусі в ввічливій формі, наприклад:

*«Ми не радимо висаджувати нізкі культури в зоні пониження рельєфу, тому що там фіксується перезволоження й можливе задивання коренів».*

3. Продумайте 1–2 речення, якими ви підсумуєте екологічну цінність такого планування (збереження біорізноманіття, стійкість до змін погоди).

## КАРТКА ДЛЯ КОМАНДИ ДИЗАЙНЕРІВ ТА БОТАНІКІВ (ЧАСТИНА 1)

**Ви — дизайнери ландшафту та ботаніки.**

**Ваше завдання** — на основі висновків інших команд спроектувати простір маєтку й підібрати такі рослини, які витримують умови Чернігівщини і будуть корисними та красивими для бабусі.

### КРОК 1. Аналіз вхідних даних (працюємо як проектувальне бюро)

#### 1. Ознайомтеся з:

- мікрокліматичною картою (де жарко, де тінь, де волога зона);
- грунтово-екологічним зонуванням (які ґрунти, які ризики);
- рекомендаціями від команди кліматологів/гідрологів та ґрунтознавців/екологів.

#### 2. На чернетці випишіть, які функціональні зони точно мають бути:

- зона рекреації (відпочинку);
- городик/ароматичні трави;
- біопруд / «дикий куточок»;
- можливо, плодово-ягідна частина.

#### 3. Обов'язкові терміни:

«функціональне зонування», «маршрут користувача», «рекреаційна зона», «умови вирощування».

### КРОК 2. Планування простору (дизайнери) + підбір асортименту (ботаніки)

#### 1. Дизайнери на контурному плані розміщують:

- де саме буде зона відпочинку (з урахуванням тіні та вітрозахисту);
- де городик / ароматичні грядки (сонячна ділянка);
- де біопруд і прибережна зона;
- де «дикий куточок» із місцевими видами.
- Обов'язково промалюйте доріжки й маршрут бабусі.

#### 2. Ботаніки підбирають для кожної зони 3–5 видів рослин з поясненням:

- які з них посухостійкі,
- які вологолюбні,
- які тіньолюбні,
- які є місцевими (аборигенними), а які — інтродукованими.

#### 3. Для кожної групи рослин запишіть, яку функцію вони виконують:

- декоративну,
- харчову (город, ягоди),
- екологічну (притягують запилювачів, покращують ґрунт тощо).

#### 4. Обов'язкові терміни:

«посухостійкі види», «вологолюбні види», «тіньолюбні види», «місцеві / аборигенні види», «інтродуковані види», «біорізноманіття».

## КАРТКА ДЛЯ КОМАНДИ ДИЗАЙНЕРІВ ТА БОТАНІКІВ (ЧАСТИНА 2)

### КРОК 3. Візуалізація проекту та мовне оформлення

#### 1. Створіть макет або детальний план (2D/3D) з умовними позначками:

- використайте умовні значки для лавок, кущів, дерев, води, грядок;
- зробіть маленькі прапорці/стікери з підписами («ароматичні трави», «тіньолюбні кущі», «зона рекреації» тощо).

#### 2. Складіть усний сценарій презентації:

- дизайнер коротко описує структуру простору й маршрут користувача;
- ботанік пояснює, чому саме ці рослини підбрані для кожної зони (зв'язок із ґрунтом і мікрокліматом).

#### 3. Продумайте 3–4 «красиві» речення, які зроблять опис переконливим для бабусі.

#### 4. Обов'язкові терміни в мовленні:

«функціональне зонування», «зона рекреації», «маршрут користувача», «ароматичні трави», «прибережні види», «ландшафтна композиція».

### КРОК 4. Підготовка до захисту проекту

#### 1. Випишіть 3 головні аргументи, які доводять, що ваш проект:

- екологічно обґрунтований (підтримує біорізноманіття, враховує ґрунти й воду);
- комфортний для бабусі;
- естетично привабливий.

#### 2. Домовтеся, хто і в якій послідовності говорить під час презентації:

- вступ (хто ви як команда),
- короткий опис плану,
- пояснення рослин,
- висновок-звернення до бабусі.

#### 3. Підготуйте мінімум 5–10 слів для свого «словника проекту» (терміни, які точно прозвучать у виступі і потім підуть у загальний класний словник).

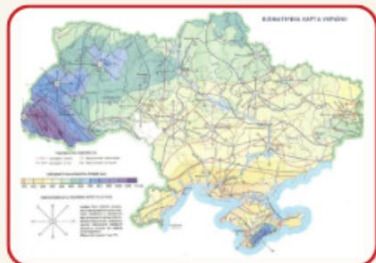
#### 4. Завершіть свою підготовку однією фразою, яку скажете в кінці:

## Додаток Г

Глосарій термінів, створені командами

## Глосарій термінів

## кліматологи + гідрологи



- **Мікроклімат** — локальні умови температури, вологості, вітру та освітлення саме на цій ділянці, а не області загалом.
- **Мікрокліматична зона** — окремий сектор території з власним режимом сонця, вітру і вологи (наприклад, «перегріта сонячна зона» або «волога затінена зона»).
- **Інсоляція** — кількість і сила прямого сонячного випромінювання на певній ділянці.
- **Роза вітрів** — переважаючі напрями і сила вітру для певної місцевості.

- **Вітрозахисна смуга** — ряд кущів / дерев або інша перешкода, яка зменшує силу вітру й захищає зону від продування.
- **Природне затінення** — затінок, який утворюється будівлею, деревами або рельєфом без штучних навісів.
- **Випарне охолодження** — охолоджувальний ефект від води (ставок, волога ділянка), коли влітку повітря поруч стає прохолоднішим.
- **Зона рекреації** — ділянка, де людині приємно перебувати за відчуттям температури, вітру, тіні й доступності.
- **Перезволоження** — надлишкова волога в ґрунті або повітрі, коли вода застоюється і не встигає стікати/випаровуватися.
- **Зниження рельєфу** — знижена частина ділянки, куди стікає вода після дощу.
- **Стік води** — напрямок, у якому вода природно рухається по ділянці (наприклад, до низини).
- **Біопруд** — невелика природна водойма без хімії, яка збирає надлишкову воду, охолоджує повітря і підтримує живих організмів (жаби, комахи, птахи).
- **Рівень ґрунтових вод** — наскільки близько вода підходить до поверхні ґрунту; впливає на заболочення і вибір рослин.
- **Дренаж** — система відведення зайвої води, щоб не було постійного болота і гниття коренів.

## Глосарій термінів

## Екологи + ґрунтознавці

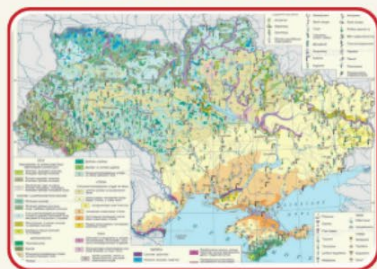


- **Гранулометричний склад ґрунту** — з чого складається ґрунт за розміром частинок (піщаний, супіщаний, суглинок, глина); впливає на вологу й родючість.
- **Родючість ґрунту** — наскільки ґрунт багатий поживними речовинами і може «годувати» рослини.
- **Гумусний горизонт** — верхній шар ґрунту, насичений органічною речовиною (перегноєм), у якому найкраще ростуть рослини.
- **Вологоутримувальна здатність** — здатність ґрунту утримувати воду і не пересихати занадто швидко.
- **Перезволоження кореневої зони** — стан, коли у ґрунті забагато води, корені «задишаються», можуть загнити.

- **Дренаж (ґрунтовий дренаж)** — відведення зайвої води з важкого, заболоченого ґрунту.
- **Ерозія ґрунту** — вимивання або знесення верхнього родючого шару водою чи вітром (особливо на ухилах).
- **Посухостійкі види** — рослини, які витримують тривалу відсутність вологи і високу інсоляцію.
- **Місцеві види (аборигенні види)** — рослини, природні для конкретного регіону; вони краще пристосовані до клімату і підтримують локальне біорізноманіття.
- **Біорізноманіття** — різноманітність живих організмів (рослин, комах, птахів) у межах однієї ділянки.
- **Коренева система** — частина рослини під землею; важливо, чи витримає вона перезволоження або нестачу вологи.
- **Мульчування** — покриття ґрунту органічним шаром (трава, кора, солома), який утримує вологу і не допускає пересихання.
- **Природна сукцесія** — природне «заселення» ділянки видами, які самі приходять і утворюють стійку екосистему (важливо для «дикого куточка»).
- **Зона гідрологічного ризику** — частина території, де вода застоюється, можливе заболочення; небажано садити овочі, краще формувати водойму.
- **Агротехнічна придатність** — наскільки конкретна ділянка підходить для вирощування певних рослин з точки зору ґрунту, вологи і навантаження.

## Глосарій термінів

### Дизайнери + ботаніки



- **Функціональне зонування** — поділ території на зони за призначенням (відпочинок, город, водойма, «дикий куточок» тощо).
- **Зона рекреації / зона відпочинку** — ділянка, де люди сидять, відпочивають, спілкуються; має бути комфортною за тінню, вітром, доступністю.
- **Маршрут користувача** — продуманий шлях та організація доріжок і покриттів так, щоб людина могла пройти, не послизнувшись, не впавши, не наступивши в багнюку.
- **Естетична домінанта** — об'єкт або зона, що візуально привертає увагу першою (наприклад, альтанка, клумба, ставок).
- **Озеленення території** — продумане розміщення рослин для краси, комфорту і користі.
- **Ландшафтна композиція** — як елементи (рослини, доріжки, вода, освітлення) поєднані в єдину картину.
- **Зона ароматичних трав** — частина ділянки, де ростуть трави, які можна зрізати і використовувати (м'ята, шавлія, чебрець, лаванда); поєднання користі й естетики.
- **Альтанка / місце сидіння** — малий архітектурний елемент для відпочинку; пов'язаний із мікрокліматом (тінь, вітрозахист).
- **Прибережна зона біопруду** — межа навколо водойми з рослинами, які не дають берегу розвалитися і притягують птахів та комах.
- **Стійкий (екологічно стійкий) ландшафт** — такий варіант планування, де простір не вимагає постійного штучного втручання, враховує природні обмеження ґрунту, вологості й клімату.
- **Мале архітектурне рішення** — дрібний елемент дизайну (лавка, стежка, ліхтарик), який впливає на комфорт.
- **«Дикий куточок» / зона біорізноманіття** — частина території, де навмисно залишають природні види, місцеві рослини і не «вирівнюють усе під лінійку», щоб підтримати життя птахів, комах, дрібних тварин.
- **Мікрорельєф** — невеликі підвищення і зниження поверхні, які впливають на те, де можна сидіти, де може накопичуватися вода, де треба робити доріжку.
- **Зонування доступу до води** — планування так, щоб до водойми можна підійти безпечно, але вона не була небезпечно близько до основної пішохідної стежки.

## Додаток Д

### Опитувальник— рефлексія школярів після участі в проєкті (Google Form)

1. Чи сподобалося проєктне навчання на уроці української мови, в якому враховано твій інтерес до природничих наук (поясни відповідь): так, не зовсім, ні.

2. Що було для тебе складно (оціни за шкалою 1 (найбільш складно)– 3 (зовсім не складно): описувати місцевість, тлумачити терміни, складати термінологічний словник, описувати свою дизайнерську пропозицію.

3. Наскільки ти почуватимешся впевнено, що впораєшся з подібними завданнями, якщо таке проєктне навчання з української мови проводитиметься в інтеграції з іншими навчальними предметами (математика, комп'ютерні технології, хімія): відповідь за шкалою від 1– (все одно невпевнено) – 3 (цілком впевнено).

4. Чи дізнався/дізналася ти нові терміни, назви рослин, природних об'єктів і їхнє значення? (так/ні)

5. Назви нову лексику, яку ти опанував/опанувала.

6. Чи зможеш ти успішно описати природні особливості клімату, ландшафту, території без додаткового звернення до онлайн джерел (так/все ще ні)

7. Чи зможеш ти самостійно описати свою дизайнерську пропозицію наступному/ній замовнику/ці (так/все ще ні)

8. Що вплинуло найбільше на активність твого мовлення під час проєктного навчання (за шкалою від 1 – (найменше) до 3 – (найбільше): цікаві завдання, зв'язок із природничими дисциплінами, можливість описати свої фантазії, можливість розв'язати науково–прикладну проблему, можливість обговорювати це в ролях, бажання перемогти в командою, отримати гарну оцінку, отримати корисний досвід профільного мовлення.

9. Чи захочеш брати участь в проєктному навчанні на уроках української мови надалі? (так, залюбки; так, мені доведеться; якби можна було не брати участі, то більше ні);

10. Чи відчув/ла ти себе більш активним учасником шкільного життя, завдяки проєктному навчанню на уроках мови? (так, це правда; почувався/почувалася так само, як і до проєктного навчання; ні, нічого не змінилося)

Olesia Liubashenko (Ukraine)  
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940  
Maryna Drachuk (Ukraine)  
ORCID ID: 0009-0004-0013-9659  
Alina Kovalenko (Ukraine)  
ORCID ID: 0009-0000-4425-4561

## DEVELOPING STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCES IN A GAME-BASED PROJECT WITH RESEARCH ACTIVITIES: RESTORING SCHOOL ENGAGEMENT

**Background.** School engagement is closely connected to students' active use of language and their participation in classroom communication. In language lessons, engagement depends on opportunities to speak, discuss, and write about topics aligned with students' academic interests. Post-pandemic disruptions and the ongoing full-scale war in Ukraine have intensified emotional, social, and motivational challenges for secondary school students, reducing opportunities for sustained oral and written interaction. Recent international reports indicate that interactive tasks, collaborative projects, and research-oriented learning formats support emotional recovery and school engagement after periods of disrupted schooling (Global Education Cluster, 2024; OECD, 2023). In Ukrainian language education, this calls for learning designs that prioritise meaningful communication over purely formal academic outcomes. For students with strong interests in natural sciences, engagement increases when language lessons enable them to describe, explain, and discuss subject-related phenomena, collaborate in teams, and use Ukrainian as a tool for inquiry and socially relevant project work.

**The aim** of the article is to present and empirically test a project-based learning design in Ukrainian language classes that combines research tasks with elements of educational play to foster students' language competences and school engagement. The objectives are: (1) to describe the structure of a multi-stage project supporting disciplinary and language literacy; (2) to examine its impact on students' terminological competence and descriptive language skills; (3) to identify language-related difficulties experienced during project work; and (4) to analyse students' subjective perceptions of engagement and collaboration.

**Method.** The study is grounded in principles of project-based learning with an emphasis on research-oriented and interactive classroom activities. The project was piloted with 22 ninth-grade students from a Ukrainian secondary school who reported sustained interest in natural science subjects. Data collection included pre- and post-project written tests assessing descriptive and terminological competence, analysis of student-created glossaries and texts, an online questionnaire, and a guided reflective discussion. The project design comprised four stages: motivational-preparatory, research-analytical, creative-language, and reflective-evaluative.

**Results and discussion.** The findings demonstrate measurable progress in students' ability to use and interpret subject-specific terminology, produce coherent descriptive texts, and apply language as a tool for explaining scientific and environmental phenomena. These outcomes indicate the development of both language literacy and disciplinary literacy, as students used Ukrainian to work with concepts, terminology, and modes of explanation typical of natural science contexts. Role-based collaboration and team competition enhanced emotional and social engagement, while research tasks stimulated purposeful oral and written language use. Students identified terminological interpretation as the most challenging, yet also the most valuable, component of the project. Motivation was driven primarily by task relevance, interdisciplinary connections, and teamwork rather than by grades. Overall, the study confirms that research-based project work enriched with interactive elements supports disciplinary and language literacy and strengthens school engagement in crisis-affected educational settings.

**Keywords:** project-based learning design, Ukrainian language education, research and interactive activities, natural sciences, school engagement, disciplinary and language literacy

**BIOS**

**Olesia Liubashenko**, PhD in Applied Linguistics, DSc in Education, Full Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests: communication interaction, teaching and learning strategies, professional discourse.

**E-mail:** alessialiubashenko@gmail.com

**Maryna Drachuk**, bachelor's student in the programme "Theory of Education and Methodology of Teaching Ukrainian Language, Literature, and a Foreign Language in Basic Secondary School" at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and English; PBL approach to teaching languages.

**E-mail:** mariinadrachuk@gmail.com

**Alina Kovalenko**, bachelor's student in the programme "Theory of Education and Methodology of Teaching Ukrainian Language, Literature, and a Foreign Language in Basic Secondary School" at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and English; PBL approach to teaching languages.

**E-mail:** al.ol.kovalenko@gmail.com

Авторки заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The authors had declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

УДК 372.881.161.2

В'ячеслав Шовковий (Україна)  
ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

## КЛАСИФІКАЦІЯ ВПРАВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена розробленню системної класифікації вправ з української мови, у якій враховано сучасні напрацювання в галузі лінгводидактики, вимоги до навчання української мови, прописані в навчальних програмах, а також практичний досвід розробки вправ, відображений у підручниках з української мови. Розроблена класифікація вправ охоплює такі типи: за мовно-мовленнєвою спрямованістю, характером розумової та мовленнєвої діяльності, об'єктом навчання, структурою, формою мовлення, функцією в навчальному процесі, способом організації, місцем виконання, ступенем керування, наявністю/відсутністю опор та ігрового компонента. За характером розумової діяльності вправи поділяються на проблемно-аналітичні, проблемно-конструктивні, пошукові, творчі та дослідницькі, що сприяє розвитку аналітичного мислення, мовної креативності та дослідницьких умінь. За мовленнєвою діяльністю виокремлено рецептивно-аналітичні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи, що забезпечують формування навичок сприймати, аналізувати та продукувати усне й письмове мовлення. Вправи за об'єктом навчання охоплюють фонетику, орфоєпію, лексику, морфеміку, словотвір, морфологію, синтаксис, орфографію, пунктуацію, стилістику, говоріння, письмо, аудіювання та читання. За структурою – прості та комплексні, за формою – усні, письмові та усно-письмові, за функцією – підготовчі, тренувальні та контрольні. Також виокремлено вправи фронтальні, хорові, парні, групові та індивідуальні; класні та домашні; з жорстким, частковим та мінімальним керуванням; з опорами чи без них; з ігровим компонентом або без нього. Запропонована класифікація може бути використана для методичної підготовки майбутніх учителів, розроблення підручників і навчальних посібників, а також для наукових досліджень, вона забезпечує системність та ефективність навчання української мови відповідно до діяльнісно-компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** українська мова, лінгводидактика, класифікація вправ, мовленнєві уміння, мовленнєві навички, методика навчання, діяльнісно-компетентнісний підхід.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Сучасна методика навчання ґрунтується на діяльнісно-компетентнісному підході, відповідно до якого всі компетентності формуються у процесі діяльності. Саме тому метод вправ відіграє ключову роль в навчанні української мови в закладах вищої та загальної середньої освіти. Вправи забезпечують організоване, поетапне й варіативне опрацювання мовного та мовленнєвого матеріалу, моделюючи різні типи навчальних дій і створюючи умови для розвитку відповідних компетентностей. Саме тому сучасна методика навчання української мови характеризується зростанням уваги до ефективності вправ як ключового інструмента формування мовних та мовленнєвих компетентностей учнів. Однак, попри значну кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам мовної підготовки, питання чіткої й

узгодженої класифікації вправ залишається дискусійним. У науково-методичній літературі спостерігається різноманіття підходів до систематизації вправ, що ускладнює їх практичне використання вчителями та викладачами. Брак єдиної структурованої та педагогічно обґрунтованої класифікації перешкоджає ефективному добору вправ, їх дидактичному моделюванню та побудові цілісної методичної системи навчання. Тому виникає потреба в уточненні, узагальненні та науковому обґрунтуванні класифікації вправ з української мови, що забезпечить підвищення результативності навчального процесу та сприятиме формуванню цілісного підходу до розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей.

**Огляд досліджень і публікацій.** Проблема класифікації вправ для навчання української мови зазнала досить широкого висвітлення у працях науковців. Так,

вченими-методистами побудовано ієрархію категорій: система вправ – підсистема вправ – мікросистема вправ – комплекс вправ – серія вправ – цикл вправ – група вправ (Беляєва & Лисанець, 2017); Плахотником (2009) було зроблено спробу розмежувати вправи (як багаторазове повторення дій мовного або мовленнєвого характеру) та комунікативні завдання (як самостійне виконання учнем сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей, комунікативному завданню не властива повторюваність дій). Варто також відзначити, що існує низка праць, присвячених класифікаціям вправ з української мови, які орієнтовані здебільшого на формування окремих компетентностей: дискурсивної компетентності (Кучерява, 2007), граматичної компетентності (Яновицька, 2009; Огарь, 2019; Скварча & Ебосон, 2019), фонетичної компетентності (Бакум, 2009), риторичної компетентності (Голуб, 2008; Прядка, 2012), стилістичної компетентності (Бабенко, 2018; Луценко, 2023), синтаксичної компетентності (Голуб & Галаєвська, 2018), правописної компетентності (Хом'як, 2002; Вітюк, 2021), розвиток усного та писемного мовлення (Хорошковська, 2006; Палихата, 2005; Сергієнко, 2022; Караман, 2004). Одна з перших системних класифікацій вправ з української мови належить Оніщуку, який визначив такі групи вправ: підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні (Оніщук, 1971). На цю класифікацію вправ спираються й автори підручника з методики викладання української мови в середній школі (Олійник та ін., 1989), які пропонують також різновиди вправ для навчання мовних аспектів та розвитку мовлення. Автори підручника з методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти за редакцією Пентилюк (2004) пропонують класифікувати вправи за критеріями а) змісту навчання, б) форми проведення, в) складності і поділяють вправи на 1) підготовчі, 2) вступні, 3) пробні, 4) тренувальні,

5) творчі, 6) контрольні; автори підручника також пропонують різні типи та види вправ для навчання мовних аспектів та розвитку мовлення (Пентилюк та ін., 2004). Костів та Сколоздра-Шепітко (2018) класифікують вправи таким чином: за формою проведення, або способом виконання (усні, письмові), за метою перевірки (навчальні, контрольні), за місцем виконання (класні, домашні), за дидактичною метою: підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні; за належністю до розділу мови (фонетичні, орфоепічні, фразеологічні, лексикографічні, вправи з будови слова та словотвору, граматичні, морфологічні та синтаксичні, пунктуаційні, орфографічні, стилістичні); також науковці подають розлогу класифікацію диктантів, переказів та творів (Костів & Сколоздра-Шепітко, 2018). У результаті аналізу наукових праць, присвячених типології вправ з української мови, встановлено, що наразі не існує єдиноприйнятої класифікації, окрім того, у наявних класифікаціях акцент зміщується на опанування системи української мови (мовлення лишається на другому плані), що не відображає усього спектру дій учнів у набутті мовних та мовленнєвих компетентностей та потребує пошуку нових параметрів класифікації вправ.

Заслугує на увагу розлога класифікація вправ для навчання іноземних мов подана в підручнику з методики навчання іноземних мов та культур за загальною редакцією Ніколаєвої (Бігич та ін., 2013). Автори класифікують вправи за такими критеріями: спрямованість на прийом або видачу інформації; комунікативність; вмотивованість; рівень керування діями / діяльністю учнів; наявність відсутність ігрового компонента; наявність / відсутність опор; спосіб виконання вправи; характер виконання; участь рідної мови та / або першої іноземної; місце виконання (Бігич та ін., 2013). Ця класифікація має бути врахована під час створення класифікації вправ для навчання української мови, оскільки ґрунтується на універ-

сальних психолінгвістичних механізмах засвоєння мови й відображає сучасні принципи діяльнісного та комунікативного навчання. Її критерії – комунікативність, ступінь керування, наявність опор, спосіб виконання, ігровий компонент тощо – є системними, взаємопов'язаними та придатними для опису будь-якої мовної та мовленнєвої діяльності, зокрема українськомовної. Запропонована класифікація вправ розширює традиційні підходи в методиці навчання української мови та сприяє створенню більш цілісної, сучасної й ефективної системи вправ.

**Мета і завдання статті** – розробити авторську класифікацію вправ з української мови з урахуванням сучасних здобутків у галузі лінгводидактики.

### **Методологія дослідження**

Методологічну основу дослідження становлять положення сучасної лінгводидактики, зокрема компетентнісного та діяльнісного підходів, які визначають принципи добору та організації мовних і мовленнєвих вправ у процесі навчання української мови. Теоретичне підґрунтя роботи спирається на концепції розвитку мовної особистості, а також на дидактичні принципи системності, науковості, доступності й свідомої активності учнів. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження: 1) аналіз і синтез наукових джерел – для виявлення підходів до класифікації вправ, окреслення проблемних аспектів та узагальнення теоретичних положень сучасної мовної освіти; 2) порівняльний метод – для визначення спільних і відмінних рис у класифікаціях, запропонованих різними авторами, та для виокремлення основних критеріїв систематизації вправ; 3) метод класифікації – для розроблення узгодженої та багатовимірної класифікації вправ з української мови на основі встановлених критеріїв; 4) метод узагальнення педагогічного досвіду – урахування реальних практик навчання української мови, а та-

кож аналіз типів та видів вправ у підручниках з української мови. Застосування сукупності цих методів забезпечило комплексність дослідження та дозволило обґрунтувати структуровану класифікацію вправ з української мови відповідно до сучасних вимог лінгводидактики.

Дослідження відбувалося у кілька етапів. На *першому* етапі (пошуковому) було окреслено проблему, що полягала у відсутності класифікації вправ з української мови, яка б охоплювала різні аспекти – цілі вправ, об'єкти навчання, характер розумової діяльності, структуру, способи організації діяльності тощо. Через відсутність такої класифікації автор статті у процесі підготовки майбутніх учителів української мови та літератури неодноразово стикався з низкою проблем, пов'язаних із розробкою студентами вправ для навчання української мови: студенти не могли коректно визначити тип вправи, обґрунтувати її дидактичне призначення, а також структурувати завдання відповідно до етапів формування мовних і мовленнєвих навичок та вмінь. Вони часто плутали вправи різних видів, змішували репродуктивні та продуктивні дії, не розрізняли ступінь керованості та самостійності учнів. Крім того, виникали труднощі з доббором вправ відповідно до цілей уроку, об'єктів навчання (лексичних, граматичних, орфографічних, стилістичних тощо) і характеру розумової діяльності, яку має забезпечувати вправа. На *другому* етапі (аналітичному) було проаналізовано наукові джерела, присвячені класифікації вправ з української мови, а також навчальні програми з української мови та підручники з української мови для 5 класу (Голуб, 2022; Авраменко, 2022; Заболотний & Заболотний, 2022); 6 класу (Літвінова, 2023; Голуб & Горошкіна, 2023; Онатій, & Ткачук, 2023; Авраменко, 2023; Семенов та ін., 2023); 7 класу (Семенов та ін., 2024; Ворон & Солопенко, 2024; Літвінова, 2024; Онатій, & Ткачук, 2024; Голуб & Горошкіна, 2024); 8 класу (Літвінова, 2025; Онатій & Ткачук, 2025; Голуб & Горошкіна, 2025; Авраменко &

Тищенко, 2025); 9 класу (Заболотний & Заболотний, 2017; Авраменко, 2022; Караман та ін., 2017; Глазова, 2017); 10 класу (Караман та ін., 2018; Глазова, 2018; Ющук, 2018; Шевчук, 2018) 11 класу (Авраменко, 2019; Глазова, 2019; Єрмоленко & Сичова, 2011; Заболотний & Заболотний, 2012) для середньої школи. У процесі аналізу встановлено, що в класифікаціях науковців часто не враховуються ті чи інші класифікаційні параметри, що робить класифікацію вправ неповною та такою, що не відповідає повною мірою описаним у програмах цілям навчання української мови та наявним у підручниках вправам. На *третьому* етапі (продуктивному) було створено авторську класифікацію вправ для навчання української мови. Під час розроблення авторської типології вправ було враховано досвід класифікації вправ, набутий у галузі методики навчання української мови, а також іноземних мов; вимоги до цілей та змісту навчання української мови в школі, визначені "Державним стандартом базової середньої освіти" (2020), навчальними програмами; наявні у підручниках типи та види вправи.

Авторська класифікація вправ може слугувати інструментом для розширення спектра завдань у підручниках і навчальних посібниках з української мови, сприяти оптимізації досягнення освітніх цілей, а також бути корисною у методичній підготовці майбутніх учителів і застосовуватися в теоретичних та прикладних лінгводидактичних дослідженнях.

### **Результати дослідження та їх обговорення**

В аспекті діяльнісно-компетентної парадигми навчання мови вправа відіграє ключову роль, оскільки дозволяє реалізувати різні види діяльності, якими має оволодіти учень, через вправи учні не лише засвоюють теоретичний матеріал, а й набувають навичок та вмінь його використання в різних контекстах, аналізують мовні одиниці, експериментують із структурами мови та моделюють реальні комунікативні ситуації. Вправу розуміємо як

"повторюване виконання дії з метою її засвоєння; усвідомлення змісту дії, закріплення, узагальнення і автоматизація вмінь та навичок (вироблення мовних і мовленнєвих умінь і навичок)" (Пентиліук, 2015, с. 51). Класифікація вправ для навчання української мови має бути орієнтована на реалізацію програмних вимог навчання української мови в школі. До ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти (2020) належать: "1) вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі на основі знання функцій мови, ресурсів (лексики, граматики) і норм сучасної української літературної мови, типів мовної взаємодії, особливостей стилів мовлення інформаційних та художніх текстів, медіатекстів тощо; здобувати та опрацьовувати інформацію з різних джерел; використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих та навчальних ситуаціях, творчого самовираження". Також чинними програмами з української мови передбачено комплексну реалізацію чотирьох змістових ліній – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної, які мають бути відображені в системі вправ для навчання української мови. Отже, відповідно до умов Державного стандарту (навчання комунікації та мовної системи) та чинних програм, у навчанні української мови потрібно використовувати вправи, які відповідають *критерію мовно-мовленнєвої спрямованості*, за цим критерієм виділяємо мовні, мовленнєві вправи на рівні речення, мовленнєві вправи на рівні тексту, мовно-мовленнєві вправи.

Системність, ефективність та результативність у формуванні комунікативної компетентності з української мови потребує застосування відповідних вправ, які реалізують мовленнєву діяльність у рецептивному, репродуктивному та продуктивному аспектах. І тому виникає потреба в класифікації вправ з української мови за *характером мовленнєвої діяльності*. Відповідно до цього критерію виділяємо:

рецептивно-аналітичні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи.

Навчання української мови передбачає всебічний розвиток інтелектуальної сфери здобувачів освіти, оскільки опанування мовної системи та формування мовленнєвих умінь неможливі без активізації різноманітних когнітивних процесів. У процесі роботи з мовним матеріалом учні залучають аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію, абстрагування та логічне мислення, що сприяє розвитку їхнього інтелектуального потенціалу. Мовні та мовленнєві вправи стимулюють роботу пам'яті, уваги, уяви, аналітичних здібностей, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та будувати смислові структури. Розвиток когнітивної сфери має відбуватися інтегровано з навчанням мови, саме тому вважаємо доцільним здійснювати класифікацію вправ *за характером розумової діяльності* й виділяти в межах цього критерію такі вправи: проблемно-аналітичні, проблемно-конструктивні, вправи пошукового характеру, вправи творчого характеру, дослідницького характеру.

Кожна вправа орієнтована на певний об'єкт навчання – мовний аспект або вид мовленнєвої діяльності – і виконує специфічні функції, активізує різні механізми мовленнєвої та когнітивної діяльності й сприяє досягненню різних навчальних результатів. Мовні та мовленнєві навички та вміння формуються по-різному, тому виникає потреба у впорядкуванні вправ відповідно до того, на який саме об'єкт навчання вони спрямовані. Тому вважаємо доцільним здійснити класифікацію вправ *за об'єктом навчання* (фонетичні, орфоепічні, лексикологічні, лексичні, вправи з морфеміки, вправи зі словотвору, вправи з морфології, синтаксичні, орфографічні, пунктуаційні, вправи на говоріння, письмо, аудіювання, читання, стилістичні вправи).

Аналіз підручників з української мови показав, що усі вправи різні за структурою та обсягом розумових операцій, які виконують учні. Тому вважаємо доцільним

здійснювати класифікацію вправ *за структурою*, розподіляючи їх на прості вправи з одним завданням, комплексні вправи з двома і більше завданнями.

Форма мовлення, у якій реалізується навчальна діяльність учнів, істотно впливає на характер, темп і результативність засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу, оскільки саме вона визначає домінуювальні психолінгвістичні механізми, що активізуються під час виконання вправ. Усне чи письмове завдання по-різному залучає когнітивні ресурси учня, а форма мовлення впливає на глибину розуміння матеріалу, ступінь його усвідомлення та довготривалість запам'ятовування. Таким чином, вибір форми мовлення є важливим чинником, який визначає ефективність навчального процесу та оптимізує мовленнєвий розвиток учнів. Тому наступним критерієм класифікації вправ може бути – форма мовлення. *За формою мовлення* вправи пропонуємо класифікувати на усні, письмові та усно-письмові.

Важливим є критерій *функції вправи в навчальному процесі*. За цим критерієм пропонуємо класифікувати вправи на підготовчі, тренувальні, контрольні. Також під час розроблення вправ слід враховувати спосіб організації їх виконання, адже від форми взаємодії учнів залежить ефективність навчального процесу та рівень засвоєння матеріалу. Раціональна організація вправ сприяє не лише закріпленню знань і формуванню практичних навичок, але й розвитку когнітивних здібностей, самостійності, відповідальності та критичного мислення. *За способом організації* вправи можна класифікувати на фронтальні, хоріві, парні, групові, індивідуальні.

Окрім зазначених критеріїв, вважаємо за доцільне охопити традиційні критерії – *за місцем виконання* (класні, домашні), *за ступенем керування* (з жорстким повним керуванням, з частковим керуванням, з мінімальним керуванням), *за наявністю / відсутністю опор* (з опорами, без опор),

за наявністю / відсутністю ігрового компонента (з ігровим компонентом, без ігрового компонента).

Технологізація освітнього процесу зумовлює необхідність нових підходів до організації вправ, оскільки сучасні освітні технології значно розширюють можливості навчання та взаємодії учнів із навчальним матеріалом. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяє створювати інтерактивні завдання, моделювати навчальні ситуації, автоматизувати контроль й оцінювання, а також персоналізувати навчальний процес відповідно до індивідуальних потреб учнів. У зв'язку з цим виникає потреба в класифікації вправ за критерієм використання ІКТ, що дає змогу виділити вправи без застосування цифрових технологій, вправи з частковим застосуванням цифрових технологій та вправи, інтегровані з мультимедійними ресурсами.

У табл. 1 подано зведену класифікацію вправ з української мови.

Схарактеризуємо кожен тип та вид вправ.

#### **Характеристика вправ за мовно-мовленнєвою спрямованістю**

Мовні вправи – вправи, орієнтовані на реалізацію мовної змістової лінії в навчанні української мови: покликані формувати мовні знання, мовні навички та вміння. Ці вправи зосереджуються на відпрацюванні елементів мовної системи: фонетики, орфоєпії, орфографії, морфології, синтаксису, пунктуації та лексики. Виконуючи мовні вправи, учні працюють із мовним матеріалом поза реальною мовленнєвою взаємодією: аналізують, трансформують, добирають, визначають, розпізнають, відтворюють мовні форми. Такі вправи є необхідним підґрунтям для подальшого переходу до комунікативних завдань. До мовних вправ можна віднести такі: *вправи на аналіз звукового, морфемного складу слова, на аналіз значення слова в контексті лексичної парадигми,*

*добір спільнокореневих слів, синонімів, антонімів, вправи на визначення граматичних значень слова, конструювання словосполучень з мовними одиницями, вправи на аналіз синтаксичних характеристик речень, на трансформацію речень певних типів та з певними синтаксичними конструкціями тощо.*

Мовленнєві вправи на рівні речення – вправи, орієнтовані на реалізацію мовленнєвої змістової лінії в навчанні української мови: покликані формувати мовленнєві навички вживання мовних одиниць на рівні речення – навички будувати, трансформувати й удосконалювати граматично правильні та комунікативно доцільні речення. Метою мовленнєвих вправ на рівні речення є "введення" мовних одиниць у мовлення школярів. До таких вправ можна віднести *вправи на складання речень з мовними одиницями як із заданими параметрами мовленнєвої ситуації, так і без них, на розширення речень, на трансформацію речень, на редагування речень.* Мовленнєві вправи на рівні речення часто виконують функцію підготовчих до повноцінної комунікації – сприйняття та продукування мовлення на рівні тексту.

Мовленнєві вправи на рівні тексту – вправи, орієнтовані на реалізацію мовленнєвої змістової лінії: покликані формування умінь розуміння та продукування мовлення на рівні тексту. Такі вправи моделюють різноманітні ситуації реального спілкування, сприяють розвитку комунікативної компетентності та формуванню повноцінних мовленнєвих умінь. До мовленнєвих вправ можна віднести такі: *написання переказу, реферату, конспекту (поєднують рецептивну та продуктивну мовленнєву діяльність), складання усних та письмових зв'язних висловлювань (описи, розповіді, роздуми), продукування текстів певних стилів та жанрів, трансформацію текстів, продукування текстів у різних мовленнєвих ситуаціях (монологів та діалогів), редагування текстів.*

**Таблиця 1***Зведена класифікація вправ з української мови*

| <b>Типи вправ</b>                              | <b>Види вправ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| За мовно-мовленнєвою спрямованістю             | мовні<br>мовленнєві вправи на рівні речення<br>мовленнєві вправи на рівні тексту<br>мовно-мовленнєві                                                                                                                                                                                                  |
| За характером мовленнєвої діяльності           | рецептивно-аналітичні<br>рецептивно-репродуктивні<br>рецептивно-продуктивні<br>продуктивні                                                                                                                                                                                                            |
| За характером розумової діяльності             | проблемно-аналітичні<br>проблемно-конструктивні<br>вправи пошукового характеру<br>вправи творчого характеру<br>вправи дослідницького характеру                                                                                                                                                        |
| За об'єктом навчання                           | фонетичні<br>орфоепічні<br>лексикологічні<br>лексичні<br>вправи з морфеміки<br>вправи зі словотвору<br>вправи з морфології<br>синтаксичні<br>орфографічні вправи<br>пунктуаційні вправи<br>вправи на говоріння<br>вправи на письмо<br>вправи на аудіювання<br>вправи на читання<br>стилістичні вправи |
| За структурою                                  | прості вправи з одним завданням<br>комплексні вправи з двома і більше завданнями                                                                                                                                                                                                                      |
| За формою мовлення                             | усні<br>письмові<br>усно-письмові                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| За функцією в навчальному процесі              | підготовчі<br>тренувальні<br>контрольні                                                                                                                                                                                                                                                               |
| За способом організації                        | фронтальні<br>хорові<br>парні<br>групові<br>індивідуальні                                                                                                                                                                                                                                             |
| За місцем виконання                            | класні<br>домашні                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| За ступенем керування                          | з жорстким повним керуванням<br>з частковим керуванням<br>з мінімальним керуванням                                                                                                                                                                                                                    |
| За наявністю / відсутністю опор                | з опорами<br>без опор                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| За наявністю / відсутністю ігрового компонента | з ігровим компонентом<br>без ігрового компонента                                                                                                                                                                                                                                                      |
| За використання ІКТ                            | вправи без застосування цифрових технологій<br>вправи з частковим застосуванням цифрових технологій<br>вправи, інтегровані з мультимедійними ресурсами                                                                                                                                                |

Мовно-мовленнєві вправи – це комплексні вправи, які поєднують опрацювання мовного матеріалу із розвитком умінь продуктивного мовлення. Вони спрямовані не лише на аналіз, усвідомлення та засвоєння мовних одиниць, а й на формування здатності застосовувати ці знання у власних висловленнях на рівні речень, текстів. *До таких вправ можна віднести вправи на аналіз мовних одиниць з наступним складанням з цими одиницями речень та текстів.*

### **Вправи за характером мовленнєвої діяльності**

Рецептивно-аналітичні вправи – вправи, спрямовані на сприйняття усного чи писемного мовлення з подальшим виконанням завдань аналітичного характеру – аналіз змісту чи мовних одиниць тексту. Мета рецептивно-аналітичних вправ полягає в розвитку в учнів умінь уважно сприймати, розуміти й аналізувати тексти, а також виділяти у них ключові змістові та мовні елементи. Під час виконання цих вправ відбувається підготовка до подальшої продуктивної мовленнєвої діяльності: учні аналізують та засвоюють мовні одиниці та зразки мовлення, з тим щоб надалі їх використовувати в продуктивній мовленнєвій діяльності. *До таких вправ можна віднести: читання / прослуховування тексту з подальшим визначенням його жанрових чи стилевих особливостей, визначення теми, ідеї, проблем, порушених у творі, пошук у тексті певних мовних одиниць (напр., складних речень, ускладнених речень тощо).* Рецептивно-аналітичні вправи, окрім проблемно-аналітичних завдань, також можуть супроводжуватися проблемно-конструктивними, творчими, пошуковими і навіть дослідницькими завданнями.

Рецептивно-репродуктивні – вправи, спрямовані на сприйняття та відтворення мовлення. Основна мета таких вправ полягає в розвитку в учнів умінь уважно сприймати усне або писемне мовлення й відтворювати його у точній або перефразованій формі, дотримуючись правил

граматики, лексики та фонетики. До таких вправ належать: *правильне читання та повторення за диктором слів, словосполучень, речень* (вправляння в артикуляції та інтонуванні), що дозволяє тренувати артикуляційний апарат, інтонаційні моделі та ритм мовлення; *диктанти*, які сприяють розвитку орфографічної грамотності, уважності та здатності відтворювати текст у письмовій формі з дотриманням норм української мови; *перекази*, що формують уміння структурованого викладу змісту, послідовності думок і логічної організації мовлення. Рецептивно-репродуктивні вправи сприяють засвоєнню мовних норм, розвитку техніки мовлення та підготовці учнів до самостійного застосування мовних одиниць у різних мовленнєвих ситуаціях.

Рецептивно-продуктивні вправи – вправи, які орієнтовані на формування умінь продуктивного мовлення на основі попередньо сприйнятого тексту. До таких вправ належать: *написання твору-опису (наприклад про природу) на основі прочитаного тексту на таку ж саму тему, створення діалогу, усного чи письмового монологу на основі прослуханого чи прочитаного зразка, усне чи письмове продовження тексту, написання прозового твору на основі прочитаного вірша зі збереженням емоційного змісту.* Такі вправи передбачають використання мовних одиниць з текстів-зразків у власних висловлюваннях.

Продуктивні вправи – це вправи, спрямовані на самостійне створення учнями власних усних або письмових висловлювань без опори на готовий зразок. Їхня головна особливість полягає в тому, що учень самостійно добирає зміст, мовні засоби, структуру й стилістичні прийоми. Такі завдання вимагають високого рівня сформованості мовленнєвих умінь, творчої ініціативи й уміння організовувати текст від початку до кінця. До таких вправ належать: *написання творів, створення усних монологів та діалогів.*

### **Вправи за характером розумової діяльності**

Проблемно-аналітичні вправи – це різновид навчальних завдань, спрямованих на глибоке осмислення, аналіз і зіставлення мовних одиниць різних рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного, текстового). Проблемний характер цих завдань виявляється в тому, що учні опиняються в ситуації, яка вимагає не простого відтворення засвоєних теоретичних положень, а їх усвідомленого й мотивованого застосування в новому практичному контексті. Виконуючи такі вправи, школярі стикаються з пізнавальною суперечністю або мовною проблемою, розв'язання якої передбачає аналіз запропонованого мовного матеріалу, вибір оптимального варіанта й прийняття обґрунтованого рішення. Саме потреба перенести теоретичні знання у сферу реального мовленнєвого використання забезпечує проблемність, сприяє розвитку аналітичного мислення та формує здатність до самостійного лінгвістичного пошуку. *До проблемно-аналітичних вправ можна віднести: вправи, які передбачають сприйняття та аналіз мовних одиниць, а саме: визначення фонетичних явищ у слові, реченні, визначення слів, які мають певні семантичні характеристики (наприклад, омонімів, антонімів, синонімів тощо), визначення морфемної будови, словотвірних параметрів слова, визначення граматичних характеристик слів, визначення та аналіз синтаксичних одиниць, аналіз текстів – визначення мовностільових та структурних особливостей; визначення ролі мовних одиниць у реченні та тексті, створення структурних схем словосполучень та речень тощо.* Проблемно-аналітичні вправи часто складають початковий етап у вивченні мовних одиниць – сприйняття та ідентифікацію їх у мовленні.

Проблемно-конструктивні вправи – вправи, спрямовані на конструювання

мовних одиниць – словосполучень, речень, текстів. Проблемно-конструктивний характер цих завдань проявляється у тому, що учню пропонується певна мовна проблема або завдання, вирішення якого потребує активного використання знань і творчого підходу. Конструктивний характер проблемно-конструктивних вправ виявляється у активній діяльності учня з побудови мовних одиниць. До проблемно-конструктивних вправ можна віднести такі: *складання з поданими словами словосполучень, складання речень певної структури, виправлення помилок у реченнях та словосполученнях, побудова текстів з певною логікою, вживання орфограм та пунктограм у реченнях та текстах, складання плану до тексту.*

Вправи (завдання) пошукового характеру – вправи (завдання), які спрямовані на пошук необхідної інформації з різних джерел: перед учнями постає завдання, виконання якого потребує самостійного пошуку інформації. Основною метою таких вправ є не лише відтворення вже відомого матеріалу, а формування в учнів умінь самостійно знаходити, аналізувати та використовувати інформацію для вирішення конкретних мовних або лінгвістичних завдань. Пошуковий характер цих завдань проявляється в тому, що перед учнем стоїть конкретна проблема або питання, на яке необхідно знайти відповідь. Учень не отримує готової інформації, а самостійно організовує процес її добору, порівнює джерела, оцінює їх достовірність і систематизує отримані дані. До таких вправ (завдань) можна віднести: *роботу зі словниками (визначення значень слів, правопису слів, добір синонімів, антонімів, паронімів, визначення частини мовної приналежності слів), добір слів, речень, текстів за певними характеристиками (наприклад, виписати з художніх творів 5 речень, у яких "що" є сполучником / займенником, 5 речень з однорідною підрядністю тощо, 5 прислів'їв, у яких*

*вживається тире між підметом і присудком, у яких підмет і присудок виражені інфінітивами).*

**Вправи (завдання) творчого характеру** – вправи (завдання), орієнтовані на розвиток умінь продуктивного мовлення: самостійного продукування текстів різних функціональних типів, стилів та жанрів. Творчий характер завдань проявляється у високому ступені свободи для учня: він має самостійно обирати тему, структуру, мовні засоби та стиль тексту. Такі вправи дозволяють учням розвивати мовну креативність, уміння комбінувати різні мовні ресурси та адаптувати їх до конкретних умов спілкування. Вправи творчого характеру сприяють формуванню комунікативної компетентності, розвитку уяви та мовної гнучкості, а також готують учнів до самостійного застосування української мови в різних сферах життя. *До продуктивних вправ можна віднести такі: написання творів, складання усних монологів та діалогів.*

**Вправи (завдання) дослідницького характеру** – це завдання, які орієнтовані на проведення учнями мінідосліджень у галузі мовознавства. Основною особливістю таких вправ є активна роль учня як дослідника: він самостійно здійснює пошук емпіричного матеріалу (текстів, прикладів, мовних даних), проводить його системний аналіз та робить обґрунтовані висновки. Дослідницький характер таких завдань проявляється у новизні результату: учень не просто відтворює знання, отримані раніше, а отримує власні висновки на основі аналізу матеріалу, може виявляти закономірності, порівнювати мовні явища або висувати гіпотези. Це сприяє формуванню вмінь критичного мислення, умінь самостійно планувати діяльність і обґрунтовувати результати, а також розвиває мовну інтуїцію і здатність до самостійного відкриття закономірностей у мовному матеріалі. Таким чином, вправи дослідницького характеру не лише закріплюють раніше здобуті знання, але й стимулюють самостійну пізнавальну активність учня, формують його

дослідницьку компетентність та забезпечують розвиток умінь проводити лінгвістичний аналіз на практиці. До завдань дослідницького можна віднести такі: *дослідити вживання певної групи лексики (наприклад архаїзмів, діалектизмів) у публіцистичних текстах, структурні особливості неологізмів, фонетичні особливості певного регіону, проаналізувати типи речень певного стилю (на матеріалі окремих жанрів), дослідити мовні помилки своїх однокласників тощо.*

#### **Вправи за об'єктом навчання**

Фонетичні вправи спрямовані на засвоєння фонетичних знань, формування фонетичних навичок та вмінь. До них належать: *вправи на характеристику сегментних та несегментних фонетичних одиниць, фонетичний аналіз слів, на добір лексичних одиниць, у яких відбуваються фонетичні зміни, вправління в артикуляції та інтонації.*

Орфоепічні вправи спрямовані на формування орфоепічних навичок. До них належать вправи *на запис слова фонетичною транскрипцією, на правильну артикуляцію слів.*

Лексикологічні вправи орієнтовані на засвоєння лексикології, до них належать вправи *на аналіз лексичних одиниць, вживання лексичних одиниць різних груп у мовленні.*

Лексичні вправи спрямовані на збагачення активного й пасивного словникового запасу учнів, формування навичок точного й доречного вживання слів. До них належать *вправи на визначення значень слів, добір синонімів, антонімів, паронімів, багатозначних слів; вправи на встановлення лексичних зв'язків і контекстуальних відтінків значення, вправи на правильне вживання слів.*

Вправи з морфеміки орієнтовані на засвоєння будови слова та функцій його структурних частин. До них належать: *поділ слів на морфеми, визначення кореня, префіксів, суфіксів, закінчень; вправи на встановлення ролі морфем у значенні слова, на порівняння слів із подібною та різною будовою.*

Вправи зі словотвору спрямовані на формування вмінь утворювати нові слова за словотвірними моделями, а також на усвідомлення способів словотвору. До таких вправ належать: *добір твірних і похідних слів, визначення способу творення, словотвірний аналіз, утворення нових лексем за заданою моделлю тощо.*

Морфологічні вправи орієнтовані на засвоєння граматичних категорій частин мови, їх форм і функцій. До них належать: *визначення морфологічних ознак слова, відмінювання й дієвідмінювання, аналіз граматичних форм, уживання форм у контексті відповідно до норми.*

Синтаксичні вправи спрямовані на опанування будови словосполучення і речення, встановлення синтаксичних зв'язків і конструкцій. До них належать: *визначення головних та другорядних членів речення, побудова словосполучень і речень за моделлю, трансформаційні вправи (розширення, скорочення, заміна частин конструкції), аналіз складних синтаксичних структур.*

Орфографічні вправи спрямовані на формування навичок правильного написання слів відповідно до орфографічних норм. До них належать *вправи на пояснення й застосування правил правопису, вибір правильного написання, вставлення пропущених букв, списування з орфографічним аналізом, різні види диктантів.*

Пунктуаційні вправи орієнтовані на засвоєння правил уживання розділових знаків у простому й складному реченні. До них належать: *постановка розділових знаків у поданих реченнях, пояснення пунктуації, трансформація конструкцій з метою зміни пунктуаційного оформлення.*

Вправи з говоріння спрямовані на розвиток усного мовлення, уміння будувати монологічні та діалогічні висловлювання. До них належать: *відповіді на запитання, розгорнуті усні висловлювання, участь у діалозі чи полілозі, створення усних описів, розповідей, міні-повідомлень, імпровізаційні виступи.*

Вправи з письма орієнтовані на розвиток писемного мовлення, уміння створювати тексти різних стилів і жанрів. До таких вправ належать: *написання мінітекстів, планів, переказів, власних висловлювань, виконання письмових граматичних і лексичних завдань, редагування власних і чужих текстів.*

Вправи з аудіювання спрямовані на формування умінь сприймати й розуміти усне мовлення. До них належать: *слухання текстів із подальшим виконанням завдань на визначення теми, основної думки, деталізації інформації; встановлення послідовності подій, визначення мовних особливостей почутого, написання переказів.*

Вправи з читання спрямовані на розвиток техніки та розуміння прочитаного тексту. До них належать: *читання вголос та мовчки, читання з передбаченням, встановлення логіки та структури тексту, визначення теми й ідеї, аналіз змісту, відповідь на запитання за текстом.*

Стилістичні вправи орієнтовані на засвоєння норм і засобів різних стилів мовлення, на розвиток умінь добирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації. До них належать: *визначення стилю тексту, трансформація тексту в інший стиль, добір стилістично доречних лексичних чи граматичних засобів, редагування стилістичних помилок.*

### **Характеристика вправ за структурою**

Прості вправи – вправи, які містять лише одне завдання. *Наприклад, переписати слова, вставте пропущені літери; переписати речення, визначте у них граматичну основу; доберіть по поданих слів синоніми.* Ці вправи спрямовані на реалізацію однієї цілі та на формування однієї компетентності.

Комплексні вправи – вправи з двома і більше завданнями, які спрямовані на формування кількох мовних або мовленнєвих умінь одночасно. Такий тип вправ забезпечує інтеграцію різних видів мовленнєвої діяльності (читання, слухання,

говоріння, письмо) та різних мовних рівнів (лексичного, граматичного, стилістичного тощо). До комплексних вправ можуть належати такі: *перепишіть речення, поставте розділові знаки; визначте граматичну основу в кожному реченні; прочитайте текст, визначте його стиль та мовні засоби, які вживаються для опису...; напишіть твір-опис на тему..., використовуючи опорні слова.*

#### **Характеристика вправ за формою мовлення**

Усні вправи – вправи, які виконуються в усній формі. Вони використовуються як для формування мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння), так і для навчання мовних аспектів: фонетичні: аналіз фонетичних одиниць, тренування правильної вимови, інтонаційних моделей; лексичні: аналіз лексичних одиниць, добір синонімів/антонімів, тлумачення значень слів; граматичні: аналіз граматичних одиниць мови, усне моделювання речень із певними формами чи конструкціями.

Письмові вправи – вправи, які виконуються в письмовій формі. Вони спрямовані на навчання письма як виду мовленнєвої діяльності, а також сприяють опануванню орфографічних, пунктуаційних, граматичних та лексичних норм: орфографія: списування з орфографічними завданнями, диктанти; граматики: письмове конструювання речень і словоформ; лексика: добір та використання у мовленні лексичних одиниць.

Усно-письмові вправи – вправи, які поєднують усну та письмову форми роботи: учні виконують частину завдань усно, а частину – письмово. Наприклад, письмове виконання завдання з усним коментуванням.

#### **Характеристика вправ за функцією в навчальному процесі**

Підготовчі вправи – вправи, які виконуються перед поясненням нового навчального матеріалу. Мета таких вправ – активізувати наявні у студентів знання, навички та вміння, необхідні для сприйняття нового матеріалу. Такі вправи

налаштовують студентів на сприйняття нової інформації, виявляють можливі прогалини у засвоєному матеріалі, що дозволяє цілеспрямовано організувати подальше навчання; забезпечують розумову готовність до подальших операцій аналізу, узагальнення та застосування нового матеріалу. Підготовчі вправи учні виконують також перед продукуванням усного чи письмового переказу або твору. Мета таких вправ – зняти предметні, мовні, логічні труднощі, які можуть виникати під час сприйняття та продукування мовлення.

Тренувальні вправи – вправи, спрямовані на закріплення знань, формування мовних та мовленнєвих навичок та вмінь.

Контрольні вправи – вправи, спрямовані на перевірку в учнів сформованих знань, навичок та вмінь.

#### **Класифікація вправ за способом організації**

Фронтальні вправи – вправи, які передбачають одночасне виконання завдання всіма учнями під керівництвом учителя. Вони забезпечують єдиний темп роботи, дозволяють оперативно контролювати перебіг виконання та коригувати дії учнів.

Хорові вправи – вправи, які виконуються одночасним озвучуванням відповіді всією групою. Використовуються переважно для відпрацювання орфоепічних навичок, інтонації, ритму мовлення, автоматизації окремих граматичних структур.

Парні вправи передбачають взаємодію двох учнів, які виконують завдання у форматі діалогу, взаємоперевірки або спільного вирішення проблеми. Такий тип організації сприяє розвитку комунікативних умінь, взаємонавчанню та формуванню відповідальності за результат спільної діяльності.

Групові вправи виконуються невеликими підгрупами, що створює умови для колективного пошуку, обговорення, розподілу ролей та спільного вироблення рішень.

Індивідуальні вправи. Індивідуальна форма передбачає самостійне виконання завдання кожним учнем. Вона дає можливість врахувати індивідуальні темпи опрацювання інформації, рівень підготовленості та індивідуально-психологічні особливості.

### **Характеристика вправ за місцем виконання**

Класні вправи виконуються безпосередньо на уроці під керівництвом учителя. Ці вправи забезпечують оперативний контроль і корекцію дій учнів; дають змогу моделювати навчальні ситуації, що потребують миттєвого зворотного зв'язку; сприяють колективній та парній взаємодії, що активізує навчальну діяльність учнів; використовуються для первинного закріплення матеріалу, проведення тренувальних дій і контролю.

Домашні вправи виконуються самостійно поза межами уроку та спрямовані на закріплення та поглиблення вивченого матеріалу. Їм характерні вищий рівень самостійності, що вимагає відповідальності та уміння саморегуляції; можливість глибшого опрацювання матеріалу, ніж дозволяє час уроку; забезпечення розвитку в учнів навчальних стратегій, зокрема вмінь самоконтролю та самоорганізації.

### **Характеристика вправ за ступенем керування**

**Вправи з жорстким (повним) керуванням:** це вправи, у яких діяльність учня повністю регулюється й носить відтворювальний характер: учні повністю повторюють або копіюють запропонований зразок (усний чи письмовий). Це вправи на списування, читання / проговорювання (наприклад, читання / повторення за вчителем слів з дотриманням орфоепічних норм, читання скоромовок).

Вправи з частковим керуванням. Цей тип вправ допускає певну свободу дій, але в межах заданої структури. Учні можуть змінювати окремі елементи висловлення, добирати інші слова чи трансформувати граматичну форму. До таких вправ належать: підстановчі

вправи (заміна слова зі збереженням структури); трансформаційні вправи (зміна слова, граматичної конструкції).

**Вправи з мінімальним керуванням.** Це вправи мовленнєвого характеру. Учитель лише задає загальну ситуацію, тему чи комунікативне завдання, а учні мають самостійно створити висловлення. Виконання таких вправ потребує високого рівня самостійності учнів; мінімального втручання вчителя в мовленнєвий процес; можливості вільно обирати мовні засоби залежно від мети та ситуації. До таких вправ належать рольові ігри, ситуативні висловлювання, творчі діалоги та монологи, дискусії, написання творів. До вправ з мінімальним керування можна також віднести вправи пошукового та дослідницького характеру.

### **За наявністю / відсутністю опор**

Вправи з опорами – це різновид навчальних завдань, у яких учні отримують спеціально підготовлені підказки або орієнтири (мовні, графічні, структурні чи змістові), що полегшують виконання мовленнєвої або мовної дії. Їх призначення полягає в тому, щоб забезпечити поступовий перехід від керованої діяльності до самостійної, зменшити когнітивне навантаження та створити умови для формування стійких навичок та вмінь. У навчанні української мови найчастіше використовуються такі опори: зразок виконання вправи, таблиця, схема, ключові слова, план висловлювання, шаблон структури тощо.

Вправи без опор – це завдання, які виконуються учнями без будь-яких додаткових підказок, зразків, схем чи інших орієнтирів; вони передбачають повну самостійність у доборі мовних засобів, організації змісту та реалізації мовленнєвої або мовної дії. Такі вправи є маркером високого рівня сформованості навичок і вмінь, оскільки учень самостійно планує, та реалізує свою діяльність.

### **За наявністю / відсутністю ігрового компонента**

Вправи з ігровим компонентом – це такі навчальні завдання, у структуру яких інтегровано елементи гри, що підсилюють мотиваційний складник та стимулюють активну участь учнів у мовленнєвій діяльності. Ігровий компонент не є самоціллю, а виконує функцію дидактичного інструмента, який робить процес навчання більш динамічним, емоційно привабливим і продуктивним. У вправах ігри можуть бути без рольового компонента (учні не виконують конкретних ролей, а самі ігри спрямовані здебільшого на навчання мовних аспектів); з рольовим компонентом (учасники виконують певні соціальні ролі, а вправи спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь через імітацію реальних або вигаданих комунікативних ситуацій).

Вправи без ігрового компонента – це такі навчальні завдання, у яких відсутні елементи гри, а провідним принципом є раціональна, цілеспрямована діяльність, спрямована на набуття мовних та мовленнєвих умінь і навичок.

### **За використанням ІКТ**

Вправи без застосування цифрових технологій – традиційні завдання, які виконуються усно або письмово без використання комп'ютерних або мобільних пристроїв.

Вправи з частковим застосуванням цифрових технологій – завдання, які поєднують традиційні методи з елементами ІКТ. Це оцифровані традиційні вправи і завдання: інтерактивні тести, електронні вправи на закріплення лексики чи граматики, інтерактивні вправи на роботу з мовними одиницями різних рівнів аудіо- та відеоматеріали, які використовуються на занятті з української мови.

Вправи, інтегровані з мультимедійними ресурсами – завдання, повністю реалізовані з використанням цифрових і мультимедійних технологій. Це вправи, виконання яких неможливе без ІКТ: інтерактивні вправи на платформах, онлайн-симуляції, аудіо- та відео-завдання, електронні словники тощо. До таких

вправ можна віднести: вправи на семантизацію лексичних одиниць з використанням зображення об'єктів, які вони позначають, аналіз відео комунікативних ситуацій, створення презентацій, інтерактивних карт, відеосюжетів з використанням мультимедійних ресурсів, виконання онлайн-квестів, колективні вправи / завдання в цифровому середовищі.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень**

Підбиваючи підсумки, зазначаємо, що аналіз наукової літератури, навчальних програм та підручників з української мови та літератури дозволив створити авторську класифікацію вправ з української мови, яка відображає багатовимірність навчальної діяльності з мови. Запропонована класифікація охоплює такі параметри: мовленнєву спрямованість, характер розумової та мовленнєвої діяльності, об'єкт навчання, структуру вправи, форму мовлення, функцію в навчальному процесі, спосіб організації роботи учнів, місце виконання, ступінь керування, а також наявність або відсутність опор та ігрового компонента. Комплексність такої класифікації забезпечує можливість цілісно описувати та конструювати вправи різного типу, орієнтуючись на конкретні цілі навчання, логіку опрацювання мовного та мовленнєвого матеріалу й рівень сформованості компетентностей учнів. Вона може бути використана як у практиці укладання підручників та навчальних посібників, так і в методичній підготовці майбутніх учителів української мови та літератури. Перспективою подальших досліджень може стати адаптація розробленої класифікації вправ до конкретних досліджень з методики навчання української мови.

### **Список використаних джерел**

Авраменко, О. (2022). *Українська мова: підруч. для 5 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/2658-ukrainska-mova-5-klas-avramenko-2022.html>

Авраменко, О. (2023). *Українська мова: підруч. для 6 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/2836-ukrainska-mova-6-klas-avramenko-2023.html>

- Авраменко, О. (2022). *Українська мова: підруч. для 9 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/2532-ukrainska-mova-9-klas-avramenko-2022.html>
- Авраменко, О. (2019). *Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/2532-ukrainska-mova-9-klas-avramenko-2022.html>
- Авраменко, О., & Тищенко, З. (2025). *Українська мова: підруч. для 8 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/1035-ukrainska-mova-8-klas-avramenko-2016.html>
- Бабенко, В. В. (2018). Стилiстичнi вправи як iнструмент формування стилiстичної компетентностi майбутнiх учителiв-словесникiв. *Вiсник Запорiзького нацiонального унiверситету. Педагогiчнi науки*, (2), 86-92.
- Бакум, З. П. (2009). *Теоретико-методичнi засади навчання фонетики української мови в гiмназiї* [Дис. д. пед. н., Криворiзький державний педагогiчний унiверситет]. <https://doi.org/10.31812/0564/400>
- Беляєва, О. М., & Лисанець, Ю. В. (2017). До питання щодо класифiкацiї вправ у вiтчизнянiй i зарубiжнiй лiнгводидактицi. *Аспекти дослідження iноземних мов i лiнгводидактичнi основи викладання*, 17, 6–15.
- Бiгич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., & Нiколаєва С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання iноземних мов i культур: теорiя i практика: (пiдручник для студентiв класичних, педагогiчних i лiнгвiстичних унiверситетiв)*. Ленвiт.
- Вiтюк, В. В. (2021). *Теоретико-методичнi засади формування правописної компетентностi майбутнiх учителiв початкової школи*. [Дис. д. пед. н., Киiвський унiверситет iменi Бориса Грiнченка]. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35539/1/дисертація%20Вітюк.pdf>
- Ворон, А. & Солопенко В. (2024). *Українська мова: підруч. для 7 класу закл. загальн. середн. освіти*. Освіта. <https://shkola.in.ua/305-ukrainska-mova-7-klas-voron.html>
- Глазова, О. П. (2017). *Українська мова: підруч. для 9 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/854-ukrainska-mova-9-klas-hlazova-2017.html>
- Глазова, О. П. (2018). *Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. Загальн. середн. освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/1707-ukrainska-mova-10-klas-hlazova-2018.html>
- Глазова, О. П. (2019). *Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/1146-ukrainska-mova-11-klas-hlazova-2019.html>
- Голуб, Н. Б. (2008). Ефективні методи і засоби навчання риторики майбутніх учителів *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 25, 31–35.
- Голуб, Н. Б., & Галаєвська, Л. В. (2018). *Навчання синтаксису на уроках української мови у 8–9 класах*. Конві прінт.
- Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М., (2022). *Українська мова: підруч. для 5 класу закл. загальн. середн. освіти*. Освіта. <https://shkola.in.ua/2663-ukrainska-mova-5-klas-holub-2022.html>
- Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М., (2023). *Українська мова: підруч. для 6 класу закл. загальн. середн. освіти*. Освіта. <https://shkola.in.ua/2837-ukrainska-mova-6-klas-holub-2023.html>
- Голуб, Н., & Горошкіна, О. (2022). *Українська мова: підруч. для 7 класу закл. загальн. середн. освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/2096-ukrainska-mova-7-klas-holub-2015.html>
- Голуб, Н., & Горошкіна, О. (2025). *Українська мова: підруч. для 8 класу закл. загальн. середн. освіти*. Грамота. <https://shkola.in.ua/3259-ukrainska-mova-8-klas-holub.html>
- Державний стандарт базової середньої освіти. Кабінет Міністрів України, Постанова № 898 від 30 вересня 2020 р. <https://lnk.ua/be8A5W8V5>
- Заболотний, О.В., Заболотний, В. В. (2012). *Українська мова: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. рівень стандарту*. Генеза. <https://pidruchnyk.com.ua/555-ukrayinska-mova-11-klas-zabolotniy-2012.html>
- Заболотний, В. В., & Заболотний, О. В. (2017). *Українська мова: підручник для 9 класу закл. загальн. середн. освіти*. Генеза. <https://shkola.in.ua/858-ukrainska-mova-9-klas-zabolotnyi-2017.html>
- Єрмоленко, С. Я., Сичова, В. Т. (2011). *Українська мова: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту)*. Грамота. <https://shkola.in.ua/560-ukrainska-mova-11-klas-yermolenko.html>
- Караман, С. (2004). Види робіт з розвитку зв'язного мовлення. *Українська література в загальноосвітній школі*, 4, 18-20.
- Караман, С. О., Горошкіна, О. М., Караман, О. В., & Попова, Л. О. (2017). *Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням філології: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів*. Ранок. <https://pidruchnyk.com.ua/3118-ukrmova-9-klas-karaman.html>
- Караман, С. О., Горошкіна, О. М., Караман, О. В., & Попова, Л. О. (2018). *Українська мова (профільний рівень): підруч. для 10 класу закл. загальн. серед. освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/1711-ukrainska-mova-10-klas-karaman-2018.html>
- Костів О., Сколоздра-Шепітко О. (2018). *Методика викладання української мови*. (Навчально-методичний посібник. Для студентів українського відділення філологічного факультету). ЛНУ імені Івана Франка.
- Кучерява, О. (2007). Базова система вправ із формування дискурсивної компетенції у студентів-філологів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2, 284–291.

- Літвінова, І.М. (2023). *Українська мова: підруч. для 6 класу закл. загальн. середн. освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/2838-ukrainska-mova-6-klas-litvinova-2023.html>
- Літвінова, І.М. (2024). *Українська мова: підруч. для 7 класу закл. загальн. середн. освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/3076-ukrainska-mova-7-klas-litvinova.html>
- Літвінова, І.М., & Якименко, О.О. (2024). *Українська мова: підруч. для 8 класу закл. загальн. середн. освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/3260-ukrainska-mova-8-klas-litvinova.html>
- Луценко, В. І. (2023, 7-9 серпня). Формування стилістичних умінь школярів на уроках української мови в ЗСО. In *Abstracts of XXXI International Scientific and Practical Conference "Technologies, ideas and ways of learning development in modern conditions"*, Munich, Germany, 129-134.
- Огарь, Ю. В. (2019). Система особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 175-180.
- Олійник, І. С., Іваненко, В. К., Рожило, Л. П., & Скорик, О. С. (1989). *Методика викладання української мови в середній школі*. Вища школа.
- Онатій, А. В., & Ткачук, Т. П. (2023). *Українська мова: підруч. для 6 класу закл. загальн. середн. освіти*, Богдан. <https://shkola.in.ua/2839-ukrainska-mova-6-klas-onatii-2023.html>
- Онатій, А. В., & Ткачук, Т. П. (2024). *Українська мова: підруч. для 7 класу закл. загальн. середн. освіти*, Літера. <https://shkola.in.ua/3077-ukrainska-mova-7-klas-onatii.html>
- Онатій, А. В., & Ткачук, Т. П. (2025). *Українська мова: підруч. для 8 класу закл. загальн. середн. освіти*, Літера. <https://shkola.in.ua/3261-ukrainska-mova-8-klas-onatii.html>
- Онищук, В. (1971) Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь. *Українська мова і література в школі*, 3, 48-53.
- Палихата, Е. Я. (2005). *Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи* (Автореф. дис. д.пед.н., Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка]. <https://lnk.ua/b4A3xgRVQ>
- Пентиліук, М. (Ред.). (2015) Вправа. Із *Словникової довідки з української лінгводидактики*. Ленсвіт.
- Пентиліук, М. І., Караман, С. О., Караман, О. В., Горошкіна, О. М., Бакум, З. П., Барахтян, М. М., Гайдаєнко, І. В., Галетова, А. Г., Коршун, Т. В., Нікітіна, А. В., Окуневич, Т. Г., & Решетилова, О. М. (Ред.). (2004). *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. Ленсвіт.
- Плахотник В. (2009) Чи можуть бути вправи комунікативними? *Іноземні мови*, 3, 3-5.
- Прядка, Я. (2012). Риторичні вправи на уроках української мови в старших класах. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 35, 130-136.
- Семеног, О., Калинич, О., Дятленко, Т., Білясник, М., & Вольницька, В. (2023). *Українська мова: підруч. для 6 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Астон. <https://shkola.in.ua/2840-ukrainska-mova-6-klas-semenoh-2023.html>
- Семеног, О., Калинич, О., Дятленко, Т., Білясник, М., & Гапон, Л. (2023). *Українська мова: підруч. для 7 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Астон. <https://pidruchnyk.com.ua/2870-ukrainska-mova-semenog-7-klas-2024.html> Види вправ для розвитку усного мовлення
- Сергієнко, К. (2022). Види вправ для розвитку усного мовлення на інтегрованому уроці української мови та літератури. *Філологія ХХІ століття*. 72-75.
- Скварча, О. М., & Ебосон, С. (2019, 18-19 квітня). Система вправ для формування граматичних навичок у процесі вивчення української як іноземної (рівні А1, А2). У Матеріали VII всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників, 162-167. <https://lnk.ua/9erXLMRNp>
- Хом'як, І. М. (2002). *Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі* [Автореф. дис. д.пед.н., Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. <https://lnk.ua/Men0gXYNg>
- Хорошковська, О. Н. (2006) *Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання*. Промінь.
- Шевчук, С. В. (2018). *Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Перун. <https://shkola.in.ua/1713-ukrainska-mova-10-klas-shevchuk-2018.html>
- Юшук, І. П. (2018). *Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти*. Богдан. <https://shkola.in.ua/1714-ukrainska-mova-10-klas-yushchuk-2018.html>
- Яновицька, Н. (2009). Типи та види вправ під час вивчення граматичного матеріалу з української мови як другої. *Українська мова і література в школі*, 2 (73), 29-31.

## References

- Babenko, V. V. (2018). Stylistychni vpravy yak instrument formuvannia stylistychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv-slovesnykiv. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedagogichni nauky*, (2), 86-92. (In Ukrainian).
- Bakum, Z. P. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady navchannia fonetyky ukrainskoi movy v himnazii*. (Doctoral thesis Kryvyi Rih State Pedagogical University). <https://doi.org/10.31812/0564/400> (In Ukrainian).
- Bieliaieva, O. M., & Lysanets, Yu. V. (2017). Do pytannia shchodo klasyfikatsii vprav u vitchyznianiі i zarubizhnii lnhvodydaktytsi. *Aspekty doslidzhennia inozemnykh mov i lnhvodydaktychni osnovy vykladannia*, 17, 6-15.

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka*: (pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv). (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). Lenvit.
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. Kabinet Ministriv Ukrainy, Postanova № 898 vid 30 veresnia 2020 r. <https://lnk.ua/be8A5W8V5>
- Hlazova, O. P. (2017). Ukrainska mova: pidruch. dlia 9 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity. Ranok. <https://shkola.in.ua/854-ukrainska-mova-9-klas-hlazova-2017.html>
- Hlazova, O. P. (2018). Ukrainska mova (riven standartu): pidruch. dlia 10 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity. Ranok. <https://shkola.in.ua/1707-ukrainska-mova-10-klas-hlazova-2018.html>
- Hlazova, O. P. (2019). Ukrainska mova (riven standartu): pidruch. dlia 11 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity. Ranok. <https://shkola.in.ua/1146-ukrainska-mova-11-klas-hlazova-2019.html>
- Holub, N. B. (2008). Efektyvni metody i zasoby navchannia rytoryky maibutnikh uchyteliv. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 25, 31 – 35.
- Holub, N. B., & Halaievska, L. V. (2018). Navchannia syntaksysu na urokakh ukrainskoi movy u 8–9 klasakh. Konvi print. [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/syntax-8\\_9\\_04.10.2018.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/syntax-8_9_04.10.2018.pdf)
- Holub, N.B., & Horoshkina O.M. (2022). Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 5-6 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
- Holub, N.B., & Horoshkina O.M. (2024). Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 7-9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
- Holub, N. B., & Horoshkina, O. M., (2022). Ukrainska mova: pidruch. dlia 5 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity, Osvita. <https://shkola.in.ua/2663-ukrainska-mova-5-klas-holub-2022.html>
- Holub, N. B., & Horoshkina, O. M., (2023). Ukrainska mova: pidruch. dlia 6 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity, Osvita. <https://shkola.in.ua/2837-ukrainska-mova-6-klas-holub-2023.html>
- Holub, N., & Horoshkina, O. (2022). Ukrainska mova: pidruch. dlia 7 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity, Hramota. <https://shkola.in.ua/2096-ukrainska-mova-7-klas-holub-2015.html>
- Holub, N., & Horoshkina, O. (2025). Ukrainska mova: pidruch. dlia 8 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity, Hramota. <https://shkola.in.ua/3259-ukrainska-mova-8-klas-holub.html>
- Karaman, S. (2004). Vydy robit z rozvytku zviaznogo movlennia. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 4, 18-20.
- Karaman, S. O., Horoshkina, O. M., Karaman, O. V., & Popova, L. O. (2017). Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pohlyblenym vyvchenniam filolohii: pidruch. dlia 9 klasu zahalnoosvit. navch. zakladiv. Ranok. <https://pidruchnyk.com.ua/3118-ukrmova-9-klas-karaman.html>
- Karaman, S. O., Horoshkina, O. M., Karaman, O. V., & Popova, L. O. (2018). Ukrainska mova (profilnyi riven): pidruch. dlia 10 klasu zakl. zahal. sered. osvity. Ranok. <https://shkola.in.ua/1711-ukrainska-mova-10-klas-karaman-2018.html>
- Kostiv O., Skolozdra-Shepitko O. (2018). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy*. (Navchalno-metodychny posibnyk. Dlia studentiv ukrainskoho viddilennia filolohichnoho fakultetu). LNU imeni Ivana Franka.
- Kucheriava, O. (2007). Bazova systema vprav iz formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii u studentiv–filolohiv. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 2, 284–291
- Litvinova, I.M. (2023). Ukrainska mova: pidruch. dlia 6 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity. Ranok. <https://shkola.in.ua/2838-ukrainska-mova-6-klas-litvinova-2023.html>
- Litvinova, I.M. (2024). Ukrainska mova: pidruch. dlia 7 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity. Ranok. <https://shkola.in.ua/3076-ukrainska-mova-7-klas-litvinova.html>
- Litvinova, I.M., & Yakymenko, O.O. (2024). Ukrainska mova: pidruch. dlia 8 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity. Ranok. <https://shkola.in.ua/3260-ukrainska-mova-8-klas-litvinova.html>
- Lutsenko, V. I. (2023, 7-9 serpnia). Formuvannia stylistychnykh umin shkolariv na urokakh ukrainskoi movy v ZSO. In *Abstracts of XXXI International Scientific and Practical Conference "Technologies, ideas and ways of learning development in modern conditions"*, Munich, Germany, 129-134.
- Ohar, Yu. V. (2019). Systema osobystisno oriietovanykh vprav i zavdan u protsesi navchannia hramatyky ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 175-180.
- Oliinyk, I. S., Ivanenko, V. K., Rozhylo, L. P., & Skoryk, O. S. (1989). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v serednii shkoli*. Vyscha shkola.
- Onatii, A. V., & Tkachuk, T. P. (2023). Ukrainska mova: pidruch. dlia 6 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity, Bohdan. <https://shkola.in.ua/2839-ukrainska-mova-6-klas-onatii-2023.html>
- Onatii, A. V., & Tkachuk, T. P. (2024). Ukrainska mova: pidruch. dlia 7 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity, Litera. <https://shkola.in.ua/3077-ukrainska-mova-7-klas-onatii.html>
- Onatii, A. V., & Tkachuk, T. P. (2025). Ukrainska mova: pidruch. dlia 8 klasu zakl. zahaln. seredn.

osvity, Litera. <https://shkola.in.ua/3261-ukrainska-mova-8-klas-onatii.html>

Onyshchuk, V. (1971) Dydaktychni osnovy zasvoiennia uchniamy movnykh navychok i vmin. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 3, 48-53.

Palykhata, E. YA. (2005). Systema navchannya ukraïns'koho usnogo dialohichnogo movlennya uchniv osnovnoyi shkoly (Ternopil'skyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Volodymyra Hnatiuka]. <https://lnk.ua/b4A3xgRVQ>

Pentyluk, M. (Ed.). (2015) Vprava. Iz *Slovyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky*. Lensvit.

Pentyluk, M. I., Karaman, S. O., Karaman, O. V., Horoshkina, O. M., Bakum, Z. P., Barakhtian, M. M., Haidaienko, I. V., Haletova, A. H., Korshun, T. V., Nikitina, A. V., Okunevych, T. H., & Reshetylova, O. M. (Red.). (2004). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvithnikh zakladakh*. Lenvit.

Plakhotnyk V. (2009). Chy mozhut buty vpravy komunikatyvnymi? *Inozemni movy*, 3, 3-5.

Priadka, Ya. (2012). Rytorychni vpravy na urokakh ukrainskoi movy v starshykh klasakh. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 35, 130-136.

Semenoh, O., Kalynych, O., Diatlenko, T., Biliasnyk, M., & Volnytska, V. (2023). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 6 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity*. Aston. <https://shkola.in.ua/2840-ukrainska-mova-6-klas-semenoh-2023.html>

Semenoh, O., Kalynych, O., Diatlenko, T., Biliasnyk, M., & Hapon, L. (2023). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 7 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity*. Aston. <https://pidruchnyk.com.ua/2870-ukrainska-mova-semenog-7-klas-2024.html>

Serhiienko, K. (2022). Vydy vprav dlia rozvytku usnogo movlennia na integrovanomu urotsi ukrainskoi movy ta literatury. *Filolohiia XXI stolittia*. 72-75.

Shevchuk, S. V. (2018). *Ukrainska mova (riven standartu): pidruch. dlia 10 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity*. Perun. <https://shkola.in.ua/1713-ukrainska-mova-10-klas-shevchuk-2018.html>

Skvarcha, O. M., & Eboson, S. (2019, 18-19 kvitnia). Systema vprav dlia formuvannia hramatychnykh navychok u protsesi vyvchennia ukrainskoi yak inozemnoi (rivni A1, A2). U *Materialy VII vseukrainskoi naukovoï konferentsii studentiv, aspirantiv, vykladachiv ta spivrobitnykiv*, 162-167. <https://lnk.ua/9erXLMRNp>

Khomiak, I. M. (2002). *Linhvo-metodychni zasady navchannia orfohrafii ukrainskoi movy v osnovnii shkoli* [Avtoref. dys. d. ped. n., Natsionalnyi. pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova]. <https://lnk.ua/Men0gXYNg>

Yanovyts'ka N. (2009) Typy ta vydy vprav pid chas vyvchennia hramatychnoho materialu z ukraïns'koyi movy yak druhoï. *Ukraiïns'ka mova i literatura v shkoli*, 2 (73), 29-31.

Khoroshkovska, O. N. (2006) *Metodyka navchannia ukrainskoi movy u pochatkovykh klasakh shkil z rosiïskoïu movoïu vykladannia*. Promin.

Vitiuk, V. V. (2021). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly. [Dys. d. ped. n., Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka]. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35539/1/дисертація%20Вітюк.pdf>

Voron, A. & Solopenko V. (2024). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 7 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity*. Osvita. <https://shkola.in.ua/305-ukrainska-mova-7-klas-voron.html>

Yanovytska, N. (2009). Typy ta vydy vprav pid chas vyvchennia hramatychnoho materialu z ukrainskoi movy yak druhoï. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 2 (73), 29-31.

Yermolenko, S. Ya., Sychova, V. T. (2011). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 11 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. (riven standartu)*. Hramota. <https://shkola.in.ua/560-ukrainska-mova-11-klas-yermolenko.html>

Yushchuk, I. P. (2018). *Ukrainska mova (riven standartu): pidruch. dlia 10 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity*. Bohdan. <https://shkola.in.ua/1714-ukrainska-mova-10-klas-yushchuk-2018.html>

Zabolotnyi, O.V., Zabolotnyi, V. V., Lavrynychuk, V. P., Plivachuk, K. V., Popova, T. D. (2022). Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 5-6 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mova.5-6-kl.Zabolotnyy.ta.in.14.07.21.pdf>

Zabolotnyi, O.V., Zabolotnyi, V. V., Lavrynychuk, V. P., Plivachuk, K. V., Popova, T. D. (2023). Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 7-9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Ukrayinska.mova.7-9.klas.Zabolotnyy.ta.in.02.08.2023.pdf>

Zabolotnyi, O.V., Zabolotnyi, V. V. (2022). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 5 kl. zakl. zahaln. seredn. osvity*. Heneza. <https://shkola.in.ua/2664-ukrainska-mova-5-klas-zabolotnyi-2022.html>

Zabolotnyi, O. V., & Zabolotnyi, V. V. (2024). *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 7-ho klasu zakl. zahaln. seredn. osvity*. Heneza.

Zabolotnyi, O.V., Zabolotnyi, V. V. (2012). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 11 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. riven standartu*. Heneza. <https://pidruchnyk.com.ua/555-ukrayinska-mova-11-klas-zabolotnyi-2012.html>

Zabolotnyi, V. V., & Zabolotnyi, O. V. (2017). *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 9 klasu zakl. zahaln. seredn. osvity*. Heneza. <https://shkola.in.ua/858-ukrainska-mova-9-klas-zabolotnyi-2017.html>

**Отримано редакцією журналу / Received: 12.10.25**

**Прорецензовано / Reviewed: 13.11.25**

**Схвалено до друку / Accepted: 18.12.25**

**Vyacheslav Shovkovyi (Ukraine)**  
ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

## CLASSIFICATION OF EXERCISES IN TEACHING UKRAINIAN

**Background.** *Modern methods for teaching Ukrainian focus on an action-oriented, competence-based approach. This approach is designed to develop key competencies through professional activities. The exercise method is crucial in this framework, as it provides systematic practice with linguistic and speech materials, models different types of learning activities, and fosters the development of students' competencies. Despite numerous studies on this topic, the literature presents a range of approaches to classifying exercises, which complicates their practical application and the development of a coherent teaching methodology. The lack of a unified, pedagogically sound classification restricts the effective selection of exercises and their didactic application. Therefore, it is essential to clarify and scientifically substantiate the classification of exercises in Ukrainian language teaching. This will enhance the effectiveness of the educational process and support a systematic approach to developing students' linguistic and communicative competencies.*

**Purpose.** *The author aims to develop a classification of exercises for teaching Ukrainian, considering recent advancements in language pedagogy.*

**Results and Discussion.** *The author's classification of exercises incorporates contemporary research in language pedagogy, aligns with educational program requirements, and draws from practical textbook experience. This typology categorizes exercises based on several criteria, including communicative function, type of cognitive and language activity, learning object, structure, mode of speech, role in the educational process, organization, level of guidance, and whether they include supports or game components. In terms of cognitive activity, exercises can be categorized as problem-analytical, problem-constructive, exploratory, creative, or research-based. These types foster analytical thinking, linguistic creativity, and research skills. Regarding language activities, exercises fall into categories such as receptive-analytical, receptive-reproductive, receptive-productive, and productive, which support the development of both oral and written communication skills. The exercises encompass various linguistic elements, including phonetics, orthoepy, vocabulary, morphology, syntax, orthography, punctuation, stylistics, speaking, writing, listening, and reading. Structurally, they can be simple or complex; by mode of speech, they can be oral, written, or a combination of both. In terms of function, exercises can be preparatory, training, or control-based. They can also vary in format, being frontal, choral, paired, group, or individual; classroom-based or assigned as homework; accompanied by strict, partial, or minimal guidance; and may or may not include game elements. This classification provides a practical framework for teacher training, textbook development, and research, ensuring that Ukrainian language instruction is effective and systematic and aligned with the activity-competence approach.*

**Keywords:** *Ukrainian language, linguodidactics, classification of exercises, language skills, learning tasks, teaching methodology, activity-competence-based approach.*

### BIO

**Shovkovyi Vyacheslav**, DSc in Education, Professor, Head of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. His research interests include teaching classical languages, Ukrainian language and literature, and classroom assessment.

**E-mail:** slavshovk@gmail.com

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

UDC 378.147:811.111'07

Olga Kvasova (Ukraine)  
ORCID ID: 0000-0002-1479-0811

### A COURSE IN THEORY OF ENGLISH: BLENDING L2 CONTENT KNOWLEDGE WITH IMPLICATIONS FOR TEACHING METHODOLOGY

*The article addresses the issue of equipping pre-service teachers majoring in Ukrainian and foreign languages and literature, with English as a minor, with 'knowledge about language' through a course in Theory of English. In Ukrainian higher education, such courses integrate foundational theory in the history of the language, phonetics and phonology, lexicology, theoretical grammar, and stylistics, although the content and organization may vary across universities. At the same time, little is known about students' perceptions of the usefulness and applicability of the course in their actual classroom. To bridge this gap, the current research poses two research questions: 1. How meaningful is a theoretical course of English for prospective teachers? 2. What is the perceived impact of studying the theory of English on teaching? The participants in the study were 17 bachelor's-level students, all native speakers of Ukrainian, who completed a questionnaire comprising eight selected items and two open-ended questions. Responses to Questions 1-8 indicated that pre-service teachers held a generally positive perception of the course, specifying the usefulness of the aspects within each theme for effective language teaching. Extended personal responses to Questions 9-10 provided self-reported data about the impact of the course on their development as linguists, teachers, and personalities. These questions confirmed the high evaluation of the course and its impact on students' profiles and prospects of professional activities. The article concludes with implications for course designers and instructors.*

**Keywords:** *theoretical course of English, pre-service teachers, self-reported perceptions of course effectiveness.*

FL is both the object of teaching and the means through which instruction is implemented (Borg, 2006). Apart from a high level of proficiency in FL, Ukrainian FL education emphasises the necessity for a FL teacher to be knowledgeable in linguistics, possess advanced erudition, and be able to apply this knowledge in teaching. To this end, majors are offered courses in separate linguistic disciplines that ensure a well-rounded command of theoretical foundations. For learners of a second FL, programmes envisage a complex discipline, "Theory of a FL," that integrates the most essential knowledge about the target language.

The course "Theory of English as a second FL" is compulsory and/or optional in the majority of Ukrainian universities that provides training for prospective linguists and FL teachers (Soloviova & Snikhovska, 2015; Kmit, 2016; Prosiannikova, 2018).

The departments develop syllabi and publish them, as well as instructional materials such as lectures, seminar tasks, and self-study, and questions for module tests and examinations. The content of courses is mostly very similar since preparing them, instructors use the same available sources. The difference in structuring the courses is more obvious: some course designers begin with lectures on general linguistics; some instructors begin with theoretical grammar, whereas others prefer to open with theoretical phonetics; one such course is entirely focused on translation. Given universities' autonomy in adopting their own instructional strategies, commonalities and differences in course design are considered appropriate (Soloviova & Snikhovska, 2015; Kmit, 2016; Prosiannikova, 2018).

However, we know little about students' perceptions of the course, their evaluations of its content, organization, and impact on their development. To bridge this gap, this study purports to explore the students' self-reported vision of the course usefulness for their professional development. The article will first address the analysis of related literary sources and present the research questions, then contain a description of methodology, findings, and discussion, as well as implications for teaching the course in similar contexts and beyond.

**Literature review.** Given that literature published in Ukraine provides little or no account of the impact of linguistic content on FL teaching practice, the overview of the literature will begin with considerations from English-language sources.

The concerns of educators about the relationship between teachers' knowledge of language and teachers' knowledge about language were raised following Shulman's (1987) seminal works on teacher professionalism published in the mid-1980s. Shulman (1987) was particularly interested in the relationship between knowledge of content and knowledge of pedagogy, which led him to introducing the concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK). According to Shulman (1987), PCK "represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction" (p. 8).

Later, Andrews (2001) specified teacher language awareness (TLA) as a sub-component of the L2 teacher's pedagogical content knowledge, with the term TLA replacing 'knowledge about language' (KAL). He built on the definition of TLA as '...the knowledge that teachers have of the underlying systems of language that enables them to teach effectively' (Thornbury 1997, p. X)" and supplemented it with the component 'teacher beliefs'. So, Andrews' (2001) TLA integrated two dimensions: the declarative dimension,

which encompassed the breadth and depth of teachers' knowledge, beliefs, and awareness of language systems, and the procedural dimension, which examined how teachers' knowledge, beliefs, and awareness shape their pedagogical practice.

In the mixed-method study, Andrews and McNeil (2005) established the characteristics of the teacher language awareness of 'good language teachers': "willingness and ability to engage with language-related issues; self-awareness (with particular reference to awareness of the extent of their own subject-matter knowledge) accompanied by a desire for continuing self-improvement of their teacher language awareness; willingness and ability to reflect on language-related issues; awareness of their own key role in mediating input for learning; awareness of learners' potential difficulties; and a love of language" (p. 174). The authors conclude that TLA is linked to teacher thinking and teacher reflectivity, which should be encouraged, since the reflective practitioner's attention is focused on improving their content knowledge and increasing their repertoire of teaching skills and activities, thereby creating a positive impact on student learning (Andrews & McNeil, 2005).

In her small-scale study, Schvarcz (2017) examined the connection between teacher language awareness and their professional identity, in particular, the impact of KAL on classroom practices. The researcher considers KAL a key component of teacher professional development, a claim confirmed by her survey of 28 Israeli EFL teachers. The respondents indicated that they benefited greatly from linguistic training; moreover, they demonstrated a high degree of awareness of the applicability of linguistic knowledge in the classroom and of the fusion of linguistics and methodology.

However, by linguistic knowledge, the author understands primarily the knowledge of grammar and the teacher's ability to explain it more clearly and precisely, which she exemplifies at length in her article. In prioritizing grammar (like

many other researchers), she overlooks other fundamental components of KAL, which she quotes in her paper, such as knowledge of phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics, knowledge of language acquisition theories, and knowledge of socio-linguistic & cultural aspects of language (Denham & Lobeck, 2010, 1). This inconsistency between the declared views and the exemplified practice is compensated for by the following author's conclusion: "teachers, who are knowledgeable in the foundations of linguistics, are better able to understand learners' conceptual difficulties in acquiring a new language and to analyze the causes of their problems" (Denham & Lobeck, 2010, p. 3).

Clearly, the place of linguistic knowledge within the language teacher profile has been debated in English language literature for decades. However, it is still impossible to discover in what way L2 linguistics is offered to students who major not in L2 but in the mother tongue, or any other humanities, etc., as separate courses, e.g., in phonology, lexicology, etc., or a coherent course integrating the essentials in each area. In this respect, we also observe a gap in the description of the course content and its organization. Which areas of linguistics are presented to a student teacher? Which of them are perceived as useful and applicable? To reveal these data, the current research study poses the following questions:

RQ 1. How meaningful is for prospective L1 teachers a theoretical course of English?

Which areas of this integrated course do they perceive as useful and applicable in teaching?

RQ 2. What is the perceived impact of studying the theory of English on teaching? Does contrasting languages affect learning and teaching?

### **Methodology**

#### *Participants in the study*

The current study is situated within a pre-service teacher preparation programme (Year 4) provided in Taras Shevchenko National University of Kyiv. The participants

were 17 pre-service teachers training to obtain a qualification as teachers of Ukrainian language and literature, with teaching English being their additional specialisation. All students were female, aged 20-21, and all were native speakers of Ukrainian. By the time they took the course Theory of English, they had acquired knowledge of general linguistics, Ukrainian lexicology, and theoretical grammar, and were also taking a course in Ukrainian stylistics at the same time as Theory of English. The students had three practicums in secondary school in years 2, 3, and 4. All students expressed informed consent to participate in the study.

### **Methods**

To conduct this mixed-method study, we employed a questionnaire comprising eight selected-response items and two open-ended questions.

Question 1 asked to express the degree of agreement with three statements, marking them as "fully disagree" (1 point) to "fully agree" (5 points). Question 2 asked to rank the listed aspects of teacher competency in order of importance from one to five. Questions 3-8 required to mark the appropriate statements from the list as true.

Question 9 invited respondents to write at least 50 words explaining the impact of the course on their development. Question 10 invited respondents to name the languages they could use, indicate the level of each skill, and answer the question about the impact of their plurilingualism on learning and teaching English.

The data obtained from responses to questions 1-8 were analysed using descriptive statistics, i.e., quantitatively. The responses to questions 9-10 were analysed qualitatively, i.e., through content analysis.

### **Findings**

The first two questions, which asked whether the course is necessary for philology majors and teachers, were answered affirmatively by all respondents, of whom 5 expressed agreement and 12 fully agreed with the statements. The same

positive support was expressed as for the statement claiming that knowledge of theoretical foundations is a prerequisite of quality teaching, an informed explanation of language usage, and a key to fair assessment.

Answering Q 4, the respondents were asked to *rank teachers' competencies in order of significance*. The most valued was the ability to contrast linguistic phenomena in native and foreign languages to ensure students' awareness of them (8 responses). Support for knowledge of theory, teaching skills, and the ability to apply theory in teaching practice was equal (3 responses each), whereas proficiency in the target language was found to be the most important by only one student.

When asked to *rank the themes of the course according to their usefulness in teachers' work*, we received surprising results: the respondents found history of English most important (9) and phonetics/phonology least important (1), lexicology and theoretical grammar were supported as most important by three students each, and stylistics was found the most important by two respondents. Questions – were aimed at specifying the...

The answers to the next question, which asked for a ranking of aspects of the history of English according to their significance for teaching, clarify history of English's top position in that ranking. Seven respondents found the knowledge about the emergence of English as a language of international communication the most meaningful, six valued parallels between the development of English and native language, and only four students were interested in the historic and linguistic processes which led to the dominance of English in the world.

The next question, "*How can theoretical knowledge of English phonetics/phonology be effectively applied in teaching?*" received the responses which contradicted a previously voiced opinion of the least usefulness of phonetics/phonology in teaching. Seven respondents supported the

necessity to explain the crucial role of correct pronunciation of sounds, phrases, and sentences in producing and understanding English speech, four respondents found it essential to explain correct articulation of English sounds, and also four emphasized the usefulness of comparing/contrasting the quality and articulation of English and native sounds, rhythm and intonation to achieve better effect in teaching. Only two students found the rules of syllable formation and intoning sentences worth the teacher's attention, though.

In terms of the usefulness of theoretical knowledge of English vocabulary, the majority of respondents (6 in each case) named the composition of the English lexicon (homonyms, synonyms, etc.) and word-building. Three respondents mentioned the importance of stylistic differentiation of vocabulary, and one mentioned the importance of knowledge of the connotative meaning of words. Only two respondents mentioned the necessity to compare/contrast English and native vocabulary, which stands out in this survey.

When it comes to evaluating usefulness of *knowledge of theoretical grammar of English*, six respondents put emphasis on the morphological composition of English words, four chose grammatical categories of English parts of speech, also four found it helpful to expose learners to numerous examples of paradigms to ensure in-depth understanding, whereas aspects of syntax were found useful by two and syntactical and analytical forms in English by only one.

Regarding *the stylistics of English*, the respondents considered most meaningful for teaching the differentiation of functional styles in English (11), lexico-semantic stylistic devices (hyperbole, euphemism, metaphor, etc.) (5), whereas tropes and syntactic stylistic devices were mentioned only by one respondent in each case. No one found it essential to compare the use of stylistic devices in English and the native language and explain them based on prior knowledge.

A special attention was drawn in the last question to the application of knowledge of *contrastive typology of English and Ukrainian* in teaching, the top position was given to the typology of grammatical systems of the two languages (8), the second important was typology of phonetics/phonology (4), one respondent mentioned the importance of contrasting lexical systems and no one mentioned contrastive stylistics. Additionally, four respondents expressed a positive opinion of using Ukrainian while explaining the English language phenomena.

In answers to the final questions "How has studying the course impacted you as a linguist, a teacher, and a personality?" and "How can mastery of several languages impact teaching English?", the respondents provided quite comprehensive answers that confirmed the essential role of the course in their professional development.

### Discussion

(1) The results of the survey testify to the respondents' awareness of the necessity for a linguist and a teacher to have foundational theoretical knowledge of the target language. This knowledge shows their erudition, the ability to give informed and detailed explanation of language phenomena structure, functions and usage thus enhancing learners' and other stakeholders' trust and respect towards the linguist/teacher.

The respondents supported contrasting language phenomena of the target and native languages, revealing a strong belief in its meaningfulness for learners. This primarily concerns explaining the differences in the quality and articulation of English sounds and intonation. The technique of contrasting phonetic features is well known in methods of teaching foreign languages and is considered more effective than explaining sounds and intonation based solely on theory. The respondents also found it very useful to compare the grammatical systems of both languages, which is also considered reasonable and even indispensable by applied linguists. Surprisingly, contrasting

vocabulary and stylistic devices in both languages did not receive as much support from the respondents.

Overall, the quantitative data provided evidence of the respondents' familiarity with school-teaching practices and their thoughtful attitude towards expressing views on the dependence of effective teaching on theoretical knowledge of the target language.

(2) More comprehensive and personalized was the information elicited through the respondents' writings, i.e., employing a qualitative research tool. Regrettably, seven responses were shorter than the required count of 50 words. Those express overall satisfaction with the course content in a straightforward manner, e.g., "*I've enjoyed this course a lot, especially the phonetics part*", "*I've deepened my knowledge of English grammar, phonetics, and vocabulary*" or "*I learnt how to contrast systems of English and Ukrainian and think about how to apply this skill in teaching*".

Again, in contrast to the claim of the least practical knowledge of English phonetics and phonology, elicited in answer to Question 4, several responses in this part of the survey expressed pleasure at being equipped with some practical information about teaching pronunciation, e.g., "*now I know how to explain the articulation of certain English sounds correctly and clearly*", "*I have enhanced my knowledge of English phonetics and practiced it with my pupils*". Other respondents were happy to enrich their vocabulary, recapitulate grammar, and obtain a systematized picture of the English language and interrelation of its components, e.g., "*through this course, students have an opportunity to revise what they have learnt earlier and grasp the theory on which this practice is based. Practice which is not underpinned by theory is not accomplished, and this course allows us to acquire an in-depth understanding of why English functions in the way it does and what reasons shaped it in the way it is today*".

Some respondents gave an overall evaluation of the course, mentioning that "studying the course encouraged me to develop my outlook further and study the topics that interested me," which is very positive and rewarding to the course instructor. Others expressed their evaluation from three perspectives – of a linguist, a teacher, and a personality, which indicates thoughtful consideration of the course impact as well as the respondents' ability to reflect and analyse. As linguists, the respondents emphasised "enhanced understanding of language structure, its evolution and interrelations with other languages and cultures".

As teachers, they claimed that "knowledge of theory helped [me] create more effective lesson plans", "enabled informed and clear explanation of language use", "prompted adaptation of teaching techniques to the acquired understanding of language phenomena".

Studying the course had a notable impact on respondents' personalities. They reported that the course "broadened [my] horizons and enhanced [my] understanding of the world around", 'enhanced [my] sensitivity to linguistic and cultural features of different languages', 'opened [my] mind to new knowledge, developed critical thinking' and 'enriched [my] cultural baggage and encouraged journeys across linguistics and cultures'.

Additionally, the respondents made insightful comments related to the course organization. One respondent underscored 'the opportunity to collaborate with group mates during the practical sessions.' Two of them mentioned that 'the course was too short to cover its interesting content' and 'too short to allow students more time to get to grips with quite demanding theory.' Another respondent suggested that '*such an informative course would be more useful if it were scheduled earlier in the programme*'. Three students found it very advantageous that the study of English stylistics coincided with the study of Ukrainian stylistics. On the negative note, it is also worth quoting the opinion mentioning 'overload of the course

with theory', however, it cannot be taken seriously with respect to a course on the Theory of the English language.

Answering the final question about the number of languages spoken by the respondents, the majority of them indicated Ukrainian and English, although three students wrote they could use one, two, and even four additional languages at various levels of proficiency. The respondents' opinions about the impact of teacher plurilingualism on the effectiveness of their work were identical. They all were confident that a plurilingual teacher could better explain language phenomena and their usage, comparing and contrasting them, thus enhancing learners' grasp and enabling informed use.

In fact, the respondents subconsciously advocated a multilingual pedagogy, in which teachers help learners reflect on and become aware of their pre-existing language knowledge and develop their plurilingual learning strategies (Council of Europe, 2020). For example, lexical-similarity-based strategies have been shown to be effective in teaching languages from different language families, such as Slavic and Germanic (Otwinowska, 2017). Overall, as Otwinowska (2017) and Haukås (2015) emphasise, similarity-based strategies may be crucial for learners' success. Looking ahead, it is crucial that today's pre-service teachers become familiar with multilingual pedagogy, which is quite incompatible with the traditional framework of language teachers' awareness.

### Conclusion

Summing up the self-reported perceptions of the course, it is clear that the respondents were overwhelmingly positive about its content, impact on the pre-service teacher's classroom effectiveness, and overall experience. Through the questionnaire, we identified the areas/themes of the course that are particularly relevant to the respondents' actual teaching practice. At the same time, the data allow us to critically review the course content and consider applying teaching techniques to demonstrate that the themes

initially found irrelevant to the respondents are, in fact, useful and feasible. The responses to the questionnaire, therefore, provide evidence of successful resolutions of Research Question 1 of this study.

The findings obtained through respondents' writing elicited convincing though subjective, evidence of overwhelmingly positive impact of *Theory of a Foreign Language* (a) on the pre-service teachers' profile integrating features of a linguist, a FL teacher and a personality; (b) on the enhanced awareness of links between teacher knowledge about language and teaching methodology; (c) on the understanding of plurilingualism and/or contrasting language phenomena to ensure effective language learning. These findings testify to the resolution of Research Question 2 posed in this study, too.

### Implications for teaching

These are related to the informed selection of teaching linguistic content in line with teachers' professional needs. It is essential that pre-service teachers fully understand how the knowledge they acquire is relevant and applicable to teaching L2 in secondary school. Whenever possible, course instructors should focus on these aspects and demonstrate the applicability of the material either by themselves or with the help of a video.

Further implications concern course organization. Traditional lectures should be turned into interactive ones with elements of a flipped classroom whenever it is reasonable. Traditional seminar questions should be replaced by problem-solving questions, conducted either individually or in teams. Projects are beneficial when pre-service teachers make presentations illustrating the contrast of language phenomena. These are specimens of creativity and even gamification, enhancing rapport and emotional engagement of the class. During seminars conducted this way, both students and the course instructor feel inspired and see themselves as part of a small professional community.

Summative assessment of the knowledge and skills developed through the

course can also be diversified. An example from the author's practice demonstrates how knowledge of theory can be elicited through a practical assignment: excerpts from two or three texts of different types (academic, business, official, oratory, fiction, or newspaper) can be offered to examinees for written analysis. First, they are to identify the functional style of the text and justify their answer, then identify classes and categories of the underlined words (mostly nouns and verbs), and identify the word-building patterns of some indicated words. Other words are to be recognized as homonyms/homographs and synonyms/antonyms. Some sentences are to be identified as simple, complex, and compound. Examinees are on their own to locate stylistic devices used in the text. As long as the text excerpts represent different genres and types and are characterized by specific vocabulary and syntax, its analysis can demonstrate the actual level of a students' knowledge about language in the manner divorced from rote learning.

### References

- Andrews, S. J. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2), 75-90. <http://hdl.handle.net/10722/42083>
- Andrews, S., & McNeill, A. (2005). Knowledge about language and the 'Good language teacher'. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education*. Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/1-4020-2954-3\\_10](https://doi.org/10.1007/1-4020-2954-3_10)
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Denham, K., & Lobeck, A. (Eds). (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511770791>
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Kmit, O. (2016). *Teoretychnyi kurs suchasnoi angliyskoi movy: Konspekt lektsiy dlia studentiv spetsialnostei Doshkilna osvita, Pochatkova osvita,*

spetsializatsii Inozemna mova (angliyska). [A Theoretical course of modern English: Notes of lectures for students majoring in Pre-school education, Primary education, specialisation 'A foreign language (English)']. CNPU. (In Ukrainian) Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: Away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26(4), 304-324. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>

Prosiannikova, Y. (2018). *Teoretychnyi kurs angliyskoi movy iak druhoi inozemnoi: Navchalno-metodychnyi posibnyk*. [A theoretical course of English as a second foreign language: A manual]. Ailant. (In Ukrainian)

Schvarcz, B.R. (2017). Language awareness and EFL teachers' professional identity. In P. Petrar & A.

Precup (Eds.), *Constructions of identity VIII*. Casa Cărții de Știință.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Thornbury, S. (1997). *About language*. Cambridge University Press.

Soloviova, L.F. & Snikhovska, I.E. (2015). *Teoretychnyi kurs angliyskoi movy iak druhoi inozemnoi: Navchalno-metodychnyi posibnyk*. [A theoretical course of English as a second foreign language: A manual]. Ruta. (In Ukrainian)

Отримано редакцією журналу / Received: 21.10.25

Прорецензовано / Reviewed: 17.11.25

Схвалено до друку / Accepted: 20. 12.25

Ольга Квасова (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-1479-0811

### КУРС З ТЕОРІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПОЄДНАННЯ ЗНАТЬ ПРО ДРУГУ ІНОЗЕМНУ МОВУ З ЇХ ЗАСТОСУВАННЯМ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ

**Постановка проблеми.** Знання теоретичних аспектів мови, що яку опановують студенти, вважається в Україні важливою передумовою якісної підготовки фахівця з іноземних мов. Студенти, які оволодівають англійською мовою, слухають курси теоретичної фонетики та граматики, лексикології та стилістики, які часто тривають протягом семестру. Студентам інших спеціальностей, які вивчають англійську як додаткову спеціалізацію, пропонується курс "Теорія іноземної мови", де лінгвістичні дисципліни викладаються інтегровано: кожній дисципліні присвячується один модуль. Ця практика є традиційною в українській мовній освіті. Проте досі не вивчено ставлення студентів до такого курсу, бракує інформації про його цінність для майбутнього професійного життя студентів та про труднощі, з якими вони стикаються. Для з'ясування цих питань було проведено дослідження, представлено у статті.

**Методологія.** Учасниками у дослідженні стали 17 студенток четвертого курсу, що навчаються у Київському Національному Університеті імені Тараса Шевченка та здобувають кваліфікації вчителя української мови та літератури, англійської мови у середній школі. Для отримання даних студентам було запропоновано опитувальник, який містить вісім запитань з вибірковою відповіддю та два запитання, що вимагали розгорнутої відповіді (не менше 50 слів). Таким чином, до методів дослідження увійшли кількісний та якісний інструменти.

**Результати та обговорення.** Аналіз виявив цілком позитивне ставлення студенток до змісту курсу, який вони вважали дуже важливим для узагальнення та систематизації теоретичних знань з англійської мови напередодні закінчення бакалаврату. Опитувальник також допоміг з'ясувати, які саме аспекти англійської мови респондентки вважають ключовими для роботи вчителя і як їх можна застосувати на практиці. Розгорнуті відповіді висвітлювали вплив теоретичного курсу англійської мови на розвиток студенток як лінгвістів, вчителів та освічених особистостей. Курс дав їм змогу поглибити вже здобуті знання та отримати нові, які спонукали до читання додаткової літератури та пошуку відповідей на питання, що виникли. Студентки збагатили власний словниковий запас, глибше зрозуміли взаємозв'язки між структурними рівнями мови тощо. Усі ці знання, на їхню думку, здатні вплинути на їхню вправність у методиці викладання мови, уміння рефлексувати та впевнено почуватися під час пояснення складних мовних явищ.

**Висновки.** Результати надають цінні висновки для розробників курсу "Теорія англійської мови", оновлення його змісту та вдосконалення викладання. Наголошено на необхідності адаптації курсу до вимог, що ставляться до освіченого вчителя-мовника у наш час.

**Ключові слова:** теоретичний курс англійської мови, майбутні вчителі, самооцінені уявлення про ефективність курсу.

**BIO**

**Olga Kvasova** (PhD in Language Education) is an Associate Professor of the Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. She is the founding president of the Ukrainian Association for Language Testing and Assessment (UALTA). Her research areas: ELT methods, language testing and assessment, cross-cultural communication, and academic English

**E-mail:** olga.kvasova1610@gmail.com

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

УДК 378.147:811.112.2'243

Тетяна Шовкова (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

## ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ ЕМОТИВНОГО МОВЛЕННЯ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ НА РІВНІ НЕЗАЛЕЖНОГО КОРИСТУВАЧА

*Стаття присвячена розробленню методики інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача, а також апробації авторської методики. Обґрунтовано доцільність поєднання читання й говоріння як взаємопов'язаних видів мовленнєвої діяльності в контексті діяльнісно-компетентнісного підходу. У статті детально описано структуру роботи з текстом, що охоплює дотекстовий, текстовий і післятекстовий етапи. На текстовому етапі реалізовано комунікативно спрямовані завдання, орієнтовані на сприйняття, аналіз й інтерпретацію емотивності мовлення, закладеної в тексті на лексичному та стилістичному рівнях. Наголошено на важливості читання з фокусом розуміння емотивності, що забезпечує багаторівневе розуміння тексту – фактичне, концептуальне й емотивне – та сприяє розвитку критичного мислення й емпатії. Післятекстовий етап передбачав контроль і поглиблення розуміння емотивності тексту шляхом виконання студентами тестових завдань, аналізу мовних маркерів емотивності, а також використання ментальних карт як ключового засобу інтегрованого навчання читання та говоріння. Доведено, що ментальні карти сприяють структуризації змісту, систематизації емотивної лексики, активізації усного мовлення. Результати експериментального зрізу засвідчили ефективність запропонованої методики: більшість студентів продемонстрували високий рівень розуміння емотивності тексту, а близько 83 % емотивно маркованих мовних засобів були використані ними у процесі говоріння. Це підтвердило доцільність застосування інтегрованого підходу до навчання емотивного мовлення у професійній підготовці студентів-германістів.*

**Ключові слова:** методика навчання німецької мови, навчання читання, навчання говоріння, ментальні карти, навчання емотивного мовлення.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Навчання емотивного мовлення студентів-германістів становить ключовий елемент професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі германістики. Розвиток умінь коректно й адекватно сприймати та виражати емоції іноземною мовою не лише сприяє формуванню високого рівня комунікативної компетентності, а й забезпечує глибше розуміння культурних і прагматичних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови. Опанування емотивних засобів дозволяє студентам ефективніше взаємодіяти в міжкультурному середовищі, інтерпретувати невербальні та вербальні прояви емоцій і будувати професійну комунікацію відповідно до соціальних і мовленнєвих норм цільової культури. Таким чином, систематичне навчання емотивного мовлення набуває статусу необхідної передумови для якісної філологічної

освіти та успішної професійної діяльності майбутніх германістів.

В умовах домінування комунікативної парадигми в сучасній мовній освіті навчання емотивного мовлення має інтегруватися у види мовленнєвої діяльності, зокрема й у читання та говоріння, адже емотивність є невід'ємною частиною мовлення. Автори художніх, публіцистичних і навіть науково-популярних текстів використовують емотивно забарвлені мовні одиниці для створення настрою, передачі оцінки, вираження ставлення до подій чи персонажів. Без умінь інтерпретувати такі елементи студент не може повністю зрозуміти зміст прочитаного, адже значна частина сенсу повідомлення передається саме через емоційну тональність, виражену лексико-стилістичними засобами. Якість продуктивного мовлення (усного чи письмового) значно залежить від того, наскільки людина володіє мовними

засобами, які дозволяють передавати емоції. Емотивність мовлення охоплює не лише використання слів із прямим емотивним забарвленням, але й здатність передавати почуття через інтонацію, ритм, синтаксичні конструкції, художні засоби, метафори та інші стилістичні засоби. Робота з емотивними компонентами мовлення забезпечує формування комунікативної чутливості, тобто здатності точно сприймати й адекватно відтворювати емоційні нюанси під час усної та письмової взаємодії. Читання, зорієнтоване на емотивний компонент мовлення, слугує підґрунтям для подальшого розвитку продуктивного емотивного мовлення студентів. Тож проблема навчання студентів-германістів емотивного мовлення є актуальною та важливою.

**Огляд досліджень і публікацій.** Проблема навчання іншомовного емотивного мовлення посідає помітне місце в сучасних українських методичних розвідках. Дослідники розглядають емотивне мовлення крізь призму різних аспектів мовленнєвої діяльності та вивчення іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти. Зокрема, увагу привертають праці Подосиннікової та Мокренко (2023), у яких обґрунтовано потенціал автентичних карикатур як засобу навчання вираження емоцій у монологічному мовленні. Фельцан та Гузій (2024) акцентували на ролі соціокультурних текстів, здатних формувати в учнів уміння продукування емоційно забарвленого усного висловлювання. Важливий аспект вираження емотивності на рівні синтаксису розкрито у дослідженні Тарапати (2024), яка проаналізувала функцію експресивних синтаксичних конструкцій у розвитку граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників. Проблема засвоєння емотивної лексики старшокласниками досліджена у працях Михайлюк (2023) та Жари (2022): обидві дослідниці визначили принципи й прийоми роботи над лексичними одиницями, що виражають емоції, у навчанні англійської мови

учнів 11 класу. Подібний напрям підтримала й Захарія (2025), яка вивчала особливості формування англійського емотивного мовлення в учнів філологічних класів старшої школи. Мосьпан (2009) розробила комплексну модель навчання майбутніх філологів емоційно-модальної інтонації на основі автентичних відеоматеріалів. Її дослідження охоплює визначення лінгвістичних, психологічних і методичних чинників навчання, добір найчастотніших емоційно-модальних значень усного мовлення, побудову системи вправ і створення методичних рекомендацій для викладачів. Разом з тим констатуємо, що досі методика навчання студентів-германістів німецького емотивного мовлення не була предметом спеціального дослідження. Ця праця є однією із серії авторських статей, присвячених вирішенню описаної вище проблеми.

**Мета статті** – розробити та апробувати методику інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача (B1-B2).

#### **Методологія дослідження**

Дослідження ґрунтується на низці взаємопов'язаних концептуальних підходів і теоретичних положень: 1) на ідеї передрозуміння (Vorverständnis), яка є центральною в герменевтиці (Гадамер, 2000): реципієнт сприймає текст, маючи певний набір попередніх знань та досвіду; текст може породжувати низку інтерпретацій, що залежать від фонового знання читача, його мовного досвіду та культурних установок; відповідно у студента необхідно сформувати належні знання та уміння лінгвального та екстралінгвального характеру, які складатимуть основу для інтерпретації емотивності; 2) комунікативно-діяльнісного підходу (Виготський, 1934; Леонтьєв 1975), у межах якого розглядаємо читання як активний, соціально зумовлений процес, спрямований на розвиток комунікативної компетентності та мовленнєвої діяльності; 3) прагматичного та дискурсивного підходів, що

дозволяють інтерпретувати емотивність як складник комунікативної інтенції, мовної картини світу та дискурсивної організації мовлення; 4) культурологічного підходу, який пояснює залежність мовних проявів емоцій від соціокультурних норм німецькомовного середовища. Під час дослідження були використані теоретичні методи: *аналіз* лінгвістичної літератури з проблем емотивності як категорії тексту, а також літератури з методики навчання для опису теоретичних засад навчання емотивності в читанні та говорінні; *комплексний* метод – для розробки комплексу вправ і завдань для інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні; *емпіричний* метод – для аналізу продуктів діяльності здобувачів освіти, для апробації авторської методики. Дослідження проходило в три етапи. На *першому* етапі було вивчено стан розробки досліджуваного питання, обґрунтовано теоретичні засади інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні, здійснено добір текстів для читання для рівнів B1-B2. На *другому* етапі здійснено розробку вправ і завдань для інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні. На *третьому* етапі проведено апробацію методики інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача (B1-B2). В апробації взяли участь 13 студентів IV курсу ОП "Бакалавр", які вивчають німецьку мову як другу на ОП "Англійська філологія та переклад, дві західноєвропейські мови" Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Апробація здійснювалася на матеріалі неавтентичного тексту "Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung" (неавтентичний текст було створено авторкою з метою залучення якомога більшої кількості засобів емотивності; текст відповідав

критеріям інформативності, відповідності рівню мовної підготовки студентів, тематичності, культурологічної та країнознавчої цінності). У процесі дослідження було висунуто гіпотезу: *глибина й повнота розуміння емотивності тексту залежить від системної роботи з засобами емотивності на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах з використанням на післятекстовому етапі ментальних карт як ключового засобу інтегрування одиниць емотивності прочитаного тексту в усне продуктивне мовлення*. Повнота та глибина розуміння емотивності тексту під час читання перевірялася за допомогою тесту, який охоплював 10 завдань з вибірковою відповіддю. Тест студенти виконували на післятекстовому етапі, після роботи з ментальними картами. Ефективність використання засобів емотивності в продуктивному мовленні вимірювалася у процентному співвідношенні кількості використаних мовних засобів емотивності у мовленні студента від кількості мовних засобів вираження емотивності у тексті (текст містив 25 лексичних і стилістичних засобів вираження емотивності). За результатами апробації методики зроблено висновки.

### Результати та обговорення

У дослідженні емотивність розглядаємо, згідно з Селівановою (2008), як категорію, "підпорядковану інформативності або модальності, яка виражає емоційне ставлення адресанта, його функції у тексті, дійових осіб, імовірні емоції реального чи модельованого авторською свідомістю гіпотетичного читача щодо описуваних подій, явищ, персонажів". (с. 142) У межах цієї статті розмежовуємо поняття "емоційне мовлення" (як спонтанне, без попередньої обдуманості й організаційної підготовки, слабо контрольоване або неконтрольоване, несвідоме, ситуативно залежне мовлення) та "емотивне мовлення" (як підготовлене заздалегідь, логічно-послідовне у викладі, контрольоване, свідоме ситуативно визначене мовлення) (Гнезділова, 2007, с. 8) та

оперуємо поняттям "емотивне мовлення", оскільки саме воно є дидактично керованим і піддається цілеспрямованому формуванню в межах інтегрованого навчання читання та говоріння. На рівні незалежного користувача студенти-германісти мають бути здатні не лише спонтанно реагувати на мовленнєві стимули, а й усвідомлено відбирати та комбінувати мовні засоби для вираження емоцій, спираючись на зміст прочитаних текстів і комунікативні завдання. Саме емотивне мовлення забезпечує перехід від рецептивного опрацювання емотивно насичених текстів до продуктивного, логічно структурованого усного висловлювання.

Емотивність є універсальною характеристикою мовлення, яка проявляється на всіх рівнях володіння іноземною мовою – від елементарного A1 до професійно-академічного C2. Однак її опанування та способи реалізації істотно відрізняються залежно від рівня мовних і мовленнєвих компетентностей, оскільки зі зростанням мовного досвіду студента розширюється репертуар мовних засобів, поглиблюється здатність до інтерпретації прихованих змістів та ускладнюються комунікативні наміри. Тож навчання емотивності є поступовим, рівнево-диференційованим процесом, що відображає розвиток мовленнєвих та соціокультурної компетентностей здобувачів освіти.

На початкових рівнях володіння мови вивчаються переважно прості експліцитні засоби вираження емотивності (зазвичай це лексика, яка позначає різноманітні емоції), на рівні незалежного користувача емотивність набуває більшої складності та контекстуальності. На рівні B1 мовець має оперувати мовними засобами, у яких емотивність виражена експліцитно, для сприйняття та продукування мовлення, у якому передаються базові емоції. Емотивність мовлення залишається відносно простою й прямолінійною: для її реалізації використовуються насамперед лексичні одиниці з прямим емотивним

значенням, а також фразеологічні сполуки з прозорою семантикою, які легко інтерпретуються та не спричиняють істотних міжкультурних труднощів. На рівні B2 мовлення набуває ознак більшої емпатійності. На цьому рівні здобувач освіти повинен набути умінь детально передавати та розуміти широкий спектр емоційних реакцій, які виражаються мовними засобами з прямим та переносним емотивно маркованим значенням. На цьому етапі активно використовуються фразеологічні єдності, у яких простежується внутрішній смисловий зв'язок між компонентами та їхнім інтегральним значенням, що дозволяє точніше виражати різні відтінки емоцій. Крім того, студенти повинні навчитися оперувати лексемами, емотивний потенціал яких формується через стилістичні засоби – метафори, епітети, образні характеристики (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003). Отже, в аспекті навчання читання здобувач освіти на рівні B2 має інтерпретувати емотивність текстів, розпізнавати тон, авторську інтенцію, приховану іронію чи критику. В аспекті навчання говоріння – використовувати експліцитні та імпліцитні засоби вираження емотивності на різних рівнях мовної системи.

Для навчання студентів-германістів розуміння емотивної інформації у процесі читання слід добирати тексти, які відповідають критеріям *інформативності, відповідності рівню мовної підготовки, тематичності, культурологічної та країнознавчої цінності* (Осадча, 2015; Нікіфорчук, 2021; Цепкало, 2014).

Відповідно до критерію *інформативності* для навчання читання слід добирати тексти, що містять емотивну інформацію (яку ми розуміємо як *інформацію, що несе в собі емоційне забарвлення, тобто відображає внутрішні переживання, почуття, настрої, афекти людини, які виражаються за допомогою вербальних та невербальних засобів, і служить сигналом про ставлення*

до ситуацій, подій, предметів, осіб, вчинків, норм ідей та до самого себе). До таких матеріалів належать тексти, у яких подано емоційні оцінки, вербально зафіксоване ставлення автора або персонажів до подій, явищ чи дійових осіб. Вони характеризуються наявністю мовних засобів, здатних передавати суб'єктивні переживання. Саме такі тексти дозволяють студентам простежити, як емотивність інтегрується в структуру висловлювання та які мовні засоби забезпечують її вираження. Крім того, вони сприяють формуванню вміння не лише ідентифікувати емоційну інформацію, а й осмислювати її функцію в тексті, оскільки емоції виступають засобом створення атмосфери, впливу на читача та формування авторського задуму.

За критерієм *відповідності рівню мовної підготовки* слід добирати тексти, які мають засоби вираження емотивності, що відповідають рівням володіння мовою – B1 та B2. Як показав аналіз наукових праць, емотивність має широкий діапазон виражальних засобів: емоційно забарвлена лексика, фразеологізми, морфологічні засоби, стилістико-синтаксичні засоби (еліпсис, риторичні вигук та питання, апосіопези, емоційні вставки тощо), фонетичні засоби (інтонація, наголоси, паузи, тембр голосу), паралінгвістичні засоби (міміка, жести, погляд, пози) (Гамзюк, 2015; Захарія, 2025; Павловська, 2013; Bänziger & Scherer, 2005; Izard, 1992; Prykhodchenko, 2021; Trotzke, 2019). З урахуванням специфіки емотивності мовлення на рівнях B1 та B2 визначено, що тексти для читання на рівні B1 повинні містити прості емоційно забарвлені слова (glücklich, traurig, überrascht), базові епітети, що прямо передають емоцію; прості, "прозорі" ідіоми та стійкі словосполучення, які легко інтерпретуються; експліцитні засоби інтенсифікації емоції (sehr, total); прості речення з прямою емоційною оцінкою, експліцитні вигук та короткі риторичні питання (Oh nein! Wie schön!). Тексти рівня B1 мають переважно прості

сюжети з експліцитно вираженою емотивністю. Тексти для читання на рівні B2 повинні містити лексичні одиниці з переносним значенням, стилістично забарвлені слова та метафори, різні ступені вираження емотивності (легке розчарування, глибоке занепокоєння); фразеологізми, у яких зв'язок між компонентами та емоційним значенням неочевидний, потребує контексту для розуміння; іронічні або гумористичні вирази для передачі емоцій; модальні частки, що передають нюанси емоцій (doch, ja, wohl), особливе використання граматичних форм дієслів (наприклад, Konjunktiv II для суму, жалю), вставних конструкцій для передачі емоцій; стилістичні фігури (еліпсис для створення драматичного ефекту, риторичні питання, апосіопези, вставки, що підкреслюють внутрішні переживання, складні синтаксичні конструкції для передачі багаторівневих емоцій. Тексти рівня B2 мають сюжети, у яких емотивність виражена імпліцитно, має нюансовий характер, потребує інтерпретації.

Для добору текстів потрібно використовувати також критерій *тематичності*, відповідно до якого слід добирати для читання тексти, які відповідають певній темі за навчальною програмою, а також конкретній сфері спілкування. З огляду на те, що емотивність мовлення нерозривно пов'язана з конкретним ситуаційним і соціальним контекстом, тексти мають відображати типові для певної теми ситуації, у яких природно виникають емоційні реакції та оцінки, доступні для інтерпретації на рівнях B1-B2. Тематично релевантні тексти дають змогу студентів розуміти, які саме емоції та мовні засоби їх вираження є характерними для певних сфер спілкування (побутової, навчальної, професійної, культурної), що сприяє цілеспрямованому розвитку умінь розпізнавання емотивних маркерів і їх адекватної інтерпретації.

Відповідно до критерію *культурологічної та країнознавчої цінності* потрібно добирати тексти, емотивна інформація

яких має культурно маркований характер. Слід добирати тексти, які демонструють способи вираження емоцій у різних соціальних ситуаціях; які містять інформацію про культурні, історичні, соціальні реалії німецькомовних країн, що впливають на емоційні прояви та комунікативні стратегії; які містять фрагменти, де емотивність тісно пов'язана з культурним контекстом; які містять культурно марковані емотивні лексичні та фразеологічні одиниці, стилістико-синтаксичні конструкції, паралінгвістичні елементи, що корелюють із соціокультурними нормами.

Інтегроване навчання студентів-германістів емотивності мовлення в читанні та говорінні (рівень B1-B2) здійснювалося на основі тексту "Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung" й охоплювало дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи роботи.

#### *Дотекстовий етап:*

**1. Введення в проблематику тексту:** на цьому етапі увагу студентів було зосереджено ознайомленні з культурними нормами, що регулюють емоційне самовираження носіїв мови; студенти поступово мали розуміти, що емотивність у німецькомовному тексті може мати інший ступінь експресивності, інші способи кодування почуттів та іншу соціальну прийнятність певних емоційних реакцій; окрему увагу було приділено культурним феноменам, які в німецькомовних країнах тісно пов'язані з емоційними станами, а також вербальним і невербальним засобам, через які ці емоції проявляються. На цьому студенти обговорювали почуття та емоції, які викликають у них різні ситуації, події та явища, представлені у тексті.

- 1) einen bitteren Nachgeschmack hinterlassen
- 2) mir läuft ein Schauer über den Rücken
- 3) Neugier kämpft mit Angst
- 4) stillen Schrecken spüren
- 5) ergriff mich Angst / Sorge
- 6) vor Angst zittern

### **Вправа 1**

**Мета:** підготовка до читання тексту, до сприйняття емотивної інформації, формування умінь говоріння.

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

*Welche Umweltkatastrophen, Unglücke oder tragischen Ereignisse in Deutschland sind Ihnen bekannt?*

*Wie nimmt die deutsche Öffentlichkeit Umweltproblemen auf?*

*Welche Emotionen und Gefühle lösen bei Ihnen Umweltunfälle und Naturkatastrophen aus?*

Коментар: вправа виконувалася з використанням методів мозкового штурму та дискусії: студенти висловлюють по черзі свої думки, потім відбувається обговорення окремих ідей.

**2. Зняття труднощів, пов'язаних з емотивністю тексту:** цей етап орієнтований на виявлення та аналіз незнайомих або потенційно складних мовних засобів, які вербалізують емоції, такий аналіз мав допомогти студентам розпізнавати емоційні сигнали в тексті, підготувати їх до інтерпретації емотивності тексту; на цьому етапі здійснювався аналіз емоційних відтінків знайомих слів, а також аналіз художніх засобів, які передають емотивність мовлення.

### **Вправа**

**Мета:** підготовка до читання тексту, зняття мовних труднощів, розширення словникового запасу учнів.

**Інструкція:** *Ordnen Sie die deutschen Redewendungen und bildlichen Ausdrücke ihren entsprechenden Bedeutungen zu.*

- a) мурахи побігли по спині
- b) мене охопив страх / тривога
- c) цікавість бореться зі страхом
- d) залишати гіркий осад
- e) відчувати тихий жах
- f) тремтіти від страху

**3. Прогнозування емотивної інформації тексту:** прогнозування емотивної інформації тексту є важливим складником передтекстової діяльності, оскільки дозволяло студентам активізувати вже засвоєні знання, налаштуватися на сприйняття певного емоційного настрою та сформувати очікування щодо атмосфери та емоційної тональності тексту, що мало підвищувати рівень усвідомленості під час читання та сприяти розвитку умінь інтерпретації емотивної інформації. На етапі прогнозування активно було залучено говоріння, що реалізовувалося через обговорення заголовка, ключових понять, формулювання припущень щодо можливих емоцій оповідача та загального настрою тексту, аргументацію власних очікувань, а також обмін думками між студентами.

#### **Вправа**

**Мета:** формування умінь прогнозування емотивної інформації тексту, формування умінь говоріння.

**Інструкція:** *Welche Gefühle könnten bei einer Person entstehen, wenn sie die Nachricht über eine Umweltkatastrophe in ihrer Stadt gelesen hat?*

Коментар: було запропоновано роботу в парах: студенти ділилися своїми думками одне з одним.

#### *Текстовий етап*

**1. Формулювання комунікативного завдання, спрямованого на розуміння та інтерпретації емотивної інформації тексту:** цей етап передбачав створення такого навчального завдання, яке б спрямовувало студентів не лише на розуміння фактичного змісту тексту, а на усвідомлення, аналіз та інтерпретацію емотивної інформації, закладеної автором; комунікативне завдання визначало головну мету читання, оскільки окреслювало його ціль, фокус і критерії успіху, а також підсилювало мотивацію студентів до смислової та емоційної взаємодії з текстом.

**2. Читання тексту з фокусом на сприйняття та розуміння емотивної інформації:** цей етап був головним у процесі навчання розуміння тексту; його

завдання – організувати таке читання, за якого студенти не просто сприймають фактичну інформацію тексту, а активно розпізнають, аналізують та інтерпретують емоційні сигнали, виражені мовно-стилістичними засобами; читання з емотивним фокусом могло формувати у студентів здатність до глибшого та багаторівневого розуміння тексту.

У процесі читання текст відповідав певній навчальній темі, комунікативній ситуації або змістовому модулю, визначеному програмою. Це забезпечувало не лише мовну цінність матеріалу, а й тематичну релевантність та інтеграцію емоційної інформації в загальний освітній контекст. Текст мав створювати умови для одночасного опрацювання кількох рівнів змісту: фактичного, підтекстового, концептуального та емотивного. Інтегроване сприйняття різних видів інформації під час читання було умовою для формування повноцінного й глибокого розуміння тексту. Читач мав не лише зрозуміти зміст твору, але й зрозуміти емоції та переживання автора, зрозуміти мотиви, приховані за роздумами оповідача, їхні цінності. Такий підхід розвивав критичне та аналітичне мислення: студенти навчалися співвідносити емоції з подіями, шукати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати художні засоби й визначати авторську інтенцію.

#### **Вправа**

**Мета:** формування умінь читання та розуміння емотивної інформації інтегровано з іншими видами інформації.

**Інструкція.** *Lesen Sie den Text. Achten Sie darauf: Wie verändert sich die Stimmung des Autors im Verlauf der Erzählung?*

*Markieren Sie im Text die Ausdrücke, die positive und negative Gefühle des Erzählers vermitteln.*

#### **Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung**

Letzte Woche erfuhr ich eine beunruhigende und erschreckende Nachricht: In Deutschland, auf dem Chemiewerk der Firma BASF in

Ludwigshafen, kam es am 29. Juli zu einer Explosion, die das Gebäude sofort in Rauch und Flammen hüllte. Mein Herz begann schneller zu schlagen, und allein der Gedanke an die Menschen im Inneren ließ einen Schauer über meinen Rücken laufen. Ich stellte mir vor, wie eine riesige, schwarze Rauchwolke in den Himmel aufstieg und die Hitze der brennenden Gase sich wie eine unsichtbare Welle ausbreitete, die alles um sich herum zu verschlingen schien.

Zeugen berichteten von einem lauten Knall und dichten Rauchschwaden, die den Himmel über der Stadt verdunkelten. Angst und Sorge ergriffen mich, zugleich kämpften Neugier und das Bedürfnis, mehr zu erfahren, in mir. Ich spürte stillen Schrecken, während ich mir vorstellte, wie die Beschäftigten des Werks hektisch versuchten, zu entkommen, die Hitze, den Rauch und die Panik spürend.

Als die Information kam, dass 14 Personen leichte Verletzungen erlitten haben, verspürte ich Erleichterung, doch gleichzeitig blieb ein bitterer Nachgeschmack: Das Bewusstsein, wie nah die Gefahr gewesen war, ließ mich innerlich zusammenzucken. Ich stellte mir vor, wie sie vor Ort medizinisch versorgt wurden, wie die Herzen schneller schlugen und die Hände vor Stress und Angst zitterten.

Besonders beeindruckend war die Nachricht über die Einsatzkräfte: Sie riskierten ihr eigenes Leben, um die brennenden Gebäude zu löschen, trotz der Hitze und des Rauchs. Ich empfand tiefe Bewunderung und Respekt für ihren Mut. Wenn ich mir vorstellte, selbst an ihrer Stelle zu sein, durchströmte mich Stolz auf menschliche Tapferkeit.

Die Nachricht, dass die Einwohner von Ludwigshafen und Friesenheim Fenster und Türen geschlossen halten sollten, löste noch größere Beunruhigung aus. Ich stellte mir den dichten, stinkenden Rauch vor, der selbst in geschlossene Räume eindringen könnte, und mein Herz klopfte schneller. Eine leichte Panik mischte sich mit der Erkenntnis, dass die Menschen die

Warnungen befolgen müssen, um ihre Gesundheit zu schützen.

Als BASF mitteilte, dass die Überschreitung des Kohlenwasserstoff-Gehalts gering sei und keine Gefahr für die Bevölkerung bestehe, verspürte ich Erleichterung, doch ein leises Unbehagen blieb: Der Gedanke, dass selbst kleine chemische Emissionen Luft, Boden und Wasser beeinträchtigen könnten, ließ mich nicht los. Ich sorgte mich um die möglichen langfristigen Folgen für die Umwelt und die Menschen.

Während ich über diese Katastrophe nachdachte, fühlte ich eine Mischung aus Angst, Erleichterung, Bewunderung und Besorgnis. Die Angst um die Menschen, die Erleichterung, dass es keine ernsthaften Verletzungen gab, und die Bewunderung für den Mut der Rettungskräfte verschmolzen in mir. Wenn ich mir die brennenden Gebäude, den Rauch, den Lärm und den chemischen Geruch vorstellte, empfand ich tiefe Empathie und zugleich bittere Realität, wie leicht menschliches Leben durch technische Unfälle bedroht werden kann.

Dieses Ereignis hinterließ in meiner Seele tiefe Erregung und emotionale Spuren, die mir das Bewusstsein dafür gaben, dass unsere Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit unvorhersehbare Folgen haben können. Die Katastrophe wurde zu einer lebendigen Erinnerung an die Zerbrechlichkeit des Lebens und die Bedeutung von Verantwortung.

#### *Післятекстовий етап*

**1. Контроль розуміння емотивної інформації тексту** інтегровано з іншими видами інформації, розуміння деталей тексту, які стосуються емотивності): післятекстовий етап спрямований на узагальнення, закріплення та перевірку розуміння тексту, включно з його емотивністю; на цьому етапі студенти мали можливість оцінити своє сприйняття як фактів, так і емоційних сигналів, а також встановити взаємозв'язки між різними рівнями інформації: фактичним, підтекстовим, концептуальним та емотивним.

Перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації) здійснювалася шляхом відповідей на питання, поставлені перед читанням, шляхом виконання тестових завдань, у процесі аналізу емоційних маркерів тексту, пояснення причин емоційних реакцій (через призму культурних цінностей).

### Вправа

**Мета:** перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації), формування умінь говоріння.

**Інструкція:** *Beantworten Sie die Fragen. Wie verändert sich die Stimmung des Autors im Verlauf der Erzählung?*

*Wo genau hat die Explosion stattgefunden und welche Emotionen löste sie bei der Bevölkerung aus?*

*Welche Maßnahmen haben die Einsatzkräfte ergriffen, um die Situation unter Kontrolle zu bringen, und welche Emotionen lösten ihre Handlungen bei der Bevölkerung aus?*

На післятекстовому етапі було використано ментальні карти як ключовий засіб інтегрованого навчання читання та говоріння, оскільки вони дали змогу студентам

структурувати отриману з тексту інформацію, візуалізувати зв'язки між подіями, образами та емотивною інформацією, а також усвідомлено відтворювати й інтерпретувати прочитане в усному мовленні. Робота з ментальними картами стимулювала активне обговорення, узагальнення та оцінювання емоцій автора, сприяла розвитку логічно послідовного висловлювання, формуванню умінь аргументації власних суджень та глибшому осмисленню емотивного компонента тексту. Окрім цього, ментальні карти слугували опорою для систематизації та активізації емотивної лексики, що сприяло її усвідомленому використанню в усних висловлюваннях і збагаченню емоційно-оцінного словникового запасу студентів.

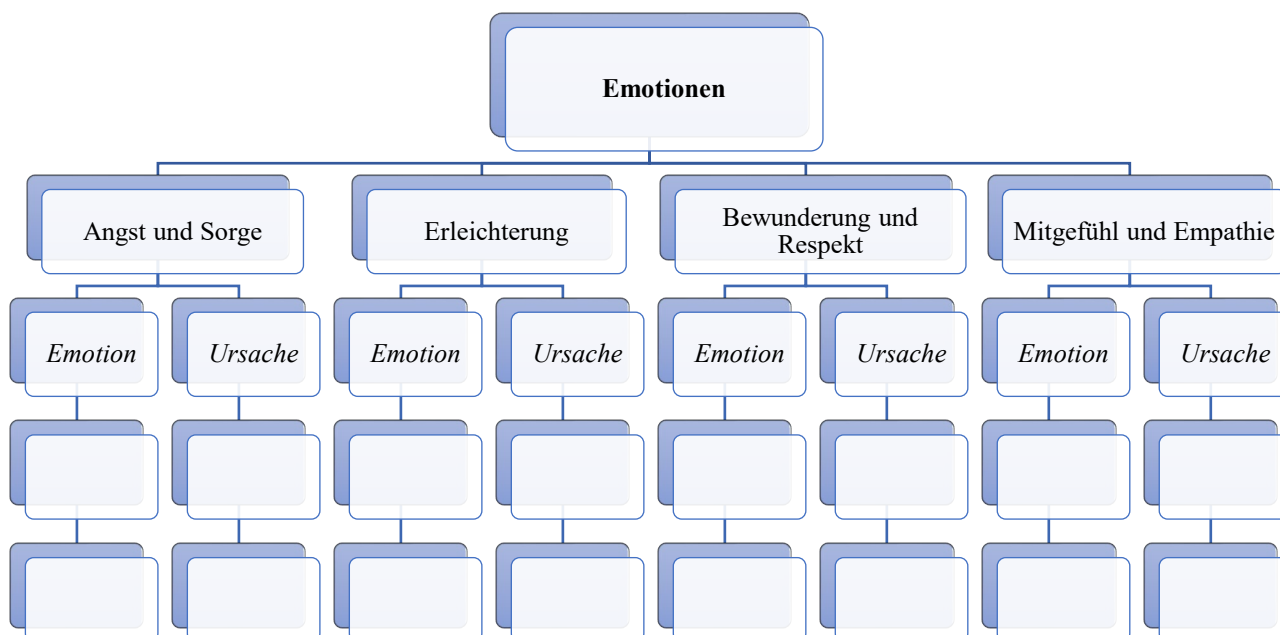
### Вправа

**Мета:** перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації), систематизація інформації, підготовка до продуктивного мовлення.

**Інструкція:** *Erstellen Sie eine Mindmap der Emotionen und der Ursachen (Ereignisse, Phänomene, Handlungen), die diese Emotionen ausgelöst haben (рис. 1).*

### Рисунок 1

Ментальна карта засобів вираження емотивності в тексті "Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung"



*Мовні засоби, які передають емоції в тексті:* Beunruhigende; erschreckende; Schauer; Angst; Sorge; stiller Schrecken; Erleichterung; bitterer Nachgeschmack; tiefen Bewunderung; Respekt; Panik; Neugier; Unbehagen; tiefe Erregung; emotionale Spuren; Mein Herz begann schneller zu schlagen; ließ einen Schauer über meinen Rücken laufen; zusammenzucken; Hände zitterten; Herzen schneller schlugen; Angst und Sorge zugleich kämpften Neugier und das Bedürfnis, mehr zu erfahren; Angst und zugleich Stolz; tiefe Empathie; bittere Realität; unsere Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit unvorhersehbare Folgen haben können; lebendige Erinnerung an die Zerbrechlichkeit des Lebens.

### **Вправа**

**Мета:** перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації).

**Інструкція:** Lösen Sie die Testaufgaben.

Wählen Sie eine richtige Antwort aus:

1. *Wo hat die Explosion stattgefunden?*

- a) In einem Wohnbezirk
- b) In dem Chemiewerk
- c) In einem Waldgebiet
- d) An einem Flughafen

2. *Welche unmittelbaren Folgen hatte die Explosion für die Mitarbeiter?*

- a) Mehrere Mitarbeiter wurden schwer verletzt
- b) Einige Mitarbeiter erlitten leichte Verletzungen
- c) Niemand wurde verletzt
- d) Alle Gebäude wurden evakuiert

3. *Welche Emotionen beschreibt der Autor, als er von der Explosion erfahren hat?*

- a) Gleichgültigkeit
- b) Angst und Sorge

c) Freude und Zufriedenheit

d) Wut und Aggression

4. *Wie reagierten die Einsatzkräfte auf die Situation?*

- a) Sie ignorierten die Gefahr
- b) Sie riskieren ihr Leben, um die brennenden Gebäude zu löschen
- c) Sie warteten auf die Polizei
- d) Sie riefen die Einwohner zur Hilfe

5. *Welche Emotionen löst die Meldung über die Einsatzkräfte beim Autor aus?*

- a) Gleichgültigkeit
- b) Bewunderung und Respekt
- c) Panik und Flucht
- d) Ärger und Enttäuschung

6. *Welche sensorischen Eindrücke beschreibt der Autor besonders stark?*

- a) Geräusche, Gerüche und Temperaturempfindungen
- b) Geschmack und Schmerzgefühl
- c) visuelle Bilder und Licht
- d) Berührung und Bewegung

7. *Welche langfristigen Sorgen äußert der Autor im Text?*

- a) Um die politische Lage in Deutschland
- b) Um die möglichen Folgen für die Umwelt und die Menschen
- c) Um wirtschaftliche Verluste der Firma
- d) Um das Wetter in Ludwigshafen

8. *Welche Wirkung haben die detaillierten Beschreibungen von Rauch, Feuer und Lärm auf den Leser?*

- a) Sie erzeugen Langeweile
- b) Sie verstärken die emotionale Beteiligung
- c) Sie lenken vom Text ab
- d) Sie wirken sachlich-neutral

*Bestimmen Sie die Antwort: "wahr" oder "falsch":*

1. *Die Einwohner wurden gebeten, Fenster und Türen geschlossen zu halten.*

**W / F**

2. *Der Autor empfindet nur negative Gefühle während des gesamten Textes.*

**W / F**

3. *Die Explosion hatte keine Auswirkungen auf die Umwelt.*

**W / F**

4. *Der Autor beschreibt das Ereignis als eine lebendige Erinnerung an die Zerbrechlichkeit des Lebens.*

**W / F**

5. *Angst, Sorge, Bewunderung und Empathie sind Emotionen, die im Text vorkommen.*

**W / F**

**2. Обговорення змісту тексту з акцентом на його емотивність:** обговорення змісту тексту з акцентом на його емотивність було важливим післятекстовим етапом, який дозволяв студентам закріпити та поглибити розуміння як фактичної, так і емотивної інформації. Під час обговорення учні аналізували емоційні стани оповідача, атмосферу та тональність тексту, а також використовували у своєму мовленні мовні засоби, якими автор передає ці емоції; обговорення проводилося у форматі індивідуальної та парної роботи; таке обговорення не лише перевіряло розуміння емотивної інформації тексту, а й формувало критичне та інтегроване сприйняття тексту, розвивало здатність співвідносити емоції з різними видами інформації, а також сприяло розвитку емпатії, мовленнєвої активності та вмінь говоріння.

#### Вправа

**Мета:** формування умінь використання засобів емотивності в говорінні – в діалогічному та монологічному мовленні.

**Інструкція 1.** *Auf der Grundlage der Mindmap erzählen Sie Ihrem Partner, was*

*beim Erzähler positive und was negative Gefühle ausgelöst hat.*

Коментар: вправа виконується в парах: один студент розповідає про те, що викликало позитивні емоції в оповідача, а що викликало негативні емоції.

**Інструкція 2.** *Stützt euch auf die Mindmap und erzählt, welche Emotionen bei euch entstehen, wenn ihr von technischen Unfällen oder Katastrophen erfahrt.*

Коментар: кожен студент окремо готує розповідь. Важливо, щоб використовувалися мовні засоби, представлені в ментальній карті.

#### Апробація авторської методики.

Апробація методики інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача (B1-B2) була покликана: а) виявити рівень розуміння емотивності мовлення під час читання; б) виявити ступінь використання емотивно маркованих мовних засобів у продуктивному мовленні. Результати апробації подано в табл. 1.

**Таблиця 1**

*Рівень розуміння емотивності мовлення під час читання та використання емотивних засобів у продуктивному мовленні*

| Студент    | Рівень розуміння емотивності мовлення під час читання (0-10 балів) | % використаних мовних засобів вираження емотивності в продуктивному мовленні |
|------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Студент 1  | 13                                                                 | 88% (22)                                                                     |
| Студент 2  | 13                                                                 | 92% (23)                                                                     |
| Студент 3  | 12                                                                 | 88% (22)                                                                     |
| Студент 4  | 9                                                                  | 72% (18)                                                                     |
| Студент 5  | 11                                                                 | 96% (24)                                                                     |
| Студент 6  | 10                                                                 | 76% (19)                                                                     |
| Студент 7  | 10                                                                 | 64% (16)                                                                     |
| Студент 8  | 12                                                                 | 92% (23)                                                                     |
| Студент 9  | 11                                                                 | 80% (20)                                                                     |
| Студент 10 | 13                                                                 | 92% (23)                                                                     |
| Студент 11 | 12                                                                 | 88% (22)                                                                     |
| Студент 12 | 9                                                                  | 76% (19)                                                                     |
| Студент 13 | 11                                                                 | 80% (20)                                                                     |
| Середній   | 11,2                                                               | 83%                                                                          |

Отже, результати проведеного зрізу показують, що запропонована методика є ефективною, оскільки переважна біль-

шість студентів продемонструвала високий рівень розуміння емотивної інформації тексту, також близько 83% мовних

засобів емотивності тексту були використані студентами під час говоріння.

### **Висновки і перспективи подальших досліджень**

Інтегроване навчання емотивного мовлення в читанні та говорінні ґрунтується на послідовній реалізації дотекстового, текстового та післятекстового етапів роботи. Дотекстові завдання забезпечують актуалізацію попереднього досвіду студентів, зняття труднощів, пов'язаних з емотивністю мовлення, та формування прогнозів щодо емоційної тональності тексту. Текстовий етап, зорієнтований на читання з емотивним фокусом, формує здатність студентів розпізнавати й інтерпретувати емоційні сигнали, співвідносити емоції з подіями та аналізувати художні засоби в контексті авторської інтенції. Післятекстовий етап забезпечує узагальнення й перевірку розуміння емотивної інформації та її активну мовленнєву реалізацію. Доведено, що використання ментальних карт на післятекстовому етапі є ефективним засобом інтегрованого навчання читання та говоріння, оскільки вони сприяють структуруванню інформації, візуалізації зв'язків між подіями, образами й емотивністю тексту, активізації емотивної лексики та розвитку умінь усного емотивного висловлювання. Результати апробації запропонованої методики засвідчують її ефективність: переважна більшість студентів продемонстрували високий рівень розуміння емотивної інформації під час читання, а також активне використання емотивно маркованих мовних засобів у говорінні (близько 83%). Отримані дані підтверджують доцільність упровадження інтегрованого підходу до навчання емотивності мовлення на рівнях В1-В2 та окреслюють перспективи подальших досліджень, пов'язаних із розширенням типології навчальних завдань і вивченням міжкультурних особливостей вербалізації емоцій у процесі іншомовної комунікації.

### **Список використаних джерел**

- Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь: Психологические исследования*. Государственное социально-экономическое издательство.
- Гадамер, Г.-Г. (2000). *Истина і метод. Герменевтика I Основи філософської герменевтики*. (О. Мокровольський, Пер.). Юніверс. (Оригінал опублікований 1960).
- Гамзюк, М. В. (2015). Вираження емотивної тривалості фразеологічними одиницями німецької мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*, 18(2), 14–22.
- Гнезділова, Я. В. (2007). *Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти*. [Автореф. дис. к. філол. н., Київський національний лінгвістичний університет]. Репозитарій КНЛУ. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/1226>
- Жара, А. О. (2022). *Методика навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови* [Дипломна робота магістра, Хмельницький національний університет]. ElarKhNU. <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/12918>
- Захарія, А. С. (2025) *Навчання емотивного мовлення на уроках англійської мови в 11 класі філологічного напрямку* [Дипломна робота магістра, Київський національний університет імені Тараса Шевченка]. eKNUTSHIR
- Леонтьев, А. А. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат.
- Михайлюк, К. Л. (2023). *Методи навчання емотивної лексики учнів 11-х класів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови* [Дипломна робота магістра, Волинський національний університет імені Лесі Українки]. eVNUiR. <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/23988>
- Мосьпан, Н. В. (2009). *Навчання емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних відеокурсів (англійська мова, II курс мовного вищого закладу освіти)* [Дис. к. пед. н., Київський національний лінгвістичний університет]. Академічні тексти України. <https://uacademic.info/ua/document/0409U003802>
- Нікіфорчук, Ж. В. (2021). Критерії відбору навчального матеріалу для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (30), 271-285. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-271-285>
- Осадча, Н. В. (2015). Критерії відбору країнознавчих текстів для формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні. *Іноземні мови*, (3), 10-14.
- Павловська, Т. С. (2013). Соціальні та особистісні аспекти емотивності сучасного німецького

молодіжного лексикону. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Філологічна*, (37), 319-322.

Подосиннікова, Г. І., & Мокренко, В. С. (2023). Потенціал використання автентичних карикатур у формуванні компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів англійської мови. *У Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts* (с. 658-682). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-30>

Рада Європи. (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. (С. Ю. Ніколаєва, Ред., О. М. Шерстюк, Пер.). Ленвіт. (Оригінал опублікований 2001).

Селіванова, О. О. (2008) *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Довкілля.

Тарапата, Є. (2024, 30 квітня). *Роль експресивного синтаксису у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури* [Тези конференції]. XVI Всеукраїнська наукова конференція студентів та молодих науковців "Наука. Освіта. Молодь", Умань, Україна. <https://lnk.ua/2V5aQJpVM>.

Фельцан, І. М., & Гузій, О. А. (2024, 15 березня). *Текст соціокультурного змісту як інструмент розвитку усного експресивного мовлення на уроці іноземної мови* [Тези конференції]. Міжнародна науково-практична конференція, Мукачеве, Україна.

Цепкало, О. В. (2014). Критерії відбору текстів для навчання професійно орієнтованого іноземного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, (4), 63-69.

Bänziger, T., & Scherer, K. R. (2005). The role of intonation in emotional expressions. *Speech Communication*, 46(3), 252-267. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2005.02.016>

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>

Prykhodchenko, O. (2021). Nonverbal means of emotions. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, (1), 135-142.

Trotzke, A. (2019). A note on the emotive origins of syntax. *Evolutionary Linguistic Theory*, 1(1), 90-104. <https://10.1075/elt.00005.tro>

## References

Bänziger, T., & Scherer, K. R. (2005). The role of intonation in emotional expressions. *Speech Communication*, 46(3), 252-267. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2005.02.016>

Council of Europe (2003). *Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity (2003): vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya*. (S. Yu. Nikolayeva,

Ed., O. M. Sherstyuk, Tran.). Lenvit. (Original work published 2001). (In Ukrainian).

Feltsan, I. M., & Huziy, O. A. (2024). *Tekst sotsiokul'turnoho zmistu yak instrument rozvytku usnoho ekspresyvnoho movlennya na urotsi inozemnoyi movy*. [Conference proceedings]. Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia, Mukachevo, Ukraine. (In Ukrainian).

Hadamer, G.-G. (2000). *Istyna i metod* (Hermenevtyka 1: Osnovy filosofskoyi hermenevtyky; per. O. Mokrovol's'kyy). (Vol.1). Yunivers. (In Ukrainian).

Hamzyuk, M. V. (2015). *Vyrazhennya emotyvnosti tryvalosti frazeolohichnymy odynytsyamy nimetskoyi movy*. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriya Filolohiya*, 18(2), 14-22. (In Ukrainian).

Hnezdilova, YA. V. (2007). *Emotsiynist ta emotyvnist suchasnoho anhlomovnoho dyskursu: strukturnyy, semantychnyy i prahmatychnyy aspekty* [Extended abstract of doctoral thesis. Kyiv National Linguistic University]. KNLU repository. (In Ukrainian).

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>

Leontyev, A. A. (1975). *Deyatel'nost. Soznanye. Lichnost*. Politizdat. (In Russian).

Mospan, N. V. (2009). *Navchannya emotsiyno-modalnoyi intonatsiyi z vykorystannym avtentychnykh videokursiv (anhliyska mova, II kurs movnoho vyshchoho zakladu osvity)* [Doctoral thesis, Kyiv National Linguistic University]. KNLU repository. (In Ukrainian).

Mykhaylyuk, K. L. (2023). *Metody navchannya emotyvnosti leksyky uchniv 11-kh klasiv zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity na urokakh anhliyskoyi movy* [Master's thesis, Volynskyy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrayinky]. eVNUIR. <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/23988> (In Ukrainian).

Nykiforchuk, ZH. V. (2021). *Kryteriyi vidboru navchal'noho materialu dlya formuvannya anhlomovnoyi profesiyno oriyentovanoi kompetentnosti v chytanni maybutnikh bohoslaviv. Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka*, (30), 271-285. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-271-285> (In Ukrainian).

Osadcha, N. V. (2015). *Kryteriyi vidboru krayinoznachnykh tekstiv dlya formuvannya u starshoklasnykh linhvosotsiokul'turnoyi kompetentnosti v anhlomovnomu chytanni. Inozemni movy*, (3), 10-14. (In Ukrainian).

Pavlovska, T. S. (2013). *Sotsialni ta osobystisni aspekty emotyvnosti suchasnoho nimetskoho molodizhnogo leksykonu. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiya. Ser.: Filolohichna*, (37), 319-322. (In Ukrainian).

Podosynnikova, H. I., & Mokrenko, V. S. (2023). Potentsial vykorystannya avtentychnykh karykatur u formuvanni kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maybutnikh uchyteliv anhliys'koyi movy. In *Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts* (pp. 658-682). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-30> (In Ukrainian).

Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napryamy ta problemy*. Dovkillya. (In Ukrainian).

Tarapata, YE. (2024, April 30). *Rol ekspresyvnogo syntaksysu u formuvanni hramatychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukrayinskoyi movy i literatury*. [Conference proceedings]. XVI Vseukrainska naukova konferentsiia studentiv ta molodykh naukovtsiv "Nauka. Osvita. Molod", Uman, Ukraine. <https://lnk.ua/2V5aQJpVM>.

Prykhodchenko, O. (2021). Nonverbal means of emotions. *Suchasni doslidzhennya z inozemnoyi filolohiyi*, (1), 135–142. (In Ukrainian).

Trotzke, A. (2019). A note on the emotive origins of syntax. *Evolutionary Linguistic Theory*, 1(1), 90–104.

Tsepkalo, O. V. (2014). Kryteriyi vidboru tekstiv dlya navchannya profesiyno oriyentovanoho inshomovnoho spilkuvannya studentiv tekhnichnykh spetsial'nostey. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya: pedahohika*, (4), 63-69.

Vyhotsky, L. S. (1934). *Myshleniye i rech: Psikhologhycheskiye issledovaniya*. Hosudarstvennoe sotsyalno-ekonomicheskoe izdatelstvo (In Russian).

Zakhariya, A. S. (2025). *Navchannya emotyvnogo movlennya na urokakh anhliyskoyi movy v 11 klasi filolohichnoho napryamu* [Master's thesis, Taras Shevchenko national university of Kyiv] eKNUTSHIR. (In Ukrainian).

Zhara, A. O. (2022). *Metodyka navchannya emotyvnoyi leksyky uchniv 11-kh klasiv na urokakh anhliyskoyi movy* [Master's thesis, Khmelnytskyi nationalnyy universytet]. ElarKhNU. <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/12918>. (In Ukrainian).

Отримано редакцією журналу / Received: 10.10.25

Прорецензовано/ Reviewed: 14.11.25

Схвалено до друку / Accepted: 16.12.25

Tetiana Shovkova (Ukraine)  
ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

## INTEGRATED TEACHING OF EMOTIVE SPEECH IN READING AND SPEAKING TO GERMAN MAJORS AT THE INDEPENDENT USER LEVEL

**Background.** Recent trends in foreign language education emphasize the development of communicative competence as an integrated combination of linguistic, pragmatic, sociocultural, and emotional components. Within this framework, the ability to understand and express emotions in a foreign language is crucial, as emotive speech ensures sincerity, expressiveness, and the adequacy of communication in real-life situations. For students of German studies, especially at the B1–B2 level, mastering emotive speech in both receptive (reading) and productive (speaking) skills is a necessary condition for achieving an independent user level. Despite the growing interest in emotional aspects of language, teaching practice often focuses primarily on factual comprehension and grammatical accuracy, leaving emotive information of the text underexplored. As a result, students may demonstrate sufficient lexical and grammatical knowledge yet experience difficulties interpreting the emotional nuances of authentic texts and using emotively marked language in oral communication. This gap highlights the need for an integrated methodological approach that combines reading and speaking activities with a systematic focus on emotive content. The present study is grounded in the assumption that conscious engagement with emotive information at all stages of text processing can significantly improve students' comprehension and expressive abilities.

**The purpose** of this paper is to develop and test a methodology for the integrated teaching of emotive speech to German studies students in reading and speaking at the independent user level (B1-B2).

**Results and discussion.** The implementation of the proposed methodology of integrated teaching of emotive speech in reading and speaking demonstrated positive results and confirmed its effectiveness for students of German studies at the B1-B2 level. The analysis of students' performance showed a significant improvement in their ability to identify, interpret, and evaluate emotive information in authentic texts. Learners became more attentive to emotively marked lexical units, stylistic devices, and contextual emotional cues, which contributed to a deeper and more differentiated understanding of textual content. The results of the post-experimental assessment indicate that the majority of students achieved a high level of comprehension of the text's emotive component, successfully correlating emotions with events, images, and the author's intention. In productive speech activities, students demonstrated an increased frequency and appropriateness of emotively marked language. Notably, approximately 83% of the emotive linguistic means present in the texts were actively used by students in oral communication, which suggests a high degree of transfer from receptive to productive skills. The use of mental maps at the post-text stage proved to be particularly effective. They

*facilitated the structuring of information, visualization of relationships between factual, conceptual, and emotive layers of the text, and supported the development of coherent and logically organized oral statements. Furthermore, mental mapping stimulated discussion, interpretation, and evaluation of emotional states of the characters and the author's position, fostering argumentation skills and reflective thinking. Overall, the findings confirm that integrating emotive-focused reading tasks with speaking activities enhances both emotional awareness and communicative competence. The proposed methodology promotes conscious engagement with emotive content, develops critical and empathic reading, and encourages meaningful emotional expression in speech. These results support the feasibility of implementing integrated, emotion-oriented instruction in foreign language teaching at the independent-user level.*

**Keywords:** German language teaching methodology, teaching reading, teaching speaking, mental maps, teaching emotive speech.

#### BIO

**Tetiana Shovkova**, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include teaching FL, Translation Pedagogy, and Germanic Philology.

**E-mail:** tschovk@ukr.net

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

UDC 371.3:811.111'276.6

Oksana Boiko (Ukraine)  
ORCID ID: 0000-0002-8850-1066

## FOSTERING LATERAL THINKING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH ONLINE WRITTEN ENGLISH INSTRUCTION

*The article examines various approaches to defining lateral thinking. The author demonstrates the importance of developing lateral thinking for realising the competence potential of the New Ukrainian School. The article examines de Bono's (1970) concept of creativity and the relationship between lateral thinking and creativity. The author also reviews the current Ukrainian and international works on lateral thinking; compares lateral and vertical thinking; analyses the writing exercises from various authentic textbooks for teaching English in secondary school; characterises the conditions for using multiple methods developed by de Bono (2017) in teaching online English written communication; specifies the aspects of online communication that a teacher takes into account when using de Bono's methods. The author concludes that de Bono's methods can be used as early as the adaptation stage of basic secondary education, with further expansion during the teaching cycle of basic subjects.*

**Keywords:** lateral thinking, de Bono's methods, online communication, textbook, NUS.

### Introduction

According to the Law of Ukraine "On Education" (2017) and the concept of the New Ukrainian School (Gryshchenko, 2016), the comprehensive development of learners is the goal of basic general secondary education. However, the virtualization of all spheres of life necessitates new perspectives, as well as new approaches and programs, to achieve the previously set goals. Without fostering creative potential and encouraging lateral thinking, the comprehensive development of students becomes impossible. The demand for creative individuals in the labour market and the means of fostering lateral thinking in secondary schools are mutually contradictory. Foreign language teachers face the task of using available resources so that students not only learn to communicate in a foreign language, including online, but also develop their creative thinking. Edward de Bono's (1970) concept of fostering creative thinking and the implementation of his methods in foreign language lessons, including English, may be a promising solution to this problem. Moreover, according to model foreign language syllabi (Zymomria, 2021), online interaction is among the expected learning outcomes. Besides, written and online production are

described as synonymous types of speech activity. Typical texts and indicative examples of typical writing tasks, including virtual written communication, require students to creatively apply the vocabulary and grammar they have learned.

**Overview of the latest research and publications.** Researchers consider the problem of lateral thinking and language learning from various perspectives: didactic, cognitive, and educational-strategic (Burgh, 2014). Liubashenko and Drahinda (2024) review their handbook, "Enhancing students' oral and written creative language," and recommend lateral tactics for applying lateral thinking in teaching creative oral and written speech. The authors write: "The training materials for teachers and the activities for students emphasize lateral thinking techniques designed to stimulate students' imagination and foster inventive language use" (Liubashenko & Drahinda, 2024, p. 86). Liubashenko and Drahinda (2024, p. 89) show in Figure 10 that lateral thinking (a structured process) is part of creative thinking. It can be assumed that laterality is an important tool for the development of creativity in language learning. They also provide examples of the application of

lateral thinking techniques such as assumption scenarios, simulated conflicts of assertion, provocative questioning, linguistic paradoxes, alternative foci, restructuring, and reorganisation. This work observes a shift in Ukrainian education from the development of individual students' thinking skills to the comprehensive, holistic development of thinking and speech in modern Ukrainian schools.

Some researchers (Novikova, 2010) explored various concepts of creative thinking and support De Bono's central assertion about the fundamental link between laterality and creative thinking. The concept of creative thinking by De Bono (1970) was described by Novikova (2010, pp. 232-233) in great detail. Thinking arises in problematic situations and is based on knowledge, memory, and imagination; it is also linked to personal qualities. According to de Bono (1970), thinking is expressed in language and speech, but the level of development of a person's thinking does not depend on the level of speech development. De Bono (1970) believes that the foundation and core of creativity is lateral thinking – a specific process of information processing aimed at changing the existing stereotypical model of perception of the surrounding reality and creating new alternative approaches to solving a particular problem. Another interpretation of lateral thinking is as follows:

it is a specific process of information processing aimed at changing the existing stereotypical model of perception of the surrounding reality and creating new alternative approaches to solving a particular problem.  
(Novikova, 2010, p. 232).

This is also "an indirect and creative approach to solving the problem" (Leko, 2017, p. 21). According to the Oxford Dictionary, lateral thinking is "the search for a solution to a problem by an unorthodox

and illogical method" (Leko, 2017, p. 21). Reviewing existing information and consciously seeking alternatives are key characteristics of lateral thinking; generating new ideas is its goal; and finding a new practical solution to a problem is its primary task. Novikova (2010) also discusses the main methods for developing lateral thinking proposed by de Bono and concludes that these methods encourage the growth of creative thinking, enhance its quality, organize the thinking process, and make it more effective and practical. Thus, creativity is either the basis of lateral thinking or a stimulus for it. Another aspect of researching ways to develop lateral thinking in school is its connection with students' critical and logical abilities. Analyzing de Bono's concept (1970), Pyvovarova (2006) notes that "Bono sees a problem as a discrepancy between what a person has and what they want; it is a situation that requires a solution" (p. 29). Pyvovarova (2006) distinguished between logical and lateral thinking and noted that lateral thinking encompasses logical, divergent, and convergent thinking. Given that lateral thinking is central to creative thinking, it is impossible to develop creative thinking without logical, divergent, and convergent thinking. Regardless of which interpretation of the relationship between creativity, logical, critical, and lateral thinking scientists and teachers adopt, De Bono's methods (1970) can be implemented in the educational process in secondary schools, including English classes, with significant potential for student development. Project-based lessons, as well as writing and speaking lessons, are potentially suitable for this purpose.

Ovadiuk (2014) described the aspects of developing lateral thinking among primary school students. She pointed out the following synonyms for the term "lateral thinking": non-linear thinking, productive thinking, effective thinking, and non-standard thinking. In addition, the

researcher pointed out that independence of thought, introspection, the right to make mistakes, the "breadth" of thought, as well as openness to the world, people, and new things, are among the psychological principles of lateral thinking. The conclusions of Ovadiuk (2014) and Novikova (2010) regarding de Bono's methods coincide. Based on this study, it can be concluded that implementing de Bono's concept in secondary schools may be considered a partial realiation of the goal of basic general secondary education.

Ukrainian researchers are considering the possibilities of implementing De Bono's methods in schools from the perspective of current education reforms. Pavlenko (2016) describes De Bono's (2017) Six Thinking Hats method in detail and concludes that it supports the implementation of partnership pedagogy and can be used in various types of lessons. In the work "Lateral thinking" De Bono (1970) distinguishes three types of problems: those that require more information or better methods of processing it; those that require additional information or rearranging the existing information; and problems that can be summarized as the absence of problems. On the other hand, according to the concept of the New Ukrainian School (NUS) (Gryshchenko, 2016) a school graduate is a well-rounded person. English lessons are part of NUS's competence-oriented teaching (Gryshchenko, 2016). Therefore, the English lesson should also include materials and tasks intended to develop different types of thinking. Examples of lessons with such tasks include receptive skills, such as reading and listening.

At the same time, international researchers pay close attention to the process of thinking itself and to categorising its types. It is worth identifying their key ideas that are useful for NUS in developing various types of students' thinking skills. Hernandez and Varkey (2008) contrasted vertical and lateral thinking using doctors' work as an example. These authors note

that vertical thinking is linear, restricted to specific information. Vertical thinking does not approve of new approaches to anything. It builds upon an existing pattern and proceeds in a stepwise, methodical manner. In vertical thinking, any uncertainty is unacceptable. The main reward of developing vertical thinking is the depth of knowledge it yields. On the other hand, lateral thinking is nonlinear and not limited to specific information. Lateral thinking endorses new approaches to everything. It restructures the existing pattern and is multi-directional and creative. The primary benefit of developing lateral thinking is the breadth of knowledge. In modern Ukrainian schools, this idea is important for organising collective forms of discussion of lesson topics or problematic issues, particularly in English language teaching. Eissa (2019) examined lateral thinking in architectural design and concluded that generating creative concepts in architecture requires blending vertical and lateral thinking. Nabochuk (2022) adds that vertical thinking is a selective, analytical, and sequential process with a result. The dominant emotion in vertical thinking is confidence. Lateral thinking is a creative, incremental, and probabilistic process with the least likely directions of search. The dominant emotion in lateral thinking is doubt (Nabochuk, 2022, p. 102). This may encourage students to write reflective essays and question common assumptions.

Aithal and Kumar (2016) applied the Six Thinking Hats technique to organizational problem-solving. The study concludes that, through the practice and systematic application of the Six Thinking Hats process, a manager will never feel compelled to abandon the search for the optimal solution to their problems or circumstances (Aithal & Kumar, 2016). After studying thinking from the perspective of organizational problems, Fisher (2000) points out that lateral thinking is qualitative thinking that involves going beyond the

spiderweb of beliefs to break out of conceptual prisons. In addition, Fisher (2000) believes that a smart person does not know about lateral thinking, but a wise person does. Fisher's (2000) research aligns with the NUS concept, since the task of a secondary education institution is to prepare not only smart graduates, but also those who are ready to solve any problem in life, regardless of the future graduate's specialty (Gryshchenko, 2016).

Manning (2002) in his research gives examples of lateral riddles, for example: "Why did the bubble gum cross the road?" (p. 544) or "Why does the square of the hypotenuse in every right triangle has some common property (e.g., equal area) with the squares of the adjacent sides, in every right triangle, EVERY time?" (p. 549). He concludes that the thought process behind the lateral riddle is different from the usual deduction and induction. In order to solve a lateral riddle, you need to take a step aside or "think outside the box," i.e., apply abduction or hypothesize (Manning, 2002). The researcher's work includes an example of a lateral riddle in geometry, which means that similar riddles can be created in English, and students will develop lateral thinking by solving them

The purpose of the study conducted by Indonesian researchers was to examine the relationship between problem-based learning and lateral thinking skills. The researchers identified the factors of lateral thinking as recognizing the dominant ideas of a problem, seeking different ways of looking at things, loosening rigid thinking, and using random ideas to generate new ones. The problem-based learning model has a significant impact on lateral thinking skills, particularly in recognizing the dominant ideas of a problem (Mustofa & Hidayah, 2020). Therefore, when developing writing skills for online communication in English lessons, it is advisable to rephrase the task to make it problem-based.

In studies by Turkish scientists on quadruple thinking, they divided thinking into convergent and divergent thinking, as well as cognitive and affective thinking. According to this division, critical thinking is convergent and cognitive, creative thinking is divergent and cognitive, caring thinking is convergent and affective, and hopeful thinking is divergent and affective (Bacanli et al., 2011).

Yildirim (2022) developed a scale to assess teachers' self-assessment of lateral thinking. The researcher analyzed different types of thinking and the Six Thinking Hats technique. The developed scale consists of 20 items, formulated as statements about one's attitude toward work, and six sub-items corresponding to the six thinking hats (Yildirim, 2022). This scale can be used in continuing education courses for teachers to identify each teacher's predominant thinking hat, enabling further planning for work in English lessons.

Lateral thinking was also studied in the context of English for specific purposes (Pratama Putu et al., 2022). Problem-based tasks have the best effect on the development of lateral thinking. The researchers argue that lateral thinking combines divergent and convergent thinking and supports higher-order thinking skills. This can be useful for students in specialised classes who are choosing a professional direction for further study and can therefore learn the language of a specific subject (Mathematics, Biology, Geography), for example, in CLIL lessons.

The degree of development of all types of thinking, and lateral thinking in particular, is particularly noticeable in written language. It is precisely in their written language that students demonstrate grammatical constructions, logical connections, creative elements, and unexpected lateral solutions. Kruse and Anson (2023) argue that writing does not exist without thinking. The scientists also argue that any technological change in writing alters the way we think

about writing. Researchers have concluded that the computer not only changes writing but also forces thinking with its cognitive, linguistic, social, and emotional components to keep up with technological progress (Kruse & Anson, 2023). An even greater challenge is teaching written language online while simultaneously fostering lateral thinking in online education formats. Boiko (2024) proposed an educational definition of online communication, a methodology for teaching English written communication with examples, and experimentally demonstrated its effectiveness for students in grades 5, 6, and 8 (Boiko, 2025). This methodology combines product, process, and genre approaches to teaching traditional writing. Undoubtedly, this task can be solved using lateral thinking development techniques.

**The purpose and objectives of the article.** However, the development of secondary school students' lateral thinking across different subjects and lesson types, including writing lessons, has not been considered. In this context, the purpose of this study is to examine opportunities to foster lateral thinking among secondary school students during lessons on writing for online communication.

### Methodology

The methods of analysis and synthesis are used to review the scholarly literature and the content of modern authentic English textbooks for grades 5-9, suitable for online learning. The methods of comparison and description are used to identify the features of writing tasks in different textbooks for learning English in secondary school and to present possible applications of Edward de Bono's methods for teaching how to use these tasks in order to develop lateral thinking among learners in online classes. The analysis performed based on the following textbooks: Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022) and Prepare NUS 6 (Kosta & Williams, 2023) by Cambridge University Press; Go Getter 1 (Zervas &

Bright, 2017), Go Getter 3 (Zervas & Bright, 2018) and Focus 2<sup>nd</sup> edition (Reilly & Brayshaw, 2020) by Pearson. Prepare NUS (Kosta & Williams, 2022, 2023) is an English-language course aligned with the new standards of the New Ukrainian School (Gryshchenko, 2016). It is chosen by teachers who prefer the model syllabus developed by I. Zymomria and others (Zymomria, 2021). Go Getter (Zervas & Bright, 2017, 2018) is a course for lower secondary school. Focus 2<sup>nd</sup> edition (Reilly & Brayshaw, 2020) is a course for higher secondary and high school. It is chosen by teachers who prefer the model syllabus developed by V. Redko and others (2021). Both in Cambridge and Pearson textbooks, there is an option for an online Workbook instead of a printed one, available on the platforms *MyEnglishLab* (Pearson, n.d.) and *Cambridge One* (Cambridge, n.d.). Regarding written assignments, the Cambridge One platform (Cambridge, n.d.) provides assignment descriptions, but unlike MyEnglishLab (Pearson, n.d.), it does not allow users to submit written work. Thus, these guides will include examples of tasks for both traditional paper-based writing and online writing.

### Results and discussion

Our task is to prove that this task: A) stimulates the development of lateral thinking; B) is useful and relevant for learning to write; C) is suitable for online learning.

As a first example, we will use the tasks from Go Getter 1 (Zervas & Bright, 2017) by Pearson and Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022) by Cambridge, both intended for 5th-grade students.

The purpose of the writing task in Appendix 1 is to write a short story about oneself. Before presenting the task to students, the teacher can use the Consider All Facts method (Ovadiuk, 2014) to develop lateral thinking and prompt students to list all relevant factors to include in their writing. For the task from Go Getter 1 (Zervas & Bright, 2017), the factors would

be their own name, their friend's name, age, country, nationality, a photo of them together, and capitalization. For the task in Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022), the factors to consider include name, age, country, nationality, capitalization, etc. Such a task analysis will teach students to monitor their written production from the very first piece of writing and will also consider the normative aspect of virtual communication (Boiko, 2023).

The Go Getter (Zervas & Bright, 2017, 2018) series offers an online workbook, while Prepare NUS does not. To consolidate and test the acquired knowledge, a teacher who uses Go Getter 1 can assign a similar task on the MyEnglishLab platform (Pearson, n.d.). An example of such a task is shown in Fig. 2.

The teacher will assess the task in Appendix 2; therefore, an additional criterion may be to include all information about Pierre and Pedro, which students must use the Consider All Facts method to determine independently. In addition, this task falls under the category of virtual written communication (Boiko, 2023), as it requires the use of modern electronic tools.

We further consider another example from the Go Getter 1 Student's book (Zervas & Bright, 2017).

In Appendix 3, it is shown that the student first needs to generate an idea and write a list of their favorite things. This part can be supplemented by the Free Writing method to develop lateral thinking (Ovadiuk, 2014). The teacher can set a timer for 3-5 minutes and allow students to write all the objects and things that "come to mind" during this time, without paying attention to spelling or punctuation. When explaining the task, the teacher can help students by naming a few objects in the room. After that, it is enough to remind students to consider the title and punctuation when submitting the assignment. This assignment can be completed in Word or in a chat box, making it a written online communication. In this

case, the teacher considers the normative and psychological aspects of online communication (Boiko, 2023).

Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022) has a final project assignment after each CLIL and Life Skills lesson. Let's consider one of the projects from Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022). The goal of the project in Appendix 4 is to describe one's bedroom. Since the first step is to draw a picture of one's new bedroom, it can be argued that this task already incorporates the Drawings method (Ovadiuk, 2014) to develop lateral thinking. To accurately describe their room, students need to make a sketch.

Let us consider another task from the online Workbook for Go Getter 1 (Zervas & Bright, 2017). The goal of the task in Appendix 5 is to write an e-mail to a friend offering to adopt one of the puppies. To complete this task successfully, the Plus Minus Interesting (PMI) technique (Ovadiuk, 2014) is required, as students will need to consider the positive and negative practical aspects of owning a puppy, as well as the interesting aspects of puppies.

An interesting task in Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022) is to write notes for someone (Appendix 6). Additionally, the teacher can use the Other People View method (Ovadiuk, 2014) and encourage learners to view the note from their mother's or father's perspective, as well as their own. The teacher can ask students why this note would be important to their parents and to them. Students might answer: "My parents will not worry about where I am"; "They will be able to figure out what groceries to buy"; "I will be able to say what I have already done, and I will have more free time"; and more. Thus, this traditional or online writing task will foster lateral thinking among teenagers.

We will now consider tasks that can utilize a combination of methods. The first example will be a task for students of 6<sup>th</sup> grade from Prepare NUS 6 (Kosta & Williams, 2023) (Appendix 7).

The task in Appendix 7 is to write a story based on the pictures. To prepare teenagers for this task, the teacher can first use the PMI method and ask students to identify in the pictures what they find interesting, positive, and negative. Then, to help students make connections between the people, the teacher can use the Provocative Operation (Ovadiuk, 2014) by saying, for example, that "these people must be enemies of each other", which students will deny and explain their reasoning. The Other People View method can be used to describe each friend in the pictures separately. To move from the first to the last picture, the teacher can use the Consequences and Sequel method (Ovadiuk, 2014), in which students describe what happened in the second picture and what it led to. Perhaps students will say that the boy in the third picture made a wrong move in the game and, as a result, got nervous, which also falls under Consequences and Sequel. The result of using all of these methods, as well as possibly describing the appearance of children from the pictures, is the application of the Consider All Facts method. Thus, the teacher can apply six of de Bono's methods to this task alone.

The second example of a combination of de Bono's methods is a project (Appendix 8) for 7th-grade students from Go Getter 3 (Zervas & Bright, 2018), which follows the Get Culture section. The task involves designing and writing a tourist guide about one's city. Because students must find or draw pictures, the drawing method is already built into the task. The Alternatives, Possibilities, Choices method (Ovadiuk, 2014) can be used to create alternative or completely new locations for the city. The choice of a specific location should be supported by the Consequences and Sequel method, because specific locations are associated with, for example, active volcanoes. Answering the proposed and additional questions involves the use of the

Plus Minus Interesting and Other People's View methods, as students have to weigh the pros and cons of their city, analyze the problem of this city from the point of view of other people, and consider whether they would want to live in such a city. As in the previous example, a meticulous description of every detail aligns with the Consider All Facts method. Therefore, such projects provide an opportunity to apply six methods of developing lateral thinking.

All of the examples discussed earlier in this article were for Lower Secondary Schools. Let us now consider some examples for Upper Secondary School. The first example will be an online writing task from the Focus 2 second edition (Reilly & Brayshaw, 2020) for grades 8-9.

To prepare for this task, the teacher can use the Six Thinking Hats method (De Bono, 2017).

The white hat denotes a focus on information and data. The teacher can ask students about the movies they have recently watched, their genres, and the main characters – all of which will be relevant to the topic, the idea of this task, and the second question.

The red hat represents emotional thinking. At this stage, the teacher can ask students to share their thoughts on whether they like the movie title, whether they would like to see a similar movie or the next part, and whether they would like their friends to see this movie. To some extent, this stage corresponds to the first and last questions of the task.

The black hat represents critical thinking and insight, and the yellow hat represents optimistic thinking. At this stage, the teacher can instruct students to consider the advantages and disadvantages of the movie. Alternatively, they can use the Consider All Facts method to find all the aspects of the movie to write about. Among these aspects, students can mention special effects, relationships between different characters, acting, foreground and

background in the movie, and more. This stage corresponds to the third question of the task in Appendix 9.

The green hat represents creative thinking. At this stage, the teacher can ask students to answer the question of what they would change about the movie. This step will help students to find alternatives and possibly unorthodox ideas and solutions for the second and third questions.

The last one is the blue hat, which represents reflective thinking for managing the thinking process. When trying on the blue hat, one needs to generalize and draw conclusions. At this stage, the teacher can ask learners to write a cinquain about their favorite movie or a movie they have recently seen. This will assist students in beginning their written responses and articulating their overall impression of the film they watched.

Therefore, the first four hats prepare students to respond to the four questions outlined in the task found in Appendix 9. The blue hat is used to consolidate all the ideas and align with the main stages of the writing process (Boiko, 2024, p. 45).

### Conclusions and prospects for the research

Thus, with regard to point A, the written exercises in these textbooks do indeed promote the development of lateral thinking. Writing texts of different genres allows the use of different methods designed by De Bono (2017). The usage of methods to develop lateral thinking increases students' talking time. However, this task lacks creativity and focus not only on language, but also on communication, as Liubashenko & Drahinda (2024) wrote. With regard to point B, these tasks align with the NUS model syllabus in terms of context, genres, and difficulty. Regarding point C, Pearson's teaching materials better support teaching written virtual communication in English through the MyEnglishLab (Pearson, n.d.) platform's writing tasks. Prospects for further research are seen in the analysis of other textbooks for English and other languages;

classification, generalization, and systematization of facts about writing tasks in the context of lateral thinking; and applied research on the relationship between online communication and lateral thinking in different lessons or academic disciplines.

### References

- Aithal, P. S., & Kumar, P. M. (2016). Using six thinking hats as a tool for lateral thinking in organizational problem solving. *International Journal of Engineering Research and Modern Education (IJERME)*, 1(2), 225–234.
- Bacanli, H., Dombayci, M. A., Demir, M., & Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: Creative thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 536–544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.065>.
- Boiko, O.Y. (2023). Interdystyplinarnyi ohliad fenomenu virtualnoi komunikatsii [An interdisciplinary overview of the phenomenon of virtual communication]. *Akademichni vizii. Seriya: Pedahohika*, 23, 1–10. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8333697> (In Ukrainian).
- Boiko, O. (2024). Approaches of teaching computer-mediated written communication to secondary school students. *Nova pedahohichna dumka*, 2(118), 42–51.
- Boiko, O. (2025). Methodology for teaching virtual written English communication in secondary schools: A statistical evaluation of effectiveness. *Molod i Rynok*, 2(234), 140–148. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324543>
- Burgh, G. (2014). Creative and lateral thinking: Edward de Bono. In *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (Vol. 2, pp. 187–188). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781483346229.n86>
- Cambridge. (n.d.). *Cambridge one. Your home for digital learning*. <https://www.cambridgeone.org/>
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats*. Penguin UK.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. Penguin books (Vol. 3). Ward Lock Education. <https://doi.org/11.0002/bies.10094>.
- Eissa, D. (2019). Concept generation in the architectural design process: A suggested hybrid model of vertical and lateral thinking approaches. *Thinking Skills and Creativity*, 100589. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100589>.
- Fisher, J.R. (2000). The need for lateral thinking in the new century. *National Productivity Review*, 19(2), 1–12. <https://doi.org/10.1002/npr.4040190202>.
- Gryshchenko, M. (Ed). (2016). *The new Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform*. Ministry of Education and Science of Ukraine.
- Hernandez, J. S., & Varkey, P. (2008). Vertical versus lateral thinking. *Physician Executive*, 34(3), 26–28.

- Kosta, J., & Williams, M. (2022). *English: A textbook for the fifth form of secondary schools* (with audio). PH "Linguist".
- Kosta, J., & Williams, M. (2023). *English: A textbook for the sixth form of secondary schools* (with audio). PH "Linguist".
- Kruse, O., & Anson, C. M. (2023). Writing and thinking: What changes with digital technologies? In O. Kruse, C. Rapp, C. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt, A. Shibani (Eds.), *Digital writing technologies in higher education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_29).
- Leko, B. A. (2017). *Lateralne myslennia yak vazhlyvyi komponent pravovoho myslennia maibutnikh yurystiv* [Lateral thinking as an important component of legal thinking of future lawyers]. *Naukovyi Visnyk Lvivskoho Derzhavnoho Universytetu Vnutrishnikh Sprav. Seriya Yurydychna*, 2, 20–29. (In Ukrainian).
- Liubashenko, O., & Drahinda, O. (2024). Acts of creativity in oral and written language teaching in secondary school: a handbook review. *Ars Linguodidacticae*, 14(2), 81–92. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.2.06>.
- Manning, A. (2002). The theory and practice of thinking outside the box: Interfacing abstractions with practical communication puzzles. *Proceedings. IEEE International Professional Communication Conference*. <https://doi.org/10.1109/ipcc.2002.1049140>.
- Mustofa, R. F., & Hidayah, Y. R. (2020). The effect of problem-based learning on lateral thinking skills. *International Journal of Instruction*, 13(1), 463–474. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13130a>.
- Nabochuk, A. (2022). The theory of lateral thinking and the development of informational scripts. *Problems of Modern Psychology*, 57, 90–108. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2022-57.90-108>.
- Novikova, O. V. (2010). *Suchasni psykholohichni tekhnolohii rozvytku tvorchoho myslennia osobystosti* [Modern psychological technologies for the development of creative thinking of the individual]. *Nauka i Osvita. Spets. vyp.: Proekt "Kohniit. Protsesy ta Tvorchist"*, 232–237. (In Ukrainian).
- On Education. No. 2145-VIII. (2017, September 5). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 2017, No. 38–39, Article 380. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Ovadiuk, O. (2014). *Rozvytok lateralnoho myslennia v ditei molodshoho shkilnoho viku* [Development of lateral thinking in younger school-age children]. *Nova Pedagogichna Dumka*, 3, 72–76. (In Ukrainian).
- Pavlenko, V. V. (2016). *Metod Edvarda de Bono "Shist kapeliukhiv myslennia" yak zasib rozvytku kreatyvnoho myslennia u shkoliariv* [Edward de Bono's "Six Thinking Hats" method as a means of developing creative thinking in schoolchildren]. In V. Y. Lytnov, N. Y. Kolesnyk, & T. V. Zaviyazun (Eds.), *Suchasni tendentsii i priorityty kompetentnisnoho pidkhodu v pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv doskilnoi ta pochatkovoї osvity* (Pt. 1, pp. 73–78). Polissia. (In Ukrainian).
- Pearson. (n.d.). *MyEnglishLab*. <https://www.pearson.com/languages/why-pearson/digital-learning-platforms/my-english-lab.html>
- Pratama, P. Y.S., Padmadewi, N. N., & Purnamika Lokita, I. G. A. U. (2022). Lateral thinking practice on ELT situation: Innovative strategy to promote HOTs. *Premise Journal of English Education*, 11(1), 50–64. <https://doi.org/10.24127/pj.v11i1.4430>.
- Pyvovarova, O. (2006). Lateralne myslennia ta metody yoho rozvytku [Developing Lateral Thinking: Methods and Approaches]. *Filosofia Osvity*, 1, 24–34. (In Ukrainian).
- Reilly, P., & Brayshaw, D. (2020). *Focus 2nd Edition 2 with Online Practice*. Pearson.
- Redko, V. G., Shalenko, O. P., Sotnikova S. I., Kovalenko, O. Y., Koropetska, I. B., Yakob, O. M., Samoilukevich, I. V., Dobra, O.M., Kior, T. M., Mackovich, M. R., Hlyniuk, L. M., & Braun, E. L. (2021). *Modelna navchalna prohrama "Druha inozemna mova. 5-9 klasy" dlya zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity* [Core curriculum for general secondary education: Second foreign language. Grades 5-9.]. The Ministry of Education and Science of Ukraine. (In Ukrainian).
- Yildirim, B. (2022). Lateral thinking self-assessment scale: Validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2), 535–548. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2022.02.017>.
- Zervas, S., & Bright, C. (2017). *Go getter 1. Students' book with online practice*. Pearson.
- Zervas, S., & Bright, C. (2018). *Go getter 3. Students' book with online practice*. Pearson.
- Zymomria, I. M., Moisiuk, V. A., Trifan, M. S., Ungurian, I. K., & Yakovchuk, M. V. (2021). *Inozemna mova. 5–9 klasy: Modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Foreign language. Grades 5–9: Model curriculum for general secondary education institutions]. Ministry of Education and Science of Ukraine. (In Ukrainian).

Отримано редакцією журналу / Received: 26.09.25

Прорецензовано / Reviewed: 12.11.25

Схвалено до друку / Accepted: 20.12.25

## APPENDICES

## Appendix 1

Writing tasks, Go Getter 1 (Zervas & Bright, 2017, p. 18); Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022, p. 17)

- 7 Writing Time** Write about you and your best friend.

**Find ideas**

Find a photo of you and your best friend. Make notes.

**Draft**

Write about your name, age, country and nationality.

*My name's ... I'm (ten/eleven/twelve ...)  
I'm from ...*

Write the same about your best friend.

**Check and write**

Check all the capital letters and write the final version of your text.

- 6** Complete the web page about you.

- 7** Ask your partner questions and write a new web page for him or her in your notebook.

A: *What's your name?*

B: *Tomas.*

A: *Are you happy?*

B: *Yes.*

**WRITING**

- 1** Make a new web page for a person in your family in your notebook. Use the web page in Exercise 6 to help you.

Use full sentences. **B**egin your sentences with a capital letter and end them with a full stop.

## Appendix 2

Go Getter 1, online workbook, MyEnglishLab (Pearson, n.d.)

MyEnglishLab

go getter **1**

1.6

Listening and Writing

Switch to Teacher view

**Exercise 5**

Look at the information and write about Pierre and Pedro.



|             | Pierre | Pedro   |
|-------------|--------|---------|
| Age         | 12     | 11      |
| Country     | France | Spain   |
| Nationality | French | Spanish |

Pierre and Pedro are best friends. Pierre is

Close

Save

Submit

**Appendix 3**

Go Getter 1, Ex. 7, (Zervas & Bright, 2017, p. 30)

## 7 **Writing Time** Write about your favourite things.



### **Find ideas**

Make a list of your favourite things.  
Think of adjectives to describe them.



### **Draft**

Write about your favourite things.  
Give your text a title.

*What are my favourite things?*  
*My number one/two/three favourite thing*  
*is my ... It's ...*



### **Check and write**

Check your punctuation and write the final version of your text.

**Appendix 4**

Prepare NUS 5 (Kosta & Williams, 2022, p. 31)

## **PROJECT**

### **A plan for a new bedroom**

Draw a picture of your new bedroom and write about it. Think about these questions:

- What's your favourite colour?
- What colour are the walls in your new bedroom?
- What's your favourite hobby?
- Are there things from your hobby in your room?
- Where is your bed and other things in your room?

Tell your partner about your new bedroom.

**BEING CREATIVE AND BEING YOU**

**31**

**Appendix 5**

Writing task on the topic *Animals in Go Getter 1* (Zervas & Bright, 2017).

MyEnglishLab
go  
getter 1

7.6
Listening and Writing
Switch to Student view

**Exercise 5**

You have got some puppies. Write an email to a friend and offer him/her one of them. Use the words in the box or your own ideas.



black and brown  
 cute, funny, friendly  
☒ special puppy food   ☒ water   ☒ milk  
 sleep and play

**Appendix 6**

Writing task, *Prepare NUS 5* (Kosta & Williams, 2022, p. 101)

## WRITING

- 1** Write a note for your mum or dad. You can choose what to write about.

**Appendix 7**

Writing task, *Prepare NUS 6* (Kosta & Williams, 2023, p. 97)

## WRITING

- 1** Look at the three pictures. Write the story shown in the pictures. Use 35 words or more.



## Appendix 8

Project on p. 21 in Go Getter 3

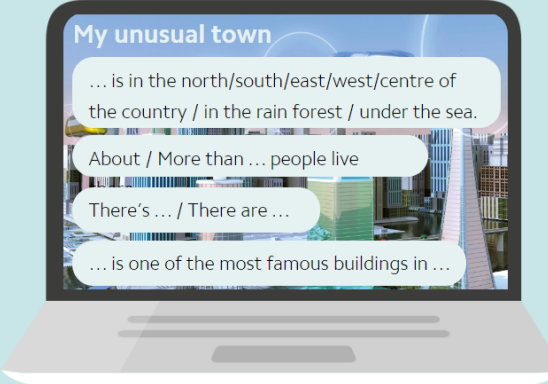
PROJECT

- **Work in groups. Design a town or a city which is in a very unusual place. Think of a name and location. Use these words or your own ideas.**

in a rain forest   on a different planet  
 on top of a mountain   under the sea

- **Write a tourist guide about your town/city for a travel magazine. Use these questions to help you.**

Where is the town/city?  
 What can you see there? (e.g. buildings, parks, hotels, museums, zoos)  
 What kind of homes do people have?  
 What can you do there?



**My unusual town**

... is in the north/south/east/west/centre of the country / in the rain forest / under the sea.

About / More than ... people live

There's ... / There are ...

... is one of the most famous buildings in ...

- **Find photos or draw some pictures. Put the text and pictures together.**
- **Present your guide to the class. Vote for the most unusual town or city.**

## Appendix 9

Writing task, Topic 3, Focus 2 second edition (Reilly & Brayshaw, 2020)

MyEnglishLab
SECOND EDITION
FOCUS 2

3.7
Writing: A film review
Switch to Student view

SHOW WHAT YOU'VE LEARNT

Exercise 10

---

**You have been asked to write a film review for your school blog. Think of a film you have seen recently and write a review. Include and develop the points below.**

- An interesting title and background information on the film.
- The plot and main characters.
- Your opinion on different aspects of the film.
- A summary of your opinion and recommendations for potential viewers.

**Оксана Бойко (Україна)**  
 ORCID ID: 0000-0002-8850-1066

## РОЗВИТОК ЛАТЕРАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ В ОНЛАЙН-НАВЧАННІ ПИСЬМОВОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

**Постановка проблеми.** Згідно з Законом України "Про освіту" та концепцією "Нова українська школа", всебічний розвиток здобувачів освіти є метою базової загальної середньої освіти. Проте віртуалізація всіх сфер життя вимагає нових підходів до реалізації поставлених цілей. Без розвитку латерального мислення всебічний розвиток учнів стає неможливим. Перед вчителями іноземних мов постає завдання використовувати наявні ресурси так, щоб здобувачі освіти не лише навчилися комунікувати іноземною мовою онлайн, а й розвивали творче мислення. Перспективним рішенням може стати концепція Едварда де Боно та впровадження його методів на уроках англійської мови. Типові

програми вивчення іноземних мов визначають онлайн-взаємодію одним із очікуваних результатів навчання, а письмове та онлайн-висловлювання описуються як синонімічні типи мовленнєвої діяльності.

**Мета статті** полягає в огляді методичних ресурсів розвитку латерального мислення учнів середньої школи на уроках письмового онлайн-спілкування англійською мовою.

**Методологія дослідження.** Методи аналізу та синтезу використано для огляду наукової літератури та змісту сучасних автентичних підручників англійської мови для 5-9 класів, придатних для онлайн-навчання. Методи порівняння та опису використано для виявлення особливостей письмових завдань у різних підручниках та представлення можливих застосувань методів Едварда де Боно. Аналіз проведено на основі підручників двох видавництв Pearson, детально представлених у статті. Обидва видавництва пропонують онлайн-платформи для виконання завдань.

**Результати.** Незалежно від обраного посібника, наявні письмові завдання для 5-9 класу сприяють розвитку латерального мислення. Написання текстів різних жанрів дозволяє використовувати різні методи Едварда де Боно: розгляд усіх фактів, вільне письмо, метод малюнків, плюс-мінус-цікаво, погляд інших людей, провокаційна операція, наслідки та продовження, альтернативи, можливості, вибір та шість капелюхів мислення. Виконання проєктів з письмовим завданням надає можливість для комбінування методів де Боно. Використання методів розвитку латерального мислення збільшує час говоріння учнів. Навчальні матеріали, зокрема від видавництва Pearson та Cambridge, сприяють навчанню віртуальної англомовної письмової комунікації завдяки можливості виконання письмових завдань на електронній платформі. Проте будь-яке письмове завдання, виконане в онлайн-форматі, стає письмовою інтернет-комунікацією. У цьому випадку вчитель враховує комунікативний, нормативний, семіотичний, антропологічний та, можливо, ігровий аспекти віртуальної комунікації.

**Ключові слова:** латеральне мислення, методи де Боно, онлайн-комунікація, підручник, НУШ.

## BIO

**Oksana Boiko**, PhD student of the department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia. Area of research interests includes teaching English, Spanish, German and Mathematics methodology.

**E-mail:** kseniaboiko05@gmail.com

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

## НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ: ОГЛЯДИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

Tamara Kavytska (Ukraine)  
ORCID ID: 0000-0002-1528-9439

### LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY IN CONTEXT: ACHIEVEMENTS, IMPACT, AND FUTURE DIRECTIONS

**Review of the volume Kvasova, O., Kavytska, T., & Osidak, V. (Eds.). (2025). Transforming language teacher assessment literacy: Achievements, impact, way forward (multi-author monograph). PPC "Kyiv University".**

*This review examines "Transforming Language Teacher Assessment Literacy: Achievements, Impact, Way Forward," a volume commemorating the 10th anniversary of the Ukrainian Association for Language Testing and Assessment (UALTA) (Kvasova et al., 2025). It comprises 20 chapters organized into three parts: theoretical foundations and institutional achievements, innovative assessment approaches, and classroom-based practices. Featuring contributions from Ukrainian scholars and international experts, the work demonstrates how locally-focused professional associations can advance language assessment literacy through contextualized, collaborative approaches. The review highlights the volume's strengths – scholarly rigor, global-local balance, practical relevance, and comprehensive scope – while also identifying areas for improvement. Particularly significant are chapters addressing trauma-informed assessment and wartime teaching conditions, which extend language assessment literacy into new territory. The volume challenges universalist assumptions in language assessment literacy discourse, demonstrating that local contexts generate knowledge that enriches global scholarship. It serves as both a celebration of UALTA's achievements and a forward-looking resource for language assessment researchers, teacher educators, and practitioners worldwide.*

**Keywords:** Language assessment, language teacher assessment literacy, UALTA.

#### Overview and Context

This volume represents a significant milestone in the field of language assessment literacy, commemorating the 10th anniversary of the Ukrainian Association for Language Testing and Assessment (UALTA). It brings together 20 chapters organized into three distinct parts, featuring contributions from both Ukrainian scholars and international experts from the UK, Germany, Greece, and Norway. With an estimated 109,000 words, this substantial work addresses the multifaceted construct of language assessment literacy (LAL) from theoretical, empirical, and practical perspectives.

The timing of this publication is particularly noteworthy. Over the past decade, LAL has evolved from a vague concept into a robust field of inquiry (Baker,

2016; Baker & Taylor, 2024 a; Baker & Taylor, 2024b; Coombe et.al., 2020; Fulcher, 2020; Green, 2016), as evidenced by the extensive growth in research publications, the establishment of specialised interest groups, and the proliferation of professional development initiatives worldwide (EALTA Guidelines, 2006; Green & Kvasova, 2015; Kvasova, 2021). This book captures this evolution while simultaneously documenting UALTA's unique contribution to advancing assessment practices in Ukraine – a context marked by both professional dedication and extraordinary resilience in the face of geopolitical challenges.

The editors have positioned the volume as more than a retrospective celebration. The subtitle "achievements, impact, way forward" signals an ambitious agenda: to assess accomplishments, demonstrate the

tangible effects of LAL development on educational practices, and chart future directions for the field. This focus is reflected in the organisational structure, giving the work both historical depth and forward-looking character.

The target audience is multifaceted, encompassing language assessment researchers, teacher educators, classroom practitioners, and education policymakers. This breadth of intended readership presents both opportunities and challenges, which will be discussed throughout this review. The volume's success will ultimately be measured by its ability to speak meaningfully to these diverse stakeholders while maintaining both scholarly and practical relevance.

### **Structure**

The volume's three-part structure provides a logical framework for exploring LAL from multiple angles. Part 1, "Language assessment literacy development: From theoretical breakthroughs to institutional achievements," establishes the conceptual foundation and traces the LAL from early ideas to significant institutional developments. Part 2, "Rethinking language assessment: Integrated, inclusive, and context-sensitive approaches," explores innovative assessment constructs and practices. Part 3, "Classroom-based assessment and professional development," grounds the discussion in the practical realities of teaching contexts.

This organisational scheme demonstrates editorial foresight. The movement from theory to innovation and then to practice creates a coherent narrative that guides readers from foundational concepts through cutting-edge developments to practical applications. However, the boundaries between these sections are somewhat flexible, as themes often reappear across them. This feature reflects both the interconnected nature of LAL and potential opportunities for tighter editorial integration.

Luke Harding's introduction serves as an exemplary entry point to the volume. His opening reflection on the realities of conducting an online presentation to UALTA

members during wartime immediately establishes the human dimension of scholarly work and the remarkable context in which Ukrainian colleagues operate. Harding skillfully weaves together engaging personal narrative with the volume's contents, providing readers with both a roadmap and a critical frame for understanding the chapters that follow.

Harding's introduction accomplishes several essential functions. First, it provides a concise yet comprehensive overview of each chapter, highlighting key contributions and drawing connections between chapters. Second, it identifies recurring themes – contextualization, flexibility, capacity-building, sustainability, and collaboration – that unify the contributions. Third, it positions the volume within the broader context of LAL research, acknowledging both achievements and ongoing debates in the field. Finally, and perhaps most importantly, it celebrates the accomplishment while maintaining scholarly objectivity, noting areas where the field continues to grapple with unresolved questions.

The introduction's only limitation is its length and detail, which, while thorough, may have benefited from more explicit signposting of the volume's unique contributions to distinguish it from other recent publications in the field. Nevertheless, Harding's synthesis demonstrates the volume's editorial coherence, and his personal investment in UALTA's success adds warmth and credibility to the assessment.

### ***Part 1: Language Assessment Literacy Development: From Theoretical Breakthroughs to Institutional Achievements***

The five chapters in Part 1 provide both a historical perspective and a contemporary analysis of LAL as a field of study and practice. Lynda Taylor's opening chapter stands out as a cornerstone contribution. Drawing on her extensive experience as a language assessment professional and researcher, Taylor offers an intellectual autobiography that doubles as a disciplinary history. Her

account of the journey – from the 1970s, with its traditional examination practices, through the professionalization of language testing in the 1980s and 1990s, to the emergence of LAL as a distinct focus of inquiry in the 2000s – provides invaluable context for understanding current developments.

Taylor's chapter is notable for several reasons. First, it demonstrates the value of reflexive scholarship, showing how individual trajectories intersect with disciplinary evolution. Her discussion of moving from translation work to EFL teaching and then from test development to academic research humanizes the field while illustrating the diverse pathways through which assessment expertise develops. Second, her discussion of the term "literacy" versus "competence" engages with ongoing debates in the field and acknowledges concerns about deficit perspectives while recognizing the widespread acceptance of LAL terminology. Third, and most significantly for this volume, Taylor's concluding emphasis on "embracing more 'local', context-relevant perspectives" (Kvasova et al., 2025, p. 23) provides a theoretical justification for UALTA's work and frames subsequent chapters.

Dina Tsagari's chapter extends Taylor's contextualist argument by examining LAL specifically for language teachers. Tsagari's identification of "contextual variability" as a key feature of LAL and her presentation of five strategies for increasing teacher LAL provide both conceptual clarity and practical guidance. Her synthesis of the literature is comprehensive without being overwhelming; it makes the chapter accessible to readers less familiar with LAL research while offering depth for specialists.

Karin Vogt's analysis of LAL-related professional development initiatives in Ukraine represents a significant contribution that grounds the theoretical discussions in local reality. Vogt's conclusion that LAL training must be "flexible enough to cater to the specific needs and cultures within different language teaching fields" (Kvasova et al., 2025, p. 52) resonates strongly with

the volume's overall emphasis on contextualization. However, the chapter would benefit from a more explicit discussion of how insights from the Ukrainian context might transfer to other settings and which aspects are truly context-specific versus more generalizable.

Anthony Green and Olga Kvasova's survey-based chapter on UALTA members provides valuable empirical evidence for the impact of local associations on teacher LAL development. The emphasis on recognising locally based trainers as key resources for "sustainable, context-sensitive capacity-building" (Kvasova et al., 2025, p. 69) is well supported by the data presented. The chapter effectively demonstrates how grassroots professional organizations can fill gaps left by top-down training initiatives.

The final chapter in Part 1, by Vyacheslav Shovkovyi and Tetiana Shovkova, documents the collaboration between UALTA and Taras Shevchenko National University of Kyiv. This chapter serves as a case study in institutional partnership, demonstrating how universities and professional associations can work collaboratively to advance LAL. The chapter's strength lies in its demonstration of sustained collaboration over time, though it could be strengthened by more critical reflection on challenges encountered and how they were overcome.

Collectively, Part 1 establishes a strong foundation for the volume. The chapters work together to present LAL as a field that is simultaneously global in scope and necessarily local in implementation. The progression from Taylor's historical overview through Tsagari's conceptual framework to the three context-specific chapters creates a compelling argument for the value of locally-oriented approaches to LAL development.

### ***Part 2: Rethinking Language Assessment: Integrated, Inclusive, and Context-Sensitive Approaches***

Part 2 represents the volume's most diverse section, bringing together seven chapters that explore innovative

assessment constructs and progressive approaches. This diversity is both a strength and a challenge. The strength lies in the breadth of topics addressed; the challenge lies in maintaining coherence across such varied content.

The section opens with Carolyn Westbrook's chapter on mediation, a construct that has gained prominence with the publication of the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020). Westbrook's discussion of alignment through the Handbook. Successfully bridging theory and practice, the chapter provides valuable guidance for practitioners seeking to incorporate mediation into their assessment practices.

Tamara Kavytska and Oksana Oliynyk's reflection on source-based writing tasks addresses a tension familiar to many assessment practitioners: the gap between theoretical elegance and practical implementation. Their honest acknowledgment of challenges in implementing such tasks in Ukrainian contexts demonstrates the kind of critical engagement that advances the field. The chapter would be strengthened by a more detailed discussion of potential adaptations or scaffolding approaches that might bridge this theory-practice gap.

The chapter on integrated listening-into-writing assessment by Yuliia Lavrenchuk and Tamara Kavytska extends the discussion of integrated skills assessment. Their argument that teachers require specific LAL to work effectively with such tasks is well-founded. The chapter makes a significant contribution by highlighting how assessment literacy needs vary depending on task types. However, the chapter could benefit from a more explicit connection to the broader literature on integrated skills assessment and more detailed guidance on professional development approaches.

Olga Kvasova's chapter on pragmatic competence tackles one of the most challenging constructs in language assessment. Kvasova effectively articulates why pragmatic competence is essential for

both teaching and assessment while acknowledging the conceptual and practical difficulties it presents. The chapter's discussion of the relationship between pragmatic competence and interactional competence is particularly valuable, as these constructs are often conflated in practice. The chapter's limitation is that it focuses heavily on construct definition without providing extensive guidance on assessment approaches. However, this may reflect the current state of the field rather than a limitation of the chapter itself.

Eleni Meletiadou's chapter on CLIL assessment introduces yet another specialised context requiring specific LAL. Meletiadou's emphasis on the need for dedicated, well-designed professional development echoes themes from Part 1 while extending them to the CLIL context. The chapter successfully demonstrates how CLIL's dual focus on content and language creates unique assessment challenges that require specialised knowledge.

Irini-Renika Papakammenou's exploration of inclusive assessment practices addresses a critically important but often underexamined topic. The chapter's focus on teacher practices in implementing inclusive assessments provides valuable insights into how theoretical commitments to inclusion translate into practice (or fail to do so). Papakammenou's acknowledgment that preparing teachers for inclusive assessment is challenging but vital reflects an appropriate balance between idealism and realism.

The section concludes with Hnapovska and Liamzina's powerful chapter on trauma-informed language assessment in Ukraine. This chapter stands out not only for its topical urgency but also for its conceptual innovation. The authors' argument that assessment can be transformed into a supportive and affirming experience by centering safety, agency, and healing extends LAL into new territory. This chapter exemplifies how local contexts can generate insights with potentially broad relevance –

trauma-informed pedagogy and assessment are increasingly relevant in many settings affected by conflict, displacement, or other forms of collective trauma.

This part's greatest strength is its demonstration that LAL must continuously expand to encompass new constructs, new contexts, and new perspectives. The chapters collectively argue that teacher LAL is not a fixed body of knowledge but an evolving competence that must respond to changing educational landscapes. However, the section's diversity also creates challenges for coherence. Stronger editorial framing might have more explicitly drawn connections between chapters.

### ***Part 3: Classroom-based Assessment and Professional Development***

Part 3 brings the volume's focus into the classroom, examining specific assessment practices and professional development approaches. The eight chapters in this section range from speaking assessment to self-assessment and peer assessment, covering many aspects of classroom-based assessment.

Chihiro Inoue's chapter on developing classroom-based speaking assessment provides highly practical guidance while maintaining theoretical grounding. Inoue's emphasis on avoiding the replication of high-stakes tests in classroom contexts is particularly important, as this is a common pitfall. The chapter's practical orientation makes it immediately useful for practitioners while raising important questions about the purposes and formats of classroom assessment.

The chapters by Viktoriia Osidak and Olha Drahinda on literary competence, and by Olha Datskiv on creativity, address constructs that receive insufficient attention in mainstream assessment literature. Both chapters provide in-depth discussions of construct definition and operationalisation. The work on literary competence is particularly valuable given the often-marginalized status of literature in communicative language teaching

approaches. Datskiv's treatment of creativity assessment tackles one of the most vague constructs in education. Both chapters would benefit from more extensive examples of assessment tasks and scoring approaches.

Olena Zhyhadlo's chapter on self-assessment in Legal English provides a valuable case study of how self-assessment can be implemented in a specialised context. The practical recommendations offered make the chapter valuable for teachers considering incorporating self-assessment into their practices. However, the chapter could be strengthened by a more critical examination of the limitations of self-assessment and how to address common challenges, such as student over- or under-rating.

Maryana Natsiuk and Liudmyla Babii's chapter on portfolio assessment offers another perspective on alternative assessment. The authors' reflection on their personal experience with portfolios provides authenticity and practical insight. The chapter effectively demonstrates both the potential benefits and the resource demands of portfolio assessment. More discussion of how to make portfolio assessment manageable in large-class contexts would enhance the chapter's practical value.

Tetiana Korol's discussion of peer assessment acknowledges a crucial prerequisite: "a comfortable and trustworthy class environment was an essential prerequisite for positive group dynamics." (Kvasova et al., 2025, p. 276). This insight, while seemingly obvious, is often overlooked in discussions of peer assessment. Korol's attention to the socioemotional dimensions of classroom assessment aligns with the trauma-informed approach discussed in Part 2.

Olga Ukrayinska's chapter on linguistic knowledge in assessment practices addresses an under-researched area. Ukrayinska's observation that "existing research recognises the linguistic challenges encountered by item writers but barely provides systematic solutions" identifies a genuine gap in the literature that

the chapter begins to address. This chapter would be strengthened by more extensive empirical evidence and more detailed practical guidance.

The volume concludes with Olha Kolominova and Liubov Zienia's reflection on the passive acquisition of language assessment competence among trainee teachers. This chapter brings the volume full circle by returning to questions of how LAL develops. The chapter raises important questions about the extent to which LAL can be acquired through experience rather than through explicit instruction.

Part 3 effectively demonstrates the breadth of knowledge and skills required for practical classroom-based assessment. The chapters collectively show that teacher LAL encompasses not only knowledge of assessment principles but also skills in designing tasks, developing criteria, providing feedback, and creating classroom environments for assessment.

### **Strengths of the Volume**

The volume demonstrates several significant strengths, making it a valuable contribution to the LAL literature. It exhibits scholarly diligence across contributions. Chapters are well referenced, engage substantively with the relevant literature, and present arguments with appropriate nuance. The involvement of established scholars such as Lynda Taylor and Anthony Green, and others alongside emerging researchers, fosters productive international dialogue. The combination of Ukrainian and international authors enriches perspectives while maintaining focus on local contexts.

The volume achieves a good balance between global and local perspectives. Rather than simply importing international frameworks into Ukrainian contexts, contributors engage critically with how well these frameworks fit local realities. This critical engagement models how LAL research and practice can be simultaneously internationally informed and locally responsive.

The practical relevance of many chapters makes the volume valuable for practitioners.

While maintaining appropriate scholarly standards, many chapters provide concrete guidance, examples, and recommendations that teachers and teacher educators can implement. This practicality represents a significant accomplishment.

The collaborative nature of authorship—with many chapters co-authored by scholars at different career stages—suggests strong mentoring relationships and knowledge-sharing within UALTA. This collaborative ethos is evident in the volume's tone and approach, which emphasises building community and sharing expertise rather than establishing hierarchies of knowledge.

Finally, the volume's scope is ambitious and comprehensive. Not many edited collections attempt to cover such breadth, from theoretical foundations through innovative constructs to classroom practices. This comprehensiveness makes the volume valuable as a reference work and a course text for LAL programs.

### **Conclusion: Forward-Looking Perspective**

As UALTA embarks on its second decade, this volume reconsiders both foundation and future developments in language assessment literacy. A number of essential themes arise from this collection that deserve further exploration and development.

First, the volume's groundbreaking work on trauma-informed assessment opens pathways for developing more humane and responsive assessment practices globally. As climate change, conflict, and displacement affect an increasing number of learners worldwide, the insights from Ukrainian experiences during wartime will become increasingly relevant across diverse contexts. Future research might explore how trauma-informed principles can be systematically integrated into teacher education programs, assessment design frameworks, and institutional policies beyond crisis situations.

Second, the emphasis on local knowledge production challenges the field

to reimagine the geography of expertise in language assessment. UALTA's success demonstrates that professional associations in regions historically positioned as knowledge consumers can generate innovative theoretical and practical contributions. This model suggests possibilities for collaboration and knowledge exchange that bypass traditional models. Future initiatives might focus on building networks among professional associations in Ukraine, other Eastern European nations, Latin America, Asia, and Africa to foster multilateral dialogue and mutual learning.

Third, integrating cutting-edge assessment constructs – mediation, pragmatic competence, creativity, and literary competence – with attention to practical implementation challenges points toward a more realistic, teacher-centered approach to LAL development. Future work might explore how teachers can be supported not just to understand these complex constructs but to adapt them creatively to their specific teaching contexts. This could involve developing open-access repositories of adapted assessment tasks, creating professional learning communities focused on construct operationalization, and investigating how technology might facilitate both understanding and implementation.

Fourth, the volume's treatment of alternative assessment approaches – portfolios, peer assessment, self-assessment – suggests the need for continued research on how these methods can be made sustainable in resource-constrained environments. Future studies might examine the conditions under which alternative assessments succeed or struggle, develop frameworks for selecting among assessment approaches based on contextual factors, and investigate how alternative assessments intersect with evolving technologies, including artificial intelligence.

The methodological landscape of LAL research also stands to benefit from UALTA's example. While this volume appropriately features survey research and

reflective practice accounts, future work might incorporate more longitudinal designs tracking teacher LAL development over extended periods, ethnographic studies examining assessment practices, and intervention studies testing the effectiveness of different professional development approaches. Mixed-methods designs that combine quantitative measures of LAL with rich qualitative accounts of how teachers experience and enact assessment principles could provide particularly valuable insights.

The role of institutional partnerships emerges as another promising direction. The documented success of UALTA's collaboration with Taras Shevchenko National University suggests models for how universities and professional associations can work effectively. Future initiatives might explore how such partnerships can be established and sustained in other contexts, how they might incorporate ministries of education to achieve policy impact, and how international networks of such partnerships might facilitate knowledge exchange and mutual support.

Technology's intersection with LAL deserves particular attention moving forward. While this volume touches on online teaching and assessment during COVID-19 and wartime conditions, the rapid evolution of artificial intelligence and other technologies requires ongoing engagement. Future work might examine how teachers can develop LAL specific to AI-assisted assessment, how automated tools can support rather than replace teacher judgment, and how technology might democratise access to sophisticated assessment approaches previously available only in well-resourced contexts.

The volume also implicitly raises questions about LAL's boundaries and evolution. As assessment expands to encompass more complex constructs, integrates with teaching and learning, and responds to diverse learner needs and

contexts, what competencies do teachers require? Future conceptual work might explore whether LAL, as currently conceived, adequately captures what teachers need or whether the field requires new frameworks that better integrate assessment with other aspects of pedagogical expertise.

UALTA's journey over ten years, documented in this volume, raises important questions about the sustainability and evolution of professional associations. How can associations maintain momentum beyond the initial energy of founding? How can they balance stability with responsiveness to changing needs? How can they navigate tensions between grassroots participation and professionalisation? Future research might examine these questions comparatively across different associations to identify factors supporting long-term vitality.

The chapters on assessment in wartime conditions prompt fundamental reflection on assessment's purposes and ethics in extraordinary circumstances. What is assessment for when normal educational progression is disrupted? How can assessment practices support resilience and recovery? What ethical principles should guide assessment when learners face unprecedented challenges? These questions are relevant beyond conflict zones and apply to any context where learners face significant adversity.

Looking ahead, this volume positions UALTA and the Ukrainian language assessment community to play leading roles in shaping the field's future. The combination of theoretical sophistication, practical wisdom, resilience in the face of adversity, and commitment to local contextualisation establishes Ukrainian scholars as essential voices in global conversations about language assessment.

For UALTA itself, the next decade might focus on several strategic directions: deepening research engagement through more systematic documentation and study of Ukrainian assessment practices; expanding international partnerships to

include institutions and associations in diverse global contexts; developing leadership in emerging areas such as trauma-informed and technology-enhanced assessment; contributing to policy dialogue to ensure assessment literacy principles inform national educational policy; and mentoring the next generation of Ukrainian assessment scholars to ensure continuity and growth.

The most profound contribution of this volume may be its demonstration that assessment literacy is not a fixed destination but an ongoing journey of learning, adaptation, and growth—for individual teachers, for professional communities, and for the field as a whole. Just as Lynda Taylor's opening chapter traces her personal journey toward assessment literacy, so UALTA's institutional journey, and the collective journey of contributors to this volume, remind us that expertise develops through sustained engagement, reflection, collaboration, and responsiveness to context.

As readers engage with this volume, they are invited not simply to absorb its contents but to join this ongoing journey. Whether located in Ukraine or any other country, in emerging or established centers of language education, all stakeholders in language assessment can learn from UALTA's example and contribute to the continuing evolution of more contextually responsive, pedagogically sound, and ethically grounded approaches to language assessment.

This volume thus serves multiple purposes simultaneously: celebration of achievements, documentation of practices, synthesis of knowledge, and invitation to future collaboration. In this sense, it embodies the spirit of professional community that has characterized UALTA from its foundation—generous in sharing knowledge, ambitious in vision, grounded in practice, and hopeful about what can be achieved when dedicated educators work together toward common goals.

The next chapter of UALTA's story, and of language assessment literacy more broadly, remains to be written. But this collection of works provides both inspiration and guidance for that continuing work. May the next decade bring continued growth, deeper understanding, expanded collaboration, and ever more effective approaches to language assessment that serve learners well across the diverse contexts in which they study and use languages.

### References

- Baker, B. (2016). Language assessment literacy as professional competence: The case of Canadian admissions decision makers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 63-83. Retrieved from <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/23033>
- Baker, B., & Taylor, L. (Eds.). (2024a). *Language assessment literacy and competence Volume 1: Research and reflections from the field*. Cambridge University Press.
- Baker, B., & Taylor, L. (Eds.). (2024b). *Language assessment literacy and competence – Volume 2: Case studies from around the world*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10, 3. doi:10.1186/s40468-020-00101-6
- EALTA Guidelines (2006). *EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*. Retrieved on August 12, 2025, from <https://ealta.eu/ealta-guidelines-for-good-practice-in-language-testing-and-assessment/>
- Fulcher, G. (2020). Operationalizing language assessment literacy. In D. Tsagari (Ed.), *Language assessment literacy: From theory to practice* (pp 8-28). Cambridge Scholars Publishing. FulcherLAL2022.pdf
- Green, A., & Kvasova, O. (2015). *ILTA Report Kyiv Workshop. Enhancement of assessment literacy of university English language teachers in Ukraine*. ILTA. Retrieved on August 12, 2025, from [https://cdn.ymaws.com/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/Workshops/ILTA\\_Report\\_Kyiv\\_Workshop\\_20.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/Workshops/ILTA_Report_Kyiv_Workshop_20.pdf)
- Green, A. (2016). Assessment literacy for language teacher. In Tsagari D. (ed.) *Classroom-based assessment in L2 contexts*. Cambridge Research Publishing, p. 8-28.
- Kvasova, O. (2021). Enhancing teachers' language assessment literacy via activities of a professional organization. *Ars Linguodidacticae*, 6(1), 4-9. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.6.01>
- Kvasova, O., Kavytska, T., & Osidak, V. (Eds.). (2025). *Transforming language teacher assessment literacy: Achievements, impact, way forward: contributed volume (multi-author monograph)*. PPC "Kyiv University".

Отримано редакцію журналу / Received: 21.10.25

Прорецензовано / Reviewed: 18.11.25

Схвалено до друку / Accepted: 17.12.25

Тамара Кавицька (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-1528-9439

## ОЦІНЮВАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ У МОВНІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ДОСЯГНЕНЬ, ВПЛИВІВ І ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ

**Огляд видання Квасова О., Кавицька Т., Осідак В. (ред.). (2025). Трансформація оцінювальної грамотності вчителя мови: досягнення, вплив, перспективи (колективна монографія). ВПЦ "Київський університет".**

У рецензії розглядається англійськомовна колективна монографія "Transforming Language Teacher Assessment Literacy: Achievements, Impact, Way Forward" (за редакцією О. Квасової та ін.), присвячена 10-річчю Української асоціації з мовного тестування та оцінювання (ВУАМТО). Монографія містить 20 розділів українських науковців та їхніх зарубіжних колег з Великої Британії, Німеччини, Греції та Норвегії, об'єднаних у три частини.

Частина I "Розвиток оцінювальної грамотності: від теоретичних до інституційних досягнень" включає розділи Лінди Тейлор (особистий шлях та історія дисципліни), Діни Цагарі (залежність від контексту та стратегії розвитку), Карін Фогт (професійний розвиток вчителів), Ентоні Гріна та Ольги Квасової (дослідження ВУАМТО на основі опитування), В'ячеслава Шовкового та Тетяни Шовкової (співпраця з університетом).

*Частина II "Переосмислення мовного оцінювання: інтегровані, інклюзивні та контекстно орієнтовані підходи" охоплює нові підходи до оцінювання: медіацію (Керолін Вестбрук), інтегроване оцінювання письма (Тамара Кавицька та Оксана Олійник, Юлія Лавренчук та Тамара Кавицька), прагматичну компетентність (Ольга Квасова), CLIL-оцінювання (Елені Мелетіаду), інклюзивне оцінювання (Іріні-Реніка Папакаммену) та оцінювання в умовах війни (Людмила Гнаповська та Наталія Лямзіна).*

*Частина III "Оцінювання для навчання та фаховий розвиток" зосереджена на практичних питаннях: оцінювання говоріння (Чіхіро Інуї), літературну компетентність і креативність (Вікторія Осідак та Ольга Драгінда, Ольга Дацьків), самооцінювання (Олена Жигадло), портфоліо (Мар'яна Нацюк, Людмила Бабій), взаємооцінювання (Тетяна Король), лінгвістичні знання (Ольга Українська), несвідоме набуття компетентності (Ольга Коломінова та Любов Зеня).*

*У рецензії виділено сильні сторони монографії: наукову обґрунтованість, поєднання світового досвіду з місцевими потребами, практичну цінність, спільну роботу авторів. Особливо цінним є внесок у теорію оцінювання з урахуванням травми та викладання під час війни. Монографія показує, як професійні спільноти на місцях розвивають оцінювальну грамотність з огляду на свій контекст, доводячи, що місцеві умови стають джерелом нових знань, які збагачують світову науку.*

**Ключові слова:** мовне оцінювання, оцінювальна грамотність учителя мови, ВУАМТО.

## BIO

**Tamara Kavytska**, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests lie in Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, and Language Testing and Assessment.

**E-mail:** kawicka\_t@ukr.net

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

## ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

УДК 37.016:811.111'43

Карина Єрмак (Україна)  
ORCID ID: 0009-0000-8470-8791  
Дарина Стафесва (Україна)  
ORCID ID: 0009-0005-8584-8637

### УРОК З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ (РІВЕНЬ СТАНДАРТУ) З ТЕМИ "FIRST AND SECOND CONDITIONALS THROUGH COMPREHENSIBLE INPUT" (НА ОСНОВІ ГІПОТЕЗИ МОВНОГО ВВЕДЕННЯ СТІВЕНА КРАШЕНА)

У публікації наведено план уроку з навчання англійської граматики учнів 10-го класу закладів загальної середньої освіти на основі вхідної гіпотези Стівена Крашена. Запропонований урок зосереджений на розвитку розуміння учнів та практичного використання структур *First and Second Conditionals* через зрозумілий вхідний матеріал та навчальне середовище з низьким рівнем тривожності. Урок інтегрує кілька етапів: вправи для зниження афективного фільтра; завдання на аудіювання, орієнтовані на зміст; кероване засвоєння цільових структур; експліцитне пояснення граматичних моделей; та комунікативну парну роботу для стимулювання спонтанного мовлення. Завдання надають учням можливості сприймати граматичні структури в змістовних контекстах, порівнювати реальні та гіпотетичні ситуації та впроваджувати умовні речення в мовленнєві вправи. Особливий наголос зроблено на переході від імпліцитного засвоєння до експліцитного знання через керовані та структуровані вправи. Етап комунікативного продукування заохочує учнів створювати власні речення та брати участь у творчих і ситуативних обговореннях. Запропонована методика сприяє природнішому засвоєнню граматики через зрозумілий вхідний матеріал, тоді як інтерактивні завдання спрямовані на підвищення мотивації, креативності та впевненості учнів у спілкуванні. Структура уроку інтегрує когнітивні, комунікативні та соціальні компетентності, що робить його методично відповідним для сучасних закладів загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** *First Conditional, Second Conditional, зрозумілий вхідний матеріал, афективний фільтр, засвоєння, Стівен Крашен, заклад загальної середньої освіти, навчання граматики, комунікативний підхід.*

Запропонований урок створено на засадах теорії Стівена Крашена та вхідної гіпотези (Додаток), згідно з якими можна формувати в учнів уміння вживати конструкції *First* і *Second Conditional*. Насамперед урок має практичну мету – навчити учнів будувати та використовувати висловлювання з *First* і *Second Conditional* у ситуаціях повсякденної комунікації, удосконалити розуміння семантичної різниці між реальними та вигаданими умовами, а також інтегрувати ці структури в різні види мовленнєвої діяльності, що сприяє підвищенню якості говоріння та письма.

Одночасно реалізовується освітня мета, пов'язана з систематизацією знань

про функціональні типи умовних речень і формуванням усвідомлення зв'язку між граматичною формою та комунікативним наміром. Додатковим компонентом є поглиблення розуміння можливостей *Comprehensible Input* (Додаток): учні опановують граматичні структури через доступний мовний матеріал на різних етапах уроку – від роботи з аудіюванням до виконання продуктивних завдань. Такий спосіб представлення матеріалу дає змогу залучити учнів до природного засвоєння.

Розвивальний аспект уроку проявляється в доборі завдань, що активізують логічне мислення, вміння порівнювати мовні явища та здійснювати мікроаналіз

структур. Творчі види діяльності, наприклад, формування власних висловлювань і моделювання уявних ситуацій, сприяють розвитку креативності. Організація роботи в парах і групах забезпечує формування комунікативних і соціальних умінь, необхідних для взаємодії у сучасному освітньому середовищі.

Виховний потенціал уроку полягає у формуванні відповідального ставлення до навчання, у заохоченні до грамотного використання англійської мови та підтримці доброзичливої взаємодії між учнями. Робота в колективних формах сприяє розвитку толерантності та поваги до думок інших, а ретельно дібрана система завдань забезпечує стале зацікавлення та позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови.

### Обладнання.

До реалізації уроку залучено комп'ютер, ноутбук, проєктор, щоб якісно відтворити аудіоматеріал "The Rainy Saturday" і демонструвати візуальні матеріали, а також друковані картки для парної діяльності "What if...?" та структуровані таблиці, що забезпечують організованість і послідовність навчального процесу.

### 1. Організація вступної частини.

Емоційні стимули. – 5 хв.

**Activity: "Something Good" – Quick Positivity Round**

**Мета:** створити атмосферу довіри, відкритості й позитиву, щоб знизити афективний фільтр перед початком активного мовного введення (input).

**Teacher (before the lesson):** "Choose or take a photo at home of something good that will happen to you this week."

**Teacher (in class):** "Good morning/afternoon, my dear students! I'm happy to see you today. Before we start, let's share something good that happened to you this week!"

### Instruction:

1) Show your photo to the class or your partner.

2) Say one short sentence about your "good thing".

### Examples:

- "My dog learned a new trick."
- "I saw a rainbow after the rain."
- "I tried cooking something new and it was great."

3) The teacher should react with positive comments (зниження афективного фільтра):  
"That's nice!" / "Wow, great!" / "I love that!"

**2. Warm-up** (способи опрацювання мови на несвідомому рівні (Acquisition)) – 4 хв.

**Мета:** створити комунікативну ситуацію для природного введення граматичної структури в усне мовлення.

**Teacher:** "Look at the pictures (Figure 1 and Figure 2) and imagine two situations: the weather may change tomorrow and you suddenly get a unique superpower."

**Figure 1**

Rainy weather



Source: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1399728488819009&set=a.787617383363459>

**Figure 2**

The superpower of being invisible



Source: 360\_F\_858471983\_GLur4qgiumN1T9zoN7R00boLJ1wFSTAq.jpg

**Instruction:** Answer the questions:  
"What will you do if it rains tomorrow? What would you do if you had a superpower?"

**For example:** *If it rains tomorrow, I will watch a movie at home.*

*If I had a superpower, I would be invisible.*

*If it rains tomorrow, I will ....*

*If I had a superpower, I would ....*

### 3. Comprehensible Input. – 12 хв.

**Мета:** забезпечити розуміння структури в контексті без прямого пояснення.

**Teacher:** *"Now we're going to listen to a short story. Your task is simple: just understand what is happening. Don't worry*

*about every word—just follow the meaning. Are you ready? Great! Let's start."*

#### Instruction 1:

**Pre-listening.** Look at the title and the photo. What do you think this story will be about? ("The Rainy Saturday" (створено авторками за допомогою ШІ)).

Джерело: <https://drive.google.com/file/d/1xN4w7CBVo-KWgHDp8FLv5r40erwcXZ/jc/view?usp=sharing> (створено авторками за допомогою ШІ).

**While-listening.** Listen carefully to the story and choose the most suitable images (from Figures 3-9) for it. Your main job is to understand what is happening.

Figure 3

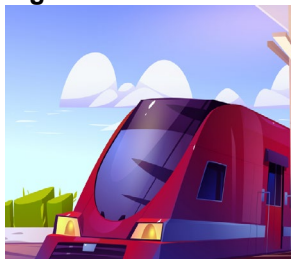


Figure 4

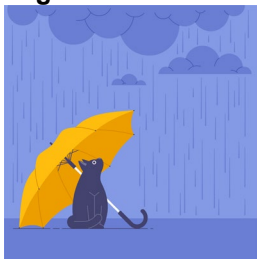


Figure 5

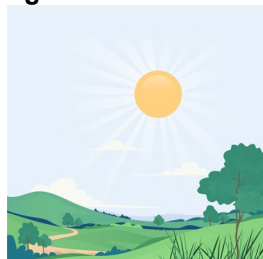


Figure 6



Figure 7

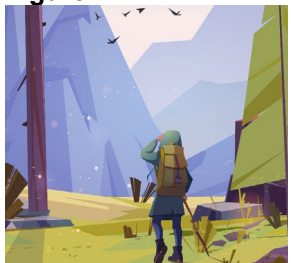


Figure 8

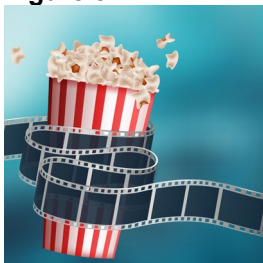
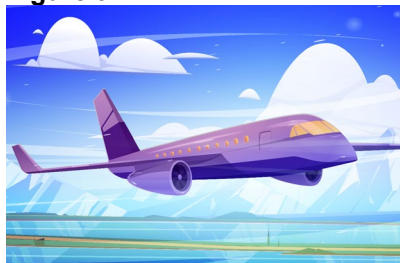


Figure 9



Source: <https://www.freepik.com/>

**Post – listening:** Answer the questions.

- What was Emma planning to do on Saturday morning?
- What did Emma see when she looked out the window?
- What will Emma do if it rains?
- What kind of pizza would Emma eat if she flew to Italy?
- Who is Max, and what did he do?
- What will happen if the weather stays good?
- What did Mia's final message say?

**Instruction 2:** Pay attention to the italicized sentences in bold type in the text. Which sentences describe real situations? Which are imaginary?

#### "The Rainy Saturday"

***"If it rains tomorrow, we'll stay at home and watch a movie instead,"*** she texted her best friend, Mia.

Then Emma sat on her bed and started daydreaming.

She looked at the airplane flying above and smiled.

***"If I had wings, I would fly to Italy and eat real Italian pizza,"*** she thought.

Her dog, Max, jumped onto the bed and barked happily.

"Well, Max," Emma laughed, **"if you could talk, we'd have so many funny conversations!"**

Just then, her phone beeped – a message from Mia: "The sun is out! Let's go hiking after all!"

Emma grabbed her backpack. **"If the weather stays like this, we'll have a perfect day,"** she said, smiling.

**Teacher:** "You see how some sentences talk about things that can really happen, and others talk about things that are only in the imagination."

**Noticing** (Помічання) – Це перший крок до **свідомого знання (Explicit Knowledge)**. Учитель не дає правила, але просить учнів **самотійно** помітити різницю між *реальним* і *уявним*. Це перехід від **Acquisition** до підготовки до **Learning**.

**4. Guided Discovery** (explicit knowledge) – 10 хв.

**Мета:** допомогти учням усвідомити різницю між першим та другим типом умовних речень.

**Teacher:** "Take a look at the table below. What differences can you find?"

| Conditional | Sentence                                 | Real or unreal? | What tense do you see? |
|-------------|------------------------------------------|-----------------|------------------------|
| I           | If it rains, we'll stay at school.       | Real            | Present + will         |
| II          | If I had a car, I'd drive to the forest. | Unreal          | Past + would           |

**Students express their opinions.**

**Teacher:** "We use the First Conditional to talk about real future possibilities.

We use the Second Conditional to describe hypothetical or unreal situations in the present or future. Then do the exercise."

**Instruction:** Read the examples carefully and decide which type of conditional each sentence represents.

**Link to the exercise:**

<https://learningapps.org/display?v=phdhzjj0c25>

1. If it rains tomorrow, I'll take an umbrella.
2. If I won a million dollars, I would travel around the world.
3. If we lived by the sea, we would swim every day.
4. If I have enough time, I'll visit my grandparents.
5. If he had more free time, he would learn to play the guitar.
6. If she studies hard, she'll pass the exam.
7. If they arrive early, we'll go for a walk.
8. If it snowed in summer, we would make a snowman.
9. If we don't hurry, we'll miss the bus.

**5. Communicative Output – 8 хв.**

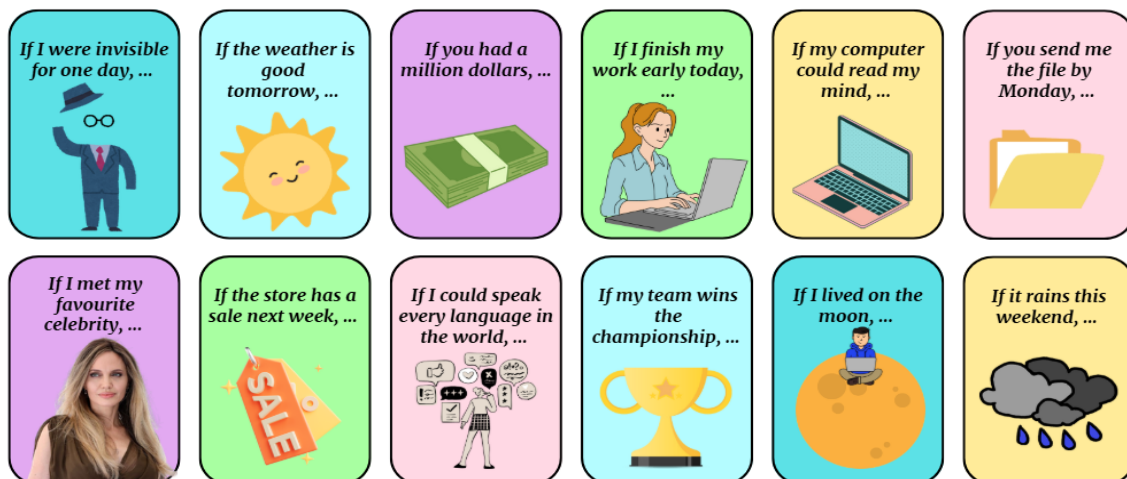
**Game "What if...?"**

**Мета:** перевести структури First і Second Conditional зі свідомого знання (правил) в автоматичне, спонтанне вживання під час парного спілкування.

Це зміцнює засвоєння мови (Acquisition), зберігаючи низький афективний фільтр.

**Instruction:** Work in pairs. You'll get cards with different imaginary or real situations. Finish the sentences with your own ideas and discuss them with your partner.

- If I were invisible for one day, ...
- If the weather is good tomorrow, ...
- If you had a million dollars, ...
- If I finish my work early today, ...
- If my computer could read my mind, ...
- If you send me the file by Monday, ...
- If I met my favourite celebrity, ...
- If the store has a sale next week, ...
- If I could speak every language in the world, ...
- If my team wins the championship, ...
- If I lived on the moon, ...
- If it rains this weekend, ...



(Створено авторками в Canva)

**Teacher:** "Don't worry about being perfect. Just focus on expressing your ideas. I'll walk around and listen, but I won't correct you immediately. I want you to speak freely."

## 6. Reflection. – 5 хв.

**Мета:** закріпити розуміння учнями відмінностей між умовними реченнями першого та другого типів, перевірити сформованість умінь студентів застосовувати структури.

**Teacher:** "Work with a classmate and do the exercise. "

**Instruction:** Complete the table (with your own examples for Conditional I and II. (5 for each type of sentence). After you finish, read some of your sentences aloud to the class.

| I conditional | II conditional |
|---------------|----------------|
|               |                |
|               |                |
|               |                |
|               |                |
|               |                |

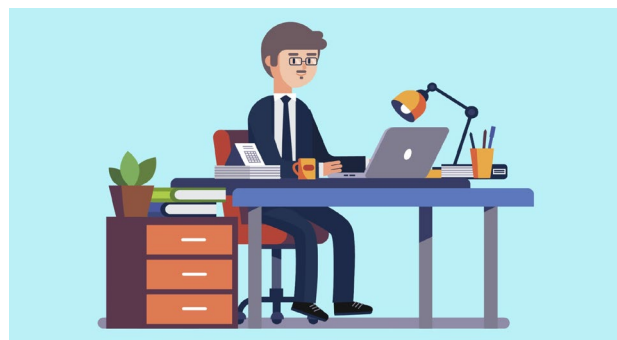
## 7. Homework – 1 хв.

**Мета:** використання умовних речень у власному висловлюванні.

**Teacher:** Look at the image (Figure 10) and write a short creative text on the topic

"If I were the school principal...". Make sure to include both First and Second Conditional sentences to express real future possibilities and imaginary ideas".

Figure 10



Source: hks06jKLSb4pX2Aw3jYUq4eQ9U.png

**Instruction:** Write a text on the topic "If I were the school principal...", using the first and second conditional. (10-12 sentences)

**Внесок авторок:** К. Єрмак – аналіз методологічних засад уроку, підготовка плану уроку та завдань 1-3; Д. Стафеева – аналіз методологічних засад уроку, підготовка завдань 4-7.

## References

- Krashen, S.D. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. Laredo Publishing.  
 Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon.  
 Отримано редакцією журналу / Received: 16.10.25  
 Прорецензовано/ Reviewed: 15.11.25  
 Схвалено до друку / Accepted: 20.12.25

## ДОДАТОК

### Інформаційна довідка Гіпотеза Стівена Крашена та ключові поняття його теорії

Стівен Крашен (Stephen Krashen, нар. 1941) – американський мовознавець, дослідник та освітній активіст, почесний професор Університету Південної Каліфорнії. Автор понад чотирьох сотень наукових праць, присвячених білінгвальній освіті, читанню та засвоєнню другої мови. Значно вплинула на сучасну методику викладання його праця *"The Input Hypothesis: Issues and Implications"* (Krashen, 1985), у якій висунуто *гіпотезу вхідного матеріалу* (Input Hypothesis) на основі природного підходу до навчання мов, викладеного у Krashen & Terrell (1983). Гіпотеза Крашена полягає в тому, що людина опановує мову тоді, коли отримує зрозумілий мовний ввід (comprehensible input), тобто такий матеріал, що є доступним для розуміння, але водночас містить елемент новизни. Крашен позначає це як  $i + 1$ , де  $i$  – поточний рівень учня, а  $+1$  – наступний крок у розвитку мовної компетентності. Саме цей, трохи складніший ввід, на його думку, і є головним рушієм засвоєння мови. Важливо, що йдеться не про вивчення граматичних правил, а про створення ситуацій природного сприймання мови у діяльностях читання, слухання та розуміння змісту мовлення.

У теорії С. Крашена розрізнено два механізми опрацювання мовної інформації: підсвідоме засвоєння (Acquisition) та свідоме навчання (Learning). Підсвідоме засвоєння відбувається природно: учень/учениця сприймає мовні структури через контекст, у нього/неї поступово формується мовна інтуїція (implicit knowledge), яка підтримує навички мовлення. Свідоме навчання ґрунтується на засвоєнні правил граматики і термінів (explicit knowledge), є корисним для аналітичних або письмових завдань, хоча не гарантує грамотності спонтанного мовлення.

Ключовим елементом теоретичної системи С. Крашена є зрозумілий ввід (comprehensible input), що організовує працю з мовним матеріалом, доступним для розуміння, але дещо складніший для поточного рівня умінь і навичок мовлення учня. Саме такий ввід, за Крашеном, запускає механізми природного опанування мови, тоді як надмірно складний матеріал (incomprehensible input) не засвоюється.

Не менш важливою є роль афективного фільтра (Affective filter) – емоційного механізму, що визначає ступінь доступності мовного вводу. За умови низького афективного фільтра (спокій, впевненість, відсутність страху помилки) мовна інформація легко засвоюється. У ситуаціях підвищеного фільтра (тривога, сором, побоювання негативної оцінки) навіть зрозумілий матеріал не перетворюється на знання.

**Karyna Yermak (Ukraine)**

ORCID ID: 0009-0000-8470-8791

**Daryna Stafeyeva (Ukraine)**

ORCID ID: 0009-0005-8584-8637

### TEACHING FIRST AND SECOND CONDITIONALS THROUGH COMPREHENSIBLE INPUT IN SECONDARY SCHOOL (BASED ON STEPHEN KRASHEN'S INPUT HYPOTHESIS)

*The publication presents a methodological lesson scenario for teaching English grammar to 10th-grade secondary school students based on Stephen Krashen's Input Hypothesis. The proposed lesson focuses on developing learners' understanding and practical use of the First and Second Conditional structures through comprehensible input and low-anxiety learning environments. The lesson integrates several stages: emotional warm-up activities to lower the affective filter; meaning-focused listening tasks; guided noticing of target structures; explicit clarification of grammatical patterns; and communicative pair work to promote spontaneous language production. The tasks provide students with opportunities to perceive grammatical structures in meaningful contexts, compare real and hypothetical situations, and incorporate conditionals into speaking activities. Special emphasis is placed on the transition from implicit acquisition to explicit knowledge through guided discovery and structured exercises. The communicative output stage encourages learners to produce their own sentences and engage in creative and situational discussion, fostering both fluency and grammatical accuracy. The proposed methodology is expected to support more natural acquisition of grammar through comprehensible input, while interactive tasks are designed to enhance students' motivation, creativity, and confidence in communication. The structure of the lesson integrates cognitive, communicative, and social competencies, making it a methodologically suitable model for contemporary secondary school environments.*

**Keywords:** First Conditional, Second Conditional, comprehensible input, affective filter, acquisition, Stephen Krashen, secondary school, grammar teaching, communicative approach.

**BIOS**

**Yermak Karyna**, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research areas include the development of innovative methods for teaching Ukrainian and English, the enhancement of academic writing skills, and the promotion of effective language learning.

**E-mail:** karina.ermak.1605@gmail.com

**Stafeieva Daryna**, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests focus on modern approaches to teaching Ukrainian and English, enhancing academic speech and writing, and improving practical language acquisition.

**E-mail:** darina01102004d@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні плану-конспекту заняття та методичних рекомендацій до нього, у схваленні публікації до друку.

The authors declare no conflict of interest. No funders participated in the development of the lesson plan, teaching recommendations, and the decision to submit this publication for printing.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ AUTHOR DETAILS

**Олеся Любашенко**, доктор педагогічних наук, професор, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olesia Liubashenko**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

**Марина Драчук**, студентка бакалаврської програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Maryna Drachuk**, bachelor's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in basic secondary school" at Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

**Аліна Коваленко**, студентка бакалаврської програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Alina Kovalenko**, bachelor's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in basic secondary school" at Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

---

**В'ячеслав Шовковий**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Vyacheslav Shovkovyi**, PhD, DSc in Education, Professor, Head of Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

---

**Ольга Квасова**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olga Kvasova**, PhD in Education, Associate Professor. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv*

---

**Тетяна Шовкова**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра германської філології та перекладу, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Tetiana Shovkova**, PhD in Education, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

---

**Оксана Бойко**, аспірантка кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету // ***Oksana Boiko**, PhD student of the department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University.*

---

---

**Тамара Кавицька**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Tamara Kavytska**, PhD in Education, Associate Professor. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv*

---

**Карина Єрмак**, магістрантка програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Karyna Yermak**, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

**Дарина Стафесва**, магістрантка програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Daryna Stafeieva**, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

Наукове видання



# ARS LINGUODIDACTICAE

## МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Випуск 16(2/2025)

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"



Формат 60x84<sup>1/8</sup>. Обл.-вид арк. 8,1. Ум. друк. арк. 12,21. Наклад 300. Зам. № 225-11595.  
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Іф14.  
Підписано до друку 29.12.25

Видавець і виготовлювач  
ВПЦ "Київський університет"  
Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна  
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 58; (38044) 239 31 28  
e-mail: vpc@knu.ua; vpc\_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua  
http: vpc.knu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02