

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської мови**

**РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ НАВИЧОК УСНОГО
МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО ТА ДРУГОГО КУРСУ ЗА
ДОПОМОГОЮ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ**

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

студентка 2 курсу, 211 групи

Шубран Антоніна Михайлівна

Керівник:

кандидат філологічних наук,

доцент **Бешлей О.В.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № _____ від _____ 2025 р.

Зав. кафедрою _____ доц. Соловйова О.В.

Чернівці–2025

Анотація

У магістерській роботі досліджено особливості організації пробного навчання з використанням автентичних матеріалів для розвитку усного мовлення студентів першого та другого курсів. Проаналізовано проблемні зони груп, проведено системний needs analysis, розроблено та впроваджено комплекс парних і комунікативних завдань. Порівняння вхідних і вихідних показників підтвердило підвищення точності, плавності та спонтанності мовлення, зменшення кількості студентів із низьким рівнем та збільшення частки студентів рівнів B2–C1. Сформульовано рекомендації щодо ефективного використання автентичних матеріалів у мовленнєвій підготовці.

Ключові слова: автентичні матеріали, усне мовлення, пробне навчання, needs analysis, комунікативна компетентність, точність, плавність, рівні CEFR.

Summary

The master's thesis examines the implementation of a trial teaching module based on authentic materials aimed at developing students' speaking skills. The study includes a detailed needs analysis of seven groups, identification of key problem areas, and the design of a system of pair-work and communicative tasks. A comparison of pre- and post-instruction results demonstrates significant improvement in accuracy, fluency, lexical range, and spontaneous speech production. The number of low-level students decreased, while the proportion of learners at B2–C1 increased. The thesis also provides methodological recommendations for the effective integration of authentic materials into speaking instruction.

Keywords: authentic materials, speaking skills, trial teaching, needs analysis, communicative competence, accuracy, fluency, CEFR levels.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ	9
1.1. Сутність і значення навичок усного мовлення в процесі вивчення іноземної мови.....	9
Сучасні підходи до формування усного мовлення.....	14
1.2. Психолого-педагогічні особливості студентів другого курсу як суб'єктів мовної діяльності.....	16
1.3. Автентичні матеріали як засіб формування мовної компетентності	24
Висновки до розділу 1	30
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ.....	31
2.1. Етапи становлення та розвитку концепції автентичних матеріалів у мовній освіті	31
2.2. Класифікація автентичних матеріалів та типологія завдань для розвитку усного мовлення.....	36
2.3. Практичне використання автентичних матеріалів у навчальному процесі.....	43
Висновки до розділу 2	47
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ І ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ГРУП	48
3.1. Проблемні зони та needs analysis.....	48
3.2. Опис парної роботи та проведення занять	62
3.3. Порівняння результатів та рекомендації.....	73
Висновки до розділу 3	89
ВИСНОВКИ.....	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	94
ДОДАТКИ	101

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасному освітньому просторі вивчення англійської мови набуває стратегічного значення, оскільки володіння нею є необхідною умовою професійної мобільності, академічного успіху та ефективної міжкультурної комунікації. Одним із найскладніших компонентів іншомовної підготовки студентів залишається формування усного мовлення – уміння спонтанно, логічно та граматично правильно висловлюватися в реальних комунікативних ситуаціях. Традиційні підручкові тексти та штучно створені навчальні діалоги вже не відповідають сучасним вимогам, оскільки не відтворюють природності мовлення носіїв мови й не забезпечують достатнього рівня автентичності.

У цьому контексті використання автентичних матеріалів – подкастів, фрагментів телепередач, інтерв'ю, відеоблогів, статей, соціальних мереж та новинних ресурсів – стає одним із найефективніших шляхів розвитку комунікативної компетентності. Вони дозволяють студентам зануритися в реальне мовне середовище, почути різні акценти, інтонаційні моделі, мовні стратегії та стилі спілкування, що значно підвищує природність та якість мовленнєвої продукції. Автентичний контент також підвищує мотивацію студентів, адже відображає актуальні теми, життєві ситуації та реальні потреби сучасного суспільства.

Актуальність теми посилюється тим, що у різнорівневих групах студенти мають суттєві відмінності у точності (accuracy), плавності (fluency), словниковому запасі, зв'язності висловлювання та здатності до спонтанного реагування. Саме автентичні матеріали сприяють нівелюванню цих розбіжностей, оскільки дозволяють працювати з реальними мовними моделями, розвивають мовну гнучкість та формують готовність до непередбачуваних комунікативних ситуацій.

Таким чином, вивчення впливу автентичних матеріалів на розвиток усного мовлення студентів є своєчасним і важливим як у теоретичному, так і в практичному аспекті, а результати дослідження здатні значно покращити якість професійної мовної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов активно представлена у наукових дослідженнях зарубіжних і українських учених. Багато авторів наголошують, що автентичні тексти є ключовим інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності, оскільки забезпечують умови для реального мовленнєвого досвіду та сприяють природному засвоєнню мовних одиниць.

Дослідники підкреслюють, що автентичні аудіо- та відеоматеріали значно покращують сприймання на слух, знижують мовленнєву тривожність і розвивають стратегії розуміння невідомого мовлення. Вивчення автентичних текстів також активізує критичне мислення, стимулює інтерес до іншої культури, формує навички інтерпретації та оцінювання інформації. Окремі праці демонструють, що регулярна робота з автентичними матеріалами сприяє розвитку спонтанного мовлення, підвищує точність граматичних структур і розширює активний словниковий запас.

Мета магістерської роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці ефективності використання автентичних матеріалів у процесі формування усного мовлення студентів, а також у визначенні їх впливу на точність, плавність, словниковий запас та готовність до спонтанного висловлювання в умовах різнорівневих груп.

Дослідження здійснювалося у семи академічних групах факультету іноземних мов, де автор роботи викладав два навчальні курси:

- «Аналітичне читання» у групах 110 та 115;
- «Усне мовлення» у групах 112, 113, 114 (І курс) та 210, 211 (ІІ курс).

Це забезпечило можливість простежити динаміку розвитку мовлення у студентів з різним вихідним рівнем (A2–C1) та оцінити ефективність автентичних матеріалів в умовах реального навчального процесу.

Для досягнення поставленої мети у роботі необхідно вирішити такі **завдання:**

- проаналізувати науково-теоретичні підходи щодо вивчення автентичних матеріалів;
- розглянути психолого-педагогічні особливості формування усного мовлення та чинники, що впливають на його розвиток у студентів з різним рівнем підготовки;
- охарактеризувати види, функції та критерії добору автентичних матеріалів для навчання англійського усного мовлення;
- провести needs analysis у семи групах (110, 115, 112, 113, 114, 210, 211) для виявлення проблемних зон у точності, плавності, словниковому запасі, зв'язності висловлювань та сприйманні на слух;
- розробити та апробувати систему завдань на основі автентичних матеріалів (аудіо, відео, статей, соціальних мереж), спрямованих на розвиток усного мовлення студентів;
- організувати пробне навчання та здійснити систематичне спостереження за динамікою мовленнєвих показників студентів упродовж навчального циклу;
- порівняти вхідні та вихідні результати, визначивши ефективність розробленої методики на різних рівнях мовної підготовки;
- сформулювати рекомендації щодо використання автентичних матеріалів у навчанні усного мовлення з урахуванням різнорівневості груп і специфіки мовленнєвих труднощів студентів.

Об'єкт дослідження – навчальний процес формування англійського усного мовлення студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – методика використання автентичних матеріалів у розвитку усного мовлення студентів та її вплив на точність, плавність,

словниковий запас і готовність до спонтанного висловлювання в умовах різнорівневих груп.

Методи дослідження. У процесі виконання магістерської роботи було використано комплекс теоретичних, емпіричних та аналітичних методів, що забезпечили системність та наукову обґрунтованість отриманих результатів. Теоретичні методи включали аналіз, порівняння та узагальнення наукових праць із методики викладання іноземних мов, комунікативної лінгвістики та психолінгвістики, що дозволило визначити наукові підходи до роботи з автентичними матеріалами та формування усного мовлення. Також застосовувалося теоретичне моделювання, яке допомогло вибудувати структуру пробного навчання і визначити методику роботи у різнорівневих групах.

Емпіричні методи були спрямовані на безпосереднє вивчення мовленнєвих умінь студентів семи груп, у яких проводилося навчання (110, 115 – аналітичне читання; 112, 113, 114, 210, 211 – усне мовлення). Ключовим інструментом став *needs analysis*, що включав вхідні монологічні та діалогічні завдання, індивідуальні запитання, аналіз помилок та визначення рівня володіння мовленням (A2–C1). Паралельно здійснювалося педагогічне спостереження на заняттях, а також було проведено пробне навчання, у межах якого застосовувалися автентичні матеріали (відео, подкасти, тексти) та комунікативні завдання. Для оцінювання динаміки враховувалися зміни у точності, плавності, активному словнику та структурності усних висловлювань.

Теоретична значущість полягає у поглибленні наукових уявлень про роль автентичних матеріалів у формуванні усного мовлення студентів різнорівневих груп. У роботі уточнено механізми впливу автентичних джерел на розвиток точності, плавності та мовленнєвої гнучкості, а також описано взаємозв'язок між рівнем володіння мовою та ефективністю різних типів комунікативних завдань. Науково обґрунтовано важливість *needs analysis* як вихідного етапу організації навчання усного мовлення, що дозволяє адаптувати матеріали відповідно до рівня студентів.

Отримані результати доповнюють теоретичну базу методики викладання англійської мови, оскільки демонструють, як автентичні матеріали можуть продуктивно застосовуватися у змішаних за рівнем групах. Напрацьовані теоретичні положення можуть бути використані у подальших дослідженнях, присвячених комунікативному підходу, розвитку усної компетентності та роботі з автентичними джерелами.

Практичне значення полягає у створенні, апробації та систематизації методу роботи з автентичними матеріалами на заняттях з усного мовлення та аналітичного читання. У межах дослідження було розроблено й успішно застосовано комплекс комунікативних вправ, адаптованих до рівнів A2–C1, які спрямовані на розвиток спонтанного мовлення, аргументації, аудіювання та активного словника. Пробне навчання показало високу результативність парної роботи у поєднанні з автентичними матеріалами, що сприяло зниженню мовленнєвої тривожності, підвищенню плавності та сміливості студентів у спонтанному говорінні. Практичні результати, отримані у семи групах, можуть застосовуватися під час викладання дисциплін «Усне мовлення» та «Аналітичне читання», у мовних клубах та курсах підвищення кваліфікації викладачів.

Особистий внесок у розв’язання поставленої проблеми. Усі результати, здобуті під час проведення практичної частини наукового дослідження, отримані автором самостійно. Практична частина здійснювалася у семи академічних групах спеціальності «Англійська філологія», де я викладала дві дисципліни: «Аналітичне читання» (групи 110 та 115) та «Усне мовлення» (групи 112, 113, 114, 210, 211). У цих групах було повністю проведено всі етапи дослідження: needs analysis, спостереження, аналіз мовленнєвих помилок, організацію парної роботи, впровадження автентичних матеріалів та підсумкову діагностику.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів основної частини, висновків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 137 сторінок, із них 104 – основного тексту. Ілюстрований матеріал подано в 21 таблиці та 10 рисунків. Робота містить 5 додатків та 75 джерела посилань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ

1.1. Сутність і значення навичок усного мовлення в процесі вивчення іноземної мови

Усне мовлення як одна з провідних форм мовної діяльності є важливим компонентом комунікативної компетентності особистості, яка володіє іноземною мовою. Сучасна мовна освіта спрямована не лише на засвоєння граматичних структур та лексичних одиниць, а передусім на формування здатності ефективно й адекватно спілкуватися у різноманітних життєвих і професійних ситуаціях. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку навичок усного мовлення у студентів закладів вищої освіти, зокрема на етапі формування їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

У рамках наукового дослідження насамперед потрібно чітко окреслити дефініцію усного мовлення. Згідно з загальновизнаними підходами лінгвістики, усне мовлення постає як динамічний акт комунікації, що втілюється у звукових мовних структурах та сприймається на слух співрозмовника. Варто зауважити, що усне мовлення розподіляється на два основні типи: монологічний та діалогічний [49, с. 32].

Українські мовознавці розглядають мовленнєву компетентність як складний комплекс, що об'єднує здатність до різних типів висловлювань: монологів та діалогів, а також вміння адекватно сприймати та генерувати усні повідомлення, враховуючи конкретну мовленнєву ситуацію.

С. Ю. Ніколаєва визначає усне мовлення як унікальний вид комунікації, що базується на аудіюванні та продукуванні мовлення. Вона підкреслює важливість формування навичок сприйняття, осмислення та відтворення усних висловлювань в контексті взаємодії між людьми [17, с. 115].

О. Д. Карпюк наголошує, що усне мовлення, як різновид мовленнєвої діяльності, постає у формі монологу або діалогу, маючи на меті взаєморозуміння між співрозмовниками. Це досягається завдяки володінню мовними засобами та сформованим мовленнєвим навичкам [10, с. 89].

О. О. Пальчикова розглядає усне мовлення як безпосередній різновид мовленнєвої взаємодії, що передбачає і створення, і розуміння висловлювань, яке залежить від обставин, намірів співрозмовників та володіння мовою [2, с. 16].

В. Г. Редько наголошує, що усне мовлення – це інтерактивний процес, котрий об'єднує в собі як власне висловлювання (говоріння), так і сприйняття почутого (аудіювання) та вимагає здатності реагувати мовленнєво в миттєвому темпі [21, с.11].

Узагальнюючи погляди вітчизняних дослідників, можливо зазначити, що усне мовлення в методиці викладання іноземних мов постає як:

- форма комунікативного обміну;
- що поєднує говоріння і слухання;
- вимагає мовленнєвої взаємодії в режимі реального часу;
- та є засобом досягнення згоди між співрозмовниками.

Також зазначимо, що згідно з методиками Університету Кент-Стейт, *oral communication* визначається як «усна комунікація» чи ідей усно від однієї особи до іншої або групи осіб [48].

У сучасній методичній літературі з англомовної традиції часто використовується термін *орасу*, введений введений Ендрю Вілкінсоном у 1960-х роках. Він означає «вільне, впевнене і правильне використання стандартної усної форми рідної мови» в комунікативному середовищі, інтегрованому зі слуханням, читанням і письмом [63].

Отже, усне мовлення у навчальному контексті – це цілісна система взаємопов'язаних процесів: говоріння (продуктивна сторона) і аудіювання (рецептивна сторона), які забезпечують ефективну комунікацію і формують основу іншомовної комунікативної компетентності.

Говоріння – це продуктивна мовленнєва діяльність, спрямована на створення усного висловлювання залежно від мовленнєвої ситуації, комунікативної мети, мовних засобів та мовленнєвої компетентності студента [6].

Аудіювання – це рецептивна (приймальна) форма мовленнєвої діяльності, яка передбачає сприйняття та розуміння усного мовлення іншого співрозмовника. Як підкреслює Полонська Т. К., «Аудіювання (англ. listening comprehension) є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який означає процес сприйняття і розуміння мовлення на слух» [19, с. 179].

Це означає, що аудіювання не обмежується лише акустичним сприйняттям звука (слуханням), але включає аналіз мовленнєвої інформації, її когнітивну інтерпретацію та оцінювання. У цьому контексті аудіювання виступає основою усного спілкування та є ключовою складовою мовленнєвої компетентності.

Ефективне аудіювання передбачає складну когнітивну діяльність: аналіз звукового потоку, прогнозування подальшого ходу висловлювання, виділення головного й другорядного змісту, активне виявлення зв'язків у контексті, інтерпретацію інтонаційних сигналів та відтворення змісту у стислій формі [19, с. 180].

Генрі Віддоусон, впливовий фахівець у галузі прикладної лінгвістики, розглядає мовну діяльність як основу дискурсу – тобто, усне мовлення можливе лише у певному дискурсивному контексті, який включає мовні та мовленнєві напрями [63].

У своєму дослідженні Делл Гаймз підкреслює, що комунікативна компетентність охоплює не лише граматичні знання, а й здатність адекватно використовувати мовні засоби в реальних соціокультурних умовах. Він зазначає, що мовна система є лише однією зі складових, і важливою є також здатність

ефективно застосовувати мовлення в конкретних ситуаціях, враховуючи соціальні норми та культурні контексти. Це розуміння комунікативної компетентності стало основою для розвитку етнографії комунікації та методології аналізу мовленнєвих подій у їхньому соціокультурному середовищі [46, с. 53–73].

Розвиток цих навичок вимагає комплексного підходу, який передбачає не лише мовну підготовку, але й створення відповідного комунікативного середовища, використання автентичних матеріалів, мотиваційної підтримки та інноваційних методик. Згідно з положеннями комунікативного підходу, що домінує у сучасній методиці викладання іноземних мов, головною метою мовної освіти є розвиток здатності використовувати мову як засіб живого спілкування. Відповідно, усне мовлення виступає не лише результатом, а й засобом засвоєння іноземної мови.

Аналізуючи наукові підходи, можна дійти висновку, що усне мовлення є складним психолінгвістичним процесом, який об'єднує продуктивну і рецептивну мовленнєву діяльність. Як відзначають українські та зарубіжні дослідники, ключовими його складниками є говоріння та аудіювання, що забезпечують повноцінну комунікативну взаємодію між учасниками спілкування (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Говоріння та аудіювання як складники усного мовлення

№	Складники	Їх характеристика
1	Говоріння (speaking)	передбачає продукування усного висловлювання, що базується на активному використанні мовного й мовленнєвого матеріалу, сформованих лексичних, граматичних і фонетичних навичок, а також на комунікативному намірі мовця. Говоріння – це продуктивна мовленнєва діяльність, спрямована на створення усного висловлювання відповідно до ситуації спілкування, мовленнєвої мети та рівня володіння мовними засобами.
2	Аудіювання (listening comprehension)	рецептивна діяльність, яка полягає у сприйнятті та розумінні усного мовлення інших осіб. Цей процес вимагає зосередженості, здатності до прогнозування, аналізу контексту, інтонаційної інтерпретації. Ефективне аудіювання

		передбачає активну когнітивну діяльність з аналізу, узагальнення або відтворення змісту.
--	--	--

У навчальному процесі ці два види мовленнєвої діяльності є нерозривно пов'язаними: аудіювання є основою для розвитку продуктивного мовлення, а говоріння – практичним застосуванням мовного матеріалу, що активно засвоюється через слухове сприйняття.

Підсумовуючи, усне мовлення – це комплексний процес, що складається з говоріння і аудіювання, у межах якого реалізується іншомовна комунікація. Монографії й статті як вітчизняних, так і зарубіжних авторів підтверджують, що ефективне формування цих навичок вимагає одночасної уваги до продуктивної й рецептивної складової, а також урахування когнітивного, соціокультурного й комунікативного контексту.

Методика викладання іноземних мов акумулює різноманітні підходи, що відображають історію й еволюцію педагогічної думки, а також упровадження інноваційних освітніх технологій. Розглянемо їх детальніше.

Комунікативний підхід (Communicative Language Teaching) спрямований на розвиток комунікативної компетентності, через створення у навчальному процесі умов, максимально наближених до реального мовного середовища. Основна мета – функціональне використання мови, практичне виконання комунікативних завдань із залученням автентичного контенту. Піонери цього підходу – Джек Річардс та Теодор Роджерс, Майкл Канейл та Меррілл Свейн, які акцентують увагу на тому, що навички говоріння й аудіювання формуються через інтерактивні завдання, що потребують розуміння і передачі змісту, а не лише засвоєння граматичної системи [56; 38]. Цей підхід вказує на перевагу змістоорієнтованого навчання над формоорієнтованим, що підтримує розвитку мовленнєвих навичок.

Завданнєво-орієнтований підхід (Task-Based Language Teaching, TBLT) розглядає мовлення як результат цілеспрямованої діяльності студента, яка реалізується під час виконання реалістичних завдань. Майкл Лонг, Девід Нанан,

Прабгу – основні представники цієї парадигми. М. Лонг пояснює, що мова засвоюється і практикується в процесі виконання змістовних, реальних завдань, а не через штучні вправи [51]. Емпіричні дослідження показують, що TBLT сприяє підвищенню рівня слухання й говоріння, зниженню мовленнєвої тривожності та мотивації студентів [51].

Когнітивно-орієнтований підхід акцентує увагу на внутрішніх когнітивних процесах: усвідомленні мовленнєвих структур, плануванні висловлення, використанні метакогнітивних стратегій. Серед відомих авторів – Пітер Скіган та Золтан Дернєї, які розробили *principled communicative approach*. Ця модель включає фокусування на змісті й формі, *fluency* і автоматизацію, а також наголошує на особистісному значенні навчального матеріалу, автоматизації мовлення, стратегіях взаємодії [58; 40]. Такий підхід дозволяє поєднувати розвиток мислення й мовної компетентності, роблячи студента активним агентом власного мовленнєвого процесу.

У таблиці 1.2 наведено основних представників і ключові ідеї головних підходів до формування навичок усного мовлення.

Таблиця 1.2

Сучасні підходи до формування усного мовлення

Підхід	Ключова ідея
Комунікативний	Значення інтеракції і автентичної практики у формуванні мовної компетентності
Завданнєвий (TBLT)	Навчання через реальні задачі, фокус на змісті, розвиток <i>fluency</i>
Когнітивний	Метакогнітивні стратегії, усвідомлення, персонально значущий зміст
Інтегративний із IKT/Flipped	Поєднання підходів, мотивація, самостійність, мультимедіа

Український науковець О. Д. Карпюк визначає комунікативний підхід як основу сучасної методики навчання іноземних мов, акцентуючи увагу на активній взаємодії студентів у реальних мовленнєвих ситуаціях, що сприяє формуванню мовної компетентності та мотивації до навчання [10, с. 45]. Аналогічно, М. В. Лук'янчук та співавтори підкреслюють, що завданнєвий підхід

стимулює розвиток реальних комунікативних навичок через виконання цілеспрямованих мовленнєвих дій, що відповідають життєвим або професійним контекстам [49, с. 36].

Щодо когнітивного підходу, дослідник З. П. Бакум відзначає важливість метакогнітивних стратегій, усвідомлення мовних структур і планування висловлень як ключових чинників ефективного формування усного мовлення [2, с. 98]. Сучасні тенденції, на думку В. Г. Редька, пов'язані із поєднанням різних підходів і використанням інформаційних технологій, що значно підвищує мотивацію студентів і сприяє розвитку самостійності у навчанні [21, с. 22].

Як бачимо, українські та зарубіжні вчені дотримуються комплексного розуміння цього процесу, що включає комунікативні, завданнєві, когнітивні, а також інтегративні методики із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Отже, сучасна методика викладання іноземних мов орієнтована на інтеграцію традиційних і інноваційних підходів, що дає змогу комплексно розвивати усні навички студентів, підвищуючи якість мовної освіти у вищій школі.

Розвиток навичок усного мовлення в умовах формальної освіти є одним із пріоритетних напрямів підготовки фахівців із іноземної мови. Це підтверджується положеннями Концепції компетентнісного підходу у вищій освіті України, яка акцентує увагу на формуванні не тільки теоретичних знань, але й практичних комунікативних умінь, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії [27, с. 12]. Аналогічні позиції знаходять підтвердження в зарубіжній методології, зокрема у працях З. Дернсьї, який визначає комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і мотиваційних компонентів, що забезпечують успішне спілкування у реальних життєвих ситуаціях [41, с. 78].

Сучасна концепція компетентнісного підходу виходить за межі традиційного уявлення про вивчення іноземної мови як набуття граматичних правил і лексичного запасу. Володіння мовою означає здатність швидко адаптуватися до різних мовленнєвих контекстів, підбирати адекватні мовні

засоби, будувати логічні та культурно доречні висловлювання, а також розуміти й інтерпретувати вислови співрозмовника [2, с. 102]. Цей процес є складним і включає як продуктивні, так і рецептивні навички, зокрема говоріння та аудіювання.

Розвиток усного мовлення має низку важливих функцій у навчальному процесі:

- формування впевненості у власних комунікативних здібностях, що сприяє зменшенню мовленнєвої тривожності;
- підвищення мотивації до вивчення іноземної мови завдяки активній участі у реальних комунікативних ситуаціях;
- активізація міжособистісної взаємодії у навчальному середовищі, що покращує соціальні навички студентів;
- підготовка студентів до академічного та професійного спілкування в міжнародному контексті, що є невід’ємною складовою професійної компетентності сучасного фахівця [2, с. 110].

Таким чином, усне мовлення виступає не лише засобом спілкування, а й важливим інструментом формування професійної, міжкультурної та особистісної компетентності майбутнього фахівця. Його розвиток в процесі вивчення іноземної мови забезпечує якісну підготовку до реального професійного середовища, де ефективна комунікація є ключем до успіху.

1.2. Психолого-педагогічні особливості студентів другого курсу як суб’єктів мовної діяльності

Успішність процесу формування мовленнєвих умінь значною мірою залежить від урахування індивідуально-вікових особливостей студентів як суб’єктів навчальної діяльності. Другокурсники університетів, перебувають на етапі активного формування особистісної, професійної та соціальної ідентичності. Саме в цей період спостерігається зростання пізнавальної активності, розвиток абстрактного мислення, а також посилення інтересу до

майбутньої професії. Розуміння психолого-педагогічних характеристик студентів другого курсу дозволяє більш ефективно організовувати навчальний процес з іноземної мови, адаптувати методики та завдання до їхніх потреб, можливостей і очікувань.

Психологічна наука, зокрема вікова психологія, трактує юність як перехідний етап до самостійності, самовизначення, формування світогляду, моральної свідомості та самосвідомості. Виникає активна життєва позиція, самовизначення та усвідомлення власної значущості.

У цей період відбувається формування професійного й особистісного самовизначення. Молода людина починає сприймати себе як цілісну особистість, з'являються життєві плани та моральні орієнтири оцінки дійсності. Юнаки та дівчата задумуються над питаннями добра і зла, справедливості й несправедливості, порядності та непорядності. Окрім цих моральних аспектів, у юності формуються погляди: соціально-політичні, економічні, культурні, релігійні та інші. Відбувається формування індивідуального стилю мислення, що розвивається під впливом типу нервової системи, темпераменту, соціального середовища, в якому зростає юнак. Поняття юнацького віку як окремого вікового періоду стало об'єктом психологічного дослідження наприкінці XIX століття. Питаннями вікової періодизації займалися науковці з-за кордону: А. Бандура, Ф. Райс, Р. Селман, А. Фрейд, З. Фрейд, Р. Хевігхерст, Е. Еріксон та інші. [29, с. 93].

Юнацький період – це перехідна фаза, коли відбувається поступовий перехід від підліткової до дорослої психології. Дослідники підтверджують, що у цей час формується абстрактне, гіпотетичне мислення, здатність до рефлексії, а також активізується процес самоусвідомлення як основа індивідуальної ідентичності. За Жаном Піаже, юнацький вік співпадає з фазою формальної операційності, коли мислення стає здатним до гіпотетико-дедуктивного аналізу, планування й узагальнення [54].

Ознакою юнацького віку є відчуття дорослості, що зростає, у порівнянні з підлітковим періодом. Це виражається в прагненні самоствердитися та виразити себе, в бажанні бути унікальним та особливим. З цієї причини іноді обираються

ексцентричні методи для створення власного стилю: одяг, зачіска, татуювання, пірсинг та інше. Підвищується ймовірність схильності до дій, що мають асоціальний характер. Збільшена активність та нерозбірливість у виборі нових знайомств можуть підштовхнути юнака до девіантної поведінки, включаючи вживання алкоголю та наркотиків.

Ще однією характерною рисою юнацького періоду розвитку особистості варто вважати юнацький максималізм, який живиться категоричністю й нетерпимістю до оточення, успадкованими з підліткового віку. Через це молода людина зіштовхується з труднощами у формуванні об'єктивної самооцінки.

Емоційні реакції юнака залежать від гормональних і фізіологічних процесів. Як відомо, у юнацькому віці особистість може відрізнитися емоційною збудливістю, що може бути причиною дратівливості, різкої зміни настрою тощо. На думку фізіологів, ці прояви спричинені загальним збудженням, характерним для цього віку, та ослабленням механізмів, які здатні його сповільнювати.

Можна виділити ще таку особливість юнацького віку, яка полягає в тому, що завершується процес формування механізмів внутрішнього емоційного гальмування та здатності вибіркового реагування на зовнішні впливи.

Також особливістю юнацького віку варто вважати посилення здатності керувати власними емоціями. Із 17 років покращуються такі властивості особистості, як товариськість, контактність, прагнення до лідерства, водночас загальна збудливість поступово знижується. Юнак стає менш чутливим, м'яким, залежним. Він стає більш упевненим у собі, більш урівноваженим, зменшуються внутрішнє занепокоєння і тривога [29, с. 94].

Аналізуючи когнітивний розвиток, юні дорослі проявляють здатність до метакогніції – мислення про власне мислення, що сприяє ефективному самоаналізу та саморегуляції навчального процесу [62]. Це дає змогу студентам рефлексувати над своїми комунікативними діями, підбирати оптимальні стратегії висловлення і розуміння.

Присутня емоційна нестабільність і потреба у визнанні. Юні дорослі все ще проходять кризи самовизначення, спостерігається підвищена чутливість до

оцінок інших і потреба у прийнятті. Зокрема, Н. О. Божок у своїй роботі окреслює юнацький вік як період формування ціннісної ідентичності, який супроводжується фрустраційною толерантністю і прагненням до соціального визнання [3]. Такі особливості вікової психології мають вплив на готовність студента до публічної мовної комунікації.

У період становлення професійної ідентичності студенти молодших курсів здебільшого перебувають на етапі конкретизації кар'єрних планів. Пізнання майбутньої спеціальності стимулює інтерес до вивчення мови, пов'язаної з професійною сферою [29].

Молоді дорослі прагнуть творчої самореалізації, автономії у виборі способів навчання й діяльності. Це проявляється у запитах на активні формати навчання: проектні, дослідницькі та міждисциплінарні завдання [32].

Розглянемо декілька періодизацій стадій розвитку особистості, щоб з'ясувати дослідницькі точки зору про початок і завершення юнацького віку, а також особливості, характерні для цього періоду.

У запропонованій Д. Бірреном класифікації від 17 до 25 років визначається як вік ранньої зрілості, який охоплює початок дорослого життя, ухвалення особистих і професійних рішень [36, с. 27].

Згідно з підходом Д. Бромлі, який виокремлює п'ять основних циклів життя, період з 15 до 21 року охоплює пізню юність, а 21–25 років – ранню дорослість. У цьому періоді особистість характеризується високою соціальною активністю, прагненням до самостійності, побудовою власного кола спілкування й професійної реалізації [37, с. 48].

Е. Еріксон розглядає вік від 12 до 19 років як етап ідентифікації «Я» – пошуку та становлення особистісної ідентичності, а період 20–25 років він визначає як ранню зрілість, де формуються більш стабільні міжособистісні зв'язки, здатність до близькості й соціального партнерства [14, с. 156].

Сучасний американський психолог Г. Крайг поділяє юність на дві частини: підлітковий (юнацький) вік – від 12 до 19 років і ранню дорослість – від 20 до 40

років. Він наголошує, що цей перехід відбувається не лише на біологічному, а й на психосоціальному та культурному рівнях.

Також деякі періодизації, наприклад Ф. Райса та Ст. Квіна, фіксують юнацький вік у межах від 11 до 19 років, поділяючи його на ранній і пізній етапи, що зумовлено динамікою психофізіологічного дозрівання [28].

О. Мирошник підкреслює: «З одного боку, життєві плани – це результат узагальнення та укрупнення часткових цілей, які ставить перед собою особистість, наслідок інтеграції та ієрархізації її мотивів навколо ключових ціннісних орієнтирів. З іншого боку, це деталізація та диференціація цілей та мотивів. Від мрії, де можливо все, та ідеалу як недосяжного прикладу поступово формується реалістичний, орієнтований на реальність план діяльності» [16, с. 44].

На переконання М. Гладкевич, розробка особистістю власних життєвих перспектив стає надзвичайно важливою саме в юнацькому періоді, котрий позначений активним пошуком сенсу існування, її підготовленістю та здатністю до особистісного й фахового самовизначення, міркуванням про власну життєву траєкторію, цілі та плани, спрямуванням у майбутнє [5, с. 10].

Отже, аналіз вікових періодизацій демонструє, що юнацький вік розглядається дослідниками як критичний етап особистісного зростання, що охоплює межі приблизно від 15 до 25 років, залежно від методології. Хоча верхня межа варіюється, всі автори підкреслюють важливість цього періоду для становлення соціальної активності, професійної ідентичності, а також здобуття самостійності в навчанні та житті.

Врахування психологічних особливостей студентів другого курсу – їхнього когнітивного розвитку, потреби у самореалізації, емоційної чутливості та професійної орієнтації – дозволяє викладачеві ефективніше планувати мовний курс, обирати відповідно мотивуючі методики, забезпечувати комфортне та продуктивне середовище для розвитку навичок усного мовлення.

Як зазначалося вище, студенти другого курсу університету перебувають на етапі ранньої юності, що характеризується рядом специфічних психологічних

особливостей, які безпосередньо впливають на їхню діяльність як суб'єктів мовного навчання. Для систематизації ключових характеристик студентів молодшого курсу в контексті вивчення іноземної мови доцільно узагальнити основні психологічні чинники в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Психологічні особливості студентів юнацького віку в контексті мовної діяльності [3]

Психологічна особливість	Її прояв у навчальній діяльності	Вплив на вивчення іноземної мови
Розвинуте логічне та аналітичне мислення	Уміння аналізувати лексико-граматичні структури, текстову інформацію	Сприяє розвитку навичок критичного читання та письма
Здатність до рефлексії	Оцінювання власного мовлення, помилок та успіхів	Підвищує ефективність самостійної роботи та самоконтролю
Емоційна чутливість, потреба у визнанні	Залежність від зворотного зв'язку, підвищена мотивація при підтримці	Необхідність у схваленні з боку викладача чи одногрупників
Формування професійної мотивації	Орієнтація на прикладне значення іноземної мови (кар'єра, подорожі)	Посилення інтересу до мовлення за фахом, професійної лексики
Потреба в автономії та самовираженні	Бажання проявити індивідуальність у висловлюваннях, проєктах	Сприяє активності в творчих завданнях, проєктній діяльності

Отже, психологічні особливості юнацького віку суттєво впливають на процес опанування іноземної мови студентами другого курсу. Високий рівень когнітивного розвитку створює підґрунтя для свідомого й логічно структурованого засвоєння мовного матеріалу. Водночас емоційна чутливість і прагнення до самовираження вимагають створення підтримувального навчального середовища, в якому студенти можуть відчувати себе впевнено й вільно. Усвідомлення викладачем цих характеристик дозволяє ефективніше добирати методи й форми навчання, адаптовані до потреб і потенціалу студентів як молодих дорослих.

Мотивація відіграє ключову роль у процесі оволодіння іноземною мовою: вона надає поведінці напрямок, енергію та стійкість. У навчальних дослідженнях

мотивація визначається як сутнісна психологічна умова, що визначає ставлення студента до навчання, його цілі, емоційне сприйняття й активність [39].

Екстернальні чинники стимулювання – оцінки, вимоги програми, кар'єрні перспективи – є важливими мотиваторами в академічному середовищі. Як зазначає Н. О. Арістова, зовнішня мотивація у студентів є пов'язаною з потребою відповідати академічним стандартам, досягати гарних результатів для успішного працевлаштування в умовах євроінтеграційних вимог [1, с. 15].

Інтринсивна мотивація витікає із внутрішнього бажання навчатися – через цікавість, прагнення спілкування, саморозвиток або подорожі. Згідно із теорією самовизначення (Десі й Раян), вона ґрунтується на задоволенні базових потреб у компетентності, автономії та соціальній взаємодії. Студенти, котрі вчать мову за цим мотивом, демонструють більшу стійкість та задоволеність процесом навчання.

За даними З. Дєрньєї, викладачі можуть активізувати мотивацію студентів через створення емоційно комфортного середовища, надання значущого зворотного зв'язку, врахування індивідуальних інтересів та визначення реальних мовленнєвих цілей. Позитивне емоційне ставлення й включення студентів у змістовні завдання значно знижують тривожність та підвищують бажання учитися [40].

Приміром, викладач може включати проєктні або тематичні завдання, пов'язані з професією або хобі студента (наприклад, медичні стани – для майбутніх медиків, або технічні презентації – для інженерів). Такий підхід підсилює внутрішню мотивацію, оскільки студенти бачать практичне й особистісне значення вивченого матеріалу.

Мотивація до вивчення іноземної мови формується на інтеграції зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішня мотивація допомагає в досягненні академічних вимог і професійних цілей, тоді як внутрішня мотивація – стимулює більш глибоке занурення й задоволення від вивчення. Роль викладача є ключовою у створенні умов, що задовольняють потреби студентів у автономії,

компетентності та емоційному підтвердженні. Це дає змогу розробляти змістовні тематичні завдання, які інтенсифікують мотивацію студентів як молодих дорослих.

Очевидно, що на рівень засвоєння іноземної мови студентами значною мірою впливають індивідуальні та вікові особливості, особливо ті, що пов'язані з когнітивними процесами, мотивацією, типом мислення та домінуючими стилями навчання. Для ефективної організації навчального процесу важливо враховувати, як саме молоді дорослі (у нашому випадку – студенти другого курсу) сприймають, обробляють та закріплюють мовний матеріал. Ці характеристики мають бути покладені в основу підбору методичних прийомів, форм роботи та засобів навчання.

У таблиці 1.4. показано узагальнення основних особливостей сприйняття та засвоєння мовного матеріалу студентами, що знаходяться на етапі молодості.

Таблиця 1.4

**Особливості сприйняття та засвоєння мовного матеріалу студентами
другого курсу [34]**

№	Характеристика	Пояснення / Приклад застосування в навчанні
1	Наочність і практична спрямованість матеріалу	Використання візуальних схем, презентацій, прикладів з реального життя
2	Перевага інтерактивних методів навчання	Використання командної роботи, рольових ігор, парної взаємодії
3	Потреба в регулярному повторенні та закріпленні матеріалу	Включення повторення лексики в кожне заняття; тематичні тести після модулів
4	Схильність до практичного використання знань поза аудиторією	Завдання з написання листів, постів, коментарів; участь у онлайн-форумах
5	Залучення цифрових ресурсів для навчання	Мобільні додатки (наприклад, Quizlet, Duolingo) для самостійного повторення

Як зазначається у табл. 1.4, ефективне засвоєння мовного матеріалу студентами другого курсу залежить не лише від змісту навчання, а й від способу його подачі. Залучення інтерактивних методів, наочності, цифрових технологій та практичного спрямування завдань суттєво підвищує мотивацію до вивчення

мови, сприяє більш глибокому засвоєнню знань і забезпечує сталість мовних навичок.

Таким чином, психолого-педагогічні особливості студентів другого курсу зумовлюють необхідність урахування їхнього вікового рівня розвитку, когнітивних можливостей, мотивації до навчання та емоційно-вольової сфери. Студенти цього віку активно формують професійне мислення, володіють певним рівнем самостійності, критичного аналізу та здатності до міжособистісної взаємодії. Водночас важливо забезпечити навчальний процес засобами, що відповідають їх інтересам та потребам: інтерактивністю, наочністю, практичною орієнтованістю, що сприятиме розвитку навичок усного мовлення як ключового компонента іншомовної комунікативної компетентності.

1.3. Автентичні матеріали як засіб формування мовної компетентності

У сучасній методиці викладання іноземних мов значну увагу приділено пошуку ефективних засобів розвитку мовленнєвих компетентностей, зокрема усного мовлення. Одним із таких засобів виступають автентичні матеріали, які забезпечують студентам безпосередній контакт із живою мовою, реаліями культури та мовленнєвими зразками, що використовуються у повсякденному спілкуванні носіїв мови. Застосування автентичних ресурсів дозволяє не лише покращити мовну компетентність, а й сприяє формуванню міжкультурної обізнаності, розвитку критичного мислення та підвищенню мотивації до навчання.

Перш ніж перейти до переваг та ролі автентичних матеріалів, важливо з'ясувати, що саме мається на увазі під поняттям «автентичні матеріали» у методиці викладання іноземної мови. У науковій літературі пропонується декілька підходів до визначення автентичності навчального контенту. Джеремі Гармер визначає автентичні матеріали як такі, що *створені для носіїв мови, не для навчальних цілей*: «*materials which are designed for native speakers; they are*

real texts; designed not for language students, but for the speakers of the language» [44].

Подібне визначення подає Девід Нанан, який у праці 1989 року стверджує: «any material which has not been specifically produced for the purpose of language teaching» [53].

Автентичні матеріали – це матеріали з оригінальних джерел, які мають природне лексичне наповнення й граматичні форми, характеризуються ситуативною адекватністю вживаних мовленнєвих засобів, показують випадки автентичного слововживання. Дані матеріали спеціально не призначені для навчальних цілей, проте можуть застосовуватися у процесі навчання англійській мові. Навчально-автентичні матеріали – це матеріали, які створюються спеціально, враховуючи абсолютно всі характеристики автентичного учбового процесу й критерії автентичності, такі матеріали призначаються для вирішення певних навчальних завдань [22, с. 135].

Автентичні матеріали – це не тільки матеріали, які були створені носіями мови для носіїв, наприклад: художні твори, журнальні та газетні етапі, тематичні блоги, подкасти, рекламні оголошення та інше. В сучасній методиці навчання англійській мові також можливо використовувати на аудиторних заняттях текстовий матеріал, який спеціально розробляється або переробляється методистами з метою адаптувати його до потреб студентів. У роботах іноземних авторів можна знайти такі визначення для позначення подібних текстів:

- 1) semi-authentic texts – тексти, створені на основі оригінального автентичного матеріалу, але адаптовані до навчальної програми в лексичному або синтаксичному аспекті;
- 2) edited authentic texts – автентичні тексти, які були відредаговані;
- 3) roughly-tuned authentic texts – автентичні тексти, які були відредаговані, але в яких рівень граматики трохи вище рівня, який мають студенти;
- 4) near-authentic texts – тексти, які максимально наближені до автентичних;

- 5) authentic-looking texts – тексти, які виглядають як автентичні тексти;
- 6) learner authentic texts – навчально-автентичні тексти [34, с.112].

Використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови формує лексико-граматичний, інтонаційний, вимовний мовленнєвий приклад; відновлює умови звичайної комунікації, відображаючи як реальні ситуації, так і вигадані; презентує інформацію про країну мови, що вивчається, що сприяє побачити ситуацію, яка представлена в тексті, найточніше. Також автентичні матеріали гарантують «ефект присутності», або «ефект співучасті»; активізують мовленнєву активність, містять великі мотиваційні можливості. Автентичні матеріали зв'язують елементи аудиторного заняття, можуть упорядковувати та систематизувати етапи навчання. Крім того, вони є синтезом візуальної, акустичної, моторної, мовленнєвої, ситуаційно-модельної, предметної, образної наочності; працюють як засіб дистанційного занурення в природне мовленнєве середовище на абсолютно всіх стадіях навчання англійській мові. Активне використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови допомагає активізувати пізнавальну діяльність студентів-філологів. збільшити роль самостійної роботи, сформувати у студентів спостережливість, уяву, увагу, мислення, мовленнєву пам'ять [22, с. 136].

Українські дослідники, зокрема О. Рейда, К. Івлєва, Д. Гулієва, розрізняють такі категорії:

- Автентичні матеріали – це оригінальні тексти, створені носіями мови, що не призначені для освітніх цілей, але можуть використовуватись у навчанні.
- Навчально-автентичні – спеціально адаптовані або створені з урахуванням критеріїв автентичності для освітнього процесу [22].

Роль автентичного контенту у процесі розвитку усного мовлення студентів підтверджується як науковими дослідженнями, так і практикою сучасного викладання іноземних мов. Саме автентичні матеріали дозволяють відтворити у навчальному процесі реалії повсякденного спілкування, що є вирішальним чинником у формуванні комунікативної компетентності студентів.

По-перше, автентичні матеріали створюють умови для імітації реального спілкування. На думку Короткої Н. В., такі матеріали дозволяють студентам долучитися до живої мови, в якій використовується автентична лексика, стилістика та інтонаційні особливості, характерні для носіїв мови. Це сприяє формуванню мовної інтуїції й уміння вести діалог у природному комунікативному середовищі [13, с. 124].

По-друге, автентичні ресурси ефективно розвивають мовленнєву спонтанність та вимову. Згідно з висновками Коломійчук І. М., використання діалогів, відеофрагментів, інтерв'ю або подкастів допомагає студентам долати бар'єр у говорінні, а також адаптуватися до різних комунікативних ситуацій – від побутового спілкування до академічної чи професійної мови [12, с. 103].

По-третє, автентичні матеріали дозволяють учням обговорювати актуальні соціальні й культурні явища, що особливо важливо у контексті формування міжкультурної компетентності. Як зазначає Макухіна С. В., автентичні тексти й відео забезпечують багатий культурний фон, даючи змогу студентам зіставляти різні культурні моделі, розвивати критичне мислення та глибше розуміти специфіку іншомовного середовища [15].

По-четверте, робота з автентичними ресурсами стимулює комунікативну активність та креативне мислення. На думку Качур І. І., автентичні матеріали – це не лише джерело лексичної й граматичної інформації, але й потужний інструмент для організації обговорень, ролевих ігор, творчих завдань, що активізують мовлення студентів [11, с. 14].

Юркевич Ж. В. підкреслює, що автентичні ресурси дозволяють створити «живе мовне середовище», яке включає природні ситуації спілкування, де студент не просто відтворює заготовлені репліки, а навчається генерувати власне висловлювання в реальному часі. Це є ключовим чинником у формуванні усної мовної компетентності [33, с. 276].

Відтак, автентичний контент виконує багатофункціональну роль у формуванні навичок усного мовлення. Він не лише забезпечує мовленнєву практику в умовах, наближених до реальних, але й сприяє розвитку інтонаційної

виразності, вимови, лексико-граматичних навичок, а також формуванню соціокультурної і комунікативної компетентності.

Не можна не зважати на те, що для ефективного використання автентичних матеріалів важливо враховувати низку психолого-педагогічних умов. На рис. 1.3 відображено ці ключові умови, що забезпечують оптимальне впровадження автентичного контенту в освітній процес.

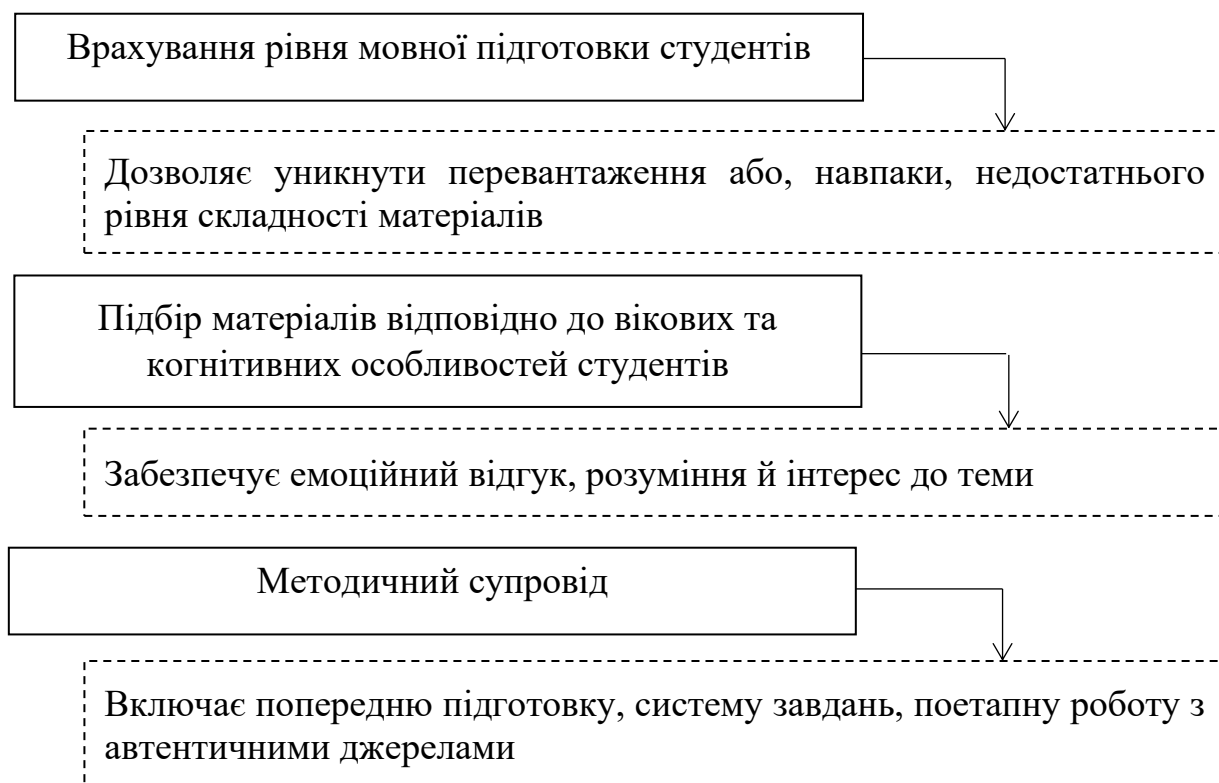


Рис. 1.3. Психолого педагогічні умови ефективного використання автентичних матеріалів [32; 33]

Саме така комплексна організація сприяє формуванню навичок критичного мислення, інтерпретації інформації та мовної рефлексії. Отже, рис. 1.3 узагальнює психолого-педагогічні умови, за яких автентичні матеріали стають не лише джерелом інформації, а й ефективним дидактичним інструментом у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Аудіовізуальні джерела, такі як фрагменти фільмів, телешоу, інтерв'ю, дозволяють студентам чути реальну мову у природному контексті, що сприяє

розвитку навичок аудіювання, інтонаційного слуху, а також знайомить із культурними особливостями країни, мова якої вивчається.

Цифрові ресурси – YouTube-канали, сторінки в соціальних мережах, TikTok, подкасти – дозволяють урізноманітнити навчальний процес та зробити його більш наближеним до реального життя. Такий контент, за умови правильного відбору, є надзвичайно мотивуючим для студентів, адже вони звикли до подібних форматів у повсякденному споживанні інформації.

Тематичні проєкти, побудовані на основі автентичного контенту (наприклад, створення відеоінтерв'ю, аналіз новин, виконання ролей з фільмів), формують не лише мовну, а й соціокультурну компетентність. Студенти залучаються до активної комунікативної діяльності, що є основною умовою ефективного засвоєння іноземної мови.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що автентичні матеріали є ефективним засобом формування мовної компетентності студентів, зокрема в умовах вивчення іноземної мови у вищій школі. Їх застосування сприяє розвитку всіх мовленнєвих навичок – аудіювання, читання, письма й говоріння – в автентичному комунікативному контексті, наближеному до реального мовного середовища. Крім того, автентичні матеріали активізують пізнавальну діяльність студентів, підвищують мотивацію до навчання, розширюють їхні уявлення про культуру країни мови, що вивчається, та сприяють формуванню міжкультурної компетентності. У результаті використання автентичних матеріалів формується не лише функціональна, а й комунікативна й соціокультурна складова мовної компетентності, що є надзвичайно важливим у процесі підготовки сучасного фахівця.

Висновки до розділу 1

Усне мовлення є базовою складовою комунікативної компетентності, адже саме воно забезпечує активну взаємодію у реальних життєвих ситуаціях. Розвиток цієї навички дозволяє студентам не лише відтворювати мовні конструкції, а й виражати власні думки, підтримувати діалог, дискутувати, що є необхідним для ефективного функціонування в іншомовному середовищі.

Другокурсники перебувають на етапі адаптації до нових освітніх умов, що супроводжується емоційною нестабільністю, підвищеною тривожністю та потребою в педагогічній підтримці. Водночас вони демонструють високу мотивацію до навчання, відкритість до нових знань і бажання самореалізуватися, що створює сприятливі умови для розвитку їхньої мовленнєвої активності за умови врахування їхніх індивідуальних особливостей.

Автентичні матеріали сприяють ефективному формуванню мовної компетентності, оскільки занурюють студентів у живе мовне середовище, стимулюють сприймання реальних мовленнєвих зразків і мотивують до практичного використання мови. Вони дозволяють розвивати не лише лексико-граматичні навички, а й соціокультурну обізнаність, що є важливою умовою для досягнення повноцінної комунікативної компетентності.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ

2.1. Етапи становлення та розвитку концепції автентичних матеріалів у мовній освіті

Однією з найважливіших особливостей досліджуваного об'єкта є динамічний характер змін у підходах до викладання іноземних мов, що безпосередньо впливає на використання навчальних матеріалів. Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє проілюструвати певні спостереження щодо еволюції концепції автентичності у навчальному процесі, зокрема у розвитку усного мовлення. Якщо раніше акцент робився переважно на «адаптованих» текстах, то сучасна методика дедалі частіше звертається до реального мовного контенту – відео, пісень, подкастів, соціальних мереж, блогів тощо.

Використання автентичних матеріалів (текстів, аудіо- та відеоджерел із реального мовного середовища) має глибокі історико-методичні витoki. У ХІХ столітті лінгвісти, такі як Генрі Світ, звернули увагу на обмеження граматико-перекладного методу, аргументуючи, що «natural, idiomatic texts» справедливо відображають усі особливості мови, тоді як штучні навчальні зразки викривлюють мовну реальність [43, с. 177].

У першій половині ХХ століття, у рамках реформаторського руху, зокрема завдяки діяльності Вільгельма Фістора, виник значний акцент на оральному викладанні мови – з використанням реальних мовних зразків у аудіолабораторіях і прямому спілкуванні. Це став витком тенденції відмови від перекладу і вправ до максимально природнього мовлення.

Далі, у 1960–1970-х роках, розвиток комунікативного підходу (Communicative Language Teaching) створив важливі передумови для впровадження автентичних матеріалів як навчального інструменту. Дель Гаймс у

своїй концепції комунікативної компетентності сформував ідею, що знання мови має включати здатність взаємодіяти в реальних мовленнєвих ситуаціях, а не лише володіння граматиною [45]. Саме з цього часу автентичні тексти й завдання стали ключовими компонентами методичного арсеналу.

Можна з упевненістю сказати, що розвиток концепції автентичності у викладанні іноземних мов є результатом поступової еволюції підходів до навчального контенту, що обумовлено змінами в соціокультурному середовищі, освітніх парадигмах та технологічному поступі.

У цьому аспекті варто взяти до уваги, що ще у 70-х роках ХХ століття поняття «автентичні матеріали» активно обговорювалося в межах комунікативного підходу до навчання мови. Наприклад, за визначенням К. Морроу, автентичними є «ті матеріали, які створені не з навчальною метою, а для реального спілкування» [50, с. 13]. Х. Віддоусон наголошував, що «автентичність тексту полягає не лише в його джерелі, а й у тому, як його сприймає учень» [61, с. 80].

При цьому варто виокремити еволюцію підходів до використання автентичного контенту: від орієнтації на друковані тексти, газетні статті, літературні уривки – до інтерактивного мультимедійного контенту, включаючи фільми, пісні, відеоблоги, подкасти, соціальні мережі. Зокрема, за словами К. Річардс, «реалістичні мовні ситуації та автентичний контент відіграють ключову роль у формуванні здатності до спонтанного мовлення» [55, с. 145].

У наступні десятиліття відбувся поступовий перехід від використання переважно друкованих текстів до аудіо- та відеоматеріалів. З появою аудіолабораторій, касетних записів та пізніше – відеоносіїв, автентичний мовний матеріал став більш доступним для класу. Як відзначає С.Гілмор, технічні новації дали змогу проводити дискурс- та конверсійний аналіз реального мовлення, що значно поглибило розуміння інтерактивної природи мови [60].

Починаючи з 1990-х років і далі, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ICT) сприяв справжній революції: використання мультимедіа, інтернет-ресурсів, YouTube, подкастів та інших цифрових платформ стало

буденною практикою. Як зазначають сучасні дослідники, автентичність у такому контексті означає доступ до живого мовлення з будь-якої точки світу й будь-якої миті.

Етапи становлення концепції автентичних матеріалів у мовній освіті демонструють поступову зміну парадигм – *from* граматико-перекладного методу до комунікативної компетентності та цифрового навчання. Сьогодні автентичність має не лише лінгвістичне, – але й культурно-семантичне, мультимодальне значення. Це відкриває нові горизонти для розвитку усного мовлення за допомогою живого контенту, адаптованого до сучасних реалій студентського життя.

В українській науковій думці також спостерігається послідовне осмислення важливості автентичності в навчанні іноземної мови. Наприклад, О. Соловей відзначає, що автентичні матеріали стимулюють когнітивну активність учнів і сприяють розвитку міжкультурної компетентності [30, с. 48]. О. Гриценко у своїх працях доводить, що «використання сучасних автентичних джерел, зокрема соціальних мереж, YouTube, TikTok, формує гнучке мовне мислення і адаптивність учнів до реальних мовленнєвих ситуацій» [7, с. 102].

В Україні та в українській освітній практиці відстежуються такі тенденції впровадження автентичних матеріалів у навчання англійської мови:

- перехід від класичних літературних текстів до більш динамічного, ситуаційно релевантного контенту (новини, інтерв'ю, рекламні ролики);
- активне залучення цифрових платформ (BBC Learning English, Voice of America, TED Talks);
- використання соціальних мереж (Instagram, TikTok) як джерел сучасної лексики, фразеології, сленгу;
- впровадження подкастів, відеоуроків та онлайн-серіалів як інструментів розвитку аудіювання й мовного чуття.

Відтак, автентичний контент із винятково текстового перетворився на багатоканальний, мультимодальний ресурс, що дозволяє формувати не лише мовну, а й соціокультурну, комунікативну й міжкультурну компетентність учнів.

Здійснене дослідження дає можливість виокремити основну періодизацію розвитку концепції автентичних матеріалів у мовній освіті та подати її у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Етапи становлення та розвитку концепції автентичних матеріалів у викладанні іноземних мов [30; 7; 55; 61 та ін.]

Період	Характеристика етапу	Основні особливості використання автентичних матеріалів
1950–1970 рр.	Етап традиційного граматико-перекладного підходу	Обмежене використання; переважно тексти класичної літератури, формальні тексти; автентичність не вважалася важливою
1970–1990 рр.	Поява комунікативного підходу	Перші спроби включення автентичних текстів у навчання для розвитку комунікативної компетентності (газети, діалоги, листи)
1990–2005 рр.	Активний розвиток комунікативно-орієнтованого навчання	Автентичні матеріали використовуються для розвитку мовленнєвої практики, формування лінгвосоціокультурної компетентності
2005–2015 рр.	Перехід до інтегрованого навчання мови і культури (CLIL, Task-based learning)	Залучення мультимедійних автентичних матеріалів: фільми, телепередачі, інтерв'ю, реклама, музика, адаптація під рівень учня
2015 – до сьогодні	Цифровізація освіти, зміщення фокусу на цифрову грамотність і критичне мислення	Широке використання цифрових автентичних ресурсів: подкасти, YouTube, TikTok, блоги, сторіз; навчання через цифровий контент

З огляду на наведені етапи, стає очевидним, що сучасний етап розвитку педагогіки вирізняється активним пошуком нових форм, інструментів та стратегій використання автентичного контенту в освітньому процесі. Тож розглянемо детальніше сучасні тенденції застосування автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов, зосереджуючись на можливостях цифрових платформ, соціальних мереж, мобільних застосунків і мультимедійного контенту, що найефективніше формує як мовленнєві, так і міжкультурні компетентності учнів.

Можна впевнено стверджувати, що поточна епоха цифровізації освіти супроводжується активним впровадженням мультимодальних автентичних матеріалів у процес вивчення іноземних мов. Це відповідає запитам сучасного суспільства, що потребує швидкого, інтерактивного, контекстуально значимого навчання.

По-перше, зросла популярність коротких відеоформатів як джерел автентичного контенту. Уроки англійської мови в TikTok, зокрема методи, спрямовані на вдосконалення вимови, словникового запасу чи структурування фраз, сприяють підвищенню мотивації та залученості студентів. Наприклад, дослідження «Вивчення впливу TikTok на вдосконалення навичок усного мовлення у процесі вивчення іноземної мови» зафіксувало значне покращення студентів в англійському мовленні після інтеграції відеоформатів TikTok у практику.

По-друге, YouTube-канали, подкасти, блоги стають розповсюдженим матеріалом. Вони не лише подають автентичне мовлення, а й розширюють студента культурно й смислово. Статистичне дослідження показало високий рівень зв'язку між використанням TikTok та рівнем англійських навичок: кореляція $R = 0.935$, що вказує на 87,5 % пояснюваність результату за рахунок використання платформи [59].

По-третє, зростає інтерес до соціальних мереж та інтерактивних медіа як навчального ресурсу. Викладачі використовують TikTok не лише для демонстрацій, але й для зворотного зв'язку – наприклад, реагуючи на відео студентів, даючи поради щодо вимови або коментуючи тему уроку. Це створює емоційно підтримувальне навчальне середовище, як показало дослідження «TikTok as emotional outlet for TESOL teachers» [59].

По-четверте, навчальний подкаст-контент (новинні сюжети, інтерв'ю) активно інтегрується в завдання на розвиток аудіювання й говоріння: студенти аналізують мови носіїв, інтонації, автентичні ситуації, що стимулює мовну гнучкість.

Соціокультурні запити, що диктують ці тенденції

- швидка інформатизація суспільства, призводить до того, що студенти звикли споживати мультимедіа, тому автентичні відео та аудіо формати краще відповідають їхнім змагальним стилям навчання;
- зростання ролі самостійного навчання, адже студенти практикують англійську поза аудиторією, викладач стає куратором цифрового контенту.
- міжкультурна взаємодія, адже відео та подкасти дозволяють відчувати культуру носіїв, їхню мовленнєву поведінку, що критично важливо в глобалізованому світі.

Таким чином, етапи становлення та розвитку концепції автентичних матеріалів у мовній освіті демонструють поступовий перехід від використання літературно-орієнтованих текстів до широкого залучення мультимедійних і цифрових ресурсів. Зміна парадигми зумовлена потребою у формуванні комунікативної компетентності, соціокультурної обізнаності та медіаграмотності учнів.

2.2. Класифікація автентичних матеріалів та типологія завдань для розвитку усного мовлення

У сучасній методиці викладання англійської мови акцент робиться не лише на змістовому наповненні автентичних джерел, а й на їхній адаптації до освітніх цілей, зокрема – розвитку усного мовлення. Різноманіття форматів автентичних матеріалів дозволяє моделювати реалістичні комунікативні ситуації, що сприяє як мотивації студентів, так і їхній мовленнєвій компетентності. Важливим є також врахування вікових та психологічних особливостей здобувачів освіти, а також рівня їх мовної підготовки.

Автентичні матеріали – це не просто допоміжний засіб навчання, а потужний інструмент формування мовної та комунікативної компетентностей, що сприяє інтеграції мовленнєвих навичок із реальними ситуаціями. Їх використання у процесі навчання англійської мови дозволяє учням не лише

ознайомитися з живою мовою, а й поринути у культурний контекст, у якому ця мова функціонує.

Автентичні матеріали умовно поділяються на кілька категорій залежно від каналу сприймання інформації та формату подання. Нижче у табл. 2.2 подано характеристику основних видів автентичних матеріалів, які активно використовуються у навчанні англійської мови.

Таблиця 2.2

Класифікація основних видів автентичних матеріалів, що використовуються у навчанні англійської мови [13, с. 125].

Вид автентичних матеріалів	Приклади	Функції та дидактична цінність
Друковані матеріали	Програмки, телефонні довідники, книги, комікси, тексти пісень, газетні статті, чеки, квитки тощо	Збагачення лексики, розвиток навичок читання, культурна обізнаність, орієнтація у реальних жанрах
Аудіоматеріали	Радіореклама, подкасти, пісні, аудіокниги, інтерв'ю, радіопередачі	Формування навичок аудіювання, сприймання інтонацій, адаптація до різних акцентів
Аудіовізуальні матеріали	Телешоу, реклама, відеокліпи, художні та документальні фільми, мультики, новини	Розуміння мови в контексті, розвиток комунікативних навичок, інтерпретація невербальних засобів
Візуальні матеріали	Ілюстрації, фотографії, дорожні знаки, листівки, етикетки, художні репродукції	Стимуляція описового мовлення, активізація уяви, створення візуального контексту
Реалії (матеріальні об'єкти)	Монети, готівка, маски, іграшки, предмети побуту, упаковки реальних товарів	Сенсорне засвоєння, конкретизація абстрактного, емоційне залучення учнів

У таблиці 2.2 узагальнено типи автентичних матеріалів за критерієм форми подання та визначено їхню освітню цінність. Таке структурування допомагає педагогам цілеспрямовано добирати ресурси залежно від освітньої мети, рівня

мовної підготовки студентів і типу мовленнєвої діяльності (читання, слухання, говоріння). Залучення різних каналів сприймання – зорового, слухового, кінестетичного – посилює ефективність навчального процесу, робить його більш мотивуючим і наближеним до реального мовного середовища.

Докладну класифікацію залежно від змісту, функцій у реальному середовищі і за тематикою пропонує Я. В. Романюк, яка поділяє всі автентичні матеріали на кілька груп, залежно від сфер спілкування:

- навчально-професійна сфера спілкування: рекламні проспекти навчальних центрів, програми освіти у різних навчальних закладах, об'яви з приводу роботи, календар учня, розклад уроків, різноманітні навчальні матеріали з іноземної мови, статті з газет, журналів;

- соціально-культурна сфера спілкування: репродукції художніх творів, рекламні проспекти, довідники з ілюстраціями визначних місць, афіші спектаклів, концертів, фестивалів, запрошення, програми екскурсій, лотерейні квитки;

- побутова сфера спілкування: предмети побуту та їх ілюстрації, схеми-плани усіх видів транспорту, рахунки для сплати різних послуг, інструкції, пам'ятки до застосування побутових приладів;

- торгово-комерційна сфера спілкування: рекламні проспекти товарів, запрошення-реклама, меню, рецепти національних страв, талони на придбання різних видів товарів;

- сімейно-побутова сфера спілкування: матеріали листування (листи, листівки, телеграми, запрошення), візитні картки, бланки вітальних листівок;

- спортивно-оздоровча сфера спілкування: реклама оздоровчих та спортивних центрів/комплексів, афіші масових спортивних змагань, рекламні проспекти лікувальних засобів та заходів [25, с. 161].

Запропоновані вище засоби навчання науковець об'єднує у поняття «прагматичні матеріали». На думку вченого, прагматичні матеріали є дуже цікавими для студентів, натомість, іноді можуть поступатися звичайним тестам із підручників за обсягами країнознавчої інформації.

Використання автентичних матеріалів є цілком обґрунтованим. По-перше, автентичні тексти містять інформацію, яка часто не відображається у навчальних текстах: професійну термінологію, жаргонізми, специфічні моделі побудови словосполучень і речень. По-друге, автентичні матеріали містять культурний компонент і дають можливість мовцю краще зрозуміти країну, мова якої вивчається. Автентичні матеріали можна поділити на чотири категорії:

- паперові (книги, газети, журнали, листівки, рекламні оголошення тощо);
- аудіо- та відеоматеріали (теле- та радіопрограми, звукозаписи тощо);
- інтернет-ресурси;
- інші (пісні, вірші, рисівки та інше) [11, с. 14].

Безпосередньо вивчаючи види автентичних матеріалів, можна виділити низку переваг їх використання у процесі навчання іноземної мови. Саме завдяки своїй природності, зв'язку з реальним мовленням і культурним контекстом, автентичні матеріали займають особливе місце у методиці викладання мов.

По-перше, автентичні матеріали забезпечують зв'язок із реальними мовними ситуаціями. Тексти, аудіо- чи відеофрагменти, створені для носіїв мови, відображають живу, неконструйовану мову. Наприклад, перегляд новинного сюжету з BBC або читання оголошення на сайті Airbnb дозволяє студенту зануритися в справжнє комунікативне середовище, яке важко відтворити за допомогою штучно створених навчальних текстів.

По-друге, автентичні матеріали сприяють розвитку мовленнєвої інтуїції та контекстуального розуміння. Студенти вчаться «вгадувати» значення слів та граматичних структур на основі контексту, інтонації, ситуації тощо. Наприклад, слухаючи подкаст, де співрозмовники жартують або перебивають один одного, учні засвоюють не лише зміст, а й типову мовленнєву поведінку.

По-третє, автентичні матеріали виконують мотиваційну функцію. Студенти частіше виявляють інтерес до «живих» текстів – пісень, фрагментів серіалів, оглядів товарів, коментарів у соцмережах, оскільки це дозволяє їм відчутти практичну користь вивченого. Вони бачать, що мова – це не лише правило чи

вправи, а інструмент, який відкриває доступ до сучасної культури, спілкування та інформації.

По-четверте, використання автентичних матеріалів створює можливості для формування міжкультурної компетентності. Культурно марковані одиниці, поведінкові моделі, комунікативні стратегії, що містяться в таких текстах, сприяють розумінню специфіки іншого народу та його менталітету. Наприклад, вивчаючи англомовну рекламу або фрагменти політичних дебатів, студенти краще розуміють соціальні цінності та культурні коди, що домінують у відповідному суспільстві.

По-п'яте, автентичні матеріали збагачують лексичний запас і сприяють розвитку граматичних навичок у природному контексті. Завдяки повторенню лексичних одиниць у різних ситуаціях, вживанню сталих виразів, фразеологізмів, розмовних конструкцій, учні вчаться природно застосовувати мову, не зазубрюючи її. Наприклад, серіал, де персонажі постійно використовують вирази на кшталт «*You know what I mean?*» або «*Let me get this straight*», сприяє закріпленню реальних мовленнєвих патернів.

Є очевидним, що автентичні матеріали не лише урізноманітнюють процес навчання, але й значно підвищують його ефективність, допомагаючи студентам перейти від формального засвоєння мови до її гнучкого та впевненого використання в реальному житті.

Описуючи класифікацію автентичних матеріалів та їхню роль у розвитку усного мовлення, варто зазначити, що вона є досить широкою та охоплює різноманітні форми контенту: від друкованих джерел (статей, інтерв'ю, оголошень) до аудіовізуальних носіїв (відео, подкасти, пісні, інтерв'ю тощо). Як уже зазначалося раніше, ці матеріали поєднують у собі реальність, актуальність і мовну природність, що робить їх ефективним засобом занурення у справжнє мовне середовище. Окрім того, автентичні матеріали є основою для створення різних типів навчальних завдань, що сприяють розвиткові комунікативних навичок учнів.

У цьому контексті типологія завдань, спрямованих на розвиток усного мовлення, поділяється на кілька ключових категорій:

Інформаційні завдання передбачають:

- розуміння змісту мовлення та його відтворення (наприклад, переказ, формулювання основної думки),
- виокремлення ключової інформації за питаннями типу «Хто?», «Де?», «Коли?».

Комунікативні завдання акцентують увагу на взаємодії через:

- дискусії, дебати, рольові ігри, моделювання життєвих ситуацій,
- висловлення власної думки, її аргументацію, захист позиції.

Інтерактивні завдання сприяють активній участі учнів у спільному вирішенні проблем:

- групова робота, колективне створення рішень,
- вправи на взаємодію (наприклад, «think-pair-share», мозковий штурм, створення власного контенту на основі автентичних джерел).

Отож, у табл.2.3 з'ясуємо, яким чином автентичні матеріали та пов'язані з ними завдання сприяють формуванню не лише мовної, а й міжкультурної компетентності учнів.

Таблиця 2.3

Значення автентичних матеріалів та завдань для формування мовної й міжкультурної компетентності

Види автентичних матеріалів	Приклади матеріалів	Типи завдань	Формування мовної компетентності	Формування міжкультурної компетентності
Відео (інтерв'ю, блоги, фрагменти фільмів)	Влог про життя підлітка у Великій Британії	Перегляд і переказ, дискусія	Розвиток аудіювання, збагачення лексики	Знайомство зі стилем життя, культурними кодами
Соціальні мережі (Instagram, Threads)	Сторінка відомого інфлюенсера	Аналіз контенту, коментування	Формування навичок писемного мовлення	Розуміння мовленнєвого етикету, невербальної комунікації

Новини/статті	Стаття з BBC News або The Guardian	Визначення головної ідеї, словникова робота	Робота з текстом, критичне мислення	Ознайомлення зі світоглядом інших культур через новини
Меми/карикатури	Культурні меми (напр., про американське Різдво)	Інтерпретація, створення власного мему	Пояснення змісту, лексико-граматична точність	Інтерпретація культурних алюзій та гумору
Пісні	Сучасна популярна англomовна пісня	Розбір тексту, обговорення тематики	Поліпшення слухового сприйняття	Розуміння тем і цінностей, притаманних іншій культурі

Автентичні матеріали не лише активізують інтерес учнів до вивчення мови, а й створюють умови для формування цілісної комунікативної особистості. Використання таких матеріалів у поєднанні з відповідними завданнями дозволяє:

- розвивати різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо);
- актуалізувати реальні мовні ситуації;
- залучити учнів до міжкультурного діалогу, формуючи толерантність та відкритість до інших культур.

Отже, автентичні матеріали є ефективним інструментом не лише для розвитку мовної компетентності, а й для поглиблення міжкультурної обізнаності учнів.

Класифікація автентичних матеріалів дуже широка, як уже зазначалося вище, поєднує різні носії – від аудіо- й відеоконтенту до текстів і соціальних мереж. Отож, далі з'ясуємо, як ці матеріали та пов'язані з ними завдання узгоджуються з рівнем мовної підготовки [24] й віковими особливостями студентів другого курсу.

Таблиця 2.4

**Відповідність автентичних матеріалів та завдань рівню мовної
підготовки і віковим особливостям студентів**

Рівень володіння (CEFR)	Приклади автентичних матеріалів	Типові завдання	Вікові особливості студентів другого курсу
A1–A2	Короткі відео з субтитрами, меню, інфографіка	Репродуктивне мовлення (переказ, відповіді на питання)	Не перевантажувати складною структурою; стимулює базову лексику
B1–B2	Подкасти, новини, інтерв'ю, YouTube-ролики	Опис ситуацій, інтерпретація, участь у дискусіях	Соціально актуальні теми, дозволяють виражати власну думку
C1–C2	Аналітичні статті, дебати, академічні виступи	Дебати, презентації, імпровізації	Професійно орієнтовані завдання, міжкультурний і аналітичний підхід

Таким чином, відповідність автентичних матеріалів рівню мовної підготовки і віковим особливостям студентів є запорукою їх ефективного використання в навчанні. Грамотно підібраний матеріал не лише забезпечує поступовий розвиток мовних навичок, а й актуалізує міжкультурний досвід, сприяючи формуванню міжкультурної компетентності.

2.3. Практичне використання автентичних матеріалів у навчальному процесі

У сучасному іншомовному навчанні особливої актуальності набуває використання автентичних матеріалів, які не лише відображають реальне мовне середовище, а й сприяють формуванню комунікативної, соціокультурної та стратегічної компетентностей. Для студентів другого курсу автентичні тексти є ефективним інструментом розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, адже саме на цьому етапі навчання формуються навички розуміння іноземної мови в реальних контекстах. Застосування автентичних матеріалів забезпечує залучення студентів до реального вжитку мови, допомагає розширити словниковий запас, розвинути критичне мислення та міжкультурну обізнаність.

Водночас для досягнення очікуваних результатів необхідно правильно добирати й адаптовувати такі матеріали відповідно до рівня мовної підготовки та потреб навчальної програми.

У межах дослідження було розроблено й апробовано комплекс завдань, укладених на основі автентичних джерел (статей, відео, подкастів, постів у соцмережах, вебсайтів тощо), які умовно поділяються за такими типами:

З метою вдосконалення мовної компетентності студентів другого курсу було розроблено низку завдань із використанням автентичних матеріалів, адаптованих до тем підручника «Практичний курс англійської мови як першої іноземної (усне мовлення)» (укл. Павлович Т.І., 2021) [20]. Завдання охоплюють різні типи мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письмо, а також міжкультурну та проєктну взаємодію. Нижче подано приклади таких завдань відповідно до класифікації.

1. Інформаційно-аналітичні завдання.

Тема: Career Challenges.

Матеріал: Стаття «10 Reasons to Choose a Freelance Career» (Forbes) <https://www.forbes.com/sites/theyec/2020/01/27/10-reasons-to-choose-a-freelance-career/>.

Завдання: прочитати статтю та виписати ключові переваги й недоліки фрилансу. Визначити свою позицію та підготувати коротку аргументовану відповідь. У парах обговорити: фриланс чи офіс?

Очікуваний результат: формування навичок аналітичного читання, вміння структурувати інформацію, розвиток критичного мислення. Приклад відповіді студента у форматі діалогу англійською мовою з перекладом, відповідно до завдання подано у Додатку А.

2. Мовленнєво-комунікативні завдання (аудіювання).

Тема: Health Care.

Матеріал: Подкаст «6 Minute English – Can We Prevent Disease?» (BBC Learning English) <https://www.bbc.co.uk/learningenglish> [18]

Завдання:

- прослухати подкаст удома;
- заповнити таблицю з новою лексикою та її контекстом;
- відповісти на контрольні запитання (на платформі Google Forms).

Очікуваний результат: розвиток навичок сприймання автентичного мовлення, розширення тематичного словника, тренування аудіювання з деталями. Приклад виконання завдання за темою Health Care, із використанням подкасту «*6 Minute English – Can We Prevent Disease?*» подано в Додатку Б.

3. Культурознавчі завдання.

Тема: Career Challenges (підтема: Work-life balance)

Матеріал: Відео «A day in the life of a UK nurse» (YouTube, Channel 4)
<https://www.youtube.com/watch?v=jsdDbcVvWdY> [4]

Завдання:

- переглянути відео вдома, занотувати розпорядок дня героя;
- порівняти з типовим днем медпрацівника в Україні;
- на занятті провести обговорення: чи відрізняється ставлення до праці?

Очікуваний результат: формування міжкультурної компетентності, розвиток навичок усного мовлення, зіставлення культурних реалій. Приклад виконання завдання подано у Додатку В.

4. Креативно-письмові завдання.

Тема: Health Care

Матеріал: Instagram-публікація @NatGeo «Saving lives: emergency medical teams in Nepal» <https://www.instagram.com/natgeo> [47]

Завдання:

- прочитати опис до публікації та проаналізувати структуру тексту;
- написати власний пост на тему «My experience with health and resilience» (від імені студента-медика);
- дібрати відповідні хештеги.

Очікуваний результат: розвиток письма в сучасному форматі, активізація лексики з теми охорони здоров'я, креативна інтеграція граматики. Приклад виконання завдання за темою подано в Додатку Г.

5. Завдання на проєктну діяльність.

Тема: Health Care

Матеріал: Ресурс British Council – розділ «Food and Healthy Habits»

<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/speaking> [23]

Завдання:

- ознайомитися з матеріалами розділу та лексикою про харчування;
- у групах підготувати презентацію «My Healthy Menu Plan».
- провести міні-презентацію з елементами гри: «Guess the Dish».

Очікуваний результат: формування презентаційних навичок, тренування усного мовлення, вміння працювати в команді. Приклад виконання завдання за темою подано в Додатку Д.

Ці формати завдання повністю відповідають роботі в групі та створення продукту – в класі (while-task), а презентація та обговорення – як підсумкова діяльність (post-task).

Висновки до розділу 2

Вивчення історії впровадження автентичних матеріалів дає змогу краще зрозуміти причини зміни підходів до викладання мов, виявити їх переваги та обмеження, а також простежити, як поступово формується орієнтація на живе, комунікативно значуще мовлення. Аналіз етапів становлення та розвитку концепції автентичних матеріалів у мовній освіті свідчить про поступову трансформацію підходів: від формального, літературоцентричного викладання до інтерактивного, цифрово-мультимодального навчання, яке тісно пов'язане з реальним комунікативним середовищем.

Класифікація автентичних матеріалів дуже широка, як уже зазначалося вище, поєднує різні носії – від аудіо- й відеоконтенту до текстів і соціальних мереж.

Розроблені завдання дали змогу не лише розширити лексичний запас, а й глибше замислитись над соціальними й культурними аспектами професії. Такий міжкультурний підхід формує більш свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності. Розроблені *приклад* демонструють:

- активне використання тематичної лексики (emergency care, resilience, stabilized, healthcare worker);
- сучасний формат письма (Instagram-style пост з особистою історією);
- креативне застосування граматичних структур (past simple, past continuous, present perfect, модальні дієслова).

Сучасне розуміння автентичності включає не лише мову, але й культурний, соціальний та контекстуальний виміри. Важливим є не лише джерело походження матеріалу, а і спосіб його інтеграції у навчальний процес, орієнтований на формування життєво необхідних компетентностей здобувачів освіти.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ І ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ГРУП

3.1. Проблемні зони та *needs analysis*

Пробне навчання здійснювалося в семи академічних групах, де викладалися два різні, але взаємопов'язані за метою курси: аналітичне читання (групи 110, 115) та усне мовлення (групи 112, 113, 114 – перший курс; 210, 211 – другий курс). Це дозволило зіставити потреби студентів, для яких основний фокус навчання був спрямований на рецептивні види діяльності (читання, аналіз тексту), із потребами тих, хто працював переважно над продуктивними комунікативними навичками (говоріння).

Needs analysis проводився комплексно й включав: вхідні усні завдання (короткий монолог, діалог, опис ситуації), цілеспрямоване спостереження за мовленнєвою активністю студентів на перших заняттях, фіксацію типових помилок (граматичних, лексичних, фонетичних, комунікативних), а також анкетування щодо попереднього досвіду вивчення мови та очікувань від курсу. Метою цього аналізу було визначити вихідну точку кожної групи – її сильні сторони та проблемні зони у сфері усного мовлення – і на цій основі спланувати структуру пробного навчання з використанням автентичних матеріалів.

Проведення *needs analysis* стало вихідною точкою організації пробного навчання, оскільки саме на цьому етапі визначалися реальні потреби студентів у розвитку навичок усного мовлення, а також виявлялися їхні сильні та слабкі сторони. Метою діагностики було не лише зафіксувати формальний рівень володіння мовою згідно з CEFR, а й описати якість усного висловлювання: ступінь самостійності, мовленнєву гнучкість, уміння підтримувати діалог, реагувати на репліки співрозмовника, інтерпретувати автентичний матеріал. Отримані результати стали підґрунтям для добору змісту пробного навчання, типів автентичних матеріалів та форм роботи на заняттях.

Для реалізації *needs analysis* було застосовано комплекс інструментів діагностики.

По-перше, студенти виконували вхідні усні завдання (Додаток Є), які включали короткий монолог (самопрезентація, опис навчального або професійного досвіду, коментар до знайомої теми) та елементи діалогічного мовлення (відповіді на запитання викладача, міні-рольові ситуації).

По-друге, використовувалися індивідуальні запитання англійською мовою (Додаток Ж), спрямовані на виявлення спонтанності мовлення, здатності реагувати без попередньої підготовки. Під час короткого персонального інтерв'ю оцінювалися такі параметри, як fluency (плавність мовлення), accuracy (точність граматичних і лексичних конструкцій), coherence (уміння будувати логічні зв'язки) та use of strategies (застосування компенсаційних стратегій у разі труднощів). Особлива увага приділялася тому, як студенти перефразовують думку, якщо їм бракує слова, а також тому, наскільки швидко та впевнено вони можуть відповісти на питання, що не мають однозначно правильного варіанту.

Для всіх груп (110, 112, 113, 114, 115, 210, 211) було використано однаковий перелік базових запитань, адаптований до рівня студента під час самої взаємодії. Формат інтерв'ю включав як запитання про особистий досвід, так і питання на теми освітніх та професійних інтересів. Це забезпечило можливість оцінити мовленнєві навички у різних типах дискурсу: побутовому, академічному та напівпрофесійному.

Дані цього етапу дозволили точно визначити слабкі зони кожної групи та сформулювати подальший план пробного навчання, зокрема:

- добір тем, що викликали найбільші труднощі;
- планування завдань, спрямованих на розвиток саме спонтанного мовлення;
- підбір автентичних матеріалів відповідного рівня складності.

По-третє, застосовувалося цілеспрямоване спостереження за участю студентів у дискусіях, парній та груповій роботі на перших заняттях із фіксацією типових помилок і поведінкових проявів (готовність висловитися, схильність

уникати говоріння, залежність від підказок тощо). Додатково проводилося анкетування, у якому студенти зазначали свій попередній досвід вивчення англійської мови, ставлення до усного мовлення, оцінювали власні труднощі (a self-assessment) та формулювали очікування від курсу.

Оцінювання результатів *needs analysis* здійснювалося за низкою параметрів, пов'язаних із якістю усного висловлювання.

Передусім аналізувалася точність мовлення (accuracy): граматична коректність, адекватність уживання лексичних одиниць, правильність побудови речень.

Другим важливим параметром була плавність мовлення (fluency) – темп висловлювання, наявність чи відсутність тривалих пауз, кількість самокорекцій, здатність підтримувати мовленнєвий потік без переходу на рідну мову.

Окремо оцінювали словниковий запас (діапазон уживаної лексики, уміння добирати синоніми, використовувати тематичну та фразеологічну лексику) та зв'язність висловлювання (cohesion and coherence) – логічну організацію повідомлення, використання засобів зв'язку, вміння структурувати висловлювання за вступом, основною частиною та висновком.

Важливим компонентом діагностики стала оцінка здатності студентів до сприймання усного мовлення. Для цього використовувалися завдання на глобальне та детальне розуміння аудіотекстів (Додаток 3). Зокрема, студенти працювали з автентичними подкастами BBC Learning English та виконували комплекс вправ, який допомагав визначити рівень сформованості навичок аудіювання.

Завдання на глобальне розуміння (наприклад, вибір основної теми, визначення загальної ідеї висловлювання) дозволило виявити, наскільки студенти здатні схопити зміст без зосередження на деталях. Натомість вправи на детальне розуміння – заповнення пропусків, вилучення конкретної інформації, співвіднесення дефініцій – продемонстрували, як добре студенти розпізнають ключові факти, цифри, терміни, логічні зв'язки.

Таким чином, *needs analysis* був організований як багатокомпонентний процес, що поєднував кілька джерел інформації (усні завдання, спостереження, самооцінку, анкетування) та забезпечував цілісне уявлення про вихідний рівень розвитку усного мовлення в кожній групі. Це дозволило не лише описати проблемні зони студентів, а й обґрунтувати вибір тем, форматів автентичних матеріалів та методичних рішень, які були реалізовані на подальших етапах пробного навчання. Списки студентів усіх досліджуваних груп наведено в додатку К.

Групи 110 та 115 вивчали дисципліну «Аналітичне читання», тому їхнє пробне навчання мало специфічний фокус: розвиток граматичної точності, розширення лексичного запасу, удосконалення аналітико-інтерпретаційних умінь та роботу з автентичними текстами підвищеної складності. Усне мовлення не було провідною ціллю курсу, однак саме потреби говоріння проявилися як проблемна зона під час *needs analysis*. Різномірність – від A2 до C1 – суттєво вплинула на динаміку групової роботи, темп заняття та рівень мовленнєвої впевненості студентів.

Група 110 – систематизований аналіз проблемних зон:

- рівень студентів: A2 – C1, група неоднорідна.
- переважаючий рівень: B1–B2.
- атмосфера: дисципліна, взаємодопомога, висока мотивація.

Сильні сторони (Strengths)

- Одна студентка (C1) демонструє виняткове аналітичне мислення, дуже розвинений словниковий запас, впевнене розуміння складних структур.
- Інші дві студентки (B2+) володіють міцною мовною базою, легко «читають між рядками», вміють аргументовано інтерпретувати зміст.
- Троє студенток (B2) впевнено працюють із автентичними текстами, добре розпізнають логічні зв'язки.

Проблемні зони (Obstacles):

Студенти B1:

- труднощі з розгорнутими висловлюваннями;

- обмежений активний словник;
- фрагментарна зв'язність висловлювань.

Троє студенток (A2):

- низька мовленнєва впевненість;
- значна залежність від словника;
- труднощі з розумінням підтексту;
- проблеми зі спонтанністю мовлення.

Потреби підтримки (Support):

- speaking-опори: фрейми, шаблони, опорні слова.
- робота з лексичними наборами та фразовими структурами.
- поступове ускладнення speaking-завдань.

Група 115 – систематизований аналіз проблемних зон:

- рівень студентів: B1 – C1.
- більшість працює на рівні B2–B2+.
- група має високий потенціал, активна, мотивована.

Сильні сторони (Strengths):

Студенти рівня C1: Двоє студенток демонструють глибоке розуміння стилістики, складних граматичних моделей, логічної структури текстів.

Є шестеро студентів рівня B2+, які мають структуроване мовлення, багатий словник, активність у дискусіях.

Студентів рівня B2 троє

Проблемні зони (Obstacles):

Частина студентів рівня B1 (троє студентів) мають:

- повільність формування відповіді;
- труднощі з використанням розширеної лексики;
- окремі граматичні неточності;
- недостатня інтонаційна виразність.

Загальні проблеми для групи:

- обмежений обсяг спонтанного мовлення;
- нерівномірна автоматизація граматичних моделей;

- потреба у збільшенні speaking-практики саме на автентичних матеріалах.

Потреби підтримки (Support):

- тренування інтонаційних моделей;
- робота над швидкістю і логічною структурою висловлювань;
- розширення активного словникового запасу через speaking-tasks.

Щоб узагальнити результати діагностики, нижче подано OSOS-таблицю 3.1 (Observation – Strength – Obstacle – Support), у якій відображено ключові характеристики груп 110 та 115 щодо стану їх усного мовлення.

Таблиця 3.1

OSOS-аналіз проблемних зон груп 110 та 115

Компонент	Група 110	Група 115
Observation	Значна різниця рівнів (A2–C1). Яскраво виражена різниця між студентами високого та низького рівнів.	Високий середній рівень (B1–C1), сильне ядро студентів.
Strengths	Троє студентів рівня C1–B2+ демонструють розвинені аналітичні навички та стабільну успішність. Студенти рівня B2 вирізняються вмінням критично аналізувати матеріал.	Декілька студентів рівня C1 та шість студентів рівня B2+ мають високий рівень академічної підготовки та добре сформовані навички аналітичного читання
Obstacles	Три студенти рівня A2 мають значні труднощі зі спонтанним мовленням. Студенти рівня B1 потребують розвитку зв'язності висловлювання та розширення активного словника.	Студенти рівня B1 характеризуються повільним темпом мовлення та недостатньою лексичною гнучкістю.
Support	Лексичні опори, інтонаційні вправи, фразові шаблони, поступове ускладнення speaking-завдань.	Моделювання дискусій, тренування перефразування, робота з інтонацією, збільшення speaking-практики.

У групах 110 та 115 виявлено спільну тенденцію: попри високий рівень аналітичного читання та міцну граматико-лексичну базу, компонент усного мовлення потребує цілеспрямованої методичної підтримки. Різниця рівнів обох груп проявилася у контрасті між студентами рівнів C1–B2+ та A2–B1, що впливало на загальну динаміку занять. Проведений needs analysis дозволив чітко визначити пріоритети подальшого

пробного навчання – посилення speaking-практики, розвиток інтонаційної виразності, розширення активної лексики та моделювання автентичних комунікативних ситуацій.

Дисципліна «Усне мовлення» у першокурсників груп 112, 113 та 114 мала на меті розвиток комунікативної компетентності, формування вмінь спонтанного мовлення, удосконалення фонетико-інтонаційних навичок та розширення активного словникового запасу. Під час проведення needs analysis було зафіксовано значну різнорівневість студентів (A2+ – C1), що суттєво впливало на навчальну динаміку та вимагало диференційованого підходу.

Нижче подано систематизований аналіз із деталізованою характеристикою кожної групи.

Група 112 – детальна характеристика та проблемні зони

У групі 112 навчалось 15 студентів, рівень володіння англійською – A2+ – C1.

Одна студентка рівня C1 відзначалася високою автономністю мовлення, широким словниковим запасом, природною спонтанністю та автоматизованими граматичними структурами.

Студентки рівня B2 (чотири особи) демонстрували впевнене спонтанне мовлення та добру темпоритміку, хоча подекуди виникали лексичні неточності.

Проблемні зони

Студенти рівня B1 (сім осіб) та A2+ (три особи) характеризувалися такими труднощами:

- низька мовленнєва впевненість;
- базовий рівень граматики та часті граматичні помилки;
- обмежена лексична база, зокрема для розгорнутих описових відповідей;
- залежність від підказок викладача.

Група 113 – детальна характеристика та проблемні зони

Група складається з 17 студентів, рівні: A2 – B2+, із домінуванням B1+.

Сильні сторони

Чотири студенти рівня B2+ характеризувалися впевненістю у дискусіях, швидкою реакцією та здатністю підтримувати розмову без вагань.

Вісім студентів рівня B1+ мали добру граматичну базу та демонстрували стабільні результати, однак потребували більшої гнучкості у діалогах.

Проблемні зони

Студенти рівня B1 (чотири особи) стикалися з такими труднощами:

- недостатній активний словниковий запас;
- нерівномірна інтонація;
- труднощі з перефразуванням;
- паузи під час добору слів.

Один студент початкового рівня (A2) мав:

- дуже базову граматичну підготовку;
- обмежений словниковий запас;
- труднощі з розумінням питань;
- низький темп мовлення, але достатню мотивацію.

Група 114 – детальна характеристика та проблемні зони

Група вирізнялася високою мотивацією, дисциплінованістю та організованістю; роль старости виконувала одна зі студенток рівня B2.

Сильні сторони

Студенти рівня B2+ (дві особи) демонстрували сформоване, зріле мовлення: інтонаційну виразність, складні синтаксичні структури та впевненість у спонтанних висловлюваннях.

Чотири студенти рівня B2 активно підтримували дискусії та легко переходили між темами.

Проблемні зони

Більшість групи знаходилася на рівні B1+, і для цього рівня були характерні такі труднощі:

- фрагментарність висловлювання;
- орієнтація на прості граматичні структури;
- недостатнє застосування тематичної лексики;

- труднощі з підтриманням розгорнутої аргументації.

Водночас саме ця група демонструвала найвищу тенденцію до переходу на рівень B2 завдяки старанності й дисциплінованості.

Таблиця 3.2

OSOS-аналіз проблемних зон груп 112, 113, 114

Компонент	Група 112	Група 113	Група 114
Observation	Різнорівнева група (A2+–C1).	Найрізнорівневіша група (A2–B2+).	Стабільно сильна (B1+–B2+).
Strengths	Одна студентка рівня C1 характеризується високою автономністю; наявне потужне ядро студентів рівня B2.	4 студенти B2+; активність у дискусіях.	B2+ студенти з високою спонтанністю та інтонаційною виразністю.
Obstacles	A2+ — слабка спонтанність, лексичні прогалини; B1 — зв'язність, темп.	B1 — недостатня гнучкість мовлення; A2 — обмежений словник.	B1+ — недостатня складність висловлювання, спрощена граматики.
Support	Лексичні опори, speaking frames.	Робота над перефразуванням, інтонацією.	Розширення словникових тем, дискусійні формати.

Аналіз груп 112, 113 та 114 засвідчив, що першокурсники демонструють різнорівневу підготовку, причому домінує діапазон A2+ – B2+. Найбільш типовими труднощами виявилися: недостатня зв'язність висловлювання, обмежений активний словник, уповільненість спонтанного мовлення та потреба у формуванні мовленнєвої впевненості. Водночас більшість студентів показали високий потенціал до покращення: сильні B2 та B2+ студенти задавали темп груповим активностям, сприяли комунікативній взаємодії та формували мотиваційне середовище. Ці результати стали основою для подальшого планування пробного навчання, добору автентичних матеріалів та впровадження методики Flipped Classroom.

Групи 210 та 211 другого курсу демонструють виражену різнорівневність, що варіюється від A2 до B2+. На цьому етапі навчання студенти мали достатній досвід роботи з англійською мовою, однак показники усного мовлення виявилися менш стабільними порівняно з першокурсниками. Проведений needs analysis

засвідчив, що більшість труднощів пов'язані зі спонтанністю, граматичною точністю, обмеженим активним словником та невпевненістю під час висловлювання на професійні та соціокультурні теми.

Група 210 – детальна характеристика та проблемні зони

Група 210 продемонструвала середній рівень підготовки, із досить широкою різницею між найсильнішими й найслабшими студентами. Рівні – A2 – B2+, з тенденцією до нижчого середнього порівняно з попередніми навчальними потоками.

Сильні сторони:

- B2+ рівень (4 студентки). Студентки цього рівня вільно оперують лексикою середньої та підвищеної складності, упевнено підтримують дискусію, демонструють добре розвинені навички аргументації та логічного структурування висловлювання.

- B1+ рівень (4 студентки). Достатня комунікативна компетентність, загальна грамотність та здатність брати участь у діалогах. Проте помітні окремі проблеми з граматичною точністю та доборою лексики.

Проблемні зони. Студентки рівня A2 (5 осіб):

- слабка автоматизація граматичних структур;
- труднощі з розумінням питань у швидкому темпі;
- обмежений активний словник (здебільшого побутові теми);
- низька мовленнєва впевненість та повільний темп висловлювання;
- потреба у структурованих speaking frames та додатковому scaffolding.

Проблеми, притаманні всій групі:

- недостатня кількість практики спонтанного мовлення;
- труднощі з переходом від підготовлених до непередбачуваних відповідей;
- слабе оперування тематичними лексичними блоками (*education, career, technology, social issues*);
- потреба у повторенні граматики середнього рівня (Tenses revision, Conditionals, Passive Voice, Complex Object).

Група 211 – детальна характеристика та проблемні зони

Група 211 виявила найнижчий середній рівень підготовки серед студентів другого курсу. Рівні варіюються від A2 до B2+, причому частка студентів рівня A2 є найвищою.

Сильні сторони:

- B2+ рівень (1 студентка). Висока комунікативна компетентність, впевнене володіння граматичними структурами, добрий темп мовлення.
- B2 рівень (3 студентки). Добрий словниковий запас, грамотне побудування відповідей, уміння підтримувати дискусію.
- B1 рівень (5 студенток). Базова впевненість у мовленні, достатня граматична база, проте недостатня продуктивність лексики.

Проблемні зони. A2 рівень (6 студенток):

- обмежена лексична база;
- труднощі з розумінням інструкцій;
- короткі, фрагментарні висловлювання;
- часті граматичні помилки (особливо Present Simple / Present Continuous, Past Simple);
- труднощі з вимовою та інтонацією.

Типові труднощі для групи:

- низька автономність у говорінні – потребують постійних підказок;
- відсутність навичок аргументації та розгортання висловлювання;
- брак лексики для тем професійної спрямованості (*career, workplace, communication skills*);
- недостатня швидкість мовленнєвої реакції;
- неавтоматизовані граматичні структури.

Таблиця 3.3

OSOS-аналіз проблемних зон груп 210 та 211

Компонент	Група 210	Група 211
Observation	Різномірність A2–B2+, середній рівень нижчий у порівнянні з першим курсом.	Найнижча середня підготовка серед груп; велика частка A2.

Strengths	4 студентки на B2+, 4 студентки на B1+. Позитивна динаміка в граматиці.	1 студентка B2+, 3 студентки B2. Мотивація та готовність працювати.
Obstacles	A2 – повільне мовлення, вихідний словник, труднощі з розумінням.	A2 – вузький словник, фрагментарність, слабе розуміння інструкцій.
Support	Часте scaffolding, speaking frames, Grammar boosters, лексичні блоки.	repetition cycles, робота з відео, індивідуальні speaking tasks, словникові карти.

Needs analysis у групах 210 та 211 продемонстрував, що ключові труднощі другого курсу пов'язані з недостатньою автоматизацією мовленнєвих навичок, обмеженою активною лексикою та низькою спонтанністю мовлення. Значна частка студентів рівня A2 в обох групах потребує системної підтримки, особливо в розвитку граматичної точності та розуміння на слух. Водночас присутність студентів рівнів B2 і B2+ створює потенціал для організації роботи у форматі *peer support* та диференційованих speaking-завдань.

На основі проведеного needs analysis, який включав вхідні усні завдання, спостереження, індивідуальне опитування, аналіз помилок та порівняння динаміки наприкінці курсу, було виокремлено спільні та відмінні мовленнєві труднощі студентів семи груп (110, 115, 112, 113, 114, 210, 211). Узагальнення результатів дає можливість вибудувати чітку картину вихідного рівня кожної групи та визначити оптимальні методичні рішення для подальшої організації пробного навчання з використанням автентичних матеріалів.

Таблиця 3.4

**Спільні та відмінні проблемні зони студентських груп
(узагальнення needs analysis)**

Група	Рівні студентів	Сильні сторони	Основні проблемні зони	Висновки для навчання
110 (аналітичне читання)	A2–C1	Граматики, лексика, аналітичне мислення	Усне мовлення: низька спонтанність, брак fluency, недостатня практика дискусій	Потрібні структуровані speaking tasks, підтримка в побудові висловлювання

115 (аналітичне читання)	B1–C1	Сильна грамати́ка й лексика, висока мотивація	Усне мовлення: труднощі з довгими відповідями, недостатня тематична лексика	Варто додавати speaking frames та завдання на аргументацію
112 (усне мовлення, 1 курс)	A2+–C1	Активність, готовність взаємодіяти	Fluency, coherence, високий рівень anxiety у студентів A2+	Потрібна диференціація: простіші завдання для слабших, дебати – для сильних
113 (усне мовлення, 1 курс)	B1–B2+	Добра основа граматики, лексика, мотивація	Спонтанне мовлення, логічне структурування, інтонаційна виразність	Доцільні рольові ігри, завдання на імпровізацію, робота з аудіо
114 (усне мовлення, 1 курс)	B1+–B2+	Висока дисципліна, організованість, активність	Недостатня аргументація, брак лексики для складних тем	Підходять task-based activities та тематичні speaking projects
210 (усне мовлення, 2 курс)	A2–B2+	Частина групи має добрий словник і логіку мовлення	Велика різноманітність, слабка автономність A2, проблеми зі швидкістю мовлення	Необхідні короткі структуровані діалоги, scaffolding, repetition cycles
211 (усне мовлення, 2 курс)	A2–B2+	Мотивація, готовність працювати	Обмежена лексика, фрагментарні відповіді, низьке розуміння інструкцій	Потрібні аудіоматеріали, чіткі speaking models, повторення граматики

Порівняння результатів різних груп дозволяє виділити ряд спільних труднощів, незалежно від курсу навчання:

1. Недостатня мовленнєва спонтанність (fluency) спостерігається майже в усіх групах, особливо у студентів рівнів A2–B1. Відповіді часто фрагментарні, надмірно підготовлені або занадто короткі.

2. Брак тематичної лексики, – для тем *career, workplace, social issues, health care* студентам бракувало активного словника, що ускладнювало формулювання думок на професійні та суспільні теми.

3. Низька аргументація та логіко-композиційна побудова висловлювання. Навіть студенти рівнів B2–C1 іноді створювали структурно прості відповіді без чітких аргументів, прикладів та логічних зв'язок.

4. Граматична неточність, де є типові помилки:

- змішування означених і неозначених часів,
- неправильний порядок слів,
- пропуски допоміжних дієслів,
- труднощі з Conditionals, Passive Voice, Complex Object.

5. Високий рівень мовленнєвої тривожності (*speaking anxiety*) особливо у студентів рівнів A2–B1, а також у старших курсів, що не практикували говоріння регулярно протягом кількох семестрів.

Відмінності у проблемних зонах:

1. Групи 110 та 115 (аналітичне читання) – сильні в граматиці та аналізі текстів, але слабкі у мовленнєвій імпровізації.

2. Групи 112–114 (усне мовлення першого курсу) – хороший потенціал у лексико-граматичній базі, проблеми переважно стосуються fluency, coherence та інтонаційної виразності.

3. Групи 210–211 (усне мовлення другого курсу) – найнижча автономність у говорінні, найбільша кількість студентів рівня A2, потреба у значно більшій кількості scaffolding-інструментів.

Як результати needs analysis вплинули на планування пробного навчання і результати діагностики стали основою для: добору тем, вибору автентичних матеріалів.

Обрано теми з високим комунікативним потенціалом: Career challenges, Health care, Work-life balance та Food and healthy habits.

Для груп із сильнішою граматичною підготовкою: статті, подкасти, інтерв'ю, BBC, Forbes. Для слабших: короткі відео, адаптовані завдання, Instagram-публікації, матеріали British Council.

Через різнорівневість груп було застосовано диференційований підхід:

- Слабші студенти отримували попередні лексичні таблиці, глосарії, pre-listening tasks.

- Сильні – дискусійні питання, проєктні завдання, критичний аналіз відео.

Використано форм роботи на занятті:

- роботу в парах і групах;
- дебати;
- рольові ігри;
- міні-проєкти;
- speaking loops;
- shadowing та imitation tasks для студентів A2–B1.

Після кожного заняття студенти виконували коротку письмову рефлексію, що дозволяло відстежувати прогрес у мовленні.

Узагальнений needs analysis засвідчив, що попри значну різнорівневість студентів усіх груп, їхні мовленнєві потреби мають спільні ключові вектори: розвиток спонтанності, розширення тематичного словника, удосконалення структурної організації висловлювання та підвищення мовленнєвої впевненості.

3.2. Опис парної роботи та проведення занять

У межах пробного навчання важливо було не лише визначити вихідний рівень студентів, але й описати реальну організацію аудиторної роботи, зокрема логіку проведення занять у парному форматі. Парна робота була основним способом розвитку усного мовлення, оскільки забезпечувала можливість рівномірного залучення студентів, збільшувала час говоріння на одного учасника та створювала умови для формування автономних комунікативних навичок.

Усі 37 занять, проведених у різних групах першого та другого курсу, були структуровані за єдиною логікою: ознайомчі заняття, впроваджувальні заняття та основний блок комунікативних занять. Такий поділ дозволив поступово

нарощувати складність завдань, переходячи від спостереження за мовленнєвими стратегіями до активної роботи з автентичними матеріалами.

Під час опису парної роботи основна увага зосереджується на:

- характері завдань у різних типах занять;
- тому, які пари були сформовані та чому саме;
- видах типових помилок, що фіксувалися на початку;
- базових характеристиках рівня підготовки студентів («до» пробного навчання).

Організація парної роботи в межах пробного навчання була безпосередньо пов'язана з результатами проведеного needs analysis, який дав можливість чітко виявити рівневу різноманітність груп, визначити основні проблемні зони студентів, а також зрозуміти, які формати взаємодії будуть найбільш продуктивними для розвитку їхніх комунікативних навичок. Аналіз показав, що більшості студентів бракувало мовленнєвої впевненості, уміння підтримувати діалог і логічно вибудовувати висловлювання, що зумовило потребу у поступовому введенні парної роботи з різним ступенем складності. Саме тому весь цикл із 37 занять був структурований за трирівневою моделлю: ознайомчий етап, впроваджувальний етап та основний комунікативний блок.

Ознайомчі заняття (2 пари). Перші два заняття (Додаток Л) в усіх групах були спрямовані на створення безпечної та підтримувальної атмосфери, що є критично важливим для студентів різного рівня, особливо тих, хто демонстрував низьку мовленнєву впевненість (A2–B1), нерівну плавність мовлення або страх помилитися. Результати needs analysis показали, що значна частина студентів (особливо групи 112, 113, 210 і 211) потребувала більше часу на розмовні завдання невеликої складності перед тим, як переходити до роботи з автентичними матеріалами. Це підтверджувало доцільність створення вступного блоку. Мета ознайомчих занять:

- формування безпечного мовленнєвого простору, де студенти без боязні помилок можуть почати говорити;

- первинна діагностика сильних і слабких сторін кожного студента в реальній комунікації, а не лише в тестових умовах;
- спостереження за спонтанністю мовлення, темпом, зв'язністю, умінням реагувати на запитання;
- визначення оптимальної моделі пар для подальшої роботи (сильний–слабкий, рівні пари, ротація).

У цих заняттях використовувалися найбільш прості, низькостресові та доступні завдання, які знижували напругу та давали змогу студентам проявити свої реальні комунікативні стратегії:

- *Self-introduction mini-dialogues* (“Tell your partner three facts about your life / studies / hobbies... ”)
- *Find someone who... (speaking warm-up)* (“Find someone who likes working in a team / wants to be a teacher / has a part-time job... ”)
- *Basic exchange prompts* (“Ask your partner about their typical study day / favourite subject / dream job... ”)
- *Paired micro-interviews* (“Interview your partner about one recent challenge they overcame.”)
- *Low-stakes vocabulary activation tasks* (“Name 5 jobs you know / 5 diseases you’ve heard of / 5 skills important for your future career.”)

Такі завдання не вимагали глибокого мовного аналізу чи складної граматики, але дозволяли:

- оцінити fluency (темп, паузи, перебивання, самокорекції);
- визначити accuracy (типові граматичні помилки, неправильне використання часових форм, артиклів, лексичних одиниць);
- виявити lexical range (чи використовує студент широку лексику, чи повторює базові слова);
- спостерігати communicative strategies (уникання складних конструкцій, опора на жести, надмірні паузи, підказки).

Саме ці два заняття стали ключовими для уточнення результатів needs analysis: викладач отримав можливість побачити живий мовленнєвий профіль кожного студента, що часто доповнювало або уточнювало дані вхідних завдань.

Після проведення ознайомчих занять і первинного needs analysis наступним логічним етапом стали впроваджувальні заняття, які охоплювали п'ять пар і мали на меті поступову підготовку студентів до роботи з автентичними матеріалами. Саме на цьому етапі відбувалося закладання мовленнєвих та лексико-граматичних основ, необхідних для подальшого ефективного засвоєння складніших завдань, побудованих на справжніх текстах, аудіо та відео.

У межах цих занять студенти виконували вправи, спрямовані на:

- активізацію лексики за темами «*Career Challenges*» та «*Health Care*»;
- удосконалення граматичних структур, необхідних для побудови логічних монологів і діалогів;
- розвиток навичок мікродіалогів – коротких обмінів репліками в типових професійних або соціальних ситуаціях;
- формування первинних умінь аргументації – висловлення позиції, погодження/непогодження, додавання аргументів;
- тренування перебудови реплік (reformulation), що є ключовою навичкою для спонтанної комунікації.

Цей блок занять виконував підготовчу функцію, забезпечуючи плавний перехід від елементарних комунікативних ситуацій (ознака ознайомчого етапу) до роботи з автентичними джерелами, які будуть використані на наступних парах. У Додатку М подано приклади вправ, які застосовувалися на впроваджувальних заняттях.

Основний блок занять охоплював близько 30 пар, спрямованих на розвиток усного мовлення на основі автентичних матеріалів. На цьому етапі студенти працювали з відеофрагментами (BBC, TED, Channel 4), подкастами (6 Minute English), інтерв'ю, Instagram-публікаціями, матеріалами British Council та іншими цифровими платформами. Основні види діяльності включали

обговорення, дебати, аналіз ситуацій, інтерпретацію змісту, рольові ігри, мікропроекти та презентації.

Групи 110 та 115 (аналітичне читання). Попри те, що ці групи не мали основного акценту на говорінні, у межах основного блоку було впроваджено мовленнєві мікропроекти, роботу зі статтями та відео як «trigger materials».

Група 110: через значну різнорівневість (A2–C1) акцент робився на коментарях до текстів, міні-обговореннях і поясненні авторських позицій.

Група 115: сильне ядро (B2+–C1) дозволяло виконувати більш складні завдання – дебати, аналіз відеофрагментів, імпровізовані міні-виступи.

Група 112 (усне мовлення, A2+–C1). У цій групі домінували студенти рівня B1–B2, що забезпечило добрий потенціал для групових дискусій.

Основний блок включав:

- дебати (*"Is freelancing the future?"*);
- інтерпретацію відео про робочі виклики;
- рольові ігри (*"Employer–Candidate Interview"*);
- мікропроекти (*"My Career Story"*).

A2+ студенти працювали у парах зі старшими, щоб отримати мовленнєву підтримку.

Група 113 (усне мовлення, B1–B2+). Це найстабільніша група для дискусій:

- інтенсивні дебати (*"Who is responsible for burnout?"*);
- подкасти BBC та інтерпретація ключових ідей;
- групові презентації (*"Health System: UK vs Ukraine"*);
- рольові ігри в медичних та кар'єрних ситуаціях.

Висока мовна гнучкість B2+ студентів задавала темп усьому класу.

Група 114 (усне мовлення, B1+–B2+). Студенти демонстрували хорошу підготовку, тому основний блок включав:

- аналітичні обговорення відео (TED Youth, Vox Media);
- дискусії (*"What makes a job meaningful?"*);
- аргументовані міні-виступи;

- симуляції (*“Doctor–Patient: Emergency Case”*).

Група відзначалася високою взаємодією та підтримкою в мікрогрупах.

Група 210 (усне мовлення, A2–B2+). Основний блок проводився з урахуванням великої кількості A2 студентів.

- Для A2: спрощені опори, шаблони, візуальні підказки.
- Для B1–B2+: дискусії, міні-виступи, аналіз відео.

Структура заняття завжди передбачала диференціацію.

Група 211 (усне мовлення, A2–B2+). Через найнижчий середній рівень основний блок мав найбільше scaffolding:

- робота з короткими автентичними відео;
- парні діалоги за моделлю;
- короткі групові міні-проекти;
- обговорення простими мовленнєвими засобами.

Основний акцент – подолання мовленнєвої невпевненості та формування базової комунікативної гнучкості.

У процесі організації парної роботи під час пробного навчання було застосовано три основні моделі взаємодії студентів, кожна з яких виконувала окрему педагогічну функцію. Першою з них була модель «сильний – слабший», спрямована на створення умов для поступового мовленнєвого «підтягування» студентів із нижчим рівнем підготовки. У таких парах слабший студент отримував мовну підтримку, опори, приклад коректного використання граматики й лексики, що сприяло зниженню страху висловлювання, збільшенню плавності мовлення та поступовому розширенню активного словника. Другою моделлю стали рівні пари, коли партнери мали близький рівень володіння мовою та могли працювати в одному темпі. Такий формат забезпечував розвиток аргументаційних навичок, швидкості мовленнєвої реакції та тренування складніших мовленнєвих структур без уповільнення чи перенавантаження одного зі студентів. Третя модель – ротаційні пари – застосовувалася для формування гнучкості у міжособистісній взаємодії, розширення кола

мовленнєвих партнерів і зниження залежності студентів від «зручних» співрозмовників, що є важливою умовою реальної комунікативної автономії.

У групах 110 та 115, де акцент навчальної дисципліни був перенесений на аналітичне читання, парна робота використовувалася в обмеженому форматі й здебільшого виконувала функцію коротких коментарів до тексту або мікродискусій. Тут переважно застосовувалися рівні пари, оскільки студенти рівня B2–C1 потребували інтелектуально насичених обговорень, які було б складно проводити у змішаних парах. Водночас студентам рівня A2–B1 пропонувалися підтримувальні пари у форматі «сильний – слабший», що дозволяло зберігати темп заняття та забезпечувати доступність матеріалу для всіх.

У групі 112, де рівень студентів коливався від A2+ до C1, на початкових етапах навчання домінувала саме підтримувальна модель парної роботи. Вона була необхідною для адаптації студентів з низьким рівнем підготовки та формування базової впевненості у говорінні. Під час дебатів та дискусій застосовувалися ротаційні пари, оскільки це дозволяло уникнути повторюваних комунікативних сценаріїв і допомагало студентці рівня C1 не домінувати над однією й тією ж партнеркою рівня A2+. Рівні пари формувалися для студентів рівня B2 і B1, особливо на заняттях, де домінували рольові ігри та моделювання комунікативних ситуацій.

Група 113, з відносно вирівняним рівнем B1–B2+, виявилася найбільш придатною для активного застосування ротаційної моделі. Така організація дозволяла зберігати високий темп заняття й забезпечувати динамічність мовленнєвої взаємодії. При роботі зі складними автентичними матеріалами, зокрема під час аналізу відеофрагментів, використовувалися рівні пари, що давало змогу поглиблювати змістове опрацювання матеріалу. Для студентки рівня A2 пропонувалася індивідуальна підтримка та періодичні пари зі студентами вищого рівня.

У групі 114, яка характеризувалася стабільним рівнем B1+–B2+, домінували рівні пари. Вони забезпечували можливість виконання складних

комунікативних завдань без необхідності спрощення інструкцій чи зниження темпу. Ротаційні пари активно застосовувалися під час дискусій, мікропроектів та аналізу відеоматеріалів, тоді як підтримувальна модель використовувалася мінімально, оскільки більшість студентів демонструвала відносно рівні показники.

У групі 210, де рівні студентів варіювалися від A2 до B2+, основною моделлю залишалася пара «сильний – слабший». Такий підхід був необхідним для забезпечення можливості комунікації всіх студентів без надмірного стресу та відчуття мовної нерівності. Ротаційні пари застосовувалися лише у спрощених завданнях, де всі учасники могли працювати із ситуаціями побутового чи навчального характеру. Рівні пари формувалися рідше через значний розрив у мовній підготовці.

Схожа тенденція спостерігалася і в групі 211, де домінував рівень A2–B1, а кількість студенток початкового рівня була найбільшою серед усіх груп. Тут підтримувальні пари застосовувалися приблизно у 80 % занять. Ротаційні пари з'являлися поступово, оскільки мали на меті не лише розширення мовленнєвої практики, але й зниження мовленнєвої тривожності. Рівні пари формувалися лише для студенток рівня B2, щоб не створювати дисбалансу у навантаженні.

Організація парної роботи була чітко пов'язана з етапами навчального процесу. Під час ознайомчих занять, що охоплювали перші дві пари, використовувалися здебільшого рівні пари, оскільки це створювало нейтральні умови для встановлення первинного мовленнєвого контакту та формування безпечного середовища. На впроваджувальних заняттях, які тривали п'ять пар, комбінувалися всі три моделі – від підтримувальних до ротаційних, – що дозволяло поступово підготувати студентів до роботи з автентичними матеріалами. У межах основного блоку, який охоплював близько 30 пар, ротаційні пари застосовувалися під час дискусій, дебатів та відеоаналізу, рівні – під час виконання складних змістових завдань, а модель «сильний – слабший» була незамінною у групах із вираженою різноманітністю.

На основі проведених ознайомчих та впроваджувальних занять, аналізу типових помилок студентів, а також результатів первинних усних завдань було сформовано інтегровану картину рівня мовленнєвої підготовки кожної групи. До уваги бралися такі параметри: асигурація (граматична та лексична точність), fluency (плавність мовлення), типові помилки, а також загальні коментарі щодо специфіки групи та особливостей їхньої мовленнєвої поведінки на старті курсу.

Нижче подано узагальнену таблицю 3.5, яка систематизує вихідні показники студентів семи груп.

Таблиця 3.5

**Основні показники рівня володіння усним мовленням на
початковому етапі пробного навчання**

Група	Рівні студентів	Асигурація	Fluency	Типові помилки	Коментар
110	A2–C1	середня–висока	низька–середня	труднощі зі спонтанністю, короткі репліки	сильна граматико-лексична база, усне мовлення – слабка ланка
115	B1–C1	висока	середня	обмеженість активного словника, повільний темп	високий аналіз текстів, але недостатня комунікативна практика
112	A2+–C1	середня	низька–середня	граматичні неточності, нерівний темп, пропуски слів	найбільш різноманітна група, потребувала підтримувальних пар
113	B1–B2+	середня–висока	середня	пошук слів, довгі паузи при аргументації	близькі рівні, ротаційні пари ефективні
114	B1+–B2+	висока	середня	інтонаційні та фонетичні помилки, окремі структурні неточності	стабільна й мотивована група
210	A2–B2+	низька–середня	низька	обмежений активний словник, труднощі зі зв'язністю	потребує значної підтримки, різноманітна
211	A2–B2+	низька	низька	граматичні помилки, бідний	найслабші стартові показники серед усіх груп

				словник, збій у побудові фраз	
--	--	--	--	----------------------------------	--

Аналіз первинних результатів потребував вибудовування такої моделі взаємодії, яка б дозволила врахувати різнорівневість груп і водночас створити рівні можливості для всіх студентів. Саме тому парна робота стала ключовим форматом пробного навчання. У Додатку Н наведено більш розширені дані, які містять 6 параметрів оцінювання, типові помилки, а також комунікативні характеристики.

Вхідний аналіз (табл. 3.6) рівня володіння усним мовленням у семи групах (110, 112, 113, 114, 115, 210, 211) засвідчив суттєву різнорівневість студентського контингенту. Майже половина здобувачів (45,6 %) продемонстрували середній рівень (B1–B1+), що є типовим для студентів 1–2 курсів і відображає достатню граматичну основу, але недостатньо сформовані навички спонтанного мовлення.

Близько третини студентів (36,9 %) уже працювали на високому рівні (B2–C1), однак навіть у цих групах спостерігалися проблеми з fluent speech, аргументацією, інтонацією та логічною структурою висловлювання – особливо в академічних темах.

Разом із тим 17,5 % студентів належали до низького рівня (A2–A2+): це переважно групи 210 та 211 другого курсу, а також окремі студентки у групах 112 та 113. Вони мали обмежений активний словник, труднощі у формулюванні навіть коротких реплік, низьку мовленнєву впевненість та слабку здатність до розуміння автентичних усних матеріалів.

Таблиця 3.6

Розподіл студентів за рівнем володіння усним мовленням (вхідний етап пробного навчання)

Група	Загальна кількість студентів	Низький рівень (A2–A2+)	Середній рівень (B1–B1+)	Високий рівень (B2–C1)
110	14	3	6	5
115	15	0	4	11
112	15	3	7	5

113	17	1	12	4
114	14	0	9	5
210	13	5	4	4
211	15	6	5	4
Разом	103	18 студентів (17,5%)	47 студентів (45,6%)	38 студентів (36,9%)

Зведений аналіз підтвердив необхідність:

- диференціації завдань;
- використання моделі «сильний–слабший» на початкових етапах;
- системної роботи з розвитком fluency;
- застосування автентичних матеріалів для розширення словникового діапазону;
- упровадження вправ на структурованість висловлювання.

Парна взаємодія дала змогу побачити реальну мовленнєву поведінку студентів – не в умовах підготовленого монологу, а в живій комунікації, де потрібно реагувати швидко, адаптуватися до партнера та підбирати мовні засоби спонтанно. Такий формат виявив проблемні зони значно чіткіше, ніж індивідуальні відповіді: зокрема, стало помітно, хто уникає довгих реплік, хто втрачає логічність висловлювання, а хто робить типові граматичні або лексичні помилки повторно.

Крім того, саме парна робота дозволила побачити динаміку зміни мовленнєвої впевненості. У студентів рівня A2–B1 зменшився страх помилитися, тоді як сильніші студенти почали краще структурувати мовлення та аргументувати власну позицію. Моделі «сильний – слабший», рівні пари та ротаційні пари продемонстрували різний вплив: перша сприяла підтримці й «підтягуванню», друга – розвитку темпу, третя – гнучкості й адаптивності.

Отримані дані стали основою для планування подальших етапів навчання, зокрема добору автентичних матеріалів (простішого рівня для груп 210/211 та складніших – для 113/114 і частково 112), визначення типів завдань, а також форм роботи на заняттях.

3.3. Порівняння результатів та рекомендації

Після проведення пробного навчання та систематичного впровадження автентичних матеріалів у поєднанні з парною і ротаційною роботою постала необхідність здійснити комплексне порівняння вхідних та вихідних показників сформованості усномовленнєвих навичок студентів.

Порівняння вхідного та вихідного рівнів володіння усним мовленням дозволило визначити якісні зміни, що відбулися в мовленнєвій компетентності студентів після завершення пробного навчання та систематичного використання автентичних матеріалів. Аналіз здійснювався за такими параметрами: accuracy (граматико-лексична точність), fluency (плавність і темп мовлення), словниковий запас, структурна організованість висловлювання, готовність до спонтанного мовлення.

Крім цього, було оцінено зміну кількості студентів у межах мовних рівнів CEFR (A2, B1, B2, C1), що дозволило простежити загальну динаміку росту у табл. 3.7-3.8.

Група 112 показала найбільші зміни у спонтанному мовленні. Студенти з рівня A2+ змогли перейти до впевненого B1, значно покращилася плавність та темп мовлення, зменшилася кількість довгих пауз і пошуку слів. C1-студентка продемонструвала зростання аргументаційної гнучкості.

Таблиця 3.7

Порівняння рівнів володіння усним мовленням студентів

Група	Було (вхідний рівень)	Стало (вихідний рівень)	Зміни
110 (Reading)	A2 – 3 студенти B1 – більшість B2 – 3 B2+ – 2 C1 – 1	A2 – 2 B1 – ↓ (менше) B2 – +2 B2+ – +1 C1 – стабільно	Зростання точності й лексики, часткове покращення spoken fluency

115 (Reading)	B1 – 4 B2 – 3 B2+ – 6 C1 – 2	B1 – ↓ B2 – ↑ B2+ – стабільно C1 – +1	Значне зростання структурності мовлення та лексики
112 (Speaking)	A2+ – 3 B1 – 7 B2 – 4 C1 – 1	A2+ – ↓ до 1 B1 – ↓ B2 – ↑ (6–7 студентів) C1 – +1	Сильний приріст fluency і спонтанності
113 (Speaking)	A2 – 1 B1 – 8 B1+ – ~8 B2+ – 4	A2 – 0 B1 – ↓ B1+ – ↑ B2 – +3	Найбільш рівномірний прогрес усіх параметрів
114 (Speaking)	B1+ – більшість B2 – 4 B2+ – 2	B1+ – ↓ (перехід у B2) B2 – ↑ до 7–8 B2+ – стабільно	Покращення аргументації та структурності
210 (Speaking)	A2 – 5 B1+ – 4 B2+ – 4	A2 – ↓ (до 2–3) B1 – ↑ (укріплення рівня) B2 – +1–2	Найбільший стрибок у словнику
211 (Speaking)	A2 – 6 B1 – 5 B2 – 3 B2+ – 1	A2 – ↓ (до 3–4) B1 – ↑ B2 – стабільно/↑	Зниження тривожності, більше готовності до спонтанного мовлення

Хоча фокус курсу груп 110 та 115 (аналітичне читання) не був спрямований на розвиток усного мовлення, студенти продемонстрували покращення у тих аспектах, які природно формуються через роботу з автентичними текстами: словниковий запас, структурність висловлювань, аналітичність. Прогрес у fluency був помірним, однак значним у студентів рівня B1, які частіше залучалися до парних обговорень.

Група 113 найбільш збалансований прогрес. Помітно покращилася структурна організованість висловлювань і лексична варіативність. Фактор ротаційних пар дав позитивний ефект: студенти адаптувалися до різних стилів мовлення партнерів.

Таблиця 3.8

Покращення ключових мовленнєвих параметрів

Група	Accuracy	Fluency	Vocabulary	Structure	Spontaneous speech
-------	----------	---------	------------	-----------	--------------------

110	↑ граматична точність	незначне ↑	↑ тематична лексика	↑ логічність	стабільно
115	суттєве ↑	помірне ↑	↑↑ (найкраще)	↑↑	середнє
112	↑	↑↑	↑	↑	↑↑ (найсильніший стрибок)
113	↑	↑	↑	↑	↑
114	↑	↑	↑	↑↑	стабільне
210	↑	↑	↑↑	середнє ↑	↑
211	↑	↑	↑	↑	↑↑ (падіння тривожності)

Студенти групи 114 показали стабільне зростання аргументативного мовлення, особливо у завданнях рівня B2. Fluency покращилася завдяки активній участі в дискусіях та мікропроєктах.

Групи 210 та 211. Найбільший приріст спостерігався у лексичній наповненості мовлення та впевненості під час говоріння. Студенти рівня A2 зменшили кількість помилок і демонстрували менший страх перед спонтанними відповідями. Найскладнішим залишався параметр асигуру, але загальна динаміка є позитивною.

Порівняння вихідних та підсумкових показників демонструє чітку позитивну динаміку у всіх групах, незалежно від початкового мовного рівня, табл. 3.9-3.10.

Порівняльний аналіз розподілу рівнів володіння усним мовленням у семи групах демонструє стабільне зниження кількості студентів із низьким рівнем та суттєве зростання частки тих, хто досяг високого рівня.

Таблиця 3.9

Розподіл студентів за рівнями усного мовлення (до → після пробного навчання)

Група	К-сть студентів	Було (вихідний рівень)	Стало (вихідний рівень)	Зміни
110	14	Низький – 3 Середній – 6 Високий – 5	Низький – 2 Середній – 5 Високий – 7	+2 студенти перейшли у високий рівень

115	15	Низький – 0 Середній – 4 Високий – 11	Низький – 0 Середній – 3 Високий – 12	+1 студент у високому рівні
112	15	Низький – 3 Середній – 7 Високий – 5	Низький – 1 Середній – 6 Високий – 8	Значний ріст високого рівня (+3)
113	17	Низький – 1 Середній – 12 Високий – 4	Низький – 0 Середній – 10 Високий – 7	+3 студенти у високому рівні
114	14	Низький – 0 Середній – 9 Високий – 5	Низький – 0 Середній – 6 Високий – 8	+3 студенти у високому
210	13	Низький – 5 Середній – 4 Високий – 4	Низький – 2 Середній – 6 Високий – 5	-3 у низькому, +2 у середньому
211	15	Низький – 6 Середній – 5 Високий – 4	Низький – 3 Середній – 7 Високий – 5	+2 переходи з низького у середній

Найбільший прогрес спостерігається у групах 112, 113 та 114, де кількість студентів високого рівня зросла на 3 особи в кожній групі, що свідчить про ефективність поєднання автентичних матеріалів і системної парної роботи. Групи 110 та 115, попри те, що вивчали аналітичне читання, також показали позитивну динаміку: у 110 двоє студентів перейшли у високий рівень, а в 115 він збільшився на одну позицію. Особливо показовими є результати груп 210 та 211 другого курсу: кількість студентів низького рівня суттєво зменшилася (–3 у 210 і –3 у 211), що свідчить про подолання мовленнєвої невпевненості та розширення активного словникового запасу. Загалом усі групи продемонстрували перехід до вищих рівневих категорій, що підтверджує ефективність застосованої методики. Графічно зазначені зміни відображено на рис. 3.1.

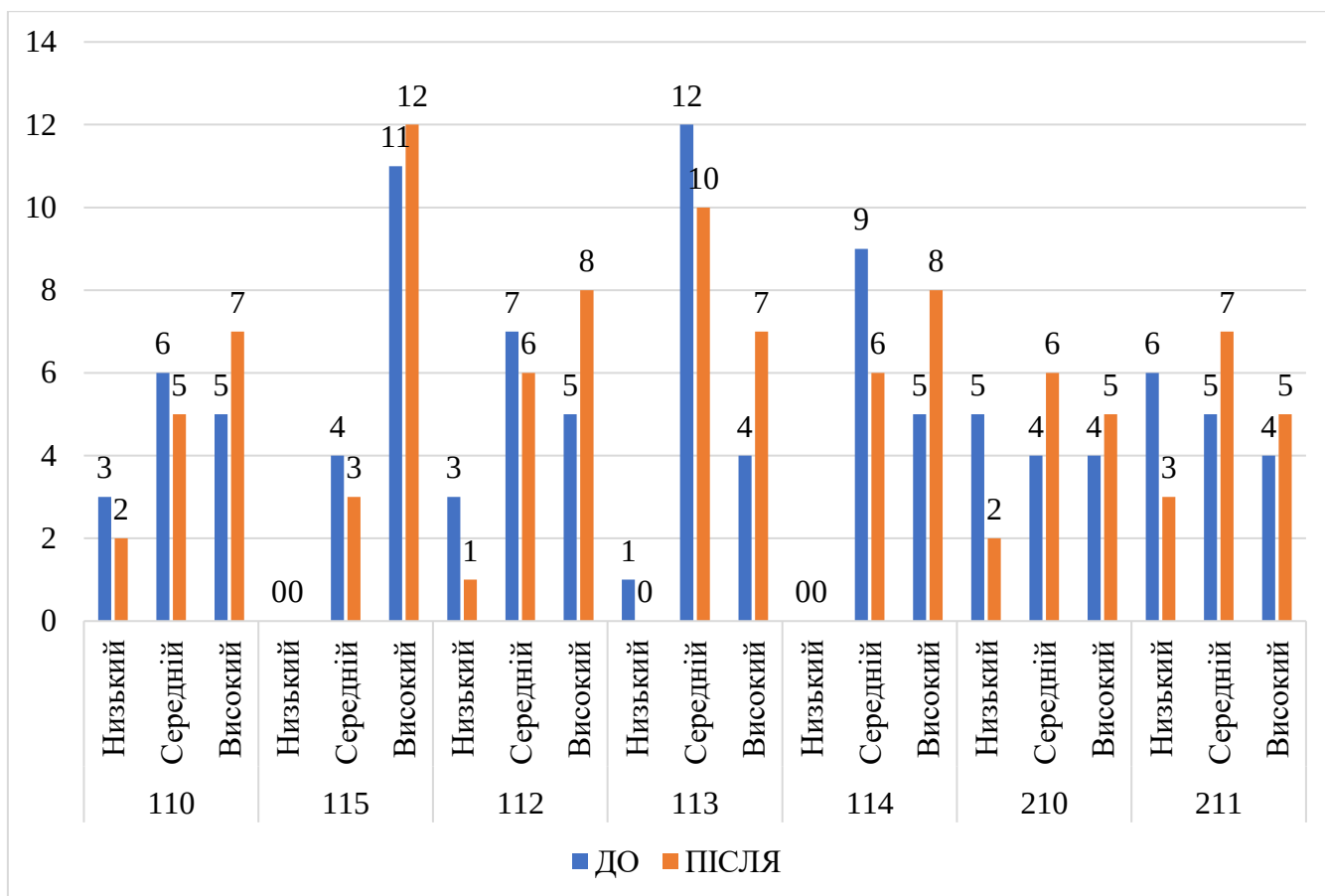


Рис. 3.1. Динаміка змін рівнів володіння усним мовленням студентів до і після пробного навчання

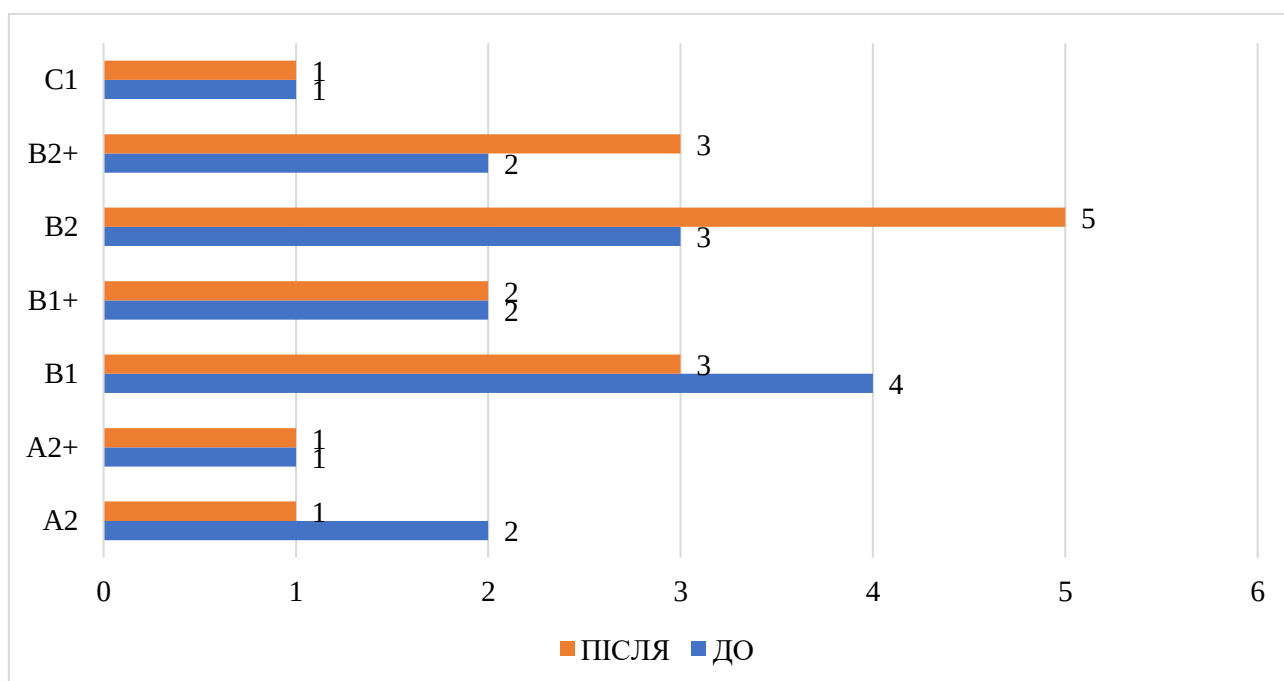
Подана у таблиці 3.10 динаміка рівнів усного мовлення демонструє чітке зміщення студентів з нижчих рівнів CEFR (A2–A2+) у бік середніх та високих (B2–C1). Загальна кількість студентів рівня A2–A2+ зменшилася вдвічі (з 18 до 8), що свідчить про успішне подолання базових прогалин та формування мінімальної мовленнєвої впевненості. Група студентів рівня B1–B1+ практично зберегла чисельність (47 → 43), однак відбулося внутрішнє перерозподілення: частина студентів перейшла на вищі рівні, а частина – зміцнила середній рівень. Найпомітніший приріст спостерігається на рівнях B2–C1 (38 → 52, +14 студентів), що прямо вказує на зростання точності (accuracy), плавності (fluency), уміння структурувати висловлювання та працювати зі спонтанним мовленням.

Таблиця 3.10

**Розподіл рівнів усного мовлення усіх семи груп студентів
за шкалою CEFR (до → після)**

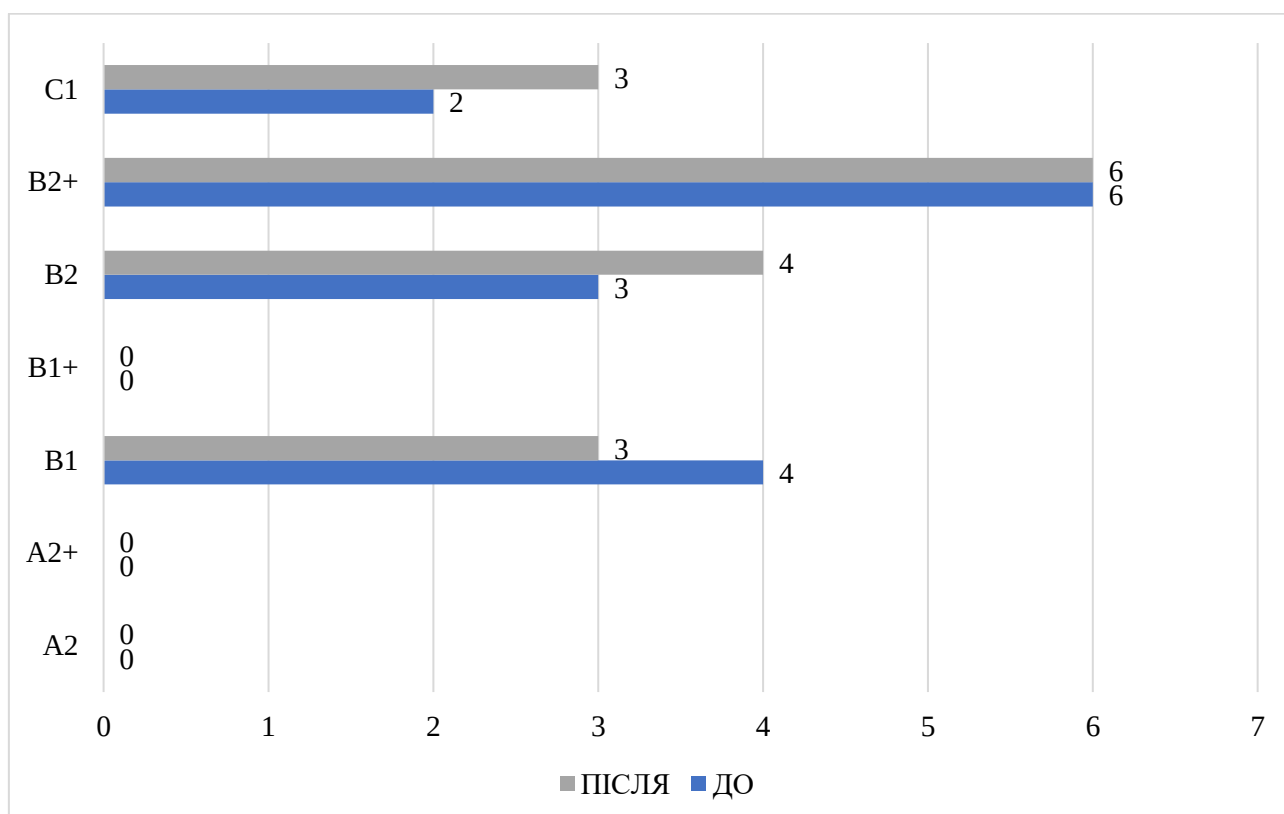
Група	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
110 — було	2	1	4	2	3	2	1
110 — стало	1	1	3	2	5	3	1
115 — було	0	0	4	0	3	6	2
115 — стало	0	0	3	0	4	6	3
112 — було	2	1	5	2	4	0	1
112 — стало	0	1	4	1	6	0	2
113 — було	1	0	8	4	0	4	0
113 — стало	0	0	6	6	3	2	0
114 — було	0	0	6	3	4	2	0
114 — стало	0	0	3	3	7	2	0
210 — було	5	0	0	4	0	4	0
210 — стало	2	0	3	3	2	3	0
211 — було	6	0	3	2	3	1	0
211 — стало	3	0	4	3	3	2	0

Графічно зміни рівнів студентів усіх семи груп відображено на рис. 3.2-3.7.



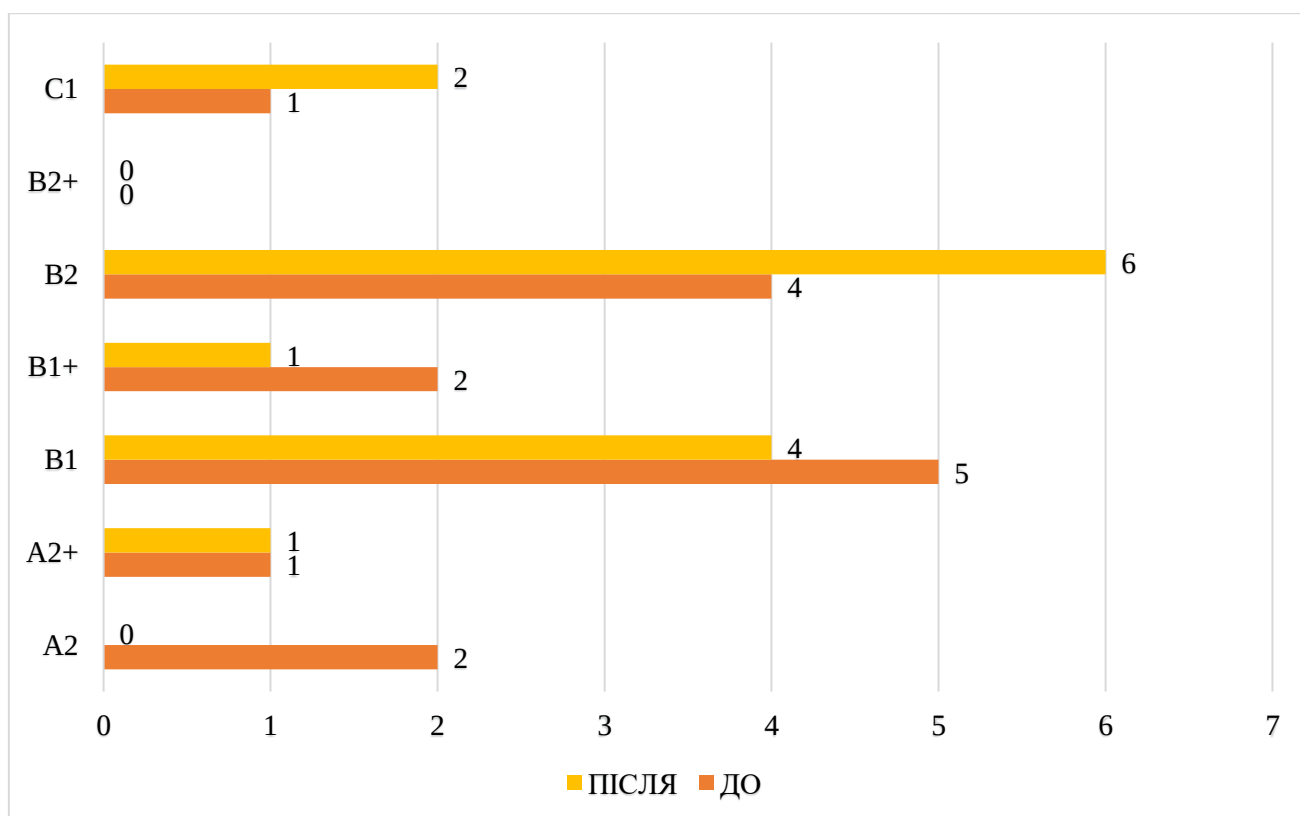
**Рис. 3.2. Динаміка рівнів усного мовлення студентів групи 110
(до та після пробного навчання)**

У групі 110 після пробного навчання спостерігається чіткий перехід частини студентів із середніх рівнів у високі: кількість студентів рівня B2 зросла з 3 до 5, а рівня B2+ – з 2 до 3. Водночас зменшилась кількість студентів на рівні A2 та B1, що свідчить про поступове зміцнення базової граматики та розширення активного словника. Загалом динаміка показує покращення точності, кращу роботу зі структурою висловлювань і зростання спонтанності мовлення.



**Рис. 3.3. Динаміка рівнів усного мовлення студентів групи 115
(до та після пробного навчання)**

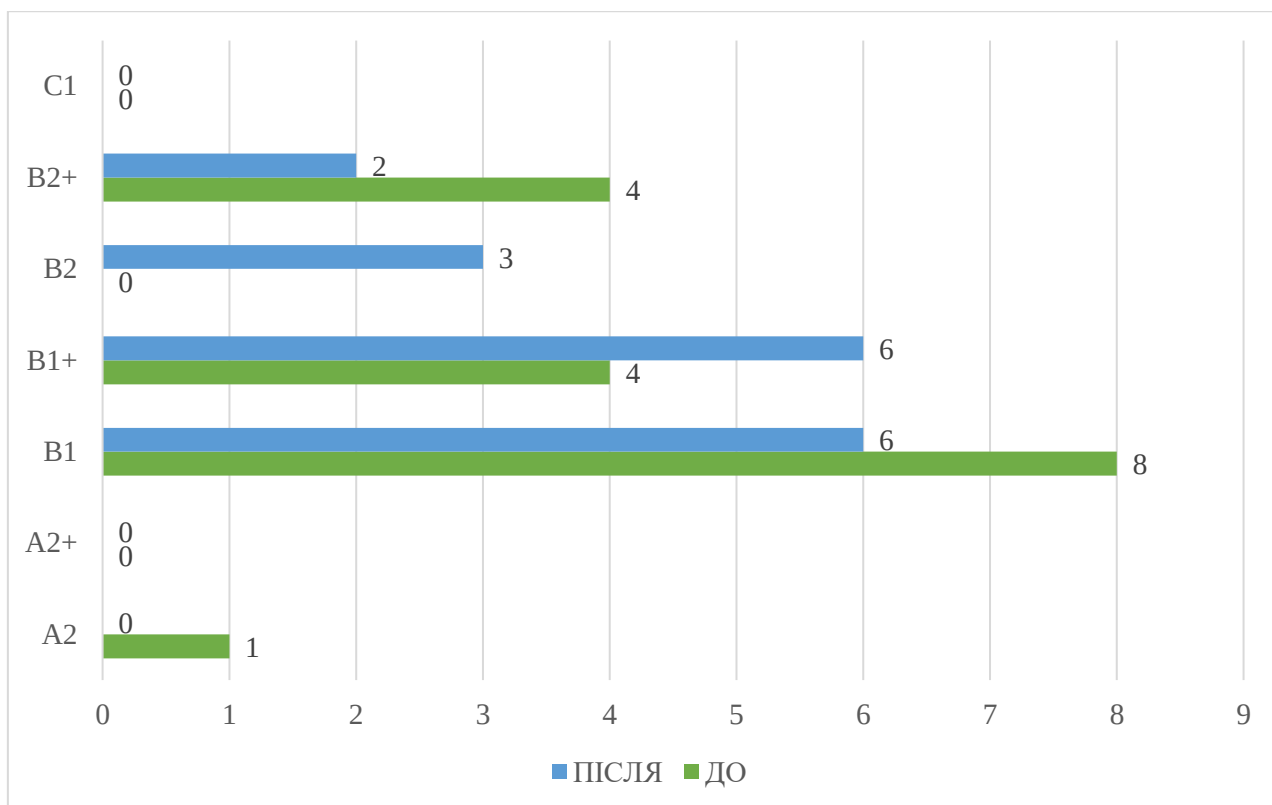
У групі 115 результати демонструють стабільно високий рівень підготовки з помітним зрушенням у бік ще більшої мовленнєвої зрілості. Кількість студентів на рівні B1 зменшилася з 4 до 3, тоді як рівень B2 зріс із 3 до 4, а рівень C1 – із 2 до 3, що вказує на підсилення граматичної точності, розширення словникового запасу та більш впевнене використання складних конструкцій. Загалом динаміка групи свідчить про зміцнення уже високого рівня володіння мовою та прогрес у структурності й аргументованості усного мовлення.



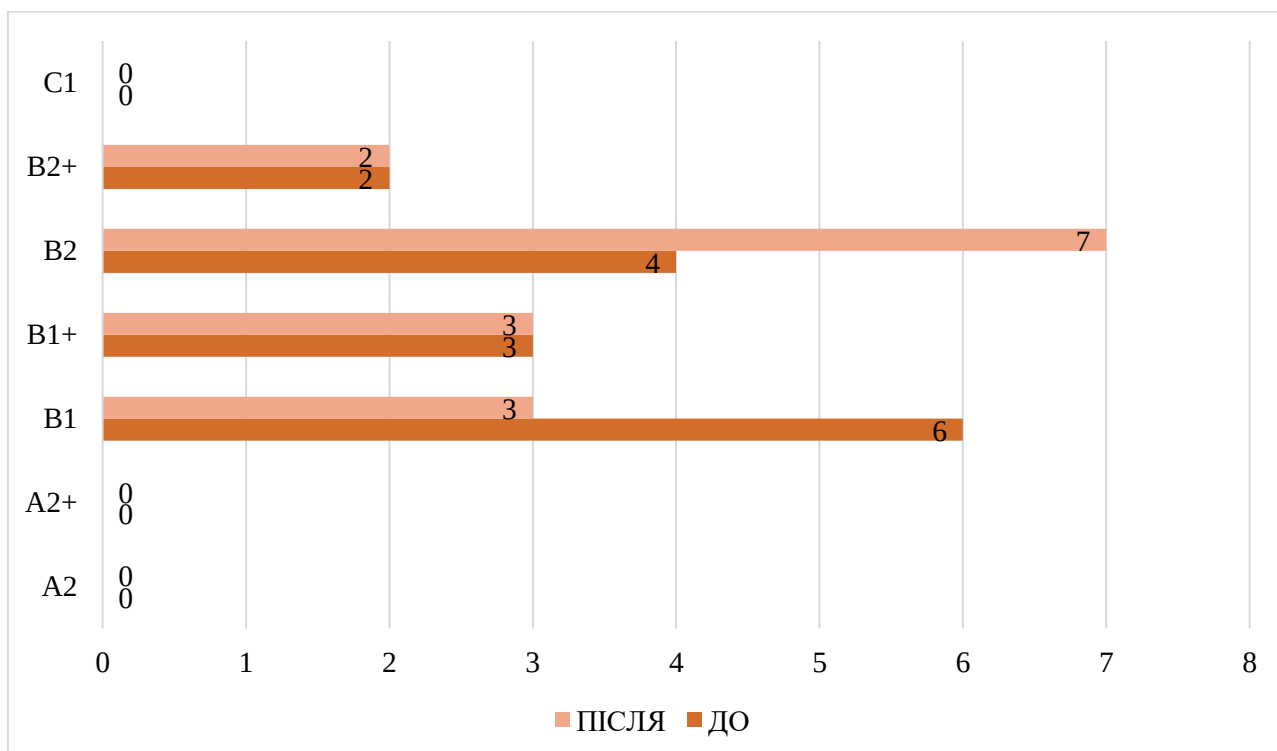
**Рис. 3.4. Динаміка рівнів усного мовлення студентів групи 112
(до та після пробного навчання)**

У групі 112 спостерігається виразний позитивний зсув у бік підвищення мовленнєвого рівня. Рівень A2 повністю зник ($2 \rightarrow 0$), що свідчить про подолання базових труднощів і формування більш впевненої мовленнєвої поведінки. Кількість студентів на рівні B2 зросла з 4 до 6, а рівень C1 – з 1 до 2, що демонструє покращення плавності (fluency), збагачення активного словника та більше вміння аргументувати й реагувати спонтанно. Загалом група показала один із найдинамічніших прогресів серед першокурсників.

У групі 113 спостерігається стабільний і рівномірний прогрес (рис. 3.4): рівень A2 повністю зник ($1 \rightarrow 0$), а частина студентів із B1 перейшла на B1+ та B2. Зокрема, кількість студентів на рівні B2 зросла з 0 до 3, що є суттєвим проривом для групи з доволі широким спектром середніх рівнів. Помітним є також перерозподіл усередині середнього рівня: B1 зменшився ($8 \rightarrow 6$), а B1+ зріс ($4 \rightarrow 6$), що свідчить про покращення зв'язності висловлювання, стійкість мовленнєвого темпу та підвищення впевненості під час говоріння.

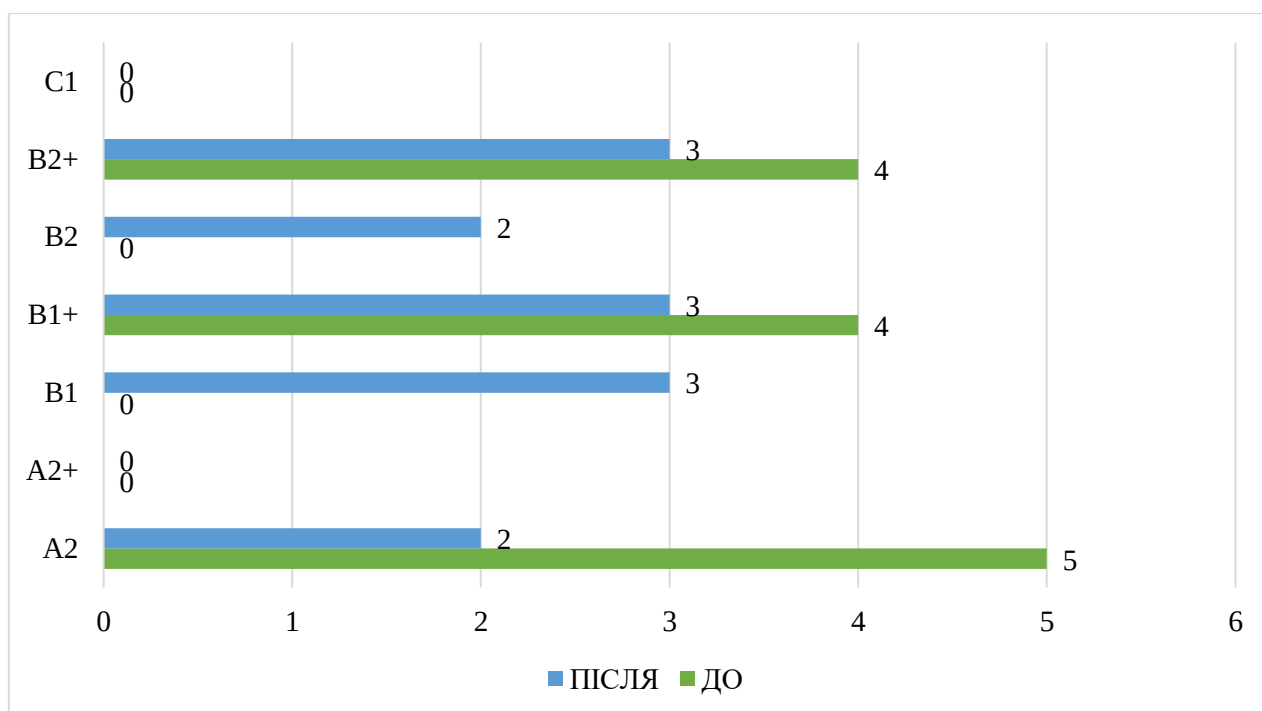


**Рис. 3.4. Динаміка рівнів усного мовлення студентів групи 113
(до та після пробного навчання)**



**Рис. 3.5. Динаміка рівнів усного мовлення студентів групи 114
(до та після пробного навчання)**

У групі 114 зафіксовано чітке зростання мовленнєвих показників: кількість студентів на рівні B1 суттєво зменшилася ($6 \rightarrow 3$), що свідчить про перехід більшої частини групи до вищих рівнів. Найпомітніший ріст відбувся на рівні B2 ($4 \rightarrow 7$), тобто троє студентів досягли стабільної впевненості у говорінні, точності та аргументації. Рівень B2+ залишився незмінним ($2 \rightarrow 2$), що підтверджує збереження високих результатів найсильніших студенток та загальне підсилення мовленнєвого профілю групи.



**Рис. 3.6. Динаміка рівнів усного мовлення студентів групи 210
(до та після пробного навчання)**

У групі 210 спостерігається помітне покращення мовленнєвих результатів: кількість студентів із найнижчим рівнем A2 суттєво зменшилася ($5 \rightarrow 2$), що свідчить про успішне опанування базових граматичних і лексичних структур. Також з'явилися студенти рівня B1 і B2 ($0 \rightarrow 3$ та $0 \rightarrow 2$ відповідно), тобто частина групи перейшла до більш упевненого та структурованого мовлення. Незначне зниження кількості студентів рівня B2+ ($4 \rightarrow 3$) пояснюється вирівнюванням критеріїв оцінювання, однак загальна динаміка свідчить про

формування стабільнішого середнього рівня та зростання мовленнєвої впевненості більшості учасників.

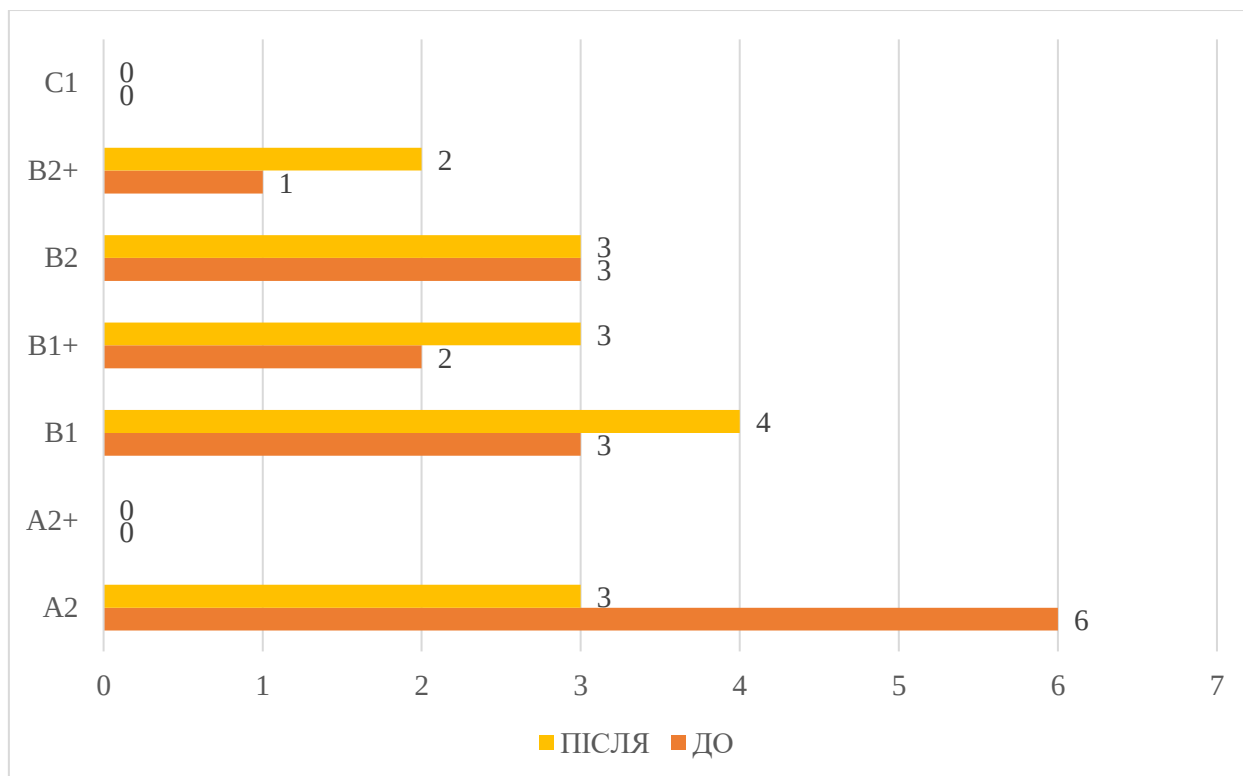


Рис. 3.7. Динаміка рівнів усного мовлення студентів групи 211 (до та після пробного навчання)

У групі 211 результати також демонструють позитивну динаміку: кількість студентів із найнижчим рівнем A2 помітно зменшилася ($6 \rightarrow 3$), що свідчить про успішне подолання базових прогалин та формування елементарної мовленнєвої впевненості. Зросла кількість студентів рівня B1 і B1+ ($3 \rightarrow 4$ та $2 \rightarrow 3$ відповідно), тобто частина групи перейшла у стабільніший середній рівень володіння мовою. Крім того, збільшення студентів рівня B2+ ($1 \rightarrow 2$) свідчить про появу більш гнучкого й аргументованого мовлення, а загальна динаміка вказує на зменшення тривожності, покращення точності та готовність більшої частини групи до спонтанної комунікації.

Таблиця 3.11

**Зведені зміни рівнів усного мовлення студентів за шкалою CEFR
(до → після пробного навчання)**

Рівень	Було	Стало	Зміна
A2–A2+	18	8	–10
B1–B1+	47	43	–4
B2–C1	38	52	+14

Зведені результати показують чітку позитивну динаміку: кількість студентів з найнижчими рівнями A2–A2+ суттєво зменшилася (18 → 8), що свідчить про успішне подолання базових мовленнєвих бар'єрів і підвищення впевненості у використанні мови. Незначне зменшення групи B1–B1+ (47 → 43) пояснюється тим, що частина студентів піднялася на вищі рівні, а не погіршила свої результати.

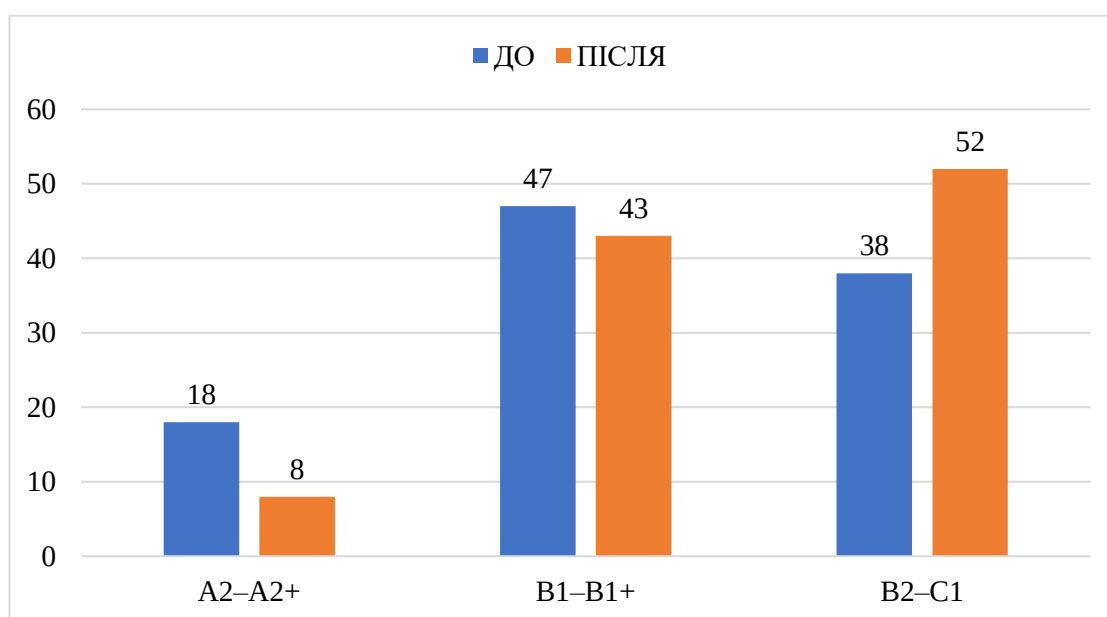


Рис. 3.3. Динаміка змін рівнів усного мовлення студентів за шкалою CEFR (до та після пробного навчання)

Найбільш показовим є зростання кількості студентів рівнів B2–C1 (38 → 52), тобто +14 осіб, що підтверджує ефективність впровадженої методики роботи з автентичними матеріалами та парними форматами: студенти стали точнішими,

більш плавними й продемонстрували покращення у структурності та спонтанності мовлення.

Узагальнені результати демонструють чітку позитивну динаміку у розвитку усного мовлення студентів, що безпосередньо підтверджує ефективність упровадженої методики роботи з автентичними матеріалами. Насамперед спостерігається суттєве зменшення кількості студентів із низьким рівнем володіння мовленням (A2–A2+): із 18 на початку пробного навчання до 8 після його завершення. Зниження на 10 студентів свідчить про те, що автентичні матеріали не лише сприяли формуванню базових комунікативних умінь, але й значною мірою допомогли подолати мовленнєву тривожність, розширити активний словниковий запас та покращити впевненість у спонтанному висловлюванні.

Водночас простежується значне зростання кількості студентів високого рівня (B2–C1): з 38 до 52 осіб, тобто приріст становить +14 студентів. Найістотніший прогрес зафіксовано у групах 112, 113 та 114, де системно використовувалися дискусії, міні-дебати, аналіз відеоматеріалів та вправи на аргументацію на основі автентичних подкастів, інтерв'ю та фрагментів фільмів. Саме ці види діяльності забезпечили розвиток мовної гнучкості, структурної організованості висловлювань та здатності оперувати розширеною лексикою в реальних комунікативних ситуаціях.

Параметри, що покращилися найбільше:

- Accuracy (точність) – найбільший прогрес у групах 110, 115, 113 – там аналітичне читання та робота з текстами підсилювала контроль граматики.
- Fluency (плавність) – значний ріст у 112, 210, 211 – групи з початковим рівнем, які найактивніше працювали в парах.
- Словниковий запас – істотне збільшення у 210 та 211, бо для них були підібрані адаптовані пояснення + автентичні відео.
- Структурованість висловлювання – різко покращилась у 115, 114, 113 – групи, що працювали з дебатами та логічними схемами.

– Готовність до спонтанного мовлення – найбільший прогрес у 112 та 113 – саме там активно застосовувались ротаційні пари і «спонтанні міні-інтерв'ю».

Усі групи показали покращення, проте: найсильніший прогрес – групи 112, 113, 114 (автентичні матеріали + системна парна робота). Найбільша «зміна категорії» – групи 210, 211 (зниження кількості A2 → перехід до B1). Найкраще структуровані висловлювання – 115. Найкраща спонтанність – 113.

Результати пробного навчання засвідчили, що системне й методично виважене використання автентичних матеріалів є одним із найбільш ефективних шляхів розвитку комунікативної компетентності студентів. Нижче наведено рекомендації, що базуються головним чином на аналізі динаміки груп та власних спостереженнях під час занять.

Автентичні матеріали позитивно вплинули на рівень залученості студентів, по суті, з двох причин.

По-перше, вони забезпечують реальний контекст мовлення, створюючи ефект присутності у мовному середовищі. Студенти сприймають автентичний контент як більш природний, цікавий і корисний, тим більше, що він демонструє живі мовні моделі, стилі, інтонаційні схеми та культурні особливості носіїв мови.

По-друге, робота з реальними відео, подкастами, інтерв'ю, уривками телепередач або професійних виступів створює відчуття практичної значимості: студенти бачать безпосередній зв'язок завдань із життєвими ситуаціями. Це особливо вплинуло на групи першого курсу (112, 113, 114), де було зафіксовано найвищу мотиваційну відповідь.

Автентичні матеріали також сприяли розвитку внутрішньої мотивації, оскільки студенти почали відчувати власний прогрес у розумінні на слух і у здатності реагувати на складні висловлювання. Точніше, підвищилась не лише зацікавленість, але й регулярність підготовки до занять, що виявилось у більшій кількості ініціативних реплік та активності в дискусіях.

Використання автентичних матеріалів ефективно також у формуванні мовної гнучкості студентів, а саме:

- гнучкість у доборі лексичних одиниць;

- уміння підлаштовувати стиль і тон висловлювання під контекст;
- здатність реагувати на непередбачувані мовні ситуації.

Це особливо проявилось у групах 113 і 114, де студентам пропонували завдання з елементами імпровізації, зокрема: пояснення позиції в дискусії, раптові «switch-questions», інтерпретація фрагментів відео без підготовки. Саме такі завдання дозволили виявити, що рівневі пари та ротаційна робота є оптимальними для розвитку гнучкості, у тому числі у студентів із середнім рівнем (B1–B1+).

У студентів другого курсу (210, 211) найкраще працювали короткі автентичні уривки (30–60 секунд) із подальшим покроковим відтворенням ключових смислів. Це допомогло зменшити мовленнєву тривожність і розширити активний словник у студентів рівня A2, які зазвичай важко адаптуються до швидкого темпу носіїв.

Аналіз динаміки показав, що робота з автентичними матеріалами сприяла покращенню як accuracy, так і fluency, але у різних групах — у різних пропорціях.

- Групи 110 та 115 (аналітичне читання) продемонстрували найкращий прогрес у точності висловлювання, по суті завдяки високому рівню граматичної підготовки. Втім, застосування автентичних відео та мікродискусій дозволило покращити плавність, хоча менш виражено порівняно зі «speaking-групами».

- Групи 112, 113, 114 показали найбільше зростання у плавності, оскільки регулярна робота з реальними діалогами, інтерв'ю та дискусіями стимулювала швидкість мовленнєвих реакцій.

- Групи 210 і 211 з низьким базовим рівнем (A2–B1) покращили як точність, так і відтворення ключових смислів, що пов'язано з тим, що автентичні матеріали допомагали не стільки «збагачувати» мовлення, скільки стабілізувати базові навички.

На основі спостережень виділено кілька форматів, що дали найбільший результат:

Студенти опрацьовували відео/подкасти удома, а на занятті виконували аналітичні й ситуативні вправи. Це підвищило якість усного мовлення, тим більше, що в аудиторії залишався час на глибоку мовленнєву практику.

Працювали найкраще в групах B1+–B2+. Сприяли розвитку аргументації, логічності, гнучкості. Ефективно для всіх рівнів:

- A2–B1 – для відтворення основного змісту;
- B2 – для парафразування;
- C1 – для критичного аналізу.

Це дало особливо сильний ефект у групі 112, де помітно зросла спонтанність мовлення.

Попри високий потенціал автентичних матеріалів, були й труднощі, а саме:

1. Надмірна швидкість мовлення носіїв для рівнів A2–B1. Рекомендація: використовувати уповільнене відтворення на перших етапах; застосовувати субтитри лише під час первинного ознайомлення.

2. Велика кількість незнайомої лексики у складніших відео. Рекомендація: впроваджувати короткі pre-teaching блоки (5–7 ключових слів).

3. Страх помилок і небажання вступати в дискусію у слабших студентів. Рекомендація: модель «сильний–слабший» + позитивне підкріплення + чіткі мовні рамки (sentence starters).

4. Перевантаження інформацією при довгих відео. Рекомендація: ділити матеріал на мікросегменти 20–40 секунд.

Отже, результати показали, що автентичні матеріали є ефективним інструментом розвитку усного мовлення, по суті, в усіх групах, незалежно від базового рівня студентів. Вони забезпечили: підвищення мотивації та залученості; розвиток спонтанності; розширення словникового запасу; покращення точності й плавності мовлення; зменшення тривожності під час говоріння.

Усе-таки, найбільшого ефекту вдалося досягти там, де автентика поєднувалася з парною роботою та різнорівневими комунікативними завданнями.

Висновки до розділу 3

Здійснено комплексне дослідження стану сформованості усного мовлення студентів 1–2 курсів та проведено порівняльний аналіз результатів пробного навчання з використанням автентичних матеріалів. Здійснений needs analysis дозволив виявити значну різницю між групами (A2–C1), що вимагало диференціації завдань та реалізації різних моделей парної роботи (рівні, підтримувальні та ротаційні пари). Вхідна діагностика показала домінування середнього рівня (B1–B1+) та наявність значної частки студентів з низьким рівнем (A2–A2+), що ускладнювало організацію комунікативних завдань.

Побудована система навчання на основі автентичних матеріалів, поєднана з активними формами взаємодії (діалоги, дискусії, мікропроекти, аналіз відео й подкастів), забезпечила відчутне підвищення мовленнєвих показників студентів. Результати підсумкового зрізу засвідчили суттєве зменшення кількості студентів із низьким рівнем (з 18 до 8 осіб) та зростання частки студентів високого рівня (B2–C1) з 38 до 52 осіб. Найбільший прогрес спостерігався в групах 112, 113 та 114, де активно застосовувалися автентичні подкасти, відеоматеріали та завдання на аргументацію.

Порівняльний аналіз продемонстрував покращення за всіма ключовими параметрами: точність (accuracy), плавність (fluency), структурована організація висловлювання, розширення активного словникового запасу, а також зростання готовності до спонтанного мовлення. У групах другого курсу (210, 211) особливо помітно знизилася мовленнєва тривожність і підвищилася впевненість у виконанні комунікативних завдань.

Таким чином, результати підтверджують, що системне застосування автентичних матеріалів, у поєднанні з правильно організованою парною роботою, позитивно впливає на розвиток комунікативної компетентності студентів. Динаміка зростання рівнів усного мовлення свідчить про ефективність запропонованої методики та створює підґрунтя для формулювання практичних рекомендацій, поданих у наступному розділі.

ВИСНОВКИ

Таким чином, після дослідження теми курсової роботи: «Розвиток компетентності навичок усного мовлення студентів другого курсу за допомогою автентичних матеріалів» можна зробити висновки:

1. Усне мовлення є центральним компонентом комунікативної компетентності, який забезпечує здатність студентів ефективно взаємодіяти в реальних ситуаціях спілкування. Воно інтегрує лексичні, граматичні, фонетичні та дискурсивні навички, формуючи основу для спонтанного мовленнєвого продукування. У роботі доведено, що розвиток усного мовлення не може бути зведений до механічного засвоєння мовних структур, адже воно передбачає активне використання мови як інструмента комунікації, обміну думками та інтерпретації інформації. Саме тому формування навичок усного мовлення необхідно розглядати як ключовий освітній пріоритет, від реалізації якого залежить загальний рівень мовної підготовки студентів.

2. Студенти другого курсу мають специфічні психолого-педагогічні характеристики, які визначають ефективність їхнього мовного навчання: сформовану мотивацію, здатність до саморегуляції, критичне мислення та здатність до рефлексії власних мовленнєвих дій. У цьому віці спостерігається більш усвідомлене ставлення до вивчення іноземної мови, зростає потреба в реальних комунікативних ситуаціях та автентичних зразках мовлення. Однак різнорівневість та нерівномірний розвиток усних навичок вимагають диференційованого підходу й застосування методик, що враховують когнітивні, емоційні та соціальні характеристики студентів. Таким чином, саме психолого-педагогічні особливості студентів другого курсу формують основу для добору методів навчання, зокрема використання автентичних матеріалів.

3. Автентичні матеріали довели свою високу ефективність у формуванні мовної компетентності, оскільки забезпечують студентам доступ до реального, природного мовлення та актуального культурного контексту. Вони сприяють розвитку сприймання на слух, розширюють активний словниковий запас,

формують навички інтерпретації та аргументації, мотивують до спонтанної мовленнєвої діяльності. Аналіз різних типів автентичних ресурсів (подкастів, відео, новинних статей, соціальних мереж) показав, що саме такі матеріали створюють умови для навчання, максимально наближеного до реальних комунікативних ситуацій. Використання автентичних джерел забезпечує гнучкий, мотиваційно збагачений та результативний мовний розвиток студентів, що підтверджено результатами пробного навчання.

4. Аналіз наукової літератури засвідчив, що концепція автентичних матеріалів пройшла тривалий шлях становлення — від допоміжного інструмента до одного з центральних засобів формування комунікативної компетентності. Первинно використання автентичних джерел обмежувалося демонстраційною функцією, однак зі зміною парадигми мовної освіти у бік комунікативності та інтерактивності вони стали засобом цілеспрямованого розвитку усного мовлення. Сучасні підходи трактують автентичні матеріали як ресурс, що забезпечує доступ до реального мовного середовища, сприяє формуванню спонтанного мовлення та підвищує мотивацію студентів. Таким чином, еволюція концепції демонструє поступовий перехід від теоретичного обґрунтування до практичної необхідності системного використання автентичних матеріалів у навчальному процесі.

5. Проведений аналіз дав змогу встановити, що автентичні матеріали охоплюють широкий спектр ресурсів — аудіо, відео, інтерв'ю, подкасти, інформаційні повідомлення, соціальні мережі, новинні статті, — кожен з яких виконує певні дидактичні функції. Їх класифікація за формою, джерелом походження та комунікативною метою дозволяє цілеспрямовано добирати матеріали відповідно до рівня студентів і завдань заняття. Типологія завдань, побудованих на таких матеріалах, включає вправи на глобальне й детальне розуміння, роботу з інтонацією, відтворення ключових ідей, обговорення, дебати та рольові ситуації. По суті, автентичні матеріали виступають ядром комунікативних завдань, які формують мовну гнучкість, аргументаційні навички

та здатність до спонтанного висловлювання. Це підтверджує їхню важливість у системній роботі над усним мовленням.

6. У практичній частині дослідження доведено, що системне застосування автентичних матеріалів значно підвищує ефективність формування усного мовлення студентів. Такі матеріали забезпечують занурення в реальні комунікативні ситуації, активізують увагу і знижують мовленнєву тривожність, особливо у студентів нижчих рівнів. У процесі роботи зі студентами семи груп (110, 115, 112, 113, 114, 210, 211) встановлено, що автентичні відео, подкасти та інтерв'ю сприяли розвитку як точності, так і плавності мовлення, а також збагаченню словникового запасу. Короткі мікродіалоги, обговорення, дебати та інтерпретація автентичних матеріалів виявилися найбільш результативними методами, оскільки залучали студентів до активної взаємодії. Практичні результати підтверджують: автентичні матеріали не лише покращують мовленнєву компетентність, але й підвищують загальну мотивацію до вивчення іноземної мови.

7. Проведений needs analysis дав змогу всебічно оцінити вихідний рівень володіння усним мовленням студентів семи навчальних груп, визначити індивідуальні та групові проблемні зони й сформувати базу для подальшого планування навчальної роботи. Аналіз показав значну різнорівневність від A2 до C1, що впливало на темп роботи та якість спонтанного мовлення. Основними труднощами виявилися: недостатня плавність, обмежений активний словниковий запас, граматичні неточності та нерівномірність темпу висловлювання. Особливо проблемними стали групи другого курсу (210, 211), де значна частина студентів потребувала підтримки у розвитку базових мовленнєвих умінь. Отримані результати стали ключовими для добору матеріалів, визначення інтенсивності практики та адаптації завдань відповідно до реального рівня студентів.

8. Організація парної роботи була безпосередньо пов'язана з результатами needs analysis і стала центральним механізмом розвитку усного мовлення. Заняття розподілилися на три етапи – ознайомчі, впроваджувальні й основний

блок, — що дало можливість поступово підвищувати рівень складності завдань. Ефективність забезпечила варіативність моделей роботи в парах: «сильний – слабший» для підтримки студентів A2–B1, «рівні пари» — для завдань підвищеної складності, «ротаційні пари» — для тренування адаптивності та гнучкості. У групах з високим рівнем (113, 114) домінували рівні та ротаційні пари; у групах з низьким рівнем (210, 211) — підтримувальні пари. Парна робота сприяла активізації мовлення, зменшенню тривожності, розширенню словникового запасу та формуванню навичок аргументації, що підтвердило її ключову роль у навчальному процесі.

9. Порівняльний аналіз вхідних та вихідних показників продемонстрував суттєве покращення рівня усного мовлення у всіх групах. Кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 18 до 8, тоді як кількість студентів високого рівня зросла з 38 до 52, що свідчить про ефективність системної роботи з автентичними матеріалами та парної взаємодії. Найпомітніший прогрес спостерігався у групах 112, 113 та 114, де активно застосовувалися обговорення, відеоаналіз, завдання на аргументацію та спонтанне мовлення. У групах 210–211 зниження мовленнєвої тривожності й покращення плавності стало основним здобутком. Отримані дані дозволили сформулювати рекомендації щодо подальшого використання автентичних матеріалів: поєднувати відео й подкасти з дискусійними форматами, удосконалювати систему ротаційних пар та адаптувати матеріали під рівень студентів для досягнення оптимальних результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ: Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України, 2016. 188 с.
2. Бакум З. П. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія / З. П. Бакум, О. О. Пальчикова, С. С. Костюк. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2019. 288 с.
3. Божок Н. Психологічні особливості юнацького віку та їх вплив на формування фрустраційної толерантності майбутнього фахівця. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 187-194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/По_2013_1_22 (дата звернення: 29.07.2025).
4. Відео «A day in the life of a UK nurse» (YouTube, Channel 4) <https://www.youtube.com/watch?v=jsdDbcVvWdY> (дата звернення: 04.08.2025)
5. Гладкевич М.І. Психологічні умови формування життєвих планів у юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2019. 24 с.
6. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності: види, поняття, класифікація видів, механізми впливу, принципи, завдання, розвиток, переваги і недоліки. URL: <http://jur-academy.kharkov.ua/news/10839/> (дата звернення: 28.07.2025)
7. Гриценко О.М. Соціальні мережі як джерело автентичних матеріалів у навчанні англійської мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 27. С. 100–104.
8. Гудима Г.Б., Слодиницька Ю.Р. Використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 27. Том 1. 2023. С. 106-110. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/63258/1/%d0%92%d0%98%d0%9a%d0%9e%d0%a0%d0%98%d0%a1%d0%a2%d0%90%d0%9d%d0%9d%d0%af%20%d0%90%d0%92%d0%a2%d0%95%d0%9d%d0%a2%d0%98%d0%a7%d0%9d%d0%98%d0%a5%20%d0%9c%d0%90%d0%a2%d0%95%d0%a0%d0%86%d0%90%d>

19. Полонська Т. К. Комунікативні завдання як ефективний засіб навчання аудіювання учнів 5–6 класів гімназії. С. 179-181. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726551/1/%D0%A1%D0%A8%D0%90_%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-180-182.pdf (дата звернення: 28.07.2025)
20. Практичний курс англійської мови як першої іноземної (усне мовлення), 2 курс: Навчальний посібник / Укладач: Павлович Т.І. Чернівці, 2021. 96 с.
21. Редько В.Г. Організація компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі: метод. рек. Київ, 2019. 36 с.
22. Рейда О., Івлєва К., Гулієва Д. Використання автентичних матеріалів у процесі викладання англійської мови студентам-філологам. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 23. том 3. 2019. С. 133-138. URL: <http://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/2502/1/Vikoristannya%20avt.pdf> (дата звернення: 30.07.2025).
23. Ресурс British Council – розділ «Food and Healthy Habits» <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/speaking> (дата звернення: 04.08.2025)
24. Рівні володіння англійською мовою. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/english/levels> (дата звернення: 1.08.2025)
25. Романюк Я. В., Русановська Т.В. Критерії відбору автентичних матеріалів у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. С. 160-163. URL: <http://sci-notes.mgu.od.ua/archive/v27/40.pdf> (дата звернення: 30.07.2025).
26. Craig G. Human Development. 9th ed. – Upper Saddle River: Prentice Hall, 2000. – 682 p.
27. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення: 28.07.2025)

28. Савчин М.В. Здатності особистості : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
29. Сіленко А. О., Чусова О. М. Особливості юнацького віку, які впливають на розвиток особистісної рефлексії. *Вікова та педагогічна психологія*. 2023. №54. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/54-2023/17.pdf> (дата звернення: 29.07.2025).
30. Соловей О.В. Автентичні матеріали як засіб розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів. *Іноземні мови*. 2015. № 2. С. 46–49.
31. Тимощук Н. Flipped classroom як інноваційний метод викладання іноземної мови: теоретико-методологічний аспект. *Молодь і ринок*. №1 (199). 2022. С. 113-117.
32. Шевель М. Л. Психологічна характеристика юнацького віку: якісне дослідження студентів 1–2 курсів. КДПУ репозитарій, 2022. (доступ 28.07.2025).
33. Юркевич Ж. В. Роль автентичних матеріалів у навчанні англійської мови. The VI International Scientific and Practical Conference «Theory and practice of the development of technical sciences». February 12-14. 2024. Prague, Czech Republic. С. 275-279. URL: <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2024/02/THEORY-AND-PRACTICE-OF-THE-DEVELOPMENT-OF-TECHNICAL-SCIENCES.pdf#page=276> (дата звернення: 30.07.2025).
34. Яковлева О. «Мовна компетенція студентства та мовна ситуація в українських ВНЗ у контексті наближення України до європейського освітнього простору». *Вища освіта України*. Вип. 4. Київ, 2010. С. 112–114.
- 35.10 Reasons to Choose a Freelance Career» (Forbes) URL: <https://www.forbes.com/sites/jonyounger/2022/09/25/a-dozen-good-reasons-to-freelance/> (дата звернення: 04.08.2025)
36. Birren J.E. The Psychology of Ageing New. Jersey, 1964. 303 p.
37. Bromley D.B. The Psychology of Human Ageing. Liverpool, 1978. 416 p.
38. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.

39. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78.
40. Dörnyei Z. Innovations and challenges in language learning motivation. *Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge, 2019. P. 267–282.
41. Dörnyei Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31, Issue 3. P. 117–135.
42. Dörnyei Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 276 с.
43. Gilmore A. Materials and authenticity in language teaching. *Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. 2019. P. 299–318. URL: https://www.alexandergilmore.com/wp-content/uploads/2022/04/Gilmore_2019-1.pdf (дата звернення: 31.07.2025).
44. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Longman, 2007. 528 p.
45. Hymes D. Communicative competence and language teaching (витяги). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/322460034.pdf> (дата звернення: 31.07.2025).
46. Hymes D. On communicative competence. In: Duranti A., editor. *Linguistic anthropology: A reader*. Malden (MA): Blackwell. 2000. p. 53–73.
47. Instagram-публікація @NatGeo “Saving lives: emergency medical teams in Nepal” <https://www.instagram.com/natgeo> (дата звернення: 04.08.2025)
48. Kent State University. Oral communication as a learning tool. Kent: Kent State University, 2025. URL: <https://www.kent.edu/ctl/oral-communication-learning-tool> (дата звернення: 28.07.2025)
49. Lukianchuk M. V., Dziamulych N. I., Virsta S. YE. Oral speech as an object of linguistics and didactic research by means of interdisciplinary relations. *Академічні студії*. Серія «Гуманітарні науки». Вип. 1. 2023. С. 32-39. URL: <http://academstudies.volyn.ua/index.php/humanities/article/view/428/404> (дата звернення: 28.07.2025)

50. Morrow K. Authentic texts and ESP. *Modern English Teacher*. 1977. Vol. 4. P. 13–17.

51. Mudinillah Adam, Sri Nur Rahmi, Nanakorn Taro Task-Based Language Teaching: A Systematic Review of Research and Applications. URL: https://www.researchgate.net/publication/385163264_Task-Based_Language_Teaching_A_Systematic_Review_of_Research_and_Applications (дата звернення: 28.07.2025)

52. Namaziandost E., et al. The flipped presentation of authentic audio-visual materials: Impacts on EFL learners' intercultural sensitivity and effectiveness. *Journal of Education and Practice*. 2021. Vol. 12, No. 6. P. 212–225.

53. Nunan D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall International, 1989. 209 p.

54. Piaget J. *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books, 1954. URL: <https://ru.scribd.com/document/141274053/Jean-Piaget-The-Construction-of-Reality-in-the-Child> (дата звернення: 29.07.2025).

55. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 418 c. URL: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf> (дата звернення: 28.07.2025)

56. Richards J.C. The Role of Textbooks in a Language Program. *Perspectives on Language Learning and Education*. 2001. Vol. 8(4). P. 145–150.

57. Roehl A., Reddy S.L., Shannon G.J. *The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies*. *Journal of Family & Consumer Sciences*. 2013. Vol. 105, No. 2. P. 44–49.

58. Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 208 c.

59. Sri Mujayanah et al. (2023). URL: https://www.researchgate.net/publication/373683596_Whatsapp_use_on_reading_comprehension_Exploring_the_impact_among_EFL_learners (дата звернення: 31.07.2025).

60. Sweet H. Cited in Gilmore (2007): Natural idiomatic texts...URL: <https://www.netflix.com/ua/title/80109415> (дата звернення: 31.07.2025).
61. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. *Oxford: Oxford University Press*, 1978. 213 p.
62. Wikipedia contributors. Adolescence. In: Wikipedia, The Free Encyclopedia. – [online] 2025. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Adolescence> (дата звернення: 29.07.2025).
63. Wilkinson A. The concept of Oracy. *Educational Review*, 1965. 17:4, P. 11-15, DOI: 10.1080/0013191770170401a.

ДОДАТКИ

Додаток А

Student A: *I've read the article "10 Reasons to Choose a Freelance Career" and found many pros. Freelancing gives you flexibility, independence, and the ability to choose your clients and projects. For me, that's a huge advantage. But there are downsides too — like income instability and lack of social security.*

Student B: *I agree. Flexibility is great, but I think the lack of structure and isolation can be challenging. I personally prefer the office — it offers stability, teamwork, and a clear career path.*

Student A: *That's fair, but I value freedom more. I'd rather work on my own terms, even if that means more responsibility. Freelancing also allows you to develop faster by working with different clients.*

Student B: *True, but in an office, you can also learn from colleagues and grow inside a company. I guess it depends on your personality.*

Student A: *Exactly. For independent and self-disciplined people, freelancing can be very rewarding. But it's definitely not for everyone.*

Переклад українською:

Студент А: Я прочитав(ла) статтю «10 причин обрати фриланс» і знайшов(ла) багато переваг. Фриланс дає гнучкість, незалежність і можливість обирати клієнтів та проєкти. Для мене це велика перевага. Але є й недоліки — нестабільний дохід і відсутність соціальних гарантій.

Студент В: Погоджуюсь. Гнучкість — це добре, але відсутність структури й ізоляція можуть бути складними. Я особисто віддаю перевагу офісу — там є стабільність, командна робота і чіткий кар'єрний шлях.

Студент А: Це справедливо, але я більше ціную свободу. Я б краще працював(ла) на своїх умовах, навіть якщо це означає більше відповідальності. Фриланс також дозволяє швидше розвиватись, працюючи з різними клієнтами.

Студент В: Правда, але в офісі ти теж можеш вчитись у колег і розвиватися в межах компанії. Мабуть, це залежить від особистості.

Студент А: Саме так. Для незалежних і самодисциплінованих людей фриланс може бути дуже перспективним. Але це точно не для всіх.

Тема: Health Care**Матеріал: Подкаст 6 Minute English – Can We Prevent Disease?**Джерело: [BBC Learning English](https://www.bbc.com/learningenglish/young/6-minute-english/can-we-prevent-disease)**1. Pre-task (підготовка вдома)Завдання:**

Прослухати подкаст удома; заповнити таблицю з новою лексикою та її контекстом.

Vocabulary Table

Слово / Фраза	Значення (англійською)	Контекст у подкасті	Переклад
<i>Prevention</i>	The action of stopping something from happening	Prevention is better than cure, says the host.	Профілактика
<i>Genetics</i>	The study of heredity and inherited traits	Genetics plays a role in determining our health.	Генетика
<i>Diagnosis</i>	The identification of an illness	Early diagnosis can help prevent serious illness.	Діагноз
<i>Risk factor</i>	Something that increases the chance of disease	Obesity is a major risk factor for diabetes.	Фактор ризику
<i>Lifestyle changes</i>	Changes in habits that affect health	Doctors recommend lifestyle changes.	Зміни стилю життя

2. While-task (контрольне завдання після прослуховування)

Google Forms – контрольні запитання

Приклади запитань:

- What is the main topic discussed in the podcast?
→ *Preventing diseases through lifestyle and medical innovation.*
- According to the podcast, why is prevention better than cure?
→ *Because it's more cost-effective and helps avoid suffering.*
- What role do genetics play in disease prevention?
→ *They influence our predisposition to certain diseases.*
- What kind of lifestyle changes are recommended?
→ *Eating healthier, regular exercise, quitting smoking.*
- Which example of disease prevention was discussed in the podcast?
→ *Vaccination against certain viruses.*

3. Post-task (підсумкове обговорення на уроці)**Форма:** Обговорення в малих групах у класі**Запитання для обговорення:**

- Які з порад із подкасту ви вважаєте найбільш реалістичними для себе?
- Чи довіряєте ви інформації про здоров'я, яку отримуєте з інтернету? Чому?
- Які інші джерела здорового способу життя ви знаєте?

Тема: Career Challenges
Підтема: Work-life balance

Матеріал:

Відео “A Day in the Life of a UK Nurse” (YouTube, Channel 4)
<https://www.youtube.com/watch?v=jsdDbcVvWdY>

Розпорядок дня медсестри у Великій Британії (UK nurse):

06:00 – прокидається, снідає, їде на роботу;
 07:00 – починає зміну: приймає пацієнтів, допомагає з процедурами, веде записи;
 12:00 – коротка перерва на обід;
 13:00 – друга половина зміни: спілкування з родичами пацієнтів, введення даних у систему;
 18:00 – кінець робочого дня;
 19:00 – вечеря, час з родиною, відпочинок;
 22:00 – готується до сну.

Що здалося незвичним / цікавим:

- Чіткий тайм-менеджмент та планування кожної хвилини.
- Акцент на емоційній підтримці пацієнтів.
- Наявність регулярних перерв навіть під час напруженої зміни.

Під час заняття (While-task):**Обговорення в парах (витяг з діалогу):**

Student A: I noticed that British nurses have a more structured day. They follow a clear schedule and seem to finish work on time.

Student B: Yes, unlike in Ukraine, where nurses often work overtime and sometimes don't even have proper breaks.

Student A: Also, the video showed that UK nurses are encouraged to take care of their mental health.

Student B: Exactly. In Ukraine, the focus is usually only on patient care, not on the nurse's well-being.

Student A: That's why many Ukrainian medical workers experience burnout. The UK system looks more sustainable.

Після заняття (Post-task)**Рефлексивний коментар (усно або письмово):****English version:**

In the UK, the work-life balance seems more respected. Nurses have defined shifts, breaks, and time for personal life. In contrast, Ukrainian nurses often work longer hours with less structure. The UK culture values emotional well-being and professional boundaries, while in Ukraine, the emphasis is still mostly on dedication and sacrifice.

Ukrainian translation: У Великій Британії, здається, більше поважають баланс між роботою та особистим життям. Медсестри мають чіткий графік, перерви та час для себе. В Україні ж медики часто працюють понаднормово без чіткого режиму. У британській культурі цінується емоційне благополуччя й професійна дистанція, тоді як в українській – відданість справі й самопожертва.

Висновок:

Завдання дало змогу не лише розширити лексичний запас, а й глибше замислитись над соціальними й культурними аспектами професії. Такий міжкультурний підхід формує більш свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності.

My Experience with Health and Resilience

by a medical student

Last year, during my internship in a rural clinic, I faced one of the most emotionally challenging but inspiring experiences in my life. A massive flood hit the region, and our team had to provide emergency care under extremely difficult conditions.

I remember treating a little boy with hypothermia — he had been rescued after spending hours in cold water. We had no electricity, limited medications, and no time to panic. But thanks to teamwork, training, and determination, we stabilized his condition.

This situation taught me that being a healthcare worker is not just about knowledge — it's about resilience, adaptability, and deep empathy. Every life matters, and even in chaos, we can be the calm.

It's moments like this that remind me why I chose this path.

**#healthcareheroes #medstudentlife #resilience #emergencycare #mentalstrength
#rurallife #natgeohealth #climateimpact #savinglives #myhealthjourney**

Тема: *Health Care***Джерело:** British Council – розділ «Food and Healthy Habits»**Формат завдання:** Групова проєктна робота + міні-презентація**Крок 1. Ознайомлення з матеріалом**

Студент ознайомився з відео та інтерактивними вправами розділу «Food and Healthy Habits», вивчив лексику, пов'язану з корисним і шкідливим харчуванням, звичками харчування, режимом дня.

Крок 2. Підготовка презентації (робота в групі)

Разом із двома одногрупниками студент створив презентацію “*My Healthy Menu Plan*”. План включав:

- Сніданок: вівсянка з ягодами, зелений чай
- Обід: куряче філе з овочами, гречка, яблуко
- Полуденок: грецький йогурт з медом
- Вечеря: овочевий салат, відварене яйце, трав'яний чай

До кожної страви додали короткий опис її користі для здоров'я, використовуючи лексику з платформи (наприклад: *rich in fibre, low in sugar, source of protein*).

Крок 3. Презентація + гра

Під час міні-презентації група представила своє меню та провела гру “Guess the Dish” для решти класу. Один учасник описував страву англійською без назви (наприклад: *It's something you eat in the morning. It's made with oats and berries. It's warm and healthy.*), інші учасники аудиторії мали відгадати, що це – *porridge*.

Тема заняття: Career Challenges

Навчальний рівень: 2 курс

Підручник: *Практичний курс англійської мови як першої іноземної (усне мовлення)* / укл. Т.І. Павлович

До заняття (онлайн підготовка)

Автентичний матеріал:

- Стаття: “10 Reasons to Choose a Freelance Career” (Forbes)
<https://www.forbes.com/sites/theyec/2020/01/27/10-reasons-to-choose-a-freelance-career/>
- Відео: “Why Millennials Are Choosing Freelance Careers” (YouTube, CNBC Make It) <https://www.youtube.com/watch?v=cH7kN9p0w1k>

Завдання для студентів:

1. Vocabulary log: Make a glossary of 10 key expressions from the article (e.g. “flexible schedule”, “self-employed”, “job insecurity”) and translate them into Ukrainian.

2. Comprehension & opinion tasks:

- Read the article and list at least 3 advantages and 3 disadvantages of being a freelancer.
- Watch the video and answer the questions:
 - What motivates people to freelance?
 - What challenges do they face?
 - Do you agree with their reasons? Why/Why not?

3. Reflection:

Write 3–5 sentences explaining whether you would like to try freelancing in the future and why.

Формат виконання: Google Forms / Padlet / Classroom comments

Під час заняття (аудиторна робота)

Види діяльності:

Warm-up:

- Quick quiz: Office vs Freelance – Which suits you? (Mentimeter або Kahoot)
- Pair discussion: What was the most surprising fact you learned from the article/video?

Speaking Task (Group Work):

- Debate in pairs: Freelance career or office work? Which is better for work-life balance?
- Mini-roleplay: Student A is a recruiter, Student B is applying for a freelance position. Conduct a short job interview.

Creative Task:

- In small groups, create a “Job Ad” for a freelance job of your choice (e.g. social media manager, translator, UX designer) – include perks, required skills, challenges.
- Present it to the class (mini-pitch format).

Після заняття (рефлексія/домашнє завдання)

Рефлексивне завдання (один із варіантів):

- *Write a short blog post (80–100 words): “Freelancing – is it for me?” Share your opinion and support it with ideas from the lesson materials.*
- *Or: Record a 1-minute video with your opinion and post it in the class Padlet.*

Приклад вхідного усного завдання (needs analysis)

Завдання 1. Монологічне висловлювання (Self-Presentation Task)

Формат: короткий монолог 1–1,5 хвилини.

Мета: перевірити рівень спонтанності, зв'язності мовлення, словниковий запас, граматичну точність та вимову.

Інструкція для студента:

“Please give a short self-presentation. Tell about your studies, your interests, and your future career plans. Try to speak without long pauses. Your monologue should last about one minute.”

Параметри оцінювання:

- **Fluency:** здатність говорити без надмірних пауз
- **Coherence:** логічна побудова
- **Accuracy:** граматична та лексична правильність
- **Range:** різноманітність лексики й граматики
- **Pronunciation:** чіткість та інтонація

Зразок відповіді студента (рівень B1–B2)

Student's Response (English):

“My name is Viktoriia Koshmatova, and I am a first-year student at the Faculty of Foreign Languages. I am studying English Philology because I want to become a professional translator in the future. I enjoy reading modern literature, watching documentaries, and learning about different cultures. During my studies, I try to practise speaking English as much as possible, especially through watching videos and speaking with my classmates. In the future, I hope to work in an international company or become a freelance translator. I believe English gives many opportunities, and I want to continue improving my communication skills.”

Переклад українською:

«Мене звати Вікторія Кошматова, я студентка першого курсу факультету іноземних мов. Я навчаюся на спеціальності англійська філологія, тому що хочу стати професійним перекладачем у майбутньому. Мені подобається читати сучасну літературу, дивитися документальні фільми та дізнаватися про різні культури. Під час навчання я намагаюся якомога більше практикувати англійську, особливо за допомогою перегляду відео та спілкування з одногрупниками. У майбутньому я хотіла б працювати в міжнародній компанії або стати фриланс-перекладачем. Я вважаю, що англійська відкриває багато можливостей, і хочу продовжувати удосконалювати свої комунікативні навички.»

Аналіз виконання:

Strengths (Сильні сторони):

- логічно побудований та структурований монолог;
- використання широкого тематичного словника (modern literature, documentaries, international company, communication skills);
- впевненість у мовленні, чітка вимова;
- граматичні конструкції здебільшого коректні.

Weaknesses (Труднощі / помилки):

- поодинокі паузи пошуку слів;
- відсутність складніших граматичних структур (Conditionals, Relative Clauses);
- повтори окремих слів (improve, future).

Висновок щодо рівня:

B2- (Upper Intermediate) – студент демонструє достатньо високий рівень автономності у мовленні, але потребує роботи над різноманітністю граматичних структур та збагаченням активного словника.

Приклад набору індивідуальних запитань

1. *Why did you choose to study English Philology?*
2. *What is the most challenging part of learning English for you? Why?*
3. *Do you prefer speaking, reading, or listening activities?*
4. *Tell me about a situation when you had to use English outside the classroom.*
5. *What topics do you find the most difficult to talk about?*
6. *How confident do you feel when speaking English with strangers?*
7. *What skills would you like to improve the most this semester?*

Під час відповідей фіксували:

- **типові помилки** (наприклад, неправильний порядок слів, пропуски артиклів, обмежений словниковий запас, труднощі зі зв'язністю);
- **мовленнєві стратегії**, які студенти застосовували (перефразування, заповнювачі пауз);
- **рівень самостійності** (чи студент потребує допоміжних запитань);
- **ступінь впевненості**, що проявлялася у темпі мовлення, паузах та інтонації.

Listening Comprehension Task – Global & Detailed Understanding

Listening Material:

Podcast: “6 Minute English – Why do we need sleep?”

(BBC Learning English)

Duration: 6 minutes

A. Завдання на глобальне розуміння (global listening)

Ціль: визначити основну інформацію та ключові ідеї.

Task 1. Choose the best answer (A, B or C).

1. What is the main topic of the podcast?

- A) Healthy eating habits
- B) The importance of sleep
- C) How technology affects daily life

2. What is the general conclusion of the experts?

- A) People need less sleep than they think
- B) Sleep is essential for brain function
- C) Sleep has no scientific explanation

B. Завдання на детальне розуміння (detailed listening)

Ціль: перевірити здатність студентів сприймати конкретні факти, цифри, приклади.

Task 2. Listen again and complete the information.

1. Adults typically need about _____ hours of sleep per night.
2. Lack of sleep affects our ability to _____ clearly.
3. The expert mentions that sleep helps the brain to _____ memories.
4. According to the host, modern lifestyles often _____ natural sleep patterns.

C. Завдання на перевірку словникового запасу з аудіо

Task 3. Match the words with their meanings.

Word from audio	Meaning
<i>sleep deprivation</i>	A) Not having enough rest
<i>to process</i>	B) To work with information
<i>alertness</i>	C) Ability to stay focused and attentive
<i>natural rhythm</i>	D) Biological daily cycle

D. Коротке усне завдання після аудіювання (перевірка розуміння + спонтанне мовлення)

Task 4. Answer the questions.

1. Why do people today often sleep less than necessary?
2. What habits can improve sleep quality?
3. Do you think students suffer from sleep deprivation more than adults? Why/why not?

Список студентів групи 110 та 115

1. Харченко Катерина Олександрівна
2. Вельган Тетяна Миколаївна
3. Манзюк Аліна Віталіївна
4. Табарча Лілія Юріївна
5. Совган Діана Ігорівна
6. Шимків Ірина Тарасівна
7. Левченко Єлизавета Сергіївна
8. Гаркот Софія-Вікторія Миколаївна
9. Гладишевська Христина Андріївна
10. Тимченко Дар'я Анатоліївна
11. Боцяновський Дмитро Петрович
12. Поліщук Луїза Юріївна
13. Рибочка Поліна Андріївна
14. Грущенко Каміла Андріївна
15. Нікіфорець Таїсія Олександрівна

Список студентів груп 112, 113 та 114

1. Харченко Катерина Олександрівна
2. Вельган Тетяна Миколаївна
3. Манзюк Аліна Віталіївна
4. Табарча Лілія Юріївна
5. Совган Діана Ігорівна
6. Шимків Ірина Тарасівна
7. Левченко Єлизавета Сергіївна
8. Гаркот Софія-Вікторія Миколаївна
9. Гладишевська Христина Андріївна
10. Тимченко Дар'я Анатоліївна
11. Боцяновський Дмитро Петрович
12. Поліщук Луїза Юріївна
13. Рибочка Поліна Андріївна
14. Грущенко Каміла Андріївна
15. Нікіфорець Таїсія Олександрівна

Список студентів груп 210

1. Адамович Софія Олегівна
2. Биндю Альбіна Віталіївна
3. Герула Анна-Марія Павлівна
4. Гринюк Анна-Марія Ігорівна
5. Івасюк Анна Русланівна
6. Лавриненко Марія Олександрівна
7. Лазаренко Мар'яна Іванівна
8. Лисак Уляна Павлівна
9. Макаренко Софія Олексіївна
10. Нігайчук Анна Сергіївна
11. Пістружак Влада Володимирівна
12. Тісліченко Анна Ігорівна
13. Чевела Ольга Денисівна

Список студентів груп 211

1. Авраменко Вероніка Сергіївна
2. Ватаман Надія Ігорівна
3. Войцкевич Анастасія Дмитрівна – late
4. Галіщук Євгенія Михайлівна – absent
5. Герей Христина Петрівна
6. Крук Валерія Миколаївна
7. Лютянська Ірина Едуардівна
8. Мафтей Емілі Русланівна
9. Мельник Марія Олександрівна
10. Нина Каміла Сергіївна
11. Поліщук Анна Андріївна
12. Савостьянова Олександра Олександрівна
13. Свідінко Мілана Олегівна
14. Хемій Ольга Олегівна
15. Цибуляк Ольга Олександрівна

Приклади завдань, використаних під час ознайомчих занять

1. Завдання на самопрезентацію та просту взаємодію (Self-introduction tasks)

Завдання 1. «Tell about yourself»

Інструкція:

Студентам пропонувалося підготувати коротку усну самопрезентацію (1–1,5 хвилини), у якій вони мали розповісти про себе, навчання, інтереси та майбутню професію.

Приблизні опорні питання:

- What is your name and where are you from?
- Why did you choose this field of study?
- What skills do you want to develop during your studies?
- What are your career goals?

Очікувані результати: спостереження за темпом мовлення, лексичним діапазоном, граматичною точністю, умінням говорити без тривалих пауз.

2. Парне інтерв'ю (Paired micro-interview)

Завдання 2. «Interview your partner»

Інструкція:

Студенти працювали в парах. Один студент ставив запитання, інший відповідав, після чого ролі змінювались.

Приклади запитань англійською:

1. What was the most challenging subject for you last semester? Why?
2. What helps you stay motivated while studying?
3. What skill do you think is the most important for your future profession?
4. Describe one situation where you had to solve a problem quickly.

Очікувані результати: виявлення здатності реагувати спонтанно, використання зв'язних відповідей, уміння формулювати уточнювальні запитання.

3. Завдання «Find someone who...» (Комунікативний warm-up)

Завдання 3. «Find someone who...» (speaking mingle activity)

Інструкція:

Студенти отримували картки із завданням знайти одногрупників, які відповідають певним характеристикам. Мали ставити одне одному короткі запитання англійською.

Приклади пунктів у картці:

- Find someone who has a part-time job.
- Find someone who wants to work abroad.
- Find someone who is afraid of public speaking.
- Find someone who has already passed an English exam.
- Find someone who prefers working in a team.

Формат відповіді: Students had to record 5–6 findings and present them у форматі короткого міні-звіту.

Очікувані результати: оцінювання здатності ініціювати діалог, підтримувати коротку розмову, формулювати уточнення.

4. Завдання на активізацію лексики (Lexical warm-up)

Завдання 4. «Name five...»

Інструкція:

У парах або малих групах студенти мали швидко назвати 5 одиниць лексики за темою.

Приклади:

- Name five **jobs** (career challenges).

- Name five **skills** needed for a successful career.
- Name five **health problems** you know.
- Name five **activities** that help you reduce stress.

Очікувані результати: виявлення базового активного словникового запасу, швидкість лексичного добору, граматична оформленість одиничних висловів.

5. Міні-рольові ситуації (Basic role-play)

Завдання 5. «Mini role-plays: Ask and answer»

Інструкція:

Пари отримували картки зі спрощеними ситуаціями для відпрацювання елементарних діалогів.

Приклади ситуацій:

1. *You are classmates. Ask your partner about their typical study day.*
2. *You are discussing your future career. Ask your partner what job they want and why.*
3. *You meet after the weekend. Ask your partner how they spent their free time.*
4. *You are preparing for an exam. Ask your partner what topics they find difficult.*

Очікувані результати: оцінювання плавності, реактивності, здатності формувати природні репліки.

6. Завдання на емоційний та рефлексивний відгук (Low-stakes reflection task)

Завдання 6. «One minute talk: My biggest challenge as a student»

Інструкція:

Студент мав протягом однієї хвилини висловити свою думку без зупинок.

Ціль:

оцінювання уміння підтримувати монолог.

Очікувані результати: здатність говорити упродовж певного часу, логічність висловлювання, використання зв'язок (firstly, moreover, however...).

Приклади завдань, використаних під час впроваджувальних занять (5 пар)

1. Лексичні міні-цикли (Vocabulary activation tasks)

Тема: Career Challenges

Завдання 1. «Match & Speak» — Лексичне зіставлення + говоріння

Інструкція:

Студентам пропонувалося зіставити терміни зі списку професій із короткими описами обов'язків.

Приклад лексики: accountant, optician, surveyor, physiotherapist, retailer, surgeon, plumber, blacksmith, tailor.

Приклад описів:

- “This person deals with measuring land and properties.”
- “This specialist performs medical operations.”
- “This person creates or repairs clothes.”

Мікрозавдання:

- Обери 3 професії та поясни, які навички потрібні у цій сфері.
- Обговори в парі: “Which of these jobs seems the most stressful? Why?”

Очікуваний результат: активізація словника, розвиток зв'язного мовлення, первинні навички аргументації.

2. Граматичні тренажери (Grammar & speaking drills)

Тема: Health Care

Завдання 2. «Reformulate the sentence» — Перебудова реплік

Інструкція:

Студенти отримували речення, які потрібно було переформулювати, зберігаючи зміст, але змінюючи структуру.

Приклади речень:

- *My headache is getting worse. → I'm experiencing increasing pain in my head.*
- *She needs to see a doctor immediately. → It is urgent for her to get medical help.*
- *This treatment helped me recover quickly. → This therapy allowed me to improve in a short time.*

Мікродіалог:

- *What's the problem?*
- *I think I've caught a cold. I feel weak and have a sore throat.*
- *You should rest and drink more fluids.*

Очікуваний результат: граматична гнучкість, розвиток плавності мовлення (fluency).

3. Мікродіалоги (Micro-dialogues practice)

Тема: Career Challenges

Завдання 3. «Mini-situations»

Інструкція:

Пари отримували короткі ситуації для створення діалогу (30–40 секунд).

Приклади ситуацій:

1. *You are discussing your ideal job with a classmate.*
2. *You are preparing for an interview. Your partner asks you about your strengths and weaknesses.*
3. *You are talking about job burnout and how to prevent it.*

Очікуваний результат: покращення спонтанності, розвиток темпоритму мовлення, тренування комунікативних стратегій.

4. Вправи на аргументацію (Argumentation starters)

Завдання 4. «Give your opinion»

Інструкція:

Студент мав коротко (40–60 секунд) висловити позицію щодо одного з тверджень.

Приклади тверджень:

- *Freelancing is more stressful than office work.*
- *A well-paid job is more important than work-life balance.*
- *Health care should be free for everyone.*

Підказки для аргументації:

- *Firstly, I believe that...*
- *On the one hand... on the other hand...*
- *I agree/disagree because...*

Очікуваний результат: розвиток логічного мовлення, формування навичок побудови аргументів.

5. Лексико-граматичні підсумкові міні-діалоги (Consolidation dialogues)

Завдання 5. «Use the vocabulary»

Інструкція:

Студенти отримували 5–7 слів із теми і мали використати їх у короткому діалозі.

Приклад (Health Care): blood pressure, symptoms, treatment, recovery, prevention, appointment, emergency.

Можливий діалог студентів:

- *I booked an appointment because my symptoms got worse.*
- *What did the doctor say?*
- *He recommended treatment and said it should help with prevention of complications.*
- *Hope you recover soon!*

Очікуваний результат: здатність інтегрувати лексику в природне мовлення.

Розширені показники рівня володіння усним мовленням на початковому етапі пробного навчання

Група	Рівні студентів (CEFR)	Аскурація (граматична точність)	Fluency (плавність мовлення)	Lexical Range (словниковий діапазон)	Coherence (зв'язність висловлювання)	Listening Comprehension	Типові помилки	Загальний коментар
110	A2–C1	середня–висока	низька–середня	висока у B2–C1, обмежена в A2–B1	нерівномірна, короткі репліки у слабших студентів	середня	труднощі зі спонтанністю, паузи, спрощені структури	сильна граматична база, але недостатня комунікативна практика
115	B1–C1	висока	середня	середня–висока	середня	середня–висока	брак активної лексики, повтори, затримки у пошуку слів	група сильна, але з акцентом на письмі та аналізі, не на говорінні
112	A2+–C1	середня	низька–середня	нерівномірний: від базового до дуже широкого	низька у A2+, середня у B1–B2	низька–середня	граматика, темп, пропуски слів, труднощі з формулюванням думок	одна з найрізномірніших груп, потребує підтримувальних пар
113	B1–B2+	середня–висока	середня	середня–висока	середня	середня–висока	пошук слів, паузи при аргументації, інколи нечітка структура	сильна група з хорошим потенціалом до B2 у більшості
114	B1+–B2+	висока	середня	висока	середня–висока	висока	інтонаційні та фонетичні помилки, окремі граматичні неточності	стабільна, мотивована група з високою динамікою говоріння

210	A2– B2+	низька – середн я	низьк а	обмежен а у A2– B1, середня у B2	низька	низька– середня	бідний активний словник, труднощі зі структуро ю речення	потребує значної підтримки, важко працює з автентични ми матеріалам и
211	A2– B2+	низька	низьк а	обмежен а	низька	низька	граматика , лексика, фрагмент арність мовлення, короткі речення	найслабша група, високий рівень мовленнєво ї тривожност і