

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

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської мови**

**Реалізація нейропедагогічних стратегій у формуванні граматичної компетентності
учнів середньої школи на уроках англійської мови**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 212 м групи

Бортіка Таїсія Миколаївна

Керівник:

к.ф.н., доцент Бешлей О.В.

Рецензент:

к.п.н., доц. Шиба А. В.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри*

протокол № _____ від _____ 2025 р.

Зав. кафедрою _____ к.ф.н., Соловйовою О.В.

Чернівці – 2025

Анотація

У магістерській роботі досліджено можливості нейропедагогічних стратегій у формуванні граматичної компетентності учнів середньої школи на уроках англійської мови. На основі аналізу праць з нейропедагогіки та методики навчання іноземних мов обґрунтовано модель навчання граматики, що поєднує мультимодальність, гейміфікацію та мікронавчання. Розроблено комплекс граматичних вправ і здійснено його апробацію у 6 класі. Результати пробного навчання засвідчили позитивну динаміку рівнів граматичної компетентності учнів, а також позитивне ставлення школярів до запропонованих форматів роботи.

Ключові слова: *нейропедагогіка, граматична компетентність, мультимодальність, гейміфікація, мікронавчання, учні середньої школи.*

Abstract

The master's thesis investigates the potential of neuropedagogical strategies for developing lower secondary school learners' grammatical competence in English lessons. Based on research in neuropedagogy and language teaching methodology, the study substantiates an instructional model integrating multimodality, gamification, and microlearning. A set of grammar activities was designed and piloted in a 6th-grade class. The results of the pilot implementation demonstrated positive dynamics in learners' grammatical competence and a favourable learner response to the proposed instructional formats.

Keywords: *neuropedagogy, grammatical competence, multimodality, gamification, microlearning, lower secondary school learners.*

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Т.М. Бортіка
(підпис)

ЗМІСТ

Анотація.....	2
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	9
1.1 Сутність, основні принципи та роль нейропедагогіки в сучасній освіті.....	9
1.2 Теоретичні передумови формування граматичної компетентності учнів середньої школи.....	18
1.3 Психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків в умовах цифрового середовища.....	24
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	32
2.1 Нейропедагогічна модель навчання граматики англійської мови учнів середньої школи.....	32
2.2 Особливості застосування нейропедагогічних стратегій у навчанні граматики англійської мови.....	36
2.2.1. Гейміфікація у формуванні граматичної компетентності.....	36
2.2.2. Мультимодальне навчання граматики англійської мови.....	38
2.2.3. Мікронавчання у формуванні граматичної компетентності.....	41
2.3 Комплекс вправ з граматики англійської мови на основі нейропедагогічних стратегій.....	44
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ.....	59
3.1 Організація та проведення пробного навчання.....	59
3.1.1 Констатувальний етап пробного навчання.....	63
3.1.2 Формувальний етап пробного навчання.....	67
3.1.3 Контрольний етап пробного навчання.....	81
3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання.....	87
3.3 Методичні рекомендації застосування нейропедагогічних стратегій у вивченні граматики англійської мови.....	90
ВИСНОВКИ.....	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	98
ДОДАТКИ.....	105

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах модернізації української освіти та впровадження компетентнісного підходу важливого значення набуває якісне формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Однією з її ключових складових є граматична компетентність, що забезпечує точність, логічність і нормативність іншомовного мовлення. Проте саме засвоєння граматичного матеріалу виявляється для підлітків одним із найбільш проблемних аспектів вивчення англійської мови. Учні часто сприймають граматику як складну, перевантажену правилами та відірвану від реальної мовленнєвої практики.

Ситуація ускладнюється тим, що сучасні школярі зростають у цифровому середовищі, яке формує нові особливості уваги, пам'яті та мотивації. Дослідження підкреслюють, що підлітковий вік є періодом інтенсивних нейробіологічних і психологічних змін, що безпосередньо впливають на здатність сприймати, переробляти та закріплювати навчальну інформацію. Традиційні методи подання граматики часто не відповідають когнітивним можливостям та стилям навчання сучасних підлітків, які потребують більш динамічних, мультимодальних і практично орієнтованих форм роботи.

У цьому контексті актуальним стає пошук підходів, які узгоджують навчальний процес із природними механізмами роботи мозку. Одним із перспективних напрямів є нейропедагогіка — галузь, що поєднує педагогічні методи з даними нейронаук і пропонує стратегії, спрямовані на підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу. Попри зростання інтересу до нейропедагогічних принципів у світі, їх застосування у формуванні граматичної компетентності учнів середньої школи в Україні опрацьоване недостатньо.

Отже, дослідження нейропедагогічних стратегій у навчанні англійської граматики є своєчасним і важливим. Воно відповідає потребам сучасної школи, враховує вікові та когнітивні особливості підлітків і спрямоване на підвищення ефективності навчального процесу, що й визначає актуальність обраної теми.

Теоретичним підґрунтям дослідження стали праці вітчизняних і зарубіжних учених, які розробляють проблематику нейропедагогіки та методики формування граматичної компетентності: О. Вовк, В. Осідак, О. Подзигун, Л. Романенко, О. Бігич, В. Борщовецької, О. Скрипченко, а також М. Токуґама-Еспіносі, Е. Дженсена, М. Іммордіно-Янг, П. Соуса, М. Уллмана, Р. Елліса та інших дослідників, чиї концепції використано для розроблення нейропедагогічної моделі навчання граматики.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та на практиці апробувати нейропедагогічні стратегії формування граматичної компетентності учнів середньої школи на уроках англійської мови, а також з’ясувати їхній потенціал у підвищенні результативності навчання.

Відповідно до мети формуємо такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до тлумачення понять «нейропедагогіка», «граматична компетентність».
2. Охарактеризувати психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків у контексті вивчення іноземної мови.
3. Визначити методичні засади формування граматичної компетентності учнів середньої школи.
4. Систематизувати нейропедагогічні стратегії, релевантні для навчання англійської граматики, та виокремити провідні з них для шкільної практики.
5. Розробити комплекс вправ і навчальних матеріалів, побудованих на основі нейропедагогічних принципів (мультимодальність, гейміфікація, мікронавчання).
6. Провести пробне навчання в 6-му класі та проаналізувати динаміку сформованості граматичної компетентності учнів за результатами вхідного й підсумкового тестування.
7. Визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективне використання

нейропедагогічних стратегій у навчанні англійської граматики в умовах сучасної школи.

Об'єктом дослідження процес формування граматичної компетентності учнів середньої школи на уроках англійської мови.

Предметом дослідження нейропедагогічні стратегії як засіб формування граматичної компетентності учнів середньої школи (зокрема мультимодальність, гейміфікація та мікронавчання).

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення психолого-педагогічної, методичної та нейронаукової літератури;
- емпіричні: педагогічне спостереження, анкетування, тестування;
- експериментальні: пробне навчання з поділом на констатувальний, формувальний і контрольний етапи;
- статистичні: кількісний і якісний аналіз результатів тестування та анкетування, визначення рівнів граматичної компетентності й показників успішності.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання розроблених методичних рекомендацій і комплексу вправ учителями англійської мови у загальноосвітніх закладах. Запропоновані нейропедагогічні стратегії можуть бути інтегровані в календарно-тематичне планування, використані під час підготовки студентів - майбутніх вчителів, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Апробований комплекс завдань і описані організаційні прийоми (мультимодальні опори, гейміфіковані формати, мікронавчання) можуть застосовуватися як у межах окремих уроків, так і в довших тематичних модулях.

Наукова новизна полягає у:

- уточненні сутності нейропедагогіки у контексті навчання англійської мови учнів середньої школи;
- обґрунтуванні впливу нейропедагогічних стратегій (мультимодальності, гейміфікації, мікронавчання) на формування граматичної компетентності підлітків;
- створенні авторського комплексу граматичних вправ, побудованого на основі принципів нейропедагогіки;
- емпіричній апробації нейропедагогічної моделі навчання граматики в реальних умовах 6-го класу та аналізі динаміки рівнів граматичної компетентності.

Апробація роботи. Основні положення та результати роботи висвітлено у статті, опублікованій у журналі «Univsum» (№ 26, 2025), а також у тезах доповідей, представлених на IX Всеукраїнській студентській конференції «Формування сучасної науки: методика та практика» (м. Київ, 21 листопада 2025 р.) та на міжнародній науково-практичній конференції “Молодіжна наука заради миру та розвитку” (м. Чернівці, 28-29 листопада 2025 р.). [18, 19, 17]

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, переліку використаних джерел (65 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи – 121 сторінок, із яких 84 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.0 Вступні зауваження

Розділ присвячено теоретичному обґрунтуванню формування граматичної компетентності учнів середньої школи в контексті нейропедагогічного підходу. Розглянуто сутність нейропедагогіки, її наукові витoki, базові принципи та можливості застосування в сучасній шкільній освіті, зокрема у навчанні іноземних мов. Уточнено структуру, цілі та зміст граматичної компетентності, а також провідні методичні підходи до навчання граматики як складника іншомовної комунікативної компетентності. Проаналізовано психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків в умовах цифрового середовища, що впливають на їхню мотивацію, пізнавальну активність і сприйняття навчального матеріалу. Сформоване теоретичне підґрунтя слугує основою для подальшої розробки системи нейропедагогічних стратегій формування граматичної компетентності.

1.1 Сутність, основні принципи та роль нейропедагогіки в сучасній освіті

У сучасній педагогічній науці спостерігається стійка тенденція до інтеграції даних нейронаук, когнітивної психології та дидактики. Це зумовлено, з одного боку, кризою традиційних пояснювально-ілюстративних моделей навчання, які спираються переважно на емпіричний досвід учителя, а з іншого – накопиченням експериментальних даних про роботу мозку, пам'яті, уваги й емоцій у навчальній діяльності [40, с. 3]. У цьому контексті виникає потреба в міждисциплінарному підході, що дозволяє переосмислити освітній процес з огляду на нейробіологічні механізми учіння. Відповіддю на цей запит стала нейропедагогіка – відносно новий напрям, який поступово інтегрується в теорію та практику шкільної освіти, зокрема у сфері навчання іноземних мов [29, с. 264]. Компетентнісна парадигма, що є основою

Державного стандарту базової середньої освіти та концепції Нової української школи, висуває на перший план необхідність формування в учнів не лише міцних знань, але й умінь, стратегій, навичок саморегуляції та рефлексії [4, с. 6]. У контексті викладання іноземних мов це виявляється у зміні пріоритетів: увага переноситься з суто формального засвоєння граматичних і лексичних правил на розвиток повноцінної іншомовної комунікативної компетентності. Це передбачає здатність ефективно використовувати мовні одиниці в реальних життєвих ситуаціях спілкування [64, с. 193]. У цьому полі нейропедагогіка надає природничо-наукове обґрунтування переходу від «знаннєвої» до компетентнісної моделі, пояснюючи, за яких умов навчання відповідає закономірностям роботи мозку й сприяє стійкому формуванню мовних навичок, у тому числі граматичних [63, с. 270].

Історичні передумови нейропедагогіки пов'язані з розвитком філософських, психологічних та нейробіологічних уявлень про природу навчання. У працях класиків педагогіки та психології – Й. Песталоцці, Дж. Дьюї, Л. Виготського та інших – уже простежується думка про єдність розвитку мислення, емоцій і діяльності, хоча нейронні механізми цих процесів тоді ще не були відомі [16, с. 32]. Подальший розвиток когнітивної психології у другій половині ХХ ст. змістив акценти на моделювання процесів пам'яті, уваги, мислення, що створило підґрунтя для більш точного аналізу того, як людина навчається [16, с. 210].

Розвиток нейронаук та методів нейровізуалізації (функціональна МРТ, ПЕТ, ЕЕГ тощо) дозволив безпосередньо досліджувати активність мозку під час виконання пізнавальних та навчальних завдань [23, с. 25]. Класична концепція Д. Хебба, викладена в праці «The Organization of Behavior», у якій навчання розглядається як результат багаторазового спільного збудження певних нейронів і формування між ними стійких зв'язків, фактично заклала основу сучасного розуміння нейропластичності – здатності мозку змінювати свою структуру під впливом досвіду [30, с. 79]. Якщо навчання змінює мозок, то педагогу необхідно враховувати умови, за яких такі зміни є оптимальними й безпечними.

На межі XX–XXI століть формується міждисциплінарний напрям Mind, Brain, and Education (MBE), покликаний інтегрувати дані нейронаук, психології та педагогіки в цілісну рамку для аналізу навчального процесу [59, с. 1]. Паралельно з’являються близькі за змістом концепти – освітня нейронаука, нейроосвіта, нейродидактика, нейропедагогіка. У сучасних дослідженнях вони по-різному акцентують увагу на теоретичному чи прикладному вимірі, однак об’єднуються спільною ідеєю: освітні рішення мають спиратися на достовірні знання про мозок, а не на інтуїтивні гіпотези чи популярні міфи [58, с. 15].

Т. Токухама-Еспіноза визначає MBE як трансдисциплінарну науку, що об’єднує нейронауку, психологію та педагогіку в єдину систему знань для оптимізації навчання [59, с. 5]. У цьому полі нейропедагогіку можемо розглядати як прикладний напрям, зорієнтований на розроблення «мозок-дружніх» педагогічних стратегій, придатних для використання в конкретних предметних галузях, зокрема у викладанні іноземних мов [58, с. 21].

У зарубіжних роботах Р. і Дж. Кейнів та Е. Дженсена популяризовано поняття brain-based learning – навчання, засноване на знаннях про мозок [20, с. 4; 33, с. 2]. Е. Дженсен підкреслює, що йдеться не про жорстко фіксовану методику, а про нову парадигму педагогічного мислення: оскільки мозок є органом навчання, будь-яка дидактична діяльність має узгоджуватися з його законами, а не суперечити їм [33, с. 10]. У центрі уваги такого підходу – нейропластичність, роль емоцій, якість фізичного та соціального середовища класу.

В українській науковій традиції нейропедагогіка розглядається як міждисциплінарна галузь, що вивчає нейробиологічні засади освітньої діяльності й розробляє рекомендації щодо організації навчання та виховання відповідно до закономірностей функціонування мозку [6, с. 29]. О. Вовк, Л. Зеня, І. Броварська трактують нейропедагогіку як концепцію гармонійного навчання іноземної мови, у межах якої методика має враховувати нейропластичність, емоційну значущість і мультимодальний характер мовленнєвого досвіду [3, с. 64]. У дослідженнях С. Гвоздій та співавторів нейропедагогіка описується як теоретична й практична основа

створення здоров'язбережувального, мотиваційно підтримувального освітнього середовища у формальній і неформальній освіті [29, с. 266]. Узагальнюючи ці підходи, у нашому дослідженні нейропедагогіку визначаємо як науку та інноваційний освітній підхід, що аналізує навчання й виховання через призму нейропластичності, когнітивних та емоційно-мотиваційних процесів і пропонує методичні рішення, узгоджені з особливостями роботи мозку учня.

Об'єктом нейропедагогіки виступає освітній процес у його нейробіологічному вимірі, предметом – взаємозв'язок нейронних, когнітивних, емоційно-мотиваційних і поведінкових механізмів, що забезпечують учіння, запам'ятовування, узагальнення та застосування знань [62, с. 267]. Метою нейропедагогіки є підвищення ефективності й безпечності навчання завдяки науково обґрунтованому конструюванню змісту, методів, організаційних форм і освітнього середовища [48, с. 49]. Серед її завдань дослідники виокремлюють: інтерпретацію результатів нейронаукових та психофізіологічних досліджень у педагогічних категоріях; розроблення принципів і стратегій навчання, сумісних із механізмами роботи мозку; виявлення й деконструкцію нейроміфів; підготовку вчителя, здатного рефлексивно застосовувати наукові дані в щоденній практиці [58, с. 45; 62, с. 271].

Важливою складовою нейропедагогіки є система базових принципів, що впливають із сучасних уявлень про нейропластичність, пам'ять, увагу та емоції. Одним із них є принцип нейропластичності та досвідозалежного навчання. С. Деан показує, що стійке формування нових навичок і знань можливе лише за умови багаторазового, варіативного й осмисленого повернення до матеріалу в різних контекстах [23, с. 143]. Для педагога це означає необхідність проєктувати навчальний процес як послідовність повторюваних, але щоразу дещо змінених завдань, які активують ті самі нейронні мережі та поступово зміцнюють їх. У навчанні граматики цей принцип реалізується у використанні вправ зі збільшуваною складністю, спіралеподібній організації граматичного матеріалу та розподіленому повторенні структур у часі.

Нейропедагогічна модель чотирьох «стовпів» ефективного навчання, запропонована С. Деаном, описує умови, за яких досвід учня перетворюється на стійкі нейронні зміни. До цієї моделі входять увага, активна залученість, зворотний зв'язок про помилки та консолідація [23, с. 145].

По-перше, увага розглядається як «ворота» до навчання: мозок постійно фільтрує сенсорні сигнали, і лише ті, що потрапляють у фокус уваги, піддаються глибокій обробці [23, с. 145]. Для вчителя це означає необхідність цілеспрямовано керувати увагою учнів (чіткі цілі, зміна видів діяльності, значущі стимули), оскільки без цього засвоєння матеріалу є поверхневим.

По-друге, активна залученість означає, що пасивне слухання майже не залишає сліду в мозку: ефективне навчання відбувається тоді, коли учень ставить запитання, прогнозує результат, обговорює й застосовує нові знання [23, с. 178]. У навчанні граматики це передбачає перехід від домінування пояснення й механічних вправ до інтерактивних, комунікативних та ігрових форматів, що вимагають від учня власної мовленнєвої активності.

По-третє, зворотний зв'язок про помилки. З нейробіологічної точки зору помилка – це сигнал розбіжності між очікуванням мозку та реальністю (prediction error), що запускає перебудову синаптичних зв'язків [23, с. 151]. Важливо, щоб зворотний зв'язок був оперативним, конкретним і некаральним; у протилежному разі активується стресова реакція, яка блокує навчання [32, с. 40]. Це особливо актуально для граматичних завдань, де помилки є невід'ємною частиною формування навички.

По-четверте, консолідація. Перехід від крихких слідів у робочій пам'яті до стабільних уявлень у довготривалій пам'яті потребує часу, повторень і сну [23, с. 161]. Звідси впливає нейропедагогічне обґрунтування стратегій розподіленого повторення (spaced repetition) та мікронавчання, коли матеріал подається невеликими дозами й повторюється з певними інтервалами.



Рис. 1.1 Нейропедагогічна модель чотирьох «стовпів» навчання за С. Деаном

Таким чином, нейропедагогічна модель чотирьох «стовпів» С. Деана конкретизує принцип нейропластичності й задає орієнтири для розроблення нейропедагогічних стратегій: урок має привертати увагу, вимагати активної участі, забезпечувати м'який, але точний зворотний зв'язок і передбачати повернення до матеріалу в часі.

Ще одним важливим аспектом нейропедагогічного підходу є уявлення про навчання як природний цикл, що відображає рух інформації крізь різні зони кори головного мозку. Дж. Залл, спираючись на дані нейронауки, описує «природний цикл навчання», у якому послідовно задіяні сенсорна кора, асоціативні зони, префронтальна кора та моторна кора [65, с. 15]. У спрощеному вигляді цей цикл включає чотири етапи:

- сенсорне сприйняття – отримання «сировини» для мислення через зір, слух, дотик;
- інтеграція та рефлексія – поєднання нової інформації з попереднім досвідом;
- створення абстракцій і планів – побудова гіпотез, правил, стратегій;
- активна дія – застосування знань у реальній діяльності (мовлення, письмо, рух) [65, с. 18].

Дж. Залл наголошує, що якщо навчальний процес зупиняється на етапі пояснення або розуміння, але не переходить до активної дії, сформовані нейронні зв'язки залишаються слабкими і швидко розпадаються [65, с. 21]. У методиці навчання

граматики це означає, що пояснення правил і навіть контрольовані вправи мають завершуватися продуктивними видами діяльності – створенням власних висловлювань, використанням структури в мовленні, виконанням завдань, наближених до реального спілкування.

Традиційна дидактика часто розглядала емоції як фактор, що відволікає від «серйозного» навчання. Однак М. Г. Іммордіно-Янг переконливо демонструє, що когнітивні процеси тісно інтегровані з емоційними: саме емоційна значущість події визначає, чи буде вона збережена в довготривалій пам'яті [32, с. 18]. Авторка формулює тезу про те, що ми не можемо глибоко думати про те, що нас не зачіпає, – і це безпосередньо стосується навчання іноземної мови: граматичні структури, відірвані від емоційно й особистісно значущого контексту, мозок відфільтровує як другорядні.

У контексті «brain-friendly» підходу О. Яник також підкреслює, що позитивний емоційний фон, почуття безпеки та підтримка з боку вчителя є базовими умовами для ефективної роботи уваги й пам'яті на уроках іноземної мови [63, с. 272]. Звідси випливає, що нейропедагогічний підхід передбачає організацію безпечного класного середовища, де помилка сприймається як природний елемент навчання, а не як підстава для покарання.

Окремим принципом є принцип мультимодального (багатоканального) кодування інформації. Дослідження свідчать, що одночасне залучення зорового, слухового, мовленнєвого та кінестетичного каналів сприяє глибшому опрацюванню й кращому відтворенню матеріалу, оскільки створює кілька маршрутів доступу до нього в пам'яті [51, с. 57]. У контексті навчання іноземних мов це реалізується через поєднання тексту, схем, жестів, аудіо- та відеоматеріалів, рухливих ігор, рольових ситуацій [13, с. 3]. Таким чином, мультимодальність постає не як данина цифровій моді, а як нейропедагогічно обґрунтована стратегія підтримки уваги, пам'яті та мотивації.

Ще один важливий аспект – обмеженість ресурсів робочої пам'яті та потреба в керуванні когнітивним навантаженням. Лінійне подання великих масивів граматичної інформації перевантажує учня і знижує якість засвоєння [23, с. 170]. Нейропедагогіка

пропонує розбивати матеріал на невеликі смислові блоки, структурувати пояснення, використовувати візуальні опори та мікронавчання – короткі, чітко сфокусовані навчальні епізоди [53, с. 2]. Для граматичного навчання це означає доцільність поетапного введення структур, їх багаторазового короткого повторення в різних контекстах і поступового переходу від контрольованих до вільних завдань [29, с. 272].

Людський мозок еволюціонував у соціальному контексті, тому навчання має яскраво виражену соціальну природу. М. Оуенс і К. Таннер у моделі *Teaching as Brain Changing* підкреслюють, що довірливі стосунки між учителем і учнем, кооперація та взаємопідтримка створюють нейробіологічні передумови для ефективної нейропластичності [47, с. 1]. Водночас відчуття загрози, сорому чи ізоляції активує стресову реакцію, що гальмує роботу гіпокампу і префронтальної кори, відповідальної за складні когнітивні операції [32, с. 40]. С. Гвоздій та співавтори показують, що впровадження нейропедагогічних підходів у формальну й неформальну освіту (зокрема у форматах групових проєктів, кооперативного навчання, наставництва) сприяє зниженню навчального стресу та підвищенню внутрішньої мотивації учнів [29, с. 273]. Для викладання граматики це означає, що групові та парні форми роботи, взаємонавчання, навчальні ігри й обговорення не є «додатковими» елементами, а важливими механізмами нейропластичності.

Окреслені принципи набувають особливого значення в умовах реформування української школи. Концепція Нової української школи підкреслює важливість створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища, розвитку критичного мислення, креативності, вміння вчитися впродовж життя та володіння іноземними мовами як ключовими компетентностями [9, с. 7]. Державний стандарт базової середньої освіти акцентує на диференціації навчання, формуванні навичок саморегуляції й рефлексії, використанні активних методів [4, с. 6]. Нейропедагогіка, інтегруючи ці вимоги з даними нейронаук, пропонує конкретні орієнтири щодо того, як конструювати уроки таким чином, щоб вони відповідали віковим особливостям учнів, їхній мотиваційній сфері та можливостям їхнього мозку.

У галузі навчання іноземних мов нейропедагогічний підхід особливо перспективний. Формування іншомовної комунікативної компетентності, у тому числі граматичної, пов'язане з інтенсивною роботою пам'яті, уваги, контролю та самоконтролю, а також із високою частотою помилок на початкових етапах опанування структури [10, с. 234; 39, с. 100]. Дані нейропсихології й нейролінгвістики свідчать, що граматичні навички формуються як результат автоматизації певних патернів обробки мовного матеріалу, які закріплюються за умов регулярної практики, емоційної залученості й значущого контексту [23, с. 170; 51, с. 97]. Отже, навчання граматики англійської мови як іноземної є природним простором для застосування нейропедагогічних стратегій, орієнтованих на мультимодальність, гейміфікацію, мікронавчання та розподілене повторення.

В українських реаліях додатковими чинниками на користь нейропедагогічного підходу виступають зміни в когнітивному профілі сучасних підлітків: поширення кліпового мислення, скорочення тривалості концентрації уваги, постійна присутність цифрових медіа у повсякденному житті [14, с. 65; 54, с. 112]. Це створює для вчителя іноземної мови нові можливості (доступ до мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ, ігрових сервісів) і водночас нові виклики (ризик поверхневого опрацювання інформації, фрагментарність знань). Нейропедагогіка пропонує розглядати ці особливості не як перешкоду, а як умову, яку слід враховувати при проєктуванні навчального процесу: замість «пристосування» до кліповості – свідоме використання коротких, ясно структурованих мікроодиниць навчання, продуманих повторень і емоційно насичених, але когнітивно контрольованих завдань [29, с. 272].

Отже, нейропедагогіка постає не як сукупність окремих методичних прийомів, а як теоретико-методологічна основа для переосмислення навчання іноземних мов загалом і граматики зокрема. Її сутність полягає в інтеграції даних нейронаук, психології та методики з метою створення таких освітніх практик, які відповідають закономірностям роботи мозку учня, підтримують його мотивацію й емоційне благополуччя та сприяють глибокому і стійкому засвоєнню матеріалу. У подальших підпунктах першого розділу ми конкретизуємо, яким чином нейропедагогічний підхід

співвідноситься з теорією граматичної компетентності учнів середньої школи та з психолого-педагогічними особливостями сучасних підлітків, що створює підґрунтя для розроблення нейропедагогічних стратегій формування граматичних навичок на уроках англійської мови.

1.2 Теоретичні передумови формування граматичної компетентності учнів середньої школи

Формування граматичної компетентності учнів середньої школи є одним із центральних завдань курсу іноземної мови, оскільки саме граматики забезпечує точність, логічність і зрозумілість висловлювань у спілкуванні. У сучасній лінгводидактиці граматики розглядається не як «набір правил для заучування», а як функціональний ресурс, що дає змогу реалізовувати різноманітні мовленнєві наміри у процесі комунікації. Відповідно, граматична компетентність трактується як структурний компонент іншомовної комунікативної компетентності, тісно пов'язаний із лексичною, фонетичною та дискурсивною компетентностями [10, с. 234–235].

На основі підходів українських методистів ми розглядаємо граматичну компетентність ширше, ніж просто сукупність засвоєних правил. Зокрема, І. Холод визначає її як інтегровану здатність, що включає коректне граматичне оформлення власних висловлювань (як усних, так і письмових) та розуміння граматично структурованого мовлення інших. Ця здатність формується на взаємодії граматичної усвідомленості, системи знань та сформованих навичок ([12, с. 57]). Подібну позицію розвиває С. В. Смоліна, яка трактує іншомовну граматичну компетентність як здатність учня правильно оформлювати висловлювання в межах цільової мови на основі взаємодії граматичних знань, граматичних навичок і граматичної усвідомленості [10, с. 234–236].

У працях В. Д. Борщовецької та В. Д. Ігнатенка граматична компетентність описується в контексті загальної іншомовної мовленнєвої компетентності: школяр має вміти розпізнавати граматичні структури в прочитаних і прослуханих текстах,

правильно оформлювати власні висловлювання, а також усвідомлювати особливості функціонування цих структур у різних ситуаціях спілкування [2, с. 36–39]. У підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур» граматична компетентність розглядається як підсистема мовної (лінгвістичної) компетентності, що забезпечує оперування граматичними засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності [1, с. 234–235]. Узагальнюючи ці підходи, можемо визначити граматичну компетентність учня основної школи як інтегровану здатність розуміти й граматично оформлювати висловлювання іноземною мовою на основі взаємодії знань, навичок та граматичної усвідомленості.

Структура граматичної компетентності розкривається через аналіз її основних компонентів: граматичних знань, граматичних навичок і граматичної усвідомленості.

По-перше, граматичні знання розуміємо як систематизовані уявлення про граматичні явища мови (форми, значення, функції) та способи їх функціонування в мовленні. І. Холод наголошує, що до змісту навчання входять ті граматичні структури, які визначені програмою для певного етапу, а також знання про їх уживання в різних видах мовленнєвої діяльності [12, с. 57]. В. Д. Борщовецька та В. Д. Ігнатенко уточнюють, що йдеться про знання форми, значення, функції та умов уживання граматичних одиниць [2, с. 36]. С. В. Смоліна підкреслює, що в шкільному курсі такі знання подаються у форматі педагогічної граматики – спеціально відібраного й дидактично переробленого матеріалу, побудованого на контрастивному зіставленні рідної та іноземної мов і орієнтованого на комунікативні потреби учнів [10, с. 234–235].

По-друге, граматичні навички забезпечують практичну реалізацію знань у мовленнєвій діяльності. У методичній літературі вони визначаються як автоматизовані дії з розпізнавання та використання граматичних структур у рецептивних (аудіювання, читання) та продуктивних (говоріння, письмо) видах мовленнєвої діяльності [2, с. 36–37; 1, с. 234–235]. І. Холод розрізняє рецептивні та репродуктивні граматичні навички: перші забезпечують декодування граматичних сигналів під час сприймання, другі – їх кодування в процесі породження висловлювань [12, с. 57]. У працях В. Д.

Борщовецької та В. Д. Ігнатенка ці навички безпосередньо пов'язуються з поняттями активного та пасивного граматичних мінімумів: активний мінімум задає коло структур, якими учень має вільно користуватися у власному мовленні, тоді як пасивний – коло структур, які він повинен упевнено розпізнавати й розуміти [2, с. 36–37].

По-третє, граматична усвідомленість (*language / grammatical awareness*) виконує рефлексивну й регулятивну функції. І. Холод описує її як здатність свідомо помічати граматичні структури в мовленні, аналізувати їхні особливості, усвідомлювати зв'язок між формою, значенням і функцією, а також виявляти й виправляти власні граматичні помилки [12, с. 57–58]. С. В. Смоліна трактує граматичну усвідомленість як проміжну ланку між декларативними знаннями та автоматизованими навичками: розуміння учнем того, як і чому вживається певна структура, створює умови для перенесення матеріалу з контрольованих вправ у більш вільне мовлення [10, с. 234–236].

Ця рефлексивна компонента добре узгоджується з ідеєю «відкривальної граматики» (*discovery / grammaring*), розробленою С. Торнбері: граMATика розглядається як процес, у межах якого учні самостійно «відкривають» граматичні закономірності на основі аналізу прикладів і співвіднесення форм зі значенням, а не лише засвоюють готові правила [57, с. 2].

Зазначена трикомпонентна структура граматичної компетентності корелює з декларативно-процедурною моделлю засвоєння мови М. Т. Ульмана. Дослідник розмежовує декларативну систему, що відповідає за свідомі знання про мовні форми, та процедурну систему, яка забезпечує автоматизоване використання граматичних структур у реальному мовленні [60, с. 105–106]. З нашої точки зору, граматичні знання учнів пов'язані переважно з декларативною пам'яттю, тоді як граматичні навички – із процедурною; граматична усвідомленість виступає механізмом переходу від декларативного до процедурного рівня, що особливо важливо для побудови нейропедагогічно обґрунтованих стратегій навчання.

Уточнення сутності та структури граматичної компетентності створює підґрунтя для визначення цілей і змісту її формування на різних етапах шкільного навчання. В.

Д. Борщовецька та В. Д. Ігнатенко наголошують, що цілі мають встановлюватися з урахуванням рівнів володіння мовою, визначених сучасними стандартами, а граматичний матеріал добиратися відповідно до комунікативних потреб учнів на кожному віковому етапі [2, с. 36].

Формування граматичної компетентності починається в початковій школі, де передбачається оволодіння базовими структурами на рівні репродуктивного використання готових зразків, і продовжується в основній школі, де орієнтиром виступає оволодіння активним граматичним матеріалом, достатнім для розуміння і породження власних висловлювань у типових ситуаціях спілкування [2, с. 36–37; 10, с. 242–243]. У старшій школі мета ускладнюється: учні мають навчитися гнучко використовувати граматичні засоби для реалізації ширшого спектра мовленнєвих намірів, у тому числі в академічному та професійному дискурсі [10, с. 243–244].

Зміст формування граматичної компетентності в основній школі описується через поняття шкільного граматичного мінімуму. У «Методиці навчання іноземних мов і культур» підкреслюється, що в умовах ЗЗСО вивчається не вся граматична система мови, а спеціально відібраний мінімум, який складається з активного й пасивного підмінімумів [1, с. 234–235]. В. Д. Борщовецька та В. Д. Ігнатенко конкретизують: активний граматичний мінімум охоплює структури, які учень повинен уміти використовувати у власному мовленні, тоді як пасивний – структури, необхідні насамперед для розуміння текстів і усного мовлення [2, с. 36–37]. Таким чином, зміст навчання має забезпечувати як розширення активного репертуару структур, так і поступове нарощування пасивного розуміння більш складних граматичних явищ.

Важливою теоретичною передумовою відбору граматичного матеріалу є розмежування лінгвістичної та педагогічної граматики. В. Д. Борщовецька та В. Д. Ігнатенко визначають педагогічну граматику як систему перероблених правил лінгвістичної граматики, пристосованих до цілей навчання і побудованих на контрастивному зіставленні рідної та іноземної мов [2, с. 37]. Добір матеріалу ґрунтується на критеріях нормативності, частотності вживання та комунікативної доцільності [2, с. 37]. С. В. Смоліна підкреслює, що завдання педагогічної граматики –

не надати повний опис граматичної системи, а забезпечити перехід до так званої інтуїтивної граматики, тобто здатності спонтанно використовувати граматичні структури в мовленні [10, с. 234–235].

Окреслені цілі й зміст граматичного навчання конкретизуються в системі підходів і принципів, на яких базується формування граматичної компетентності в основній школі.

Передусім, сучасна методика виходить із комунікативно-діяльнісного та функціонального підходів. У підручнику під редакцією С. Ю. Ніколаєвої наголошується, що граматична компетентність формується як складова іншомовної комунікативної компетентності, а отже, граматику має подаватися в тісному зв'язку з видами мовленнєвої діяльності та реальними комунікативними завданнями [1, с. 240–241]. І. Холод підкреслює, що опрацювання граматичного матеріалу на уроках англійської мови має бути підпорядковане загальній меті – навчити учня висловлюватися іноземною мовою; таким чином, граматику виступає засобом вираження думки, а не самоціллю [12, с. 57]. Це зумовлює необхідність включення граматичних структур у ситуативні вправи, діалоги, рольові ігри та інші види діяльності, наближені до реального спілкування.

Важливим методичним принципом є контекстуалізація граматичного матеріалу. С. Ю. Ніколаєва та співавтори вказують, що граматичні явища мають вводитися у зв'язку з текстом, темою й ситуацією уроку, оскільки контекст дозволяє учням співвідносити форму з її значенням і функцією [1, с. 240–241]. І. Холод наголошує, що робота над граматичними структурами має здійснюватися не на абстрактних прикладах, а на змістовно значущому для учнів матеріалі, пов'язаному з їхнім життєвим досвідом [12, с. 57–58]. Це узгоджується з функціональним підходом, згідно з яким граматичні форми розглядаються через ті мовленнєві функції, які вони реалізують (опис, розповідь про події, вираження намірів, оцінок тощо).

На рівні організації навчального процесу провідним є принцип поетапності формування граматичних навичок. С. В. Смоліна описує цей процес як послідовність етапів: від первинного ознайомлення з граматичною структурою в контексті – через

підготовчі та тренувальні вправи – до її використання у відносно вільному мовленні [10, с. 234–236]. В. Д. Борщовецька та В. Д. Ігнатенко пов'язують ці етапи з поступовим переходом від переважно репродуктивної діяльності до продуктивної, підкреслюючи, що в основній школі ключовою метою є формування здатності самостійно будувати висловлювання із використанням опрацьованих структур [2, с. 36–37].

Особливого значення набуває принцип свідомості та граматичної усвідомленості. І. Холод наполягає, що учні повинні не просто механічно відтворювати зразки, а розуміти, як і чому використовується та чи інша граматична структура, уміти пояснити її форму та функцію [12, с. 57–58]. С. В. Смоліна розглядає граматичну усвідомленість як «місток» між декларативними знаннями та автоматизованими навичками, що збігається з декларативно-процедурною моделлю М. Т. Ульмана [10, с. 234–236; 60, с. 105–106]. У працях С. Торнбері ця ідея конкретизується в концепції «grammaring»: учні залучаються до самостійного виведення правил на основі аналізу прикладів, що посилює рефлексію й сприяє глибшому засвоєнню граматичних закономірностей [57, с. 25].

Нарешті, методисти наголошують на інтеграції роботи над граматиною в усі види мовленнєвої діяльності. У підручнику під редакцією С. Ю. Ніколаєвої підкреслюється, що граматична компетентність формується одночасно в процесі читання, аудіювання, говоріння й письма; відповідно, граматичні вправи мають бути органічно пов'язані з розвитком відповідних умінь [1, с. 240–241]. І. Холод відзначає, що граматичні структури повинні опрацьовуватися в тих формах роботи, які є провідними для певного віку: для учнів середньої школи – у ситуативних діалогах, міні-монологах, навчально-комунікативних іграх [12, с. 57–58].

Таким чином, у цьому підпункті було уточнено сутність та структуру граматичної компетентності учнів середньої школи, а також окреслено цілі й зміст її формування. Граматична компетентність постає як інтегрована єдність граматичних знань, навичок та граматичної усвідомленості, що реалізується через шкільний граматичний мінімум і педагогічну граматику. Навчання граматики має ґрунтуватися

на комунікативно-діяльнісному й функціональному підходах, контекстуалізації, поетапному формуванні навичок та їх інтеграції в усі види мовленнєвої діяльності. Окреслені теоретичні засади створюють підґрунтя для подальшого аналізу психолого-педагогічних особливостей сучасних підлітків у процесі вивчення іноземної мови.

1.3 Психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків в умовах цифрового середовища

Підлітковий вік традиційно розглядається як один із найскладніших і водночас найперспективніших етапів онтогенезу, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивна перебудова всіх сфер розвитку особистості – фізіологічної, когнітивної, емоційної, соціальної та ціннісно-сислової. Н. М. Токарева та А. В. Шамне підкреслюють, що підліток стикається з якісно новими вимогами до себе – як з боку дорослих, так і з боку ровесників, – що посилює внутрішню напругу й актуалізує пошук власної ідентичності [11, с. 189]. Зарубіжні дослідження, зокрема праці Л. Е. Берк, пропонують розглядати підлітковий вік не лише як біологічний перехід до дорослості, а як комплексну соціально-психологічну «перехідну зону», в якій переплітаються біологічні зміни, нові соціальні очікування та становлення Я-концепції [16, с. 368]. Для педагога це означає, що організація навчального процесу в основній школі неминує пов'язана не тільки з вирішенням пізнавальних завдань, а й з урахуванням криз ідентичності, емоційних коливань та смислотворчих пошуків підлітка.

У віковій та педагогічній психології підлітковий період описується як час глибокої анатоми-фізіологічної перебудови організму. Є. Карпенко наголошує, що стрибкоподібний фізіологічний розвиток змінює образ Я, систему стосунків і навчальну поведінку: раптові зміни зовнішності, відчуття «чужого» власного тіла, поява нових потреб і переживань змушують підлітка по-новому вибудовувати ставлення до себе й оточення [5, с. 38]. Н. М. Токарева та А. В. Шамне детально

описують стадії пубертатного розвитку, пов'язані зі зміною гормонального фону, формуванням вторинних статевих ознак і завершенням репродуктивного дозрівання, та підкреслюють, що ці процеси нерідко супроводжуються соматичним дискомфортом (головний біль, втома, порушення сну), який безпосередньо позначається на працездатності учня й рівні його залучення до навчання [11, с. 191]. Саме гормональна перебудова зумовлює підвищену збудливість нервової системи, коливання настрою, схильність до афективних реакцій, які дорослі часто трактують як «неслухняність» або «примхливість», не усвідомлюючи їх глибинної біологічної зумовленості [11, с. 193].

Сучасні дослідження розвитку мозку демонструють, що підлітковий вік характеризується нерівномірністю дозрівання різних мозкових структур. Л. Е. Берк зазначає, що емоційні та мотиваційні центри мозку активізуються раніше, ніж структури, відповідальні за планування, самоконтроль і довільну регуляцію поведінки [16, с. 390]. Л. Стайнберг пов'язує підвищену емоційну реактивність, потяг до новизни й схильність до ризикованої поведінки з асинхронією дозрівання лімбічної системи та префронтальної кори, коли системи, що «штовхають» підлітка до сильних переживань, випереджають за розвитком механізми гальмування й критичної оцінки наслідків [54]. У практичному вимірі це означає, що підлітки часто переживають інтенсивні емоції та імпульси, але ще не володіють достатніми виконавчими функціями, аби їх ефективно контролювати. Для вчителя це вимагає більшої терпимості до «емоційних вибухів» і розуміння того, що за зовнішньою різкістю чи демонстративністю поведінки нерідко стоїть внутрішня вразливість та невміння впоратися з новою силою переживань.

У когнітивній сфері підлітковий вік пов'язаний із переходом до більш високих форм мислення. Л. Е. Берк відзначає розширення обсягу робочої пам'яті, удосконалення селективної уваги, зростання здатності до логічного аналізу й оперування абстрактними поняттями [16, с. 391]. Учні починають цікавитися не лише окремими фактами, а й закономірностями, що за ними стоять, прагнуть зрозуміти «правила гри» в різних навчальних дисциплінах. Однак, як наголошують Н. М. Токарева та А. В. Шамне, ці нові можливості поєднуються з підвищеною вразливістю до перевантаження: надмірний обсяг інформації, занадто абстрактна її подача або

високий темп викладу призводять до швидкої втомлюваності, труднощів концентрації та формального відтворення матеріалу без глибокого розуміння [11, с. 194]. Особливо складним для підлітків є одночасне утримання в робочій пам'яті теоретичного правила, фактичного матеріалу та комунікативної мети, що безпосередньо проявляється під час виконання комплексних навчальних завдань.

Психологічні дослідження підкреслюють, що для ефективного функціонування робочої пам'яті в цьому віці необхідні чітка структурованість навчального матеріалу, наявність наочних опор (схем, таблиць, візуалізацій), можливість поетапної обробки інформації й регулярне повернення до ключових понять [11, с. 194]. Є. Карпенко пов'язує успішність навчальної діяльності підлітків із тим, наскільки вчитель допомагає їм будувати внутрішні когнітивні схеми, виокремлювати головне й уникати відчуття хаотичності змісту [5, с. 40]. Для навчання іноземної мови, зокрема граматики, це означає необхідність подання матеріалу невеликими смисловими блоками, використання опорних конспектів і візуальних схем, поєднання теоретичного пояснення з практичними зразками, а також поетапного переходу від простих вправ до більш комплексних комунікативних завдань.

Особливе значення в підлітковому віці має розвиток рефлексивного мислення та самосвідомості. Є. Карпенко зазначає, що підлітки дедалі частіше аналізують власні думки, почуття й дії, порівнюють їх з очікуваннями інших людей, ставлять запитання щодо сенсу навчання й справедливості вимог [5, с. 40–41]. З одного боку, це створює сприятливі умови для усвідомленого, «дорослішого» ставлення до навчання; з іншого – підсилює чутливість до оцінювання, критики та соціальних порівнянь. За відсутності безпечного простору для діалогу й обговорення важливих для підлітка питань рефлексія може набувати руйнівного характеру, перетворюючись на самозвинувачення або тотальну недовіру до дорослих. Це безпосередньо позначається на роботі з помилками, зокрема на уроках іноземної мови: граматична помилка сприймається не як робочий епізод, а як загроза самооцінці та статусу в очах ровесників.

Емоційний розвиток підлітків характеризується одночасним зростанням сили й нестійкості переживань. Н. М. Токарева та А. В. Шамне описують посилення

афективних реакцій, часті зміни настрою, підвищену вразливість до оцінних висловлювань дорослих і ровесників [11, с. 193]. Невеликі, з погляду дорослого, події можуть переживатися як надзвичайно важливі; будь-яке публічне зауваження здатне викликати тривалу образу або протестну поведінку. Поєднання інтенсивних емоцій і ще нестабільної самооцінки створює ґрунт для навчальної тривожності, уникнення складних завдань і формування захисних стратегій (іронізація, демонстративна «байдужість», відмова від участі в діяльності, де є ризик помилки) [11, с. 195].

Мотиваційна сфера підлітків зазнає суттєвих трансформацій. З'являються нові провідні мотиви – потреба в самоствердженні, визнанні з боку ровесників, досягненні успіху в значущих видах діяльності. Л. Стайнберг наголошує, що мотиваційна система підліткового мозку особливо чутлива до переживання негайної винагороди й соціального схвалення, що посилює залежність від зовнішньої оцінки та підвищує ризик різких коливань самооцінки [54]. Для шкільної практики це означає, що учні середньої ланки схильні активно включатися в ті види діяльності, де бачать реальну перспективу успіху й підтримки, і, навпаки, уникати завдань із високим ризиком публічної невдачі. На уроках іноземної мови це проявляється як страх «виглядати смішним», уникнення усних відповідей, небажання імпровізувати в говорінні, особливо якщо попередній досвід пов'язаний із негативною реакцією класу чи вчителя.

Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці істотно змінюється: відбувається переорієнтація з дорослого на групу ровесників, зростає роль міжособистісних стосунків у класі. Є. Карпенко підкреслює, що саме в цей період формуються нові форми спілкування, які стають простором для саморозкриття, проби соціальних ролей та експериментування з ідентичністю [5, с. 38–39]. Статус у групі, досвід прийняття чи відторгнення, наявність підтримувальних стосунків із ровесниками істотно впливають на самосприйняття й рівень навчальної активності. Для багатьох підлітків помилка на уроці сприймається не лише як невідповідність навчальному стандарту, а як загроза соціальному статусу. У цьому контексті стиль педагогічної взаємодії набуває вирішального значення: авторитарні, надмірно

контрольовальні підходи посилюють опір навчанню й внутрішню відстороненість, тоді як партнерська позиція вчителя, повага до думки учня та залучення його до обговорення навчальних цілей сприяють формуванню довіри та внутрішньої мотивації [11, с. 196].

Розвиток сучасних підлітків відбувається в унікальному цифровому контексті, який радикально змінює умови соціалізації та навчання. Є. Аліксєєнко зазначає, що постійна присутність у віртуальному інформаційному полі, використання смартфонів, соціальних мереж і платформ коротких відео формує нові стратегії сприйняття та обробки інформації, засновані на переважанні швидко змінюваних візуальних стимулів і тенденції до фрагментарного «проглядання» контенту замість послідовного читання [14, с. 47–48]. Це явище описується як кліпове мислення – специфічний тип когнітивної обробки, за

якого картина світу постає як мозаїка яскравих, але слабо пов'язаних між собою фрагментів.

Дослідження В. Хренової та співавт. демонструють, що регулярне споживання коротких відеоформатів (TikTok, YouTube Shorts, Instagram Reels тощо) підсилює орієнтацію на короткі інтервали уваги, очікування миттєвої винагороди та поверхневий аналіз інформації [35, с. 67]. Е. Дроздова та Ю. Шуйська розглядають кліпове мислення як подвійний феномен: з одного боку, воно є адаптивною відповіддю на високий темп інформаційних потоків, з іншого – тривала взаємодія з цифровими технологіями може сприяти закріпленню схильності до фрагментованого сприйняття й ускладнювати формування навичок тривалої концентрації та глибокого аналізу [24, с. 47]. Особливо чутливим до цього впливу є підлітковий вік, коли нейропластичність мозку дуже висока, а когнітивні стратегії лише формуються.

У науковій літературі підкреслюється амбівалентність впливу цифрового середовища на навчання. З одного боку, використання динамічних візуальних матеріалів, коротких відеофрагментів і мультимедійних засобів може підвищувати мотивацію, інтерес і залученість учнів основної школи до навчального процесу [24, с. 43–44]. З іншого – існує небезпека домінування форми над змістом, коли увага

концентрується на яскравості подачі, а не на глибині опрацювання матеріалу; це ускладнює розвиток критичного мислення, рефлексії та здатності до послідовного, тривалого зосередження [35, с. 68]. Є. Аліксеєнко звертає увагу на те, що педагог, який працює з поколінням «цифрових тубільців», змушений балансувати між потребою адаптувати подачу матеріалу до звичних форматів сприйняття й необхідністю зберегти навчальні завдання, що вимагають зусиль, терпіння та глибокої переробки інформації [14, с. 46–48].

Поєднання класичних вікових закономірностей підліткового розвитку та нових чинників, пов'язаних із цифровою соціалізацією й кліповим мисленням, створює для сучасної школи специфічні психолого-педагогічні виклики. Сучасні учні демонструють високу здатність до швидкого пошуку й комбінування інформації з різних джерел, інтуїтивно орієнтуються в складних цифрових інтерфейсах, однак їм складніше підтримувати довготривалу концентрацію, працювати з великими текстами та будувати розгорнуті висловлювання. Для педагога це означає необхідність поєднувати короткі, чітко структуровані смислові блоки, мультимодальну подачу матеріалу й інтерактивні формати роботи з поступовим формуванням навичок глибокого читання, рефлексії та критичного аналізу.

Таким чином, психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків у цифровому середовищі визначаються одночасною дією вікових закономірностей розвитку та впливу нових інформаційних практик. Фізіологічна перебудова, емоційна вразливість, підвищені вимоги до структурування навчального матеріалу, потреба в підтримувальному соціальному середовищі й специфіка кліпового мислення зумовлюють необхідність переосмислення підходів до організації навчання. У подальшій роботі це створює підґрунтя для обґрунтування нейропедагогічних стратегій, які дозволять, з одного боку, оптимально використати когнітивні ресурси підлітків, а з іншого – запобігти поверхневому, фрагментованому засвоєнню навчального матеріалу, зокрема в процесі формування граматичної компетентності на уроках англійської мови.

Висновки до розділу 1

1. Нейропедагогіка постає як міждисциплінарна галузь, що поєднує дані нейронаук, психології та педагогіки й пропонує доказову основу для модернізації освітнього процесу. Ключові її принципи – нейропластичність, єдність емоцій та когніції, циклічність навчання й соціальна природа розвитку мозку – дозволяють по-новому осмислити структуру уроку, роль емоційного фону, значення безпечного освітнього середовища. У контексті реформи «Нова українська школа» нейропедагогіка забезпечує природничо-наукове підґрунтя переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми й обґрунтовує потребу в дитиноцентричному, здоров'язбережувальному навчанні.

2. Граматична компетентність учнів середньої школи розглядається як багатовимірне інтегроване утворення, що охоплює граматичні знання, рецептивні й продуктивні граматичні навички та граматичну усвідомленість. Її формування має спиратися на концепцію педагогічної граматики, відбір шкільного граматичного мінімуму з орієнтацією на рівень А2, комунікативно-діяльнісний і функціонально орієнтований підходи, контекстуалізацію матеріалу та поетапність формування навичок. За такого розуміння граматика постає не як ізольований «набір правил», а як засіб реалізації мовленнєвих намірів учня в реальних комунікативних ситуаціях і створює теоретичне підґрунтя для впровадження нейропедагогічних стратегій навчання.

3. Психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків визначаються поєднанням класичних вікових закономірностей (фізіологічної перебудови, емоційної вразливості, становлення рефлексії та ідентичності) та впливу цифрового середовища, що формує кліпове мислення і нові формати сприйняття інформації. Підвищена емоційна чутливість, обмежений обсяг робочої пам'яті, залежність від соціального схвалення й звичка до фрагментованого, візуально насиченого контенту створюють як ризики (перевантаження, поверхневність засвоєння), так і можливості для мотиваційно значущого навчання. Врахування цих чинників є необхідною умовою розроблення

нейропедагогічних стратегій формування граматичної компетентності, здатних оптимально використовувати когнітивні ресурси підлітка й водночас протидіяти тенденції до поверхневого, фрагментарного засвоєння навчального матеріалу.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.0 Вступні зауваження

У цьому розділі розглянуто методологічні засади використання нейропедагогічних стратегій у навчанні граматики англійської мови в середній школі. Обґрунтовано нейропедагогічну модель опрацювання граматичного матеріалу, яка враховує особливості роботи мозку підлітків і спрямована на перехід від декларативного знання правила до його стійкого використання в мовленні. Окреслено зміст і функції трьох ключових стратегій – емоційного залучення й гейміфікації, мультимодального опрацювання та мікронавчання. Представлено комплекс граматичних вправ, у якому зазначені підходи послідовно інтегровано в структуру уроку англійської мови з урахуванням вікових та когнітивних особливостей учнів.

2.1 Нейропедагогічна модель навчання граматики англійської мови учнів середньої школи

Сучасні нормативні документи задають нові орієнтири щодо ролі граматики в курсі англійської мови. Модельна навчальна програма з іноземної мови для 5–9 класів розглядає граматичну компетентність як складову іншомовної комунікативної компетентності, що формується в усіх видах мовленнєвої діяльності, а не лише через виконання тренувальних вправ за зразком [7]. У Загальноєвропейських рекомендаціях граматична правильність трактується як елемент мовної компетентності, який має виявлятися у реальному використанні мови, а не зводитися до знання правил [22, с. 113–115]. Отже, модель навчання граматики в базовій школі має забезпечувати перехід від декларативного знання до функціональної, процедуризованої навички.

Українські діагностичні дослідження демонструють, що саме цей перехід часто залишається незавершеним. У роботі Н. Пономаренко та співавт. показано, що значна частина учнів успішно виконує завдання на впізнавання граматичних форм, але

припускається систематичних помилок у їх продуктивному використанні в письмі та говорінні [56, с. 520–522]. Це свідчить про домінування схеми «правило – кілька вправ – контроль», яка не забезпечує достатньо тривалого й різноманітного тренування для автоматизації структур і їх перенесення в спонтанне мовлення.

У цьому контексті особливої значущості набуває звернення до нейропедагогічних моделей, що узгоджують організацію навчання з механізмами роботи мозку. Однією з таких універсальних рамок є модель AGES (Attention, Generation, Emotion, Spacing), розроблена Д. Роком та командою NeuroLeadership Institute для опису умов ефективного запам'ятовування: сфокусована увага, активне породження матеріалу самим учнем, емоційна залученість та розподілене в часі повторення. Спираючись на цю модель, доцільно описати конкретний «шлях» граматичного матеріалу – від першого зіткнення до стійкого використання у мовленні – у навчанні англійської мови учнів середньої школи.

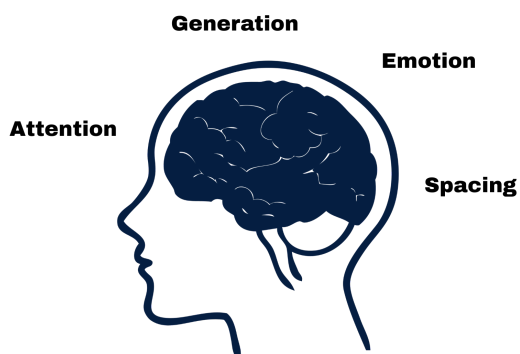


Рис. 2.1 Модель AGES

Перший компонент – увага як умова помічання граматичної форми. Гіпотеза помічання Р. Шмідта виходить із того, що граматична структура не засвоюється, якщо учень жодного разу не звернув на неї усвідомленої уваги у потоці мовного матеріалу [50, с. 723–725]. Нгуєн Ті Фьонг Нхунг показує, що спеціально спроектовані прийоми «підсвічування» форми – виділення структур у тексті, зіставлення правильних і помилкових варіантів, завдання на виявлення «зайвої» форми – істотно підсилюють ефект від пояснення правила [45, с. 27–28]. Для уроку граматики це означає, що перший контакт з новою структурою має бути організовано так, щоб вона стала помітною й семантично значущою: візуально виділеною, пов'язаною з чіткою

комунікативною функцією, поданою в обмеженому обсязі й без зайвого когнітивного навантаження [36, с. 10–12]. Цей етап відповідає компоненту Attention у моделі AGES.

Другий компонент – активне породження і переробка граматичних структур самим учнем. Н. Елліс доводить, що граматичні схеми формуються через багаторазове використання повторюваних конструкцій, які «злипаються» у стійкі когнітивні одиниці – мовні чанки [25, с. 70–73]. М. Сато показує, що перехід від знання правила до реальної навички відбувається у взаємодії: учень багаторазово конструює й реконструює речення, отримує коригувальний зворотний зв'язок і поступово уточнює власні граматичні гіпотези [49, с. 40–42]. Відповідно, після первинного фокусування уваги учень має не лише «перечитати» правило, а й активно працювати з формою: трансформувати, комбінувати, включати її у власні усні й письмові висловлювання. У класній практиці це означає перевагу завдань на перефразування, доповнення, побудову питань, діалогів і міні-текстів, а не лише підстановчих вправ [26, с. 93–95]. Цей вимір реалізує компонент Generation.

Третій компонент моделі – емоційне залучення та безпечне ставлення до помилки. Нейроосвітні дослідження засвідчують, що позитивні емоції, відчуття підтримки й посильності завдання сприяють ефективнішому кодуванню інформації, тоді як надмірна тривога блокує когнітивні ресурси [41, с. 5–7]. П. Мендес із колегами показують, що застосування нейроінформованих підходів у викладанні англійської мови знижує мовленнєву тривожність і підвищує внутрішню мотивацію учнів [41, с. 8–9]. Г. Солано та М. Вега описують «мозок-дружнє» навчальне середовище як таке, де помилка розглядається як інформація для корекції, а не підстава для покарання, що стимулює готовність учня ризикувати й пробувати нові структури [52, с. 6–8]. Для граматики це означає перевагу коротких етапів роботи із частою зміною діяльності, використання завдань із елементами гри та співпраці, формувального оцінювання замість домінування «каральних» контрольних робіт. У термінах AGES цей вимір відповідає компоненту Emotion.

Четвертий компонент – розподілене повторення граматичних явищ у часі. Х. Насаджі та С. Фотос наголошують, що «закриття теми» без подальших повернень

призводить до швидкого забування, тоді як розосереджена практика забезпечує поступову автоматизацію структур [44, с. 112–114]. Дані Н. Пономаренко та співавт. свідчать, що найбільш проблемними для українських учнів є саме ті граматичні явища, які в програмі з'являються епізодично й не підтримуються спіральним повторенням [56, с. 523–525]. Тому вчитель має свідомо планувати курс так, щоб до ключових структур регулярно повертатися через короткі мікрозавдання, міні-тести, включення форм у тексти, проєкти та інші види діяльності. У моделі AGES цей вимір конкретизує компонент Spacing і відображає потребу в кількох «хвилях» повторної активізації структури, які відповідають закономірностям консолідації пам'яті [36, с. 20–22].

Нейропедагогічні дослідження у сфері навчання іноземних мов підтверджують доцільність такого узгодження між когнітивними механізмами й методикою. А. Клібі підкреслює необхідність проектування уроку з урахуванням обмеженого обсягу уваги, ролі емоційної значущості матеріалу та потреби у регулярному поверненні до вивченого [36, с. 15–18]. О. Крекотен і Ю. Щербина показують, що цілеспрямоване фокусування уваги, активізація учня як суб'єкта навчання, створення підтримуючого середовища й використання цифрових інструментів для повторення істотно підвищують ефективність опанування іноземної мови [37, с. 96–98].

Таким чином, нейропедагогічна модель навчання граматики англійської мови в середній школі, адаптована на основі AGES, описує шлях граматичного матеріалу як послідовність чотирьох взаємопов'язаних кроків: сфокусувати увагу учнів на новій формі; забезпечити активне породження та переробку цієї форми; підтримати позитивний емоційний фон і безпечне ставлення до помилок; організувати розподілене в часі повернення до структур у різних видах діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати урок граматики не як одноразове «пояснення правила», а як керований процес формування нейронних зв'язків, у якому кожен етап має чітку функцію та спирається на дані теорії засвоєння другої мови й нейронаук [26; 44; 50].

2.2 Особливості застосування нейропедагогічних стратегій у навчанні граматики англійської мови

Нейропедагогічні стратегії у навчанні граматики розуміємо як такі методичні рішення, що цілеспрямовано спираються на особливості роботи мозку підлітків і покликані забезпечити перехід від знання правила до стійкої граматичної навички [37, с. 96]. Для українського шкільного контексту це особливо актуально, оскільки емпіричні дослідження фіксують стійкі труднощі учнів у продуктивному використанні граматичних структур попри формальне засвоєння матеріалу за підручником [56, с. 520–521]. Нейропедагогічні підходи підкреслюють, що ефективне навчання граматики потребує поєднання мотиваційної підтримки, багатоканальної подачі матеріалу та систематичного повернення до ключових структур [36, с. 10–12; 52, с. 4]. У цьому дослідженні як пріоритетні обрано три стратегії: емоційне залучення й гейміфікація, що знижують тривожність і підсилюють внутрішню мотивацію до граматичних завдань [52, с. 6]; мультимодальне опрацювання граматичного матеріалу, яке узгоджує вербальні, зорові та кінестетичні канали сприйняття [36, с. 18]; та мікронавчання на основі активного пригадування й інтервального повторення, орієнтоване на довготривале закріплення структур [37, с. 96]. Сукупно ці стратегії реалізують основні компоненти нейропедагогічної моделі навчання (увага, активне породження, емоційна підтримка, розподілене повторення) і створюють практичний каркас для проектування граматичного курсу англійської мови в середній школі.

2.2.1. Гейміфікація у формуванні граматичної компетентності

У шкільній практиці граматика часто сприймається учнями як «найменш цікава» складова уроку іноземної мови: вона асоціюється з абстрактними правилами, формальними вправами й високим ризиком помилки, що знижує внутрішню мотивацію та провокує уникання граматичних завдань [55, с. 388]. У таких умовах емоційне залучення й гейміфікація виступають нейропедагогічними інструментами, які змінюють емоційний тон граматичного навчання, підсилюють інтерес і формують у підлітків досвід досяжного успіху.

У педагогічній літературі гейміфікацію визначають як цілеспрямоване використання ігрових елементів (балів, рівнів, значків, рейтингів, змагання, сюжету) в неігрових освітніх контекстах з метою підвищення мотивації, залученості й відчуття компетентності учнів [34, с. 12]. Дослідження доводять, що впровадження гейміфікованих освітніх платформ сприяє зростанню навчальної мотивації, автономії та задоволення від навчання як у шкільних, так і у студентських групах [15, с. 390; 21, с. 6].

З нейропедагогічної перспективи ігрові механіки активують систему винагороди мозку, що підсилює процеси уваги й кодування інформації [38, с. 96]. Добре спроектована гра створює ситуації «керованого виклику», коли учень стикається з посильними труднощами, отримує миттєвий зворотний зв'язок і бачить власний прогрес [28, с. 42]. Для граматики це означає можливість поєднати багаторазове виконання однотипних граматичних операцій із позитивними емоціями, відчуттям контролю й поступового зростання майстерності.

Емпіричні дані, отримані саме у сфері граматичного навчання, підтверджують ці висновки. Використання Kahoot для відпрацювання граматичних структур у середній школі продемонструвало істотне підвищення успішності й активності учнів порівняно з традиційними вправами [42, с. 3]. Поєднання гейміфікації з цифровими платформами й соціальними мережами знижує рівень тривоги, пов'язаної з граматичними помилками, і стимулює самостійні практики використання цільових структур поза уроком [46, с. 90]. Перехід від «нудних» граматичних вправ до ігрових форматів супроводжується зростанням як когнітивної, так і емоційної залученості, що відбивається на результатах тестування [55, с. 392].

У межах адаптованої моделі AGES емоційне залучення й гейміфікація безпосередньо реалізують компонент Emotion, одночасно підтримуючи Attention та Generation. Ігрові завдання утримують увагу завдяки новизні, змаганням та миттєвому зворотному зв'язку [27, с. 35], а також вимагають активного породження граматичних форм – вибору, доповнення, трансформації речень – замість пасивного впізнавання.

Отже, гра стає не «обгорткою» навколо тієї самої вправи, а форматом, який змушує учня багаторазово й у різних навчальних ситуаціях використовувати цільові структури.

На рівні середньої школи до типових механік гейміфікації граматики належать:

- індивідуальні та командні вікторини з граматичними завданнями (Kahoot, Quizizz, Wordwall), де за правильність і швидкість відповіді нараховуються бали;
- «grammar battles» або «grammar tournaments», у яких команди змагаються за найменшу кількість помилок у трансформаційних чи перефразувальних вправах;
- сюжетні квести, у яких перехід до наступного етапу можливий лише за умови коректного використання заданої граматичної форми.

Нейропедагогічний підхід водночас вимагає чіткого підпорядкування гри навчальній меті. Гейміфікація є результативною лише тоді, коли ігрові елементи органічно інтегровані в зміст граматичного завдання, а ключовим критерієм якості гри виступає кількість і якість дій із цільовими структурами, а не зовнішня ефектність [34, с. 15]. У такому форматі змінюється ставлення учнів до граматики: зона підвищеної тривоги перетворюється на простір керованого виклику, помилка сприймається як природна складова гри, а не як загроза самооцінці, а компоненти Emotion, Attention і Generation моделі AGES реалізуються в конкретних, відтворюваних учителем практиках граматичного тренування.

2.2.2. Мультимодальне навчання граматики англійської мови

Мультимодальність у навчанні розуміємо як таку організацію роботи, за якої навчальна інформація цілеспрямовано подається й опрацьовується через кілька каналів – зоровий, слуховий, вербальний, кінестетичний та візуально-символічний – у межах єдиного завдання [36, с. 5]. З нейропедагогічної точки зору поєднання різних сенсорних каналів підсилює кодування матеріалу в пам'яті й полегшує його подальше відтворення [36, с. 18]. Для граматики це означає, що абстрактні правила мають бути «прив'язані» до зорових, слухових та рухових опор, а не існувати у відриві від конкретного мовленнєвого досвіду. У контексті засвоєння граматичних структур мультимодальний підхід узгоджується з функційно-когнітивним баченням граматики.

Р. Елліс підкреслює, що учні опановують не «ізолювані правила», а патерни вживання, пов'язані з типовими висловлюваннями, ситуаціями й контекстами [26, с. 90]; Н. Елліс описує цей процес як поступове формування конструкцій та чанків на перетині форми, значення й частотності вхідних даних [25, с. 70]. Мультимодальна подача граматики робить ці патерни семантично й перцептивно насиченими: учень не лише читає правило, а й чує його реалізацію в діалозі, бачить схему, співвідносить форму з рухом чи жестом і конкретною ситуацією спілкування.

Теорія помічання (noticing) додатково пояснює, чому мультимодальність важлива саме для граматики. Р. Шмідт доводить, що ключовою умовою засвоєння граматичної форми є її свідоме помічання в потоці мовного матеріалу [50, с. 723]. Нгуєн Ті Фьонг Нхунг конкретизує, що педагог має створити умови, за яких цільова структура стає перцептивно й когнітивно виокремленою – через виділення, контраст або зміну каналу подачі [45, с. 27]. Мультимодальні завдання природно реалізують цю вимогу: одна й та сама форма може бути підсвічена кольором у тексті, озвучена з виразною інтонацією, підтримана жестом або простим візуальним символом, що суттєво підвищує ймовірність її помічання й закріплення.

Емпіричні дослідження підтверджують переваги такого підходу. М. Мендес зі співавт. показали, що поєднання вербального пояснення з візуальними схемами, аудіо- й відеофрагментами, жестовою підтримкою та інтерактивними завданнями підвищує якість засвоєння мовного матеріалу порівняно з переважно текстовим викладом [41, с. 7]. Г. Солано та М. Вега наголошують, що мультимодальні завдання особливо корисні для учнів з різними провідними стилями навчання й неоднаковим рівнем розвитку робочої пам'яті, оскільки дають кілька «шляхів доступу» до того самого граматичного явища [52, с. 8].

У граматичному навчанні мультимодальність змінює логіку побудови уроку, виходячи за межі формули «правило + кілька письмових вправ». На етапі первинного опрацювання структури учні можуть у межах одного завдання:

- слухати короткий діалог або мікроісторію, де цільова форма повторюється кілька

разів;

- бачити на екрані чи дошці узагальнювальну схему (часова лінія, таблиця опозицій, діаграма умовних речень);
- спостерігати просте жестове або просторове моделювання (рух уперед/назад у часі, розведення рук для протиставлення тощо) та заповнювати графічний організатор, у якому поєднуються форма, маркери часу й типові приклади.

На етапі тренування ця логіка зберігається: граматичні структури опрацьовуються через усні парні й групові завдання з опорою на зображення чи відеофрагменти, письмові вправи з візуальним кодуванням форми (колір, шрифтове виділення, піктограми), завдання з елементами руху (наприклад, «жива» часова лінія з фізичним розташуванням учнів) та інтерактивні онлайн-вправи з анімацією й миттєвим зворотним зв'язком [44, с. 65; 43, с. 8]. Таке поєднання вербальних і невербальних компонентів відповідає нейронауковим рекомендаціям щодо зниження навантаження на робочу пам'ять і підвищення глибини опрацювання матеріалу [36, с. 20].

Особливої ваги мультимодальний підхід набуває з огляду на «кліповий» характер уваги сучасних підлітків, які звикли до фрагментарних, візуально насичених цифрових середовищ [24, с. 47]. Короткі, чітко структуровані граматичні завдання з виразною візуальною опорою й простими інструкціями краще відповідають цьому стилю сприйняття та дозволяють утримувати фокус на цільовій структурі [52, с. 10]. Замість боротьби з особливостями підліткового мислення педагог має можливість використати їх як ресурс – через серію невеликих, але інтенсивних мультимодальних епізодів роботи з граматиною.

У рамках моделі AGES мультимодальне навчання безпосередньо підтримує компоненти Attention та Generation. Зміна каналів подачі матеріалу й поєднання тексту, звуку, зображення та руху створюють ефект новизни й запобігають звиканню до однотипних завдань, що полегшує утримання уваги на цільовій формі [52, с. 12]. Одночасно значна частина мультимодальних завдань вимагає від учня активного

породження – опису побаченої ситуації, заповнення схеми, коментування відео тощо, – що сприяє формуванню стійкіших граматичних патернів.

Практично це можна сформулювати у вигляді кількох базових принципів для вчителя:

1. кожна нова граматична структура має супроводжуватися принаймні однією візуальною (схема, таблиця, піктограма), однією усною (діалог, аудіофрагмент) та однією кінестетичною або просторовою опорою (жест, рух, фізичне розташування в класі);
2. у кожному уроці доцільно поєднувати принаймні два різні канали подачі та опрацювання однієї й тієї самої форми;
3. вибір медіа має бути функціонально вмотивованим: кожен канал працює на виокремлення, осмислення й активне використання конкретної граматичної структури, а не є випадковим «додатком» до підручника.

Дотримання цих принципів дозволяє вбудувати мультимодальність у повсякденну практику уроку граматики як інструмент, який одночасно підсилює увагу, стимулює активне породження й робить граматичні структури ближчими до реального комунікативного досвіду учнів.

2.2.3. Мікронавчання у формуванні граматичної компетентності

Мікронавчання розуміємо як організацію навчального процесу у вигляді коротких, чітко сфокусованих фрагментів (мікромодулів), які опрацьовуються регулярно й у продуманій послідовності [53, с. 2]. Для граматичних структур, що вимагають багаторазового повернення й поступового переходу від свідомого контролю до автоматизованого використання, такий формат є особливо доцільним.

Нейрокогнітивні дослідження показують, що інформація, засвоєна під час коротких, але повторюваних сесій, зберігається краще, ніж після одноразового інтенсивного опрацювання великого обсягу матеріалу [23, с. 138]. Цей ефект описується як інтервальне (розподілене) повторення і пов'язаний зі багаторазовим

«перезапуском» процесів консолідації пам'яті, що зміцнюють нейронні зв'язки, асоційовані з певною граматичною структурою [59, с. 214]. Отже, пояснення правила на уроці має доповнюватися серією невеликих мікрозавдань, розподілених у часі та інтегрованих у різні види діяльності.

Ключовою умовою ефективності мікронавчання є активне пригадування (active recall). На відміну від пасивного перечитування, активне пригадування передбачає, що учень спочатку самостійно відтворює потрібну форму, а вже потім звіряє її з еталоном. Саме послідовність «спроба – перевірка» забезпечує глибшу обробку інформації та формування стійкіших слідів пам'яті [23, с. 141]. З позицій теорії помічання це означає усвідомлення розриву між правильною й неправильною відповіддю, що є критичним для реального засвоєння граматичної структури [45, с. 28].

У шкільній практиці граматики мікронавчання може реалізовуватися як:

- короткі щоденні або щотижневі «warm-up» чи «exit-ticket» завдання тривалістю 3–5 хвилин (2–3 речення на вживання певної часової форми, корекцію помилок, трансформацію стверджувальних речень у заперечні чи питальні тощо);
- серія домашніх мікроблоків – короткі онлайн-вправи або картки для самоперевірки, які надсилаються учням із визначеною періодичністю (наприклад, через день після вивчення теми, а потім раз на тиждень).

Цифрові ресурси посилюють потенціал такого підходу: мобільні застосунки та онлайн-платформи для створення флеш-карток, міні-тестів чи «grammar challenges» дають змогу організувати короткі, регулярні завдання з миттєвим зворотним зв'язком і прозорою фіксацією прогресу [43, с. 6]. Важливо, щоб ці інструменти були вбудовані у загальну граматичну траєкторію курсу, а не функціонували як епізодичне «додаткове» навантаження.

Для українського контексту мікронавчання виконує також компенсаторну функцію. Діагностичні дослідження рівня граматичної та лексичної компетентностей засвідчують значні розбіжності між учнями одного класу й тенденцію до швидкого забування раніше засвоєних структур за відсутності системного повторення [56, с. 520]. Регулярні граматичні мікрозавдання дають змогу точково «підтягувати» слабші

місця – наприклад, узгодження часів чи вживання допоміжних дієслів – без перевантаження уроку великими блоками повторного пояснення.

Короткий формат мікрозавдань також узгоджується з особливостями уваги підлітків, схильних до швидкого переключення між фрагментами інформації [14, с. 69]. Замість тривалих серій однотипних вправ учитель може використовувати декілька стислих форматів (міні-вікторини, швидкі письмо-усні «grammar sprints», парні завдання на трансформацію), що підтримують відчуття досяжних мікроцілей і роблять роботу з граматику менш монотонною.

Водночас мікронавчання не означає фрагментації змісту. Воно потребує уважного планування послідовності мікроблоків: учитель має визначити, які структури потребують інтервального повторення, скільки разів і з яким інтервалом до них слід повертатися, а також у які види діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання) їх доцільно вбудувати [44, с. 72]. У такому разі мікронавчання стає продовженням уроку в часі, а не його заміною.

Поєднання мікронавчання з іншими нейропедагогічними стратегіями посилює його ефект. Емоційне залучення й гейміфікація можуть реалізовуватися у форматі коротких змагань, накопичення балів, бейджів чи «рівнів» за регулярне виконання граматичних мікрозавдань [34, с. 11]. Мультимодальність забезпечується використанням простих візуальних опор (іконки часу, кольорові маркери форм), озвучених прикладів та кінестетичних елементів (жести, «grammar breaks» із рухом), що робить навіть невеликі за тривалістю блоки узгодженими з вимогами brain-friendly навчання.

Узагальнюючи, мікронавчання граматики англійської мови на основі активного пригадування та інтервального повторення задає для вчителя низку практичних правил:

- тривалість: одне мікрозавдання має займати орієнтовно 3–5 хвилин і містити невелику кількість чітко сфокусованих граматичних дій (2–5 речень);

- частота повернення: до ключових структур доцільно повертатися кілька разів після первинного пояснення (наприклад, через 1–2 дні, через тиждень і наприкінці теми), що реалізує принцип інтервального повторення;
- інтеграція з іншими стратегіями: мікрозавдання варто поєднувати з елементами гейміфікації (короткі конкурси, рейтинги, «серії без помилок») і мультимодальності (візуальні маркери, озвучені приклади, простий рух), щоб одночасно задіяти мотиваційні, когнітивні та сенсорні механізми засвоєння граматики.

Такий підхід забезпечує регулярне й ненадмірне повернення до граматичних структур, підтримує мотивацію учнів за рахунок відчутних мікроскопічних успіхів і створює умови для переходу від декларативного знання правила до його стабільного використання в мовленні.

2.3 Комплекс вправ з граматики англійської мови на основі нейропедагогічних стратегій

Відповідно до нейропедагогічної моделі навчання граматики, окресленої в попередніх підрозділах, ключовим інструментом її реалізації виступає цілісний комплекс вправ, який одночасно враховує когнітивні механізми засвоєння граматичних структур та вікові особливості підлітків. У методиці навчання іноземних мов саме система вправ розглядається як «місток» між декларативним знанням правила та сформованою мовленнєвою навичкою, що виявляється у спонтанному усному й письмовому висловлюванні [61, с. 5]. Тому логіка побудови такого комплексу має бути не випадковою, а узгодженою з етапами формування граматичної компетентності й принципами мозок-орієнтованого навчання.

С. Смоліна підкреслює, що граматична компетентність учнів формується поетапно: від первинного ознайомлення з формою та значенням, через контрольоване тренування, до відносно автоматизованого використання структури в комунікативних завданнях [10, с. 236]. Подібної позиції дотримується й П. Ур, яка пропонує будувати систему вправ як послідовність від «механічної» практики до «комунікативно

орієнтованих» завдань [61, с. 12]. Р. Елліс, спираючись на дані досліджень засвоєння другої мови, наголошує на важливості поєднання уваги до форми (focus on form) з реальними смисловими потребами учня [26, с. 95]. З огляду на це комплекс вправ, побудований на нейропедагогічних засадах, повинен одночасно

- забезпечувати достатній обсяг повторюваних граматичних операцій;
- включати смислово насичені, емоційно привабливі ситуації;
- активізувати різні сенсорні канали;
- створювати можливості для активного пригадування й поступового перенесення структури з контрольованих умов у вільне мовлення.

Беручи до уваги три обрані нейропедагогічні стратегії – емоційне залучення та гейміфікацію, мультимодальне опрацювання та мікронавчання на основі активного пригадування й інтервального повторення, доцільно вибудувати комплекс вправ за функціональними блоками, які послідовно реалізують ці ідеї.

У межах стратегії гейміфікації доцільно використовувати низку вправ, які одночасно забезпечують багаторазове опрацювання граматичних структур, високу залученість та тренування уваги й пам'яті.

По-перше, ефективною є вправа «*Grammar Escape Room*» (граматичний квест). Учитель організовує 4–5 «станцій» із різними граматичними завданнями (виправлення помилок, утворення запитань, відновлення діалогу). Щоб «відкрити» наступну підказку або «вийти з кімнати», група має виконати визначену кількість завдань правильно. Учні працюють у командах, обговорюють відповіді, а повторюваність операцій зі структурами забезпечує їх поступову автоматизацію.

Для активізації просторової уваги й пам'яті можна застосувати «*Memory Hunt*» (полювання на форми). На стінах або партах розміщуються картки з половинками речень, окремими формами дієслів, займенниками, маркерами часу тощо. Учні в парах або малих групах рухаються класом, шукають відповідні «пари» й складають граматично правильні речення. Вправа поєднує рух, пошук і конструювання висловлювання, що робить роботу з граматиною динамічною і насиченою.

Корисною для тренування вибіркової уваги є вправа «**Grammar Stroop**». На картках подаються граматичні форми або короткі речення, у яких візуальні підказки (колір, картинка, підпис) можуть «провокувати» помилку. Завдання учнів – обрати або вимовити саме граматично правильний варіант, ігноруючи неважливі, хоча й помітні, стимули. Такий формат допомагає школярам свідомо фокусуватися на граматичній формі попри відволікальні чинники.

Вправа «**Chain Story Race**» (ланцюжок-історія) спрямована на утримання граматичної структури в робочій пам'яті. Учні сидять у колі: перший починає історію реченням із цільовою граматичною формою, наступний продовжує, дотримуючись тієї самої структури, і так далі. Якщо хтось порушує граматичний шаблон, ланцюжок починається спочатку. У процесі багаторазового повторення однакової форми в різних висловлюваннях формується стійкий граматичний патерн.

Для розвитку здатності контролювати форму в умовах підвищеного навантаження доцільно використовувати «**Dual-Task Challenge**» (подвійне завдання). Учитель зачитує речення, а учні мають, наприклад, перетворити їх на запитання або заперечення та одночасно запам'ятати останнє слово кожного речення. Наприкінці вони відтворюють список слів. Поєднання граматичної трансформації й запам'ятовування тренує робочу пам'ять і здатність утримувати кілька елементів завдання.

Вправа «**Grammar Taboo**» допомагає усвідомити роль різних граматичних ресурсів. Учні описують ситуацію або відповідають на запитання, але їм заборонено використовувати певну структуру (наприклад, Present Simple або допоміжне do/does). Після цього виконують аналогічне завдання, уже застосовуючи цільову форму. Такий контраст дозволяє відчувати, у яких комунікативних ситуаціях конкретна граматична структура є справді необхідною.

Для поєднання повторення й тренування пам'яті можна використати «**Working Memory Ladder**» (драбинка робочої пам'яті). Перший учень промовляє речення з цільовою структурою, другий повторює його й додає власне, третій – три речення і так

далі. Учні змушені утримувати в пам'яті послідовність висловлювань і стежити за граматичною правильністю, що посилює й автоматизацію, і контроль.

Класичний **«Running Dictation»** (бігаючий диктант) легко адаптується до нейропедагогічних цілей. Один учень із пари підбігає до тексту на стіні, запам'ятовує речення з цільовими структурами й диктує його партнеру, який записує. На другому етапі учні мають, наприклад, перефразувати частину речень в іншому часі. Поєднання руху, короткочасного запам'ятовування, слухання й письма сприяє глибшому закріпленню граматичного матеріалу.

Вправа **«Story Dice Grammar»** передбачає використання кубиків або карток із зображеннями. Учні кидають 2–3 кубики й складають міні-історію, дотримуючись заданих граматичних умов (наприклад, три речення в Past Simple та одне в Past Continuous). Візуальні стимули й елемент гри підсилюють емоційне залучення, а повторюваність однієї й тієї ж структури в різних варіаціях сприяє її закріпленню.

Формат **«Grammar Memory Grid»** (граматичне «мемо») дає змогу поєднати роботу з маркерами часу й формами. До сітки карток входять маркери (yesterday, usually, at the moment тощо) та речення або дієслівні форми. Учні в режимі гри «memory» відкривають по дві картки, намагаючись знайти логічні пари (наприклад, yesterday – речення в Past Simple). Так формується зв'язок між часовими маркерами й відповідними граматичними структурами.

Управа **«Stop the Pattern»** спрямована на розпізнавання відхилень від граматичного шаблону. Учитель читає або демонструє серію речень, більшість із яких відповідає заданій моделі (наприклад, Present Continuous для опису теперішньої дії), а одне порушує її. Учні повинні швидко відреагувати (плеснути в долоні, підняти картку), коли помічають «неправильне» речення, а потім пояснити, у чому саме відмінність.

Добре знайома гра **«Simon Says»** легко перетворюється на граматичний інструмент. Учитель дає інструкції на кшталт: Simon says: say a sentence in the Present Continuous about what you are doing now. Учні виконують завдання лише тоді, коли

команда починається із «Simon says». Це тренує слухову увагу, контроль імпульсивних реакцій і швидке продукування речень із заданою структурою.

Варіацією на тему класичної гри є «**Two-Level Bingo**». Картки «бінго» містять не окремі слова, а граматичні шаблони (He usually..., I have never..., Last year I...). Учитель зачитує повні речення, а учні позначають ті клітинки, чия структура відповідає почутому. Такий формат дозволяє відпрацьовувати впізнавання структур у контексті й одночасно тримати їх у полі уваги.

У вправі «**Error Auction**» (аукціон помилок) учитель пропонує кілька речень, частина з яких містить граматичні помилки. Команди отримують «умовні гроші» й «купують» ті речення, які вважають правильними. Після «аукціону» відбувається розбір: за «куплені» правильні речення команда отримує бали, за неправильні – втрачає. Це стимулює учнів уважно перевіряти форму й аргументувати свої рішення.

Схожий аналітичний формат – «**Intruder Race**» (знайди зайве). Учні працюють із групами речень, де переважна більшість побудована граматично правильно, а одне речення містить іншу форму або помилку. Завдання – якомога швидше знайти «зайве» й пояснити, чому воно не відповідає заданій моделі. Така вправа розвиває вміння помічати тонкі граматичні відмінності та працювати з помилкою як об'єктом аналізу.

У вправі «**Grammar Puzzle Pieces**» речення розрізаються на окремі фрагменти (підмет, допоміжне дієслово, основне дієслово, обставина часу тощо). Учні мають зібрати з цих «шматочків» граматично правильні речення, іноді серед них додаються «зайві» елементи, що ускладнює завдання. Робота з таким «пазлом» допомагає усвідомити структуру речення й краще запам'ятати порядок слів.

Динамічний формат «**Beat the Clock**» (переможи таймер) передбачає відпрацювання структур у швидкому темпі. Учитель встановлює таймер на 60–90 секунд, а пара або мала група має за цей час виконати якомога більше граматичних операцій (наприклад, перетворити стверджувальні речення на заперечні, утворити питання, змінити час). Після завершення часу вибирають кілька речень для фронтальної перевірки. Учні вчаться швидко пригадувати потрібну форму в умовах обмеженого часу.

Вправа *«Grammar Detective»* (граматичний детектив) базується на роботі з текстом. Учитель пропонує короткий текст, у якому приховано кілька граматичних помилок. Учні в ролі «детективів» повинні знайти всі «порушення правил», виправити речення й пояснити, яке саме правило не було дотримано. Можна додати «підказки» у вигляді символів або кольорових маркерів, які вказують, у яких рядках заховані помилки.

У вправах типу *«Split Sentence Puzzle»* кожен учень отримує маленьку картку з частиною речення. Група має організуватися так, щоб усі фрагменти склали одне або кілька граматично правильних речень у заданій структурі. Учні змушені взаємодіяти, узгоджувати порядок слів і перевіряти правильність форми, що посилює як соціальну, так і когнітивну складову навчання.

Нарешті, *«Spiral Review Board Game»* дозволяє організувати розподілене повторення граматики у форматі настільної гри. На полі розміщуються клітинки з невеликими граматичними завданнями (утворити форму, виправити помилку, перефразувати речення). Учні кидають кубик, рухають фішку й виконують завдання тієї клітинки, де зупинилися. Важливо, що завдання охоплюють не лише поточну тему, а й граматичні явища з попередніх юнітів, що забезпечує спіральний характер повторення.

Усі наведені формати легко адаптуються до різних граматичних тем, не потребують складної попередньої підготовки, але дозволяють поєднати ключові новопедагогічні вимоги: фокусування уваги, активне породження, позитивні емоції, роботу з пам'яттю й регулярне повернення до структур.

Мультимодальне опрацювання граматики доцільно реалізовувати через вправи, у яких поєднуються зорові, слухові, вербальні й кінестетичні канали сприйняття, а граматична структура «прив'язується» до конкретного досвіду учнів.

Одна з базових форм – *«Аудіо-історія + візуальна лінія часу»*. Учні слухають коротку історію (аудіо або вчитель читає) з кількаразовим уживанням цільового часу, паралельно бачать на дошці або екрані часову лінію, де вчитель позначає ключові події. Потім вони співвідносять речення з історії з відповідними позначками на лінії,

підписують їх своїми словами й відтворюють усно. Так одночасно працюють слухова й зорово-просторова пам'ять.

Вправа **«Комікс-граматика»** ґрунтується на послідовності картинок. Учні отримують простий комікс без реплік або з мінімальною кількістю тексту й мають озвучити кожний кадр, використовуючи задану граматичну структуру (наприклад, Present Continuous для опису дій зараз чи Past Simple для завершених подій). Далі кілька кадрів «замінюються» словами, а картинки забираються – учні мають відтворити історію за текстовими опорами. Перехід від зорової опори до вербальної підтримує формування стійких граматичних патернів.

У вправі **«Жива часова лінія»** учні самі стають елементами схеми. Клас фізично перетворюється на лінію часу: одна стіна – «yesterday», середина – «now», інша стіна – «tomorrow». Учитель зачитує ситуації або показує картинки, а учні займають позицію в просторі й формулюють речення з відповідним часом (“Yesterday I watched...”, “I am watching... now”). Так поєднуються рух, просторове мислення й вербальне формулювання.

Формат **«Граматичні жести»** передбачає створення простих рухів для маркування структур. Наприклад, для Present Continuous учні роблять рух «кола руками» (процес), для Past Simple – жест «клацання» (завершена дія), для звички в Present Simple – ритмічний стукіт. Під час читання або прослуховування тексту вони мають показувати відповідний жест, коли чують цільову форму, а потім проговорювати речення. Кінестетичний код підсилює розрізнення значень.

Вправа **«Фото-опис із шаром граматики»**: учитель демонструє на екрані або приносить кілька фотографій (клас, парк, сім'я, школа), учні в парах описують побачене, дотримуючись заданої структури (наприклад, there is/are, конструкції have got, Present Continuous). На другому етапі вони записують 2–3 речення, а потім порівнюють зі зразком або обмінюються записами для взаємоперевірки. Візуальний стимул дає зміст, граматика – форму.

У **«Аудіо-каруселі»** учитель готує 3–4 короткі аудіофрагменти (або сам начитує), кожен із різною цільовою структурою (наприклад, опис рутини, планів, минулого дня).

Учні отримують картки-організатори з колонками для кожного часу й записують почуті приклади у відповідну колонку. Потім група формулює власні речення за цими зразками, обговорюючи, чим відрізняються ситуації використання форм. Так здійснюється слухове помічання й вербальне узагальнення.

Вправа **«Граматичні сторіборди»** поєднує малювання й письмове конструювання. Учні в групах створюють простий сторіборд із 4–6 кадрів (палички-«чоловічки» достатньо), де герой, наприклад, готується до тесту, їде в подорож чи проходить «типовий шкільний день». Під кожним кадром вони пишуть речення в певній формі (наприклад, Past Continuous + Past Simple). Обговорення, малювання й письмова фіксація забезпечують глибшу переробку граматичного матеріалу.

У форматі **«Відеокліп з граматичними паузами»** учитель показує короткий фрагмент відео (без субтитрів або з ними) із чіткими ситуаціями для цільової структури. У визначених моментах відео ставиться на паузу, учні мають проговорити або записати речення з потрібною формою (наприклад, What is he doing now? / He is running). Потім відео відмотується назад, і учні порівнюють свої висловлювання з реальною мовою (якщо є діалоги) або пропонують кращі варіанти. Слуховий, зоровий і вербальний канали працюють синхронно.

Вправа **«Граматичні піктограми»** спирається на символи. Учитель вводить набір піктограм для позначення різних граматичних значень (годинник – час; стрілка назад – past; стрілка вперед – future; «хмарка» – нездійснена умова тощо). Під час читання чи слухання тексту учні ставлять піктограми над відповідними дієсловами, а потім, дивлячись тільки на символи, відтворюють речення або створюють нові. Це допомагає «згорнути» складні граматичні вказівки в прості зорові коди.

У **«ТРО-картах (time–place–object)»** граматику вплітається в опрацювання базових елементів ситуації. Кожен учень отримує маленькі картки із зазначенням часу, місця, дії, об'єкта. Вони комбінують їх на парті, складаючи сценки, і будують речення, дотримуючись заданої структури (наприклад, Past Simple + when-clause, або

конструкції there is/are). Переставляючи картки, учні змінюють речення, одразу бачачи, як від перестановки елементів змінюється граматична форма.

Формат **«Читаю – малюю – конструюю»** поєднує розуміння тексту, візуалізацію та граматичну реконструкцію. Учні читають короткий опис ситуації (наприклад, «A strange day in the city»), роблять простий скетч-замальовку того, що відбувається, а потім, спираючись на свій малюнок, відновлюють основні речення у потрібному часі. На завершення вони порівнюють свої варіанти з оригіналом і вносять правки. Це підтримує глибоке опрацювання значення й форми.

У вправі **«Мультиmodalний диктант»** вчитель використовує одночасно слуховий і зоровий канали. Спочатку учні лише слухають речення й намагаються їх записати, не бачачи тексту. Потім учитель демонструє ті ж речення на екрані, де цільові форми виділено кольором або шрифтом; учні порівнюють, виправляють, підкреслюють граматичні елементи й проговорюють їх у парах. Такий формат поєднує традиційний диктант із візуальним помічанням форми.

Цікава для підлітків вправа – **«Граматичний фріз-кадр»**. Учні працюють у групах, отримують ситуацію (наприклад, «один день у школі», «вечір удома», «поїздка до бабусі») і мають створити «заморожену сцену» – замерти в певних позах, які ілюструють дії. Інші учні описують побачене реченнями у заданому часі (He is texting his friend; They are doing homework; She usually goes to...). За потреби сцени змінюються, а групи міняються ролями. Рух, візуальний образ і мовлення опрацьовуються одномоментно.

Вправа **«Звук + картинка + текст»** застосовується для контрасту структур. Для кожної граматичної опозиції (наприклад, Present Simple / Present Continuous, Past Simple / Present Perfect) учитель готує добірку пар: короткі аудіо-репліки, відповідні картинки та речення з «пропусками». Учні слухають, обирають відповідну картинку й заповнюють пропуски правильною формою. Потім обговорюють, чому для однієї сцени пасує саме ця форма. Так формується відчуття функційної різниці між структурами.

У форматі *«Граматична галерея»* учні створюють мультимодальні плакати. Кожна мікрогрупа відповідає за конкретну структуру (наприклад, Present Perfect for experience, First Conditional, Past Continuous) і оформлює плакат: схематична лінія часу, піктограми, 2–3 ключові маркери (ever, never, if, when), приклади з власного досвіду, короткий діалог. Плакати розвішуються у класі, проводиться «екскурсія галереєю», під час якої групи презентують свої структури й ставлять одне одному запитання.

Усі ці формати не вимагають складної технічної підготовки (достатньо картинок, простих скетчів, базових аудіо або голосу вчителя), але змінюють спосіб роботи з граматиною: правила перестають існувати «на папері» й вбудовуються у зорові, слухові та рухові коди. Завдяки цьому учні частіше помічають цільові форми, пов'язують їх зі значенням і ситуацією, а пам'ять отримує кілька маршрутів доступу до того самого граматичного матеріалу.

У межах стратегії **мікронавчання** граматика розглядається не ізольовано, а як компонент усіх видів мовленнєвої діяльності, тому система мікрівправ структурується відповідно до типу уроку. Далі запропоновано добір коротких, чітко сфокусованих граматичних завдань, інтегрованих у уроки лексики, аудіювання, читання та письма. Кожна вправа розрахована на 3–5 хвилин, спрямована на активне пригадування й інтервальне повторення цільових структур і може бути органічно «вшита» в хід уроку без додаткового перевантаження його змісту.

1. Мікрівправи під час лексичних уроків

1. «Граматичні хвости до слів»

Учні отримують 6–8 нових лексичних одиниць (наприклад, дієслова / вирази з теми) й мають усно або письмово скласти з кожною по одному реченню в заданому часі (Present Simple / Past Simple / Present Perfect). Лексика – свіжа, граматика – цільова. Через кілька днів частину цих слів можна використати з іншим часом як нове мікрозавдання.

2. «Лексичні пари + граматичні патерни»

На дошці або екрані – пари слів: always / now, yesterday / every day, last week / usually тощо. Учитель швидко називає слово з пари, учні усно будують речення з

відповідним часом і тематичною лексикою («Yesterday I visited...», «Every day I play...»). Потім міняються ролями: учні кидають одне одному слово й речення.

3. «5 слів – 3 речення»

Учитель пише на дошці 5–7 лексичних одиниць (іменники, дієслова, прикметники з теми). Завдання: за 3–4 хвилини скласти три граматично правильні речення з обов'язковим використанням цільової структури (наприклад, there is/are, have got, конструкції з can / must). Потім у парах швидко обмінюються й перевіряють одне одному граматику.

4. «Міні-колекція граматичних колокацій»

Учитель дає 4–5 ключових лексичних сполук (go to school, do homework, play computer games, read books). Учні мають написати по одному реченню в трьох різних часах (що роблю завжди, що робив учора, що планую завтра). Отже, одна лексична база працює на повторення трьох часів.

5. «Лексичний диктант із граматичним поворотом»

Звичайний словниковий диктант трансформується: учитель диктує лише лексичні одиниці, а учні мають записати не просто слово, а речення з ним у заданій граматичній конструкції. Наприклад, слово travel → учень самостійно пише: «I travelled to Kyiv last summer.» Після перевірки обговорюються типові граматичні помилки.

2. МікрОВправи під час уроків з аудіювання

1. «Прогноз граматики перед прослуховуванням»

Перед аудіо учитель показує 2–3 картинки чи ключові слова. Учні прогнозують, які граматичні структури, ймовірно, почують (наприклад, опис рутини → Present Simple, розповідь про вчорашню поїздку → Past Simple). Вони записують по 2–3 речення-прогнози, а після прослуховування звіряють із реальними формами.

2. «Граматичне полювання під час аудіювання»

Учитель дає учням просту таблицю: колонки для різних часів або заданих структур (Present Simple / Present Continuous / Past Simple; або модальні дієслова: can / must / have to). Під час прослуховування учні «полюють» на форми й занотовують почуті приклади в потрібну колонку. Потім у парах відтворюють 2–3 з них без аудіо.

3. «Пауза – доповни речення»

Учитель відтворює аудіо й у ключових місцях ставить паузу перед граматичною формою. Учні мають самі вимовити або записати продовження речення з правильною структурою (наприклад: “Yesterday I...” – пауза – учні: “...went to the park.”). Потім аудіо програватиметься ще раз, і вони перевіряють свої версії.

4. «Перепиш аудіо в іншому часі»

Після прослуховування короткого діалогу учні отримують 3–4 ключові речення, виписані на картках у первісному часі (наприклад, Past Simple). Завдання: перетворити їх у інший час (Present Perfect або Present Simple) і коротко переказати фрагмент історії у новій граматичній перспективі.

5. «Граматичні запитання до аудіо»

Учитель дає кілька опорних підказок (who, where, when, how often, why) та цільову структуру (наприклад, Present Simple questions, або Wh-questions in Past Simple). Після прослуховування учні в парах складають 3–4 запитання до змісту аудіо з правильною граматикою, потім задають їх іншим парам.

3. МікрОВправи під час уроків читання

1. «Знайди та класифікуй форми»

Учні отримують короткий текст і завдання за 3–4 хвилини підкреслити всі дієслова та розкласти їх у маленькій таблиці на полях: Present Simple / Past Simple / Present Continuous тощо. Потім обирають по одному реченню з кожної колонки й переписують його, змінюючи час.

2. «Зміни точку в часі»

Після читання тексту в Past Simple учні мають переписати 2–3 речення так, ніби події відбуваються зараз (Present Continuous / Present Simple), або навпаки –

перетворити опис звичок на розповідь про вчорашній день. Так вони тренують перенесення значення між часами.

3. «Граматичний blackout»

Учитель готує уривок тексту, де пропущені лише дієслівні закінчення / допоміжні дієслова (am / is / are, -s, -ed, did, will тощо). Учні відновлюють їх, спираючись на зміст і контекст. Потім текст показується «повним» – учні звіряють, де їхня граматична інтуїція спрацювала, а де – ні.

4. «Переказ із граматичною умовою»

Учні читають короткий текст і мають переказати його, дотримуючись конкретної граматичної умови: наприклад, використати щонайменше 5 речень у Past Simple, 2 – у Past Continuous, або 3 приклади з конструкцією there is/are. Це змушує свідомо обирати структури під час говоріння.

5. «Від тексту до діалогу»

Береться невеликий наративний текст. Учні за 3–4 хвилини трансформують 2–3 речення з тексту в діалогові репліки з потрібним часом і формою питань/заперечень (наприклад, “He went to the shop.” → “Did you go to the shop yesterday?” – “Yes, I did.”). Потім у парах швидко розігрують міні-діалоги.

4. Мікровправи під час уроків письма

1. «Граматичний warm-up перед письмом»

Перед основним письмовим завданням учні виконують міні-розминку: 3–4 речення з теми листа / твору, де треба дописати або виправити граматичну форму (час, допоміжне дієслово, порядок слів у запитанні). Це активізує потрібні структури перед «великим» письмом.

2. «1 речення – 3 варіанти»

Учитель дає просте базове речення (наприклад, “I go to school at eight o’clock.”). Учні мають за 3–4 хвилини створити три його варіанти з різними часами або додатковими граматичними елементами: питання, заперечення, речення з

прислівником частотності, з модальним дієсловом. Потім обмінюються з сусідом і швидко перевіряють.

3. «Граматичний чек-лист до тексту»

Учні пишуть міні-текст (5–6 речень) за темою. Після написання отримують короткий чек-лист: «Є хоча б 2 речення в Past Simple?», «Є одне запитання?», «Є одне речення з прислівником often / usually?». За 3 хвилини самостійно додають / коригують речення, щоб виконати граматичні умови.

4. «Речення-пазли»

Учитель дає набір розрізаних карток: на одних – підмети, на других – присудки (із цільовими часовими формами), на третіх – обставини часу/місця. Учні за кілька хвилин складають логічні речення й записують їх у зошит. Потім учитель швидко проглядає 2–3 приклади на дошці, обговорюючи типові помилки.

5. «Граматичний self-edit за хвилину»

Після написання короткого тексту учні отримують 2–3 «сигнальні маркери» для самоперевірки: закінчення -s у Present Simple, правильні форми to be, вживання did у запитаннях у Past Simple. Вони протягом 1–2 хвилин підкреслюють у тексті всі відповідні місця й самостійно виправляють помилки. Потім учитель вибірково просить зачитати по одному реченню до/після правки.

Таким чином, запропонований комплекс граматичних вправ, побудований на засадах нейропедагогічного підходу, виконує роль практичного інструменту реалізації трьох ключових стратегій – емоційного залучення й гейміфікації, мультимодального опрацювання та мікронавчання з активним пригадуванням. Він дозволяє вибудувати для учня послідовну траєкторію руху від першого знайомства з граматичною структурою до її достатньо впевненого використання в усному й писемному мовленні, поєднуючи смислово насичені, емоційно привабливі ситуації з цілеспрямованим фокусом на формі та регулярним інтервальним повторенням. Завдяки варіативності та невеликому обсягу окремих завдань комплекс може бути адаптований до умов реального уроку англійської мови в українській школі, підтримуючи увагу й

мотивацію підлітків без додаткового перевантаження. У подальшому розділі цей підхід буде конкретизовано в описі організації пробного навчання та аналізі його результатів.

Висновки до розділу 2

1. Ефективне формування граматичної компетентності учнів середньої школи потребує моделі навчання, узгодженої з закономірностями функціонування мозку підлітка. Нейропедагогічний підхід розглядає засвоєння граматичних структур як послідовний процес переходу від усвідомленого знання правила до його автоматизованого використання в мовленні, що відбувається за умови цілеспрямованого фокусування уваги, активного породження мовлення, емоційної підтримки та розподіленого повторення. Такий підхід дозволяє поєднати вимоги освітніх стандартів до граматичної правильності з реальними когнітивними й емоційними можливостями сучасних підлітків.

2. Нейропедагогічні стратегії емоційного залучення й гейміфікації, мультимодального опрацювання граматичного матеріалу та мікронавчання на основі активного пригадування й інтервального повторення створюють сприятливі умови для стійкого опанування граматики. Вони знижують рівень тривожності, підвищують мотивацію, забезпечують багатоканальне кодування граматичних структур і протидіють швидкому забуванню. Поєднання цих стратегій дає змогу відійти від традиційної моделі «правило + однотипні вправи» і перетворити роботу з граматичним матеріалом на динамічний, емоційно насичений та когнітивно обґрунтований процес.

3. Ключовим інструментом реалізації нейропедагогічного підходу є цілісний комплекс граматичних вправ, який послідовно веде учня від першого знайомства з новою структурою до її впевненого використання в усному та писемному мовленні. Такий комплекс поєднує емоційно й смислово насичене введення матеріалу,

мультимодальне пояснення форми й значення, етапи тренування з елементами гри, комунікативно орієнтовані завдання, короткі мікрозавдання для регулярного повторення та елементи самоконтролю. У результаті граматики перестає бути ізольованим набором правил і інтегрується в живий процес спілкування, що створює надійне підґрунтя для подальшого пробного навчання в умовах реального шкільного курсу.

РОЗДІЛ 3

АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ

3.0 Вступні зауваження

У цьому розділі представлено поетапну процедуру емпіричного дослідження, що полягала у проведенні пробного навчання з фокусом на розвитку граматичної компетентності учнів середньої школи за допомогою комплексу нейропедагогічних стратегій (мультимодальності, гейміфікації та мікронавчання). Пробне навчання охоплювало три послідовні етапи – констатувальний, формувальний і контрольний – кожен із яких був спрямований на фіксацію та інтерпретацію динаміки засвоєння граматичного матеріалу учнями 6-А класу. У розділі подано опис організації пробного навчання, зміст використаних завдань і форматів роботи, результати вхідного та підсумкового граматичних тестів, а також узагальнення учнівських відгуків щодо запропонованої моделі уроку. На цій основі окреслено можливості подальшого впровадження нейропедагогічних стратегій у практику навчання англійської мови в основній школі.

3.1 Організація та проведення пробного навчання

Пробне навчання в даному дослідженні розглядається як форма педагогічної апробації розробленої нейропедагогічної моделі навчання граматики англійської мови в основній школі. Метою пробного навчання було емпірично перевірити, наскільки систематичне застосування комплексу нейропедагогічних стратегій (мультимодальності, гейміфікації та мікронавчання) сприяє підвищенню рівня граматичної компетентності учнів 6 класу.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі основні завдання пробного навчання:

- діагностувати вихідний рівень сформованості граматичних умінь та особливості навчальної діяльності учнів 6-А класу за допомогою вхідного граматичного тесту та напівструктурованої бесіди;
- реалізувати впродовж 14 уроків нейропедагогічну модель навчання граматики з інтеграцією мультимодальних, ігрових та мікронавчальних форматів у структуру типового шкільного заняття;
- за результатами підсумкового граматичного тестування й аналізу спостережень виявити динаміку змін у рівні граматичної підготовки та характері навчальної активності учнів;
- на основі узагальнення отриманих даних окреслити методичні умови, що полегшують упровадження нейропедагогічних стратегій у практику навчання англійської мови в основній школі.

Пробне навчання здійснювалося з 1 вересня по 3 жовтня 2025 року на базі Герцаївського ліцею № 1 м. Герца Чернівецького району. Емпіричною базою виступив 6-А клас, що налічував 18 учнів (8 хлопців і 10 дівчат). Навчання англійської мови організовувалося відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти [4], концепції «Нова українська школа» [9], модельної навчальної програми «Іноземна мова. 5–9 класи» [7] та положень Загальноєвропейських рекомендацій щодо рівня A2 для учнів основної школи [8; 22]. Упродовж п'яти тижнів було проведено 14 уроків англійської мови (по три уроки на тиждень — у понеділок, четвер і п'ятницю), більшість із яких мала виражений граматичний або граматико-комунікативний характер і була присвячена опрацюванню матеріалу модулів Hello. Привіт та That's me! Це я підручника Full Blast Plus for Ukraine 6 [31].

За результатами спостережень під час пасивної практики та аналізу поточних навчальних досягнень було встановлено, що 6-А клас характеризується неоднорідним рівнем мовної підготовки. Частина учнів демонструвала відносно впевнене володіння базовими граматичними структурами, тоді як інші мали суттєві труднощі у вживанні особових закінчень третьої особи однини, розрізненні часових форм, побудові загальних і спеціальних запитань та дотриманні фіксованого порядку слів в

англійському реченні. Разом із тим спостерігалися відмінності в навчальній активності та зацікавленості: поряд з учнями, які охоче залучалися до мовленнєвих завдань, були школярі, схильні до швидкої втомлюваності, перевантаження уваги та уникнення усних відповідей. Сукупність цих чинників підтвердила доцільність залучення нейропедагогічних стратегій, орієнтованих на зниження тривожності, підтримку стійкої уваги та створення емоційно безпечного, «мозок-орієнтованого» освітнього середовища.

Організаційно пробне навчання було структуровано у три взаємопов'язані етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

1. На **констатувальному** етапі здійснювалися аналіз нормативних документів та календарно-тематичного планування, добір граматичних тем для опрацювання, розробка системи завдань з опорою на мультимодальність, гейміфікацію та мікронавчання, а також проведення вхідного граматичного тесту й напівструктурованої бесіди з учнями щодо їхнього досвіду вивчення граматики.

2. **Формувальний** етап охоплював послідовне впровадження розробленої нейропедагогічної моделі в структуру 14 уроків, що дало змогу відстежити динаміку засвоєння граматичних структур у процесі повсякденної навчальної діяльності.

3. На **контрольному** етапі було організовано підсумкове граматичне тестування та підсумкову бесіду з учнями, результати яких порівнювалися з вихідними показниками й доповнювалися якісним аналізом змін у навчальній активності, залученості та ставленні до роботи з граматичним матеріалом.

Для проведення пробного навчання було заздалегідь підготовлено цілісний комплекс навчально-методичних матеріалів, спрямований на формування й удосконалення граматичної компетентності учнів 6 класу в умовах звичайного шкільного уроку. До цього комплексу увійшли: вхідний та підсумковий граматичні тести; система мультимодальних завдань для опрацювання ключових граматичних структур модуля (дієслово to be, Present Simple, Present Continuous, конструкція there is / there are, особові й присвійні займенники); шаблони коротких мікроуроків і мікроповторень, інтегрованих у різні етапи уроку; добірка ігрових вправ на основі

цифрових ресурсів (Wordwall, Baamboozle, Kahoot тощо) та завдань, створених на основі принципів гейміфікації. Кожен тип матеріалів мав чітко визначену функцію: тести забезпечували діагностику динаміки засвоєння граматичних структур; мультимодальні вправи активізували різні канали сприйняття (зоровий, слуховий, кінестетичний); мікроуроки дозволяли здійснювати цілеспрямоване повторення граматичного матеріалу навіть у переважно лексичних або комунікативних уроках; ігрові формати підтримували увагу учнів, створюючи безпечне середовище для помилки та повтору.

Добір завдань здійснювався з урахуванням вікових особливостей підлітків, їхньої схильності до кліпового сприйняття інформації, потреби у частій зміні видів діяльності та високої чутливості до емоційного фону уроку. Структура 14 уроків, проведених у межах пробного навчання, будувалася за принципом чергування етапів: коротке актуалізувальне завдання (у тому числі у форматі мікроповторення), цілеспрямоване пояснення або «нагадування» граматичного матеріалу, контекстуалізоване тренування у вправах різної складності (від контрольованих до частково вільних), підсумкове закріплення у вигляді міні-гри, квізу або рефлексивного завдання. Такий підхід дозволяв одночасно забезпечувати логіку засвоєння граматичних структур і зберігати динаміку уроку, важливу для підтримки уваги учнів цього віку.

Окремої уваги потребує характеристика навчально-методичного комплексу, на основі якого здійснювалося навчання. Підручник Full Blast Plus for Ukraine 6 у поєднанні з робочим зошитом та аудіосупроводом забезпечував системне формування в учнів рецептивних (читання, аудіювання) та продуктивних (говоріння, письмо) умінь і дозволяв інтегрувати граматичний матеріал у комунікативно значущі для підлітків теми. Кожен модуль мав чітко вибудовану структуру: вступну сторінку з тематичною й лексичною актуалізацією, блоки для опрацювання лексики й граматики, тексти для читання та аудіювання, завдання на усне та письмове продукування, а також підсумкову сторінку Round-up із завданнями на повторення та узагальнення. Це створювало сприятливі умови для реалізації нейропедагогічних стратегій: граматичні

структури могли не лише пояснюватися ізольовано, а й відразу вбудовуватися у змістовні мовленнєві ситуації.

У межах пробного навчання основну увагу було зосереджено на опрацюванні матеріалу модулів *Hello. Привіт та That's me! Це я*. Тематика цих розділів (самопрезентація, особиста інформація, шкільне життя, коло спілкування, інтереси та вподобання однолітків) виявилася особливо сприятливою для граматики-комунікативної роботи: учні мали змогу відпрацьовувати граматичні структури не в абстрактних реченнях, а в контексті реальних для них ситуацій. Це, у свою чергу, створювало підґрунтя для природного впровадження мультимодальності (використання фото, імен, реальних ситуацій класу), елементів гейміфікації (командні змагання, рейтинги, ігрові ролі) та мікронавчання (короткі цілеспрямовані вправи на повторення форм і структур, вбудовані у різні етапи уроку).

3.1.1 Констатувальний етап пробного навчання

На констатувальному етапі пробного навчання було здійснено вихідну діагностику рівня граматичної компетентності учнів 6-А класу та зібрано якісні дані про їхній досвід і уподобання у вивченні англійської граматики. Метою цього етапу було:

1. з'ясувати, наскільки засвоєним є базовий граматичний матеріал попередніх років навчання;
2. уточнити провідні труднощі й типові помилки учнів, а також їхні очікування щодо форм роботи з граматичним матеріалом.

Для перевірки вихідного рівня граматичних навичок було використано підсумковий граматичний тест з курсу Full Blast 5 (Final Grammar Test, див. Додаток Х), який учні опановували у 5 класі. Вибір саме цього тесту зумовлений тим, що він, по-перше, ґрунтується на вже вивченому матеріалі й не виходить за межі опанованих тем, а по-друге, дозволяє забезпечити однакові умови для всіх учнів класу.

Зміст тесту включав завдання на вживання Present Simple, Present Progressive, конструкції there is / there are, питальні слова, прийменники місця й часу, кількісні означення (some / any, how much / how many), особові й присвійні займенники, модальні дієслова та ступені порівняння прикметників. Кожне правильно виконане завдання оцінювалося в 1 бал, максимальна кількість балів становила 50.

Отримані результати було інтерпретовано за тривірневою шкалою:

- *низький рівень – 0–24 бали (0–49 %);*
- *середній рівень – 25–39 балів (50–79 %);*
- *високий рівень – 40–50 балів (80–100 %).*

Усього тест виконали 18 учнів. П'ятеро школярів (27,8 %) показали низький рівень, дев'ятеро (50,0 %) – середній, четверо (22,2 %) – високий рівень граматичної підготовленості. Середній показник становив близько 31 бала з 50 можливих (приблизно 62 %), що загалом свідчить про переважання середнього рівня сформованості граматичних навичок при наявності як достатньо сильної групи, так і помітної частки учнів із недостатньо стійкими граматичними знаннями. Розподіл учнів 6-А класу за рівнями сформованості граматичних навичок подано в таблиці та унаочнено на рисунку (див. Таблиця 3.1, Рисунок 3.1)

Таблиця 3.1

Результати проведення початкового тестування

Рівень сформованості граматичних навичок	Діапазон балів	Кількість учнів	Відсоток учнів (%)
Низький рівень	0-24	5	27.8
Середній рівень	25-39	9	50
Високий рівень	40-50	4	22.2
Усього	-	18	100

Пропонуємо унаочнити кількісні дані у вигляді діаграми.

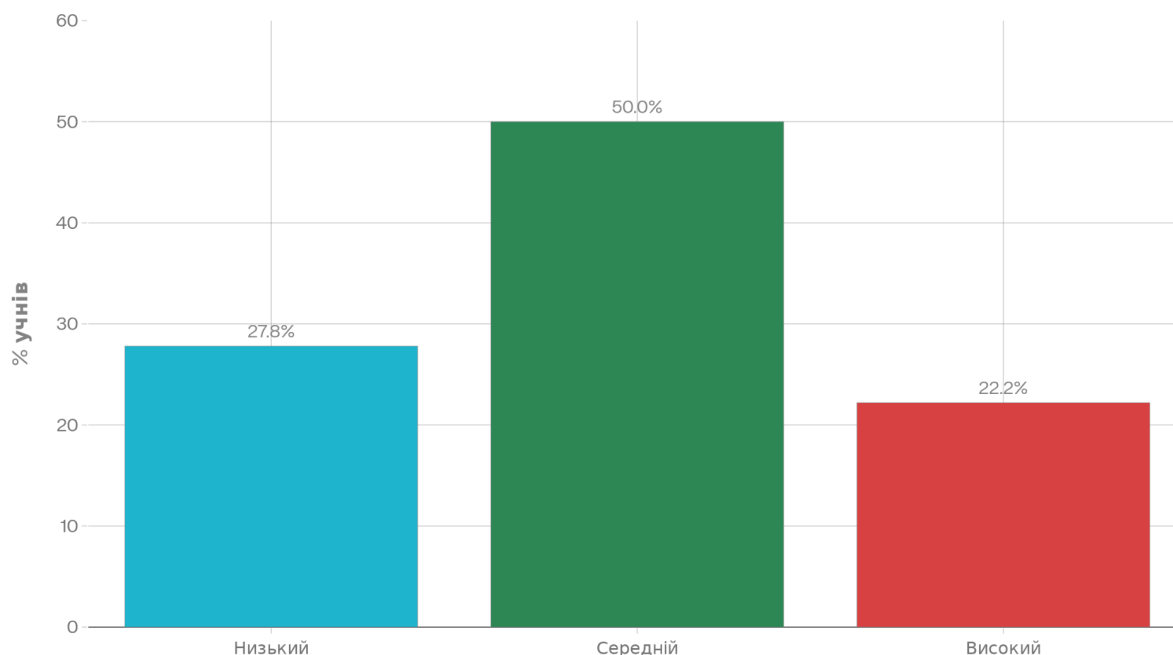


Рис. 3.1 Рівні сформованості граматичних навичок учнів 6-А класу на констатувальному етапі

Якісний аналіз виконання тесту показав, що найбільші труднощі учні мали у завданнях на розрізнення Present Simple / Present Progressive, побудову спеціальних запитань і правильне вживання прийменників місця й часу. Кращі результати спостерігалися у завданнях на вибір правильної форми з кількох варіантів (особливо щодо деяких займенників, кількісних означень та ступенів порівняння прикметників). Це підтверджує, що частина граматичних структур перебуває на етапі часткової автоматизації, тоді як інші залишаються фрагментарно засвоєними й потребують цілеспрямованого тренування, систематичного повторення та додаткових опор.

З метою узагальнення отриманих результатів було розраховано кількісну та якісну успішність учнів 6-А класу. Під кількісною успішністю ми розуміємо частку школярів, які досягли не нижче середнього рівня сформованості граматичних навичок (середній + високий рівні), тоді як якісна успішність відображає частку учнів із високим рівнем.

За результатами вхідного тестування кількісна успішність становила 72,2 %, а якісна – лише 22,2 % (див. Таблиця 3.2), що свідчить про переважання середнього рівня засвоєння граматичного матеріалу за наявності порівняно невеликої групи учнів

з дійсно високим рівнем і вираженої групи школярів із недостатньою сформованістю базових структур.

Таблиця 3.2

Кількісна та якісна успішність учнів на констатувальному етапі

Показник успішності	Значення (%)
Кількісна успішність (частка учнів із середнім і високим рівнем)	72,2
Якісна успішність (частка учнів із високим рівнем)	22,2

Якісні дані було доповнено результатами напівструктурованої бесіди з учнями про їхній досвід вивчення граматики. Під час обговорення шестикласники найчастіше називали такі причини вивчення англійської мови в цілому, як бажання подорожувати за кордон, можливість навчатися в іншій країні, спілкування з іноземцями, участь в онлайн-іграх, а також загальний особистісний розвиток і «знання на майбутнє». Більшість учнів зазначила, що найпривабливішими для них є ігрові формати роботи, завдання-конкурси, використання картинок, відео та пісень; натомість тривалі фронтальні пояснення сприймаються як нудні й складні для утримання уваги.

Таким чином, констатувальний етап пробного навчання показав, що

- рівень граматичної компетентності 6-А класу в середньому відповідає очікуванням для кінця попереднього року навчання, однак група є неоднорідною: поряд із учнями з високим рівнем підготовки є ті, для кого базові структури залишаються недостатньо автоматизованими;
- значна частина учнів потребує додаткового цілеспрямованого тренування основних граматичних структур (особливо часових форм, запитань і прийменників), організованого в коротких, послідовних і добре структурованих блоках;
- школярі чітко артикулюють запит на більш інтерактивні, мультимодальні, ігрові та життєво наближені формати роботи з граматичним матеріалом.

Отримані результати стали підґрунтям для розробки та впровадження на наступному етапі пробного навчання нейропедагогічної моделі, орієнтованої на

поєднання мультимодальності, гейміфікації й мікронавчання з метою підвищення рівня граматичної компетентності та навчальної залученості учнів.

3.1.2 Формувальний етап пробного навчання

Метою формувального етапу пробного навчання була практична апробація розробленої нейропедагогічної моделі формування граматичної компетентності учнів 6-го класу в умовах реального навчального процесу. Апробація здійснювалася упродовж 14 уроків англійської мови за модулями *Hello* та *That's me!* підручника Full Blast Plus for Ukraine 6, де системно поєднувалися три ключові стратегії – мультимодальність, гейміфікація та мікронавчання. Застосування цих стратегій було спрямоване на поетапне та поступове опанування основних граматичних структур модуля, їхнє закріплення в різних видах діяльності та інтеграцію в усне й писемне мовлення учнів.

До конкретних завдань формувального етапу належало: по-перше, забезпечити багаторазове повернення до ключових граматичних явищ (*to be, have got/has got, can, Present Simple, Present Continuous, stative verbs, прислівники частотності тощо*) через короткі мікрровправи, сюжетні завдання та ігрові ситуації; по-друге, створити емоційно безпечне освітнє середовище, у якому помилка розглядається як природна частина навчання, що досягалося завдяки використанню індивідуальних маркерних дощок, командних ігор, парної та групової роботи; по-третє, організувати систематичний поточний контроль засвоєння граматичного матеріалу за допомогою міні-тестів, швидких усних і письмових вправ, інтерактивних онлайн-ресурсів (зокрема Wordwall), які забезпечують миттєвий зворотний зв'язок і дозволяють оперативно коригувати навчальний процес.

Формувальний етап пробного навчання тривав протягом п'яти тижнів і передбачав три уроки англійської мови на тиждень, загалом 14 занять (див. Додаток А). Навчання здійснювалося за змістом модулів *Hello* та *That's me!* підручника Full Blast Plus for Ukraine 6 і охоплювало опрацювання таких граматичних і лексико-граматичних ліній, як дієслово *to be*, конструкції *have got/has got*, модальне

дієслово *can*, часові форми Present Simple і Present Continuous, протиставлення дії в теперішньому звичному та тривалому часі, уживання статичних дієслів, прислівників частотності, а також структур типу *like / love / enjoy / hate + V-ing*, *would like / want + to-infinitive* у поєднанні з лексикою тем «особиста інформація», «школа», «зовнішність», «повсякденні та вільний час активності».

Структура «типового» уроку на формувальному етапі була уніфікованою та відповідала логіці нейропедагогічної моделі. На початку заняття обов'язково проводилося коротке мікроповторення тривалістю 1–5 хвилин (warm-up) у формі швидких усних завдань, міні-вікторини чи онлайн-вправи. Далі відбувалася мультимодальна подача або актуалізація граматичного матеріалу із використанням слайдів, відеофрагментів, схематичних зображень і жестових сигналів учителя. Центральну частину уроку становило гейміфіковане тренування – цифрова гра (Kahoot, Wordwall тощо) або командна настільна/класна гра, спрямована на багаторазове відпрацювання цільових структур у мовленні. Завершувався урок коротким етапом закріплення та рефлексії у форматі *exit ticket* (одне-два речення, міні-диктант, вправа на Jamboard чи запис на індивідуальних маркерних дошках), що водночас виконувало функцію поточного формувального оцінювання.

1. Реалізація стратегії мультимодальності

У ході формувального етапу особлива увага приділялася створенню стійких візуально-соматичних «якорів», які допомагали учням швидко відтворювати граматичні моделі. Для опрацювання Present Progressive застосовувалася схема у вигляді кота: «тіло» тварини позначало основне дієслово, а «хвіст» – закінчення *-ing*. Під час пояснення підкреслювалася метафора «поки ми гладимо кота, дія триває», що давало змогу пов'язати форму часу з конкретним відчуттям тривалості. Аналогічно для Present Simple було створено образ супергероя з літерою *S* на костюмі, який унаочнював форму третьої особи однини, а поруч розміщувалася таблиця з *adverbs of*

frequency як візуальний супровід категорії регулярності дії.



Важливу роль відігравали плакати та слайди з чітким кольоровим кодуванням: допоміжні дієслова (*am/is/are, do/does*) виділялися одним кольором, основне дієслово – іншим, а закінчення *-s* та *-ing* мали окремі акценти. Це спрощувало сприйняття структури речення та зменшувало кількість формальних помилок під час письма. Окремим мультимодальним блоком стала історія з персонажами Hammy, Fluffy та Max (на основі матеріалів *Get Grammar*): послідовність кадрів із підписами типу *We usually watch a comedy / We are eating burgers now* дозволяла учням унаочнити контраст *usually / now* та, відповідно, опозицію Present Simple – Present Continuous у природному сюжетному контексті.





Візуальні опори систематично доповнювалися жестовими та кінестетичними прийомами, які працювали як додаткові сенсорні підказки. Для позначення Present Simple учні разом з учителем виконували жест «кола» рукою, що символізував повторюваність і рутину; Present Continuous позначався рухом по прямій або «хвилею», яка вказувала на процес, що триває саме зараз. Для закріплення прислівників частотності застосовувалася «драбинка»: учні піднімали руку на той чи інший «щабель» – *always, usually, often, sometimes, never* – співвідносячи мовну форму з образним уявленням про частоту дії.

Окремий тип завдань становили вправи «*grammar statues*», коли учні завмирили у певній позі (наприклад, «читає», «грає в м'яч», «робить домашнє завдання»), а їхні однокласники мали описати побачене реченнями в потрібному часі. Такий формат не лише активізував кінестетичний канал, а й стимулював спонтанне усне мовлення. Значний потенціал для мультимодальності мали індивідуальні маркерні дошки: школярі записували на них форми дієслів, схеми речень, малювали власні асоціативні ілюстрації до часів, після чого піднімали дошки для *peer-checking* та швидкого візуального контролю з боку вчителя. Таким чином, письмо, рух руки, колір і миттєвий зворотний зв'язок поєднувалися в єдиний кінестетичний досвід.

Для залучення слухового каналу використовувався широкий спектр аудіо- та відеоматеріалів. Короткі відео з серії *Get Grammar*, AI-згенеровані кліпи слугували як для первинного введення граматичних форм, так і для їхнього повторення на подальших уроках. Вони поєднували зображення, анімацію, усне мовлення й субтитри, що відповідало принципам мультимодальної подачі інформації.

Додатково практикувалося ритмізоване проговорювання структур: клас хором відтворював послідовності на кшталт *I play – he plays – we play* або *I am reading – you are reading – they are reading* у такт плесканню чи клікуванню, що сприяло автоматизації граматичних моделей. Для варіативності застосовувалися аудіофайли з різними тембрами й акцентами, які відтворювали ті самі граматичні структури у коротких репліках. Учні виконували завдання типу «послухай і підніми правильну картку / дошку» або «обери форму, яку ти почув», поєднуючи аудіальне розпізнавання з візуальною та кінестетичною реакцією.

Мультимодальний підхід реалізовувався також через організацію навчального простору. Під час граматичних квестів учні рухалися класом у пошуках предметів, необхідних для побудови речень з конструкціями *there is / there are, I have got* тощо: кожен знайдений об'єкт ставав приводом для усного чи письмового висловлювання.

Реалізація стратегії гейміфікації

Суттєву частину формувального етапу становило використання цифрових платформ, що поєднують тренування граматики з ігровою механікою. Ключовим інструментом була платформа Kahoot, яка застосовувалася як у командному режимі, так і в режимі «робота», де учні змагалися з віртуальним суперником. Наявність рейтингової таблиці, балів за швидкість і точність, а також оголошення топ-3 учнів або команд після кожного раунду створювали виражений елемент змагання, підтримували увагу й підвищували внутрішню мотивацію до участі в граматичних вправах. Запитання в Kahoot були спрямовані насамперед на розпізнавання та застосування граматичних форм: вибір правильного часу (Present Simple / Present Continuous), відмінність між формами з *-s* та без закінчення, розрізнення статичних і дієвих дієслів.

Додатково використовувалися платформи Wordwall та Baamboozle, які забезпечували різноманіття форматів завдань: *match-up* (добери пару «речення – форма дієслова»), *quiz* (тестові запитання з кількома варіантами відповіді), *maze chase* (рух по «лабіринту» з вибором правильної граматичної форми) тощо. Важливою перевагою цих ресурсів був миттєвий зворотний зв'язок: система одразу демонструвала правильну відповідь, що давало змогу учням самостійно коригувати помилки, а вчителю – швидко оцінювати рівень засвоєння матеріалу без додаткового перевіряння у зошитах. Цифрові ігри таким чином виконували подвійну функцію: слугували формою тренування й одночасно інструментом поточного формувального оцінювання.

Приклади вправ:

<https://www.baamboozle.com/game/154023>

<https://www.baamboozle.com/game/1851602>

<https://wordwall.net/resource/102458220>

<https://wordwall.net/resource/102458444>

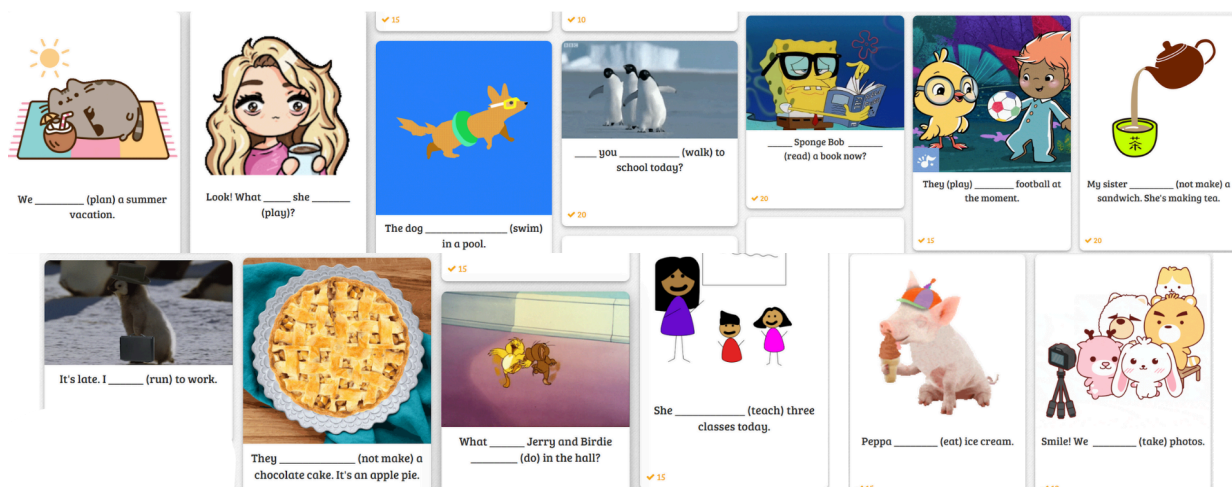
<https://wordwall.net/resource/102459269>

<https://wordwall.net/resource/102456859>

<https://wordwall.net/resource/102457226>

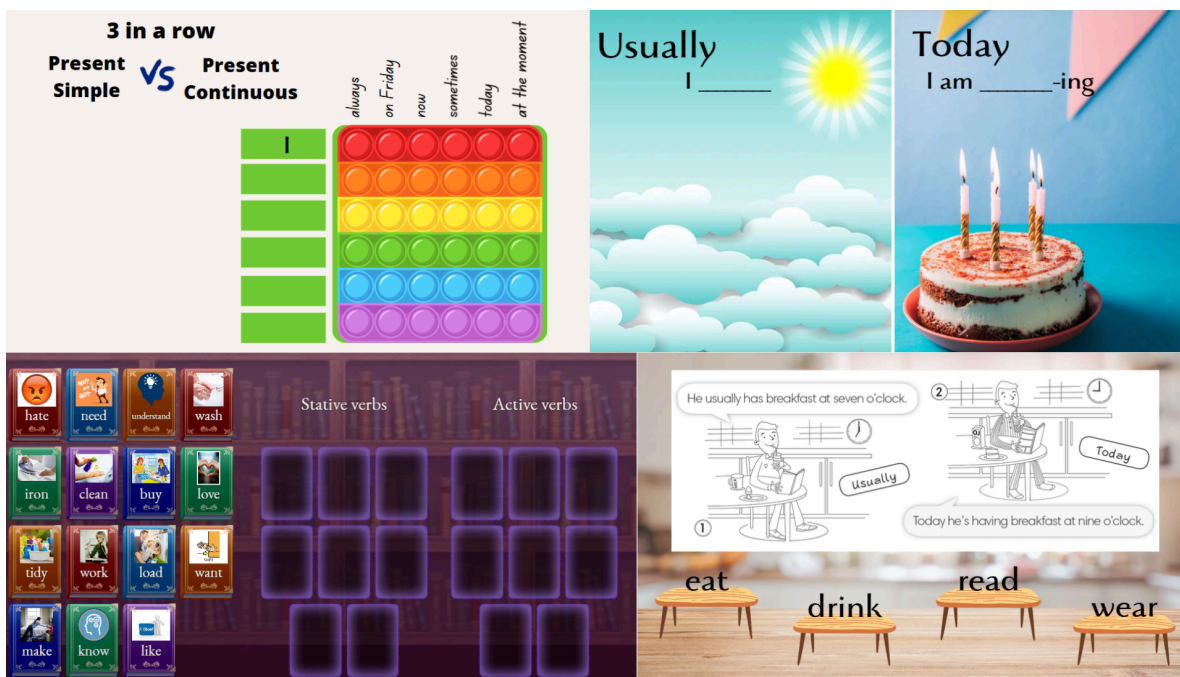
<https://wordwall.net/resource/102457497>

<https://wordwall.net/resource/102457651>



Паралельно з онлайн-форматами активно застосовувалися настільні та командні ігри, що дозволяли перенести гейміфікаційні механіки у фізичний простір класу. Однією з центральних була гра «3 in a row: Present Simple vs Present Continuous», де учні працювали з полем та рор-іт-панеллю: щоб утворити «три в ряд», необхідно було правильно поєднати маркери часу (*usually, every day, now, at the moment* тощо) з відповідною граматичною формою. Такий формат змушував дітей не лише механічно

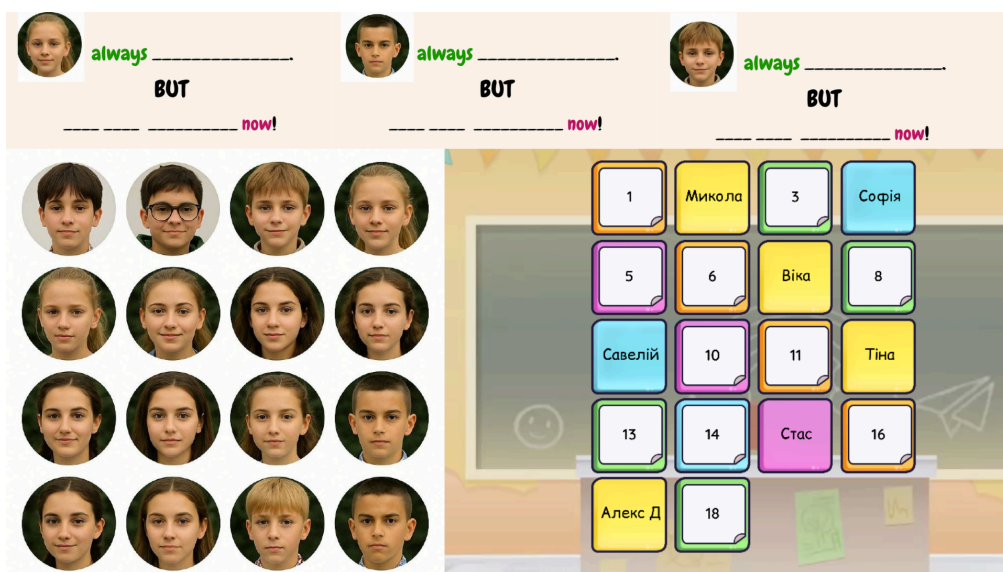
вставляти закінчення, а й осмислювати зв'язок між семантикою висловлювання й вибором часу.



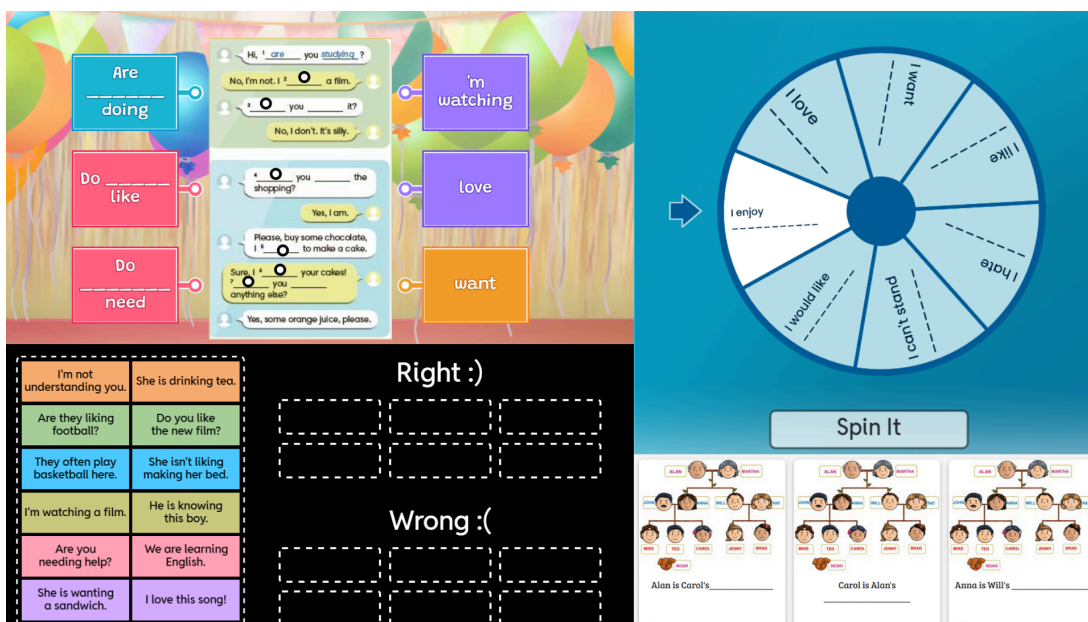
Окремо було розроблено настільну гру зі статичними й активними дієсловами: учні кидали кубик, пересували фішки полем і, залежно від клітинки, мали побудувати речення із заданим дієсловом у потрібному часі або віднести його до групи *stative* / *active*. Це сприяло кращому розумінню обмежень уживання Present Continuous зі статичними дієсловами та знижувало типові помилки. Командні завдання типу «яка команда складе більше коректних речень за 3 хвилини» або «командний переказ історії за серією малюнків із використанням заданих граматичних структур» додатково розвивали навички співпраці, розподілу ролей і взаємопідтримки. У таких вправах граматику переставала сприйматися як ізольований «правильовий» компонент, а ставала ресурсом для досягнення ігрової мети.



Важливим аспектом гейміфікаційної стратегії було цілеспрямоване емоційне залучення учнів і персоналізація навчальних ситуацій. У цифрових вікторинах і презентаціях використовувалися фото та аватари самих школярів, що легко інтегрувалися завдяки сервісу Canva: граматичні приклади будувалися з їхніми іменами, звичками, уподобаннями. Це істотно підвищувало інтерес до завдань, оскільки учні впізнавали себе й однокласників у контенті вправ. Сюжети багатьох ігор прив'язувалися до реальних подій класного життя: наприклад, урок, присвячений Дню народження Софії, поєднував опис «звичайної» поведінки та «сьогоднішніх» подій у конструкціях Present Simple / Present Continuous; інші завдання будувалися навколо зміни місць окремих учнів («Usually Savelii sits here, but today he is sitting...»), що дозволяло м'яко проговорювати чутливі соціальні моменти й водночас відпрацьовувати граматику.

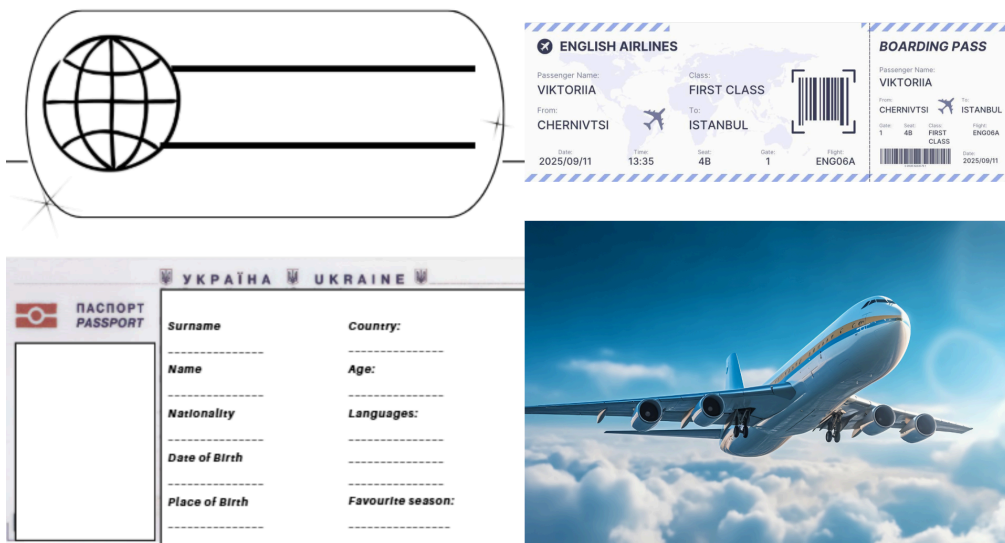


Елемент несподіванки та випадковості підтримувався за допомогою інструментів на кшталт колеса фраз (*I like / I enjoy / I can't stand / I would like* тощо) та *random name picker*, який обирав наступного учня або персонажа для речення. Для дітей середнього шкільного віку така «лотерея» створювала відчуття гри, зменшувала страх помилки (оскільки «черга випала випадково») і стимулювала залишатися уважними протягом усього уроку. У сукупності ці прийоми забезпечували не лише когнітивну, а й емоційно-мотиваційну підтримку засвоєння граматичного матеріалу, що повністю відповідає нейропедагогічному розумінню ролі позитивного афекту та залученості у навчанні.



Реалізація стратегії мікронавчання

Стратегія мікронавчання в умовах 6-А класу реалізовувалася насамперед через щоденні «ритуали входу» до уроку, які слугували короткими, але регулярними сесіями повторення базових граматичних структур. Для цього навчальний простір символічно трансформувався в «аеропорт» та «літак»: учні заходили до класу з «квитками», віддавали телефони «на час польоту» й виконували коротке мовленнєве завдання. Перед тим, як сісти на своє місце, кожен учень проговорював одну-дві структури на зразок *I am...*, *I have got...*, *I'm from...*, *I can...*, відповідав на просте запитання або сам ставив його однокласнику. Таким чином, рутинна організаційна дія (зайти в клас і розсістися) перетворювалася на природну мікропрактику персональної інформації, дієслова *to be*, конструкції *have got* тощо.



Важливим компонентом цього сценарію була систематична зміна місць. Періодична «посадка» за новими квитками використовувалася, з одного боку, як спосіб профілактики конфліктів і булінгу (учні не «застигали» в конфліктних мікрогрупах), а з іншого – як додатковий граматичний ресурс. Зміна розсадки коментувалася вчителем і учнями в термінах Present Simple / Present Continuous: *Usually Savellii sits here, but today he is sitting next to...*, *Usually we start the lesson like this, but today we are....* Таким чином, соціально-педагогічні завдання (створення безпечного середовища, гнучке

керування груповою динамікою) інтегрувалися з мікроповторенням граматичних структур у живому контексті.

Другим виміром мікронавчання стали регулярні короткі блоки повторення, розміщені в різних частинах уроку та рознесені в часі протягом п'яти тижнів. Практикувалися так звані *one-minute drills* на початку заняття: на дошці, у Kahoot або на картках учням пропонувалися 3–5 речень, де потрібно було обрати правильну форму дієслова, час (Present Simple / Present Continuous) або закінчення (–s, –ing). Виконання таких завдань займало 1–3 хвилини, але забезпечувало регулярне повернення до ключових структур без додаткового перевантаження уроку.



У випадках, коли зафіксувалися «освітні втрати» або типові помилки (наприклад, плутанину форм *is / are*, пропуск закінчення –s у третій особі однини, неправильне використання *am/is/are* у Present Continuous), в середині уроку вставлялися короткі онлайн-вправи на платформі Wordwall. Такі вправи виконувалися у форматі швидкого квізу або гри й тривали не більше 3–5 хвилин, але дозволяли адресно «підхопити» проблемну тему. Додатково застосовувалися міні-диктанти та мікро-квізи (усні або письмові), які повертали раніше опрацьований матеріал у

стислому форматі. У сумі це створювало ефект частих, але невеликих циклів повторення, вбудованих у структуру звичайного уроку.



Завершальний етап уроку також використовувався як можливість для мікронавчання. З цією метою запроваджувалися *exit tickets* – короткі завдання, які учні виконували перед тим, як покинути клас. Формат міг варіюватися: іноді учні писали одне речення в заданому часі на стікері та прикріплювали його до «дошки виходу», іноді – записували її на особистій маркерній дошці. Головною умовою було те, що кожен учень мав самостійно актуалізувати цільову структуру з пам'яті, а не просто переписати її з підручника. Така практика дозволяла вчителю миттєво побачити, хто зберігає стійкі граматичні навички, а хто потребує додаткової підтримки.

З позиції нейропедагогіки описана система коротких, але частих повернень до граматичних структур відповідає двом ключовим механізмам навчання: інтервальному повторенню (*spaced repetition*) та активному пригадуванню (*active recall*). Замість одноразового «інтенсивного» опрацювання теми учні 6-А класу багаторазово зустрічалися з тими самими формами (Present Simple, Present Continuous, *to be*, *have got*, конструкції з *V-ing*) у різних контекстах: при вході в клас, під час коротких *one-minute drills*, у швидких онлайн-вправах, у форматі *exit tickets* та під час

домашнього завдання. Кожен із цих епізодів вимагав від учня не просто впізнати правило, а відтворити правильну форму в мовленні або на письмі, що й забезпечує активне залучення пам'яті й посилення міжнейронних зв'язків.

У реальних умовах 6-А класу (5 тижнів, 14 уроків) така організація мікронавчання виявилася практично здійсненою й методично доцільною: вона не вимагала радикальної зміни структури уроку, але дозволяла системно підтримувати актуальність граматичного матеріалу, знижувати ризик його «забування» між заняттями та водночас уникати перевантаження учнів великими обсягами одноманітних вправ. Таким чином, мікронавчання виступило не окремим додатком до уроку, а наскрізною організаційною стратегією, яка пронизує всі етапи навчального процесу – від входу до класу до виходу й домашнього завдання.

Отже, на формувальному етапі пробного навчання у 6-А класі було апробовано комплекс граматичних завдань, інтегрованих у 14 уроків модулів *Hello* та *That's me!* підручника *Full Blast Plus for Ukraine 6*. Робота над граматикою (to be, have got, can, Present Simple / Present Continuous, прислівники частотності, конструкції типу *like / love / hate + V-ing*, *would like + to V*) будувалася на поєднанні трьох стратегій: мультимодальності (схеми з котом, супергерой Present Simple, відео *Get Grammar*, жести-«якорі», маркерні дошки), гейміфікації (Kahoot, Wordwall, настільні й командні ігри, рольові сцени) та мікронавчання (короткі сцуна «аеропорт / літак», мікроповторення на початку й наприкінці уроку, *one-minute drills*, *exit tickets*). Спостереження показали, що найскладнішими для учнів залишалися продуктивні завдання (самостійне складання речень, запитань, коротких висловлювань), натомість вправи з високим ступенем опори виконувалися значно легше. Водночас систематичне повернення до ключових структур у різних форматах сприяло зниженню страху помилки, зростанню активності учнів і поступовій автоматизації граматичних форм, що створило підґрунтя для результатів, зафіксованих на контрольному етапі.

3.1.3 Контрольний етап пробного навчання

Контрольний етап пробного навчання був спрямований на визначення підсумкового рівня сформованості граматичної компетентності учнів 6-А класу після впровадження нейропедагогічної моделі навчання, а також на з'ясування того, як самі школярі оцінюють використані підходи (мультимодальність, мікронавчання, гейміфікацію). Для підсумкового зрізу було використано Module 1 – Grammar Test підручника Full Blast Plus for Ukraine 6 (див. Додаток ...). Тест охоплював граматичні явища, які опрацьовувалися впродовж пробного навчання в межах модулів *Hello. Привіт* та *That's me! Це я*.

Структурно тест складався з п'яти частин (А–Е) і містив 50 завдань, кожне з яких оцінювалося в 1 бал. Максимальний результат становив 50 балів. Умови проведення були наближеними до умов звичайного підсумкового оцінювання: виконання завдань здійснювалося протягом одного уроку, фронтально для всього класу, без використання додаткових підказок і довідкових матеріалів.

Для інтерпретації результатів було застосовано ту саму трирівневу шкалу, що й на констатувальному етапі:

низький рівень – 0–24 бали (0–49 %);

середній рівень – 25–39 балів (50–79 %);

високий рівень – 40–50 балів (80–100 %).

У підсумковому тестуванні взяли участь усі 18 учнів 6-А класу. Узагальнені результати подано в Таблиці 3.3. Лише один учень (5,6 %) продемонстрував низький рівень, семеро школярів (38,9 %) досягли середнього рівня, тоді як десятеро учнів (55,6 %) показали високий рівень сформованості граматичних навичок. Унаочнення розподілу за рівнями наведено на Рисунку 3.2. Порівняно з констатувальним етапом, де високий рівень мали лише 22,2 % учнів, а низький – 27,8 %, спостерігається чітке «зміщення» результатів у бік більш високих показників.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості граматичних навичок учнів 6 класу на контрольному етапі

Рівень сформованості граматичних навичок	Діапазон балів	Кількість учнів	Відсоток учнів (%)
Низький рівень	0-24	3	16,7
Середній рівень	25-39	8	44,4
Високий рівень	40-50	7	38,9
Усього	-	18	100

Якісний аналіз виконання тесту показав, що більшість учнів значно краще впоралися із завданнями на розрізнення Present Simple / Present Progressive, уживання прийменників часу, а також поєднання граматичних структур із типовими комунікативними ситуаціями модуля. Помилки зберігалися переважно в окремих деталях оформлення (одиночні помилки в закінченнях, поодинокі змішування часів), що природно для 6 класу і свідчить радше про потребу в подальшому тренуванні, ніж про системну неуспішність.

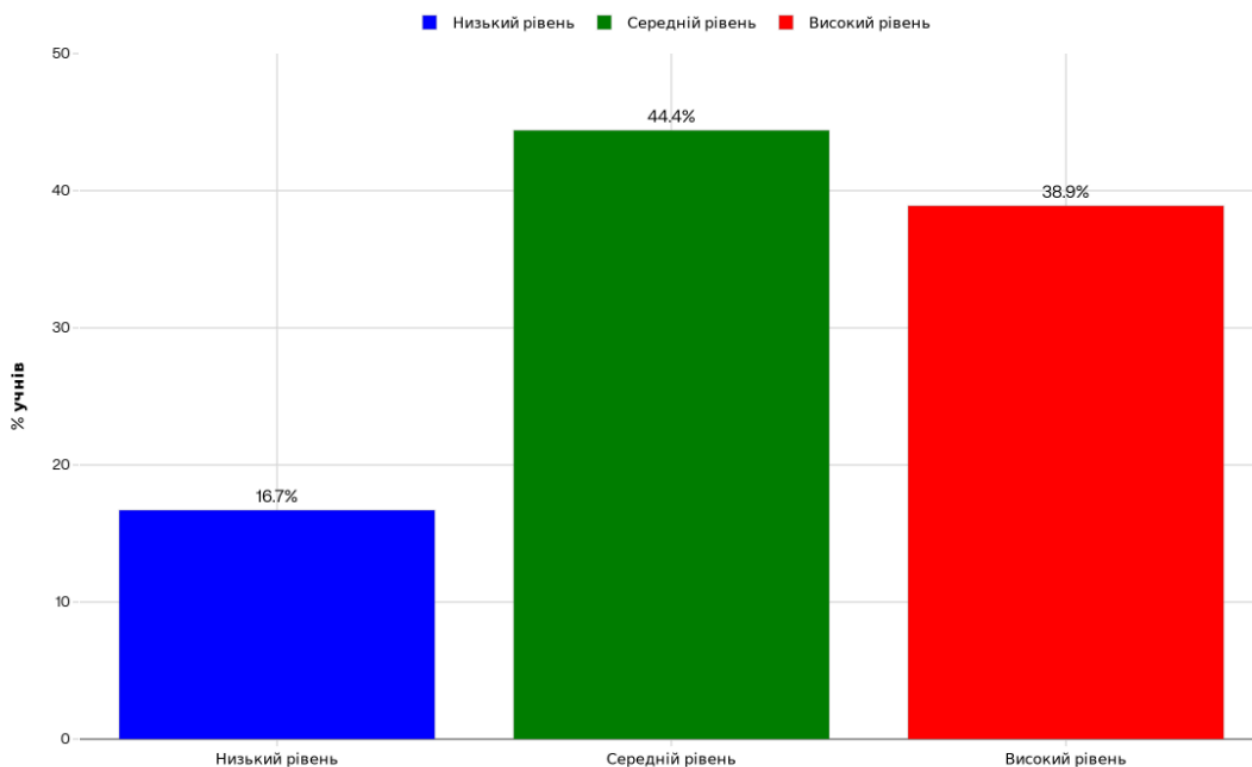


Рис. 3.2 Рівні сформованості граматичних навичок учнів 6-А класу на контрольному етапі

Для більш цілісної оцінки результатів було розраховано кількісну та якісну успішність учнів (див. Таблиця 3.4). Під кількісною успішністю розуміємо частку школярів, які досягли не нижче середнього рівня (середній + високий), тоді як якісна успішність відображає частку учнів із високим рівнем. За результатами контрольного тесту кількісна успішність становила 94,4 %, тобто 17 із 18 учнів продемонстрували принаймні середній рівень засвоєння граматичного матеріалу. Якісна успішність зросла до 55,6 %, що означає, що більш ніж половина класу досягла високого рівня граматичної компетентності.

Таблиця 3.4

Кількісна та якісна успішність учнів на констатувальному етапі

Показник успішності	Значення (%)
Кількісна успішність (частка учнів із середнім і високим рівнем)	83,3
Якісна успішність (частка учнів із високим рівнем)	38,9

Динаміку змін між констатувальним і контрольним етапами відображено в Таблиці 3.5 та на Рисунку 3.3. Якщо на початку пробного навчання 27,8 % учнів перебували на низькому рівні, 50,0 % – на середньому та лише 22,2 % – на високому, то наприкінці експерименту низький рівень зберігся лише в одного учня (5,6 %), частка учнів із середнім рівнем злегка зменшилася (до 38,9 %), зате кількість учнів із високим рівнем більш ніж подвоїлася (до 55,6 %). Таким чином, можна говорити про істотне скорочення «групи ризику» та відчутне розширення групи учнів із високими показниками.

Відсоткові показники у таблицях і на діаграмах обчислювалися за стандартною формулою:

$$p = (k / N) \times 100 \%,$$

де k – кількість учнів, що потрапила до певної категорії, N – загальна кількість учнів (у нашому випадку 18 осіб).

Таблиця 3.5

Порівняння результатів учнів на констатувальному та контрольних етапах

Рівень граматичних навичок:	Констатувальний етап: кількість учнів (%)	Контрольний етап: кількість учнів (%)
Низький	5 (27.8%)	3 (16.7%)
Середній	9 (50.0%)	8 (44.4%)
Високий	4 (22.2%)	7 (38.9%)
Усього	18 (100%)	18 (100%)

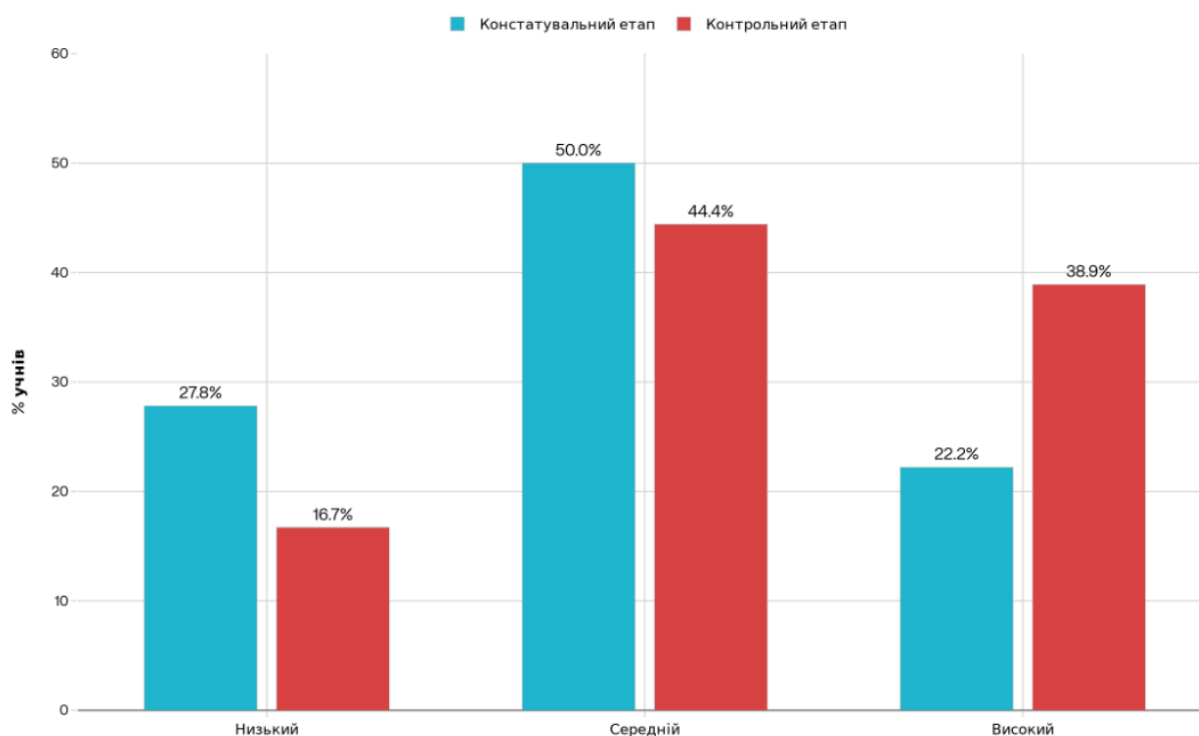


Рис. 3.3 Результати проведення констатувального та контрольного тестування учнів 6 класу.

Порівняння даних двох етапів дає підстави говорити про виражений позитивний зсув: частка учнів із низьким рівнем зменшилася з 27,8 % до 5,6 %, натомість частка учнів із високим рівнем зросла з 22,2 % до 55,6 %. Отже, нейропедагогічний комплекс (мультимодальні пояснення, ігрові формати та мікронавчання) виявився ефективним засобом підвищення рівня граматичної компетентності у 6-А класі.

Окрім тестування, на контрольному етапі було проведено коротке анкетування, спрямоване на з'ясування того, як учні оцінюють використані під час пробного навчання підходи: мультимодальність (картинки, фото, короткі відео, асоціації, робота

з маленькими маркерними дошками), мікронавчання (короткі вправи-нагадування, поділ граматичного матеріалу на «маленькі порції») та гейміфікацію, у тому числі з використанням онлайн-ресурсів Kahoot і Wordwall (див. Додаток В). Анкета містила 10 тверджень із відповідями «так» / «ні». Узагальнені результати подано в Таблиці 3.6 і частково унаочнено на Рисунку 3.4.

Таблиця 3.6

Результати анкетування учнів 6-А класу на контрольному етапі пробного навчання.

№	Коротке формулювання твердження	“Так”, к-ть	“Так”, %	“Ні”, к-ть	“Ні”, %
1	Легше зрозуміти граматику, що подається мультимодально	16	88,9	2	11,1
2	Подобалося писати на маленьких маркерних дошках	18	100,0	0	0,0
3	Ігри та конкурси допомагали запам’ятати правила	17	94,4	1	5,6
4	Було цікаво брати участь у командних змаганнях	16	88,9	2	11,1
5	Короткі вправи-нагадування допомагали не забувати граматику	15	83,3	3	16,7
6	Зручніше вчити граматику “маленькими порціями”	14	77,8	4	22,2
7	Подобалися онлайн-ігри (Kahoot, Wordwall)	17	94,4	1	5,6
8	Онлайн-вікторини допомагали швидше запам’ятати форми	16	88,9	2	11,1
9	Загалом сподобався такий спосіб вивчення граматики	17	94,4	1	5,6
10	Хотів(ла) би й далі вчити граматику подібним чином	16	88,9	2	11,1

Таблиця 3.7

Узагальнення результатів анкетування за стратегіями

Нейропедагогічна стратегія	Твердження (№)	Частка відповідей «Так», % (усереднено)
Мультиmodalність	1, 2	94,4
Гейміфікація	3, 4, 7	92,6
Мікронавчання	5, 6	80,6
Загальне ставлення до моделі	9, 10	91,7

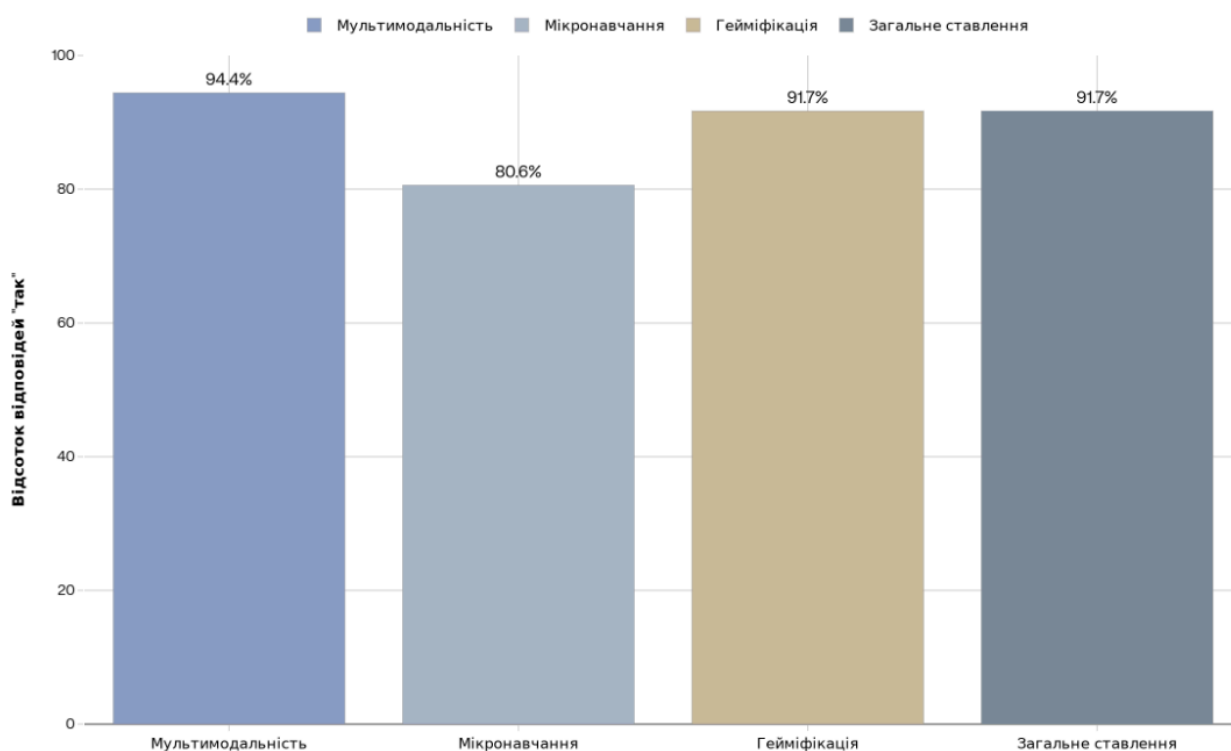


Рис. 3.4 Результати анкетування учнів 6-А класу на контрольному етапі пробного навчання.

Аналіз анкетування показав, що переважна більшість учнів позитивно сприйняла впроваджені стратегії. Майже всі учні зазначили, що використання наочності, мультиmodalних матеріалів і маленьких маркерних дошок полегшувало розуміння граматичного матеріалу й допомагало краще зосередитися на завданнях. Високі показники підтримки отримали й ігрові формати (командні змагання, вікторини, конкурси) та онлайн-інструменти (Kahoot, Wordwall), які учні охарактеризували як

такі, що роблять уроки цікавішими та сприяють швидшому запам'ятовуванню форм і структур.

Більшість школярів також погодилася з твердженнями про те, що короткі вправи-нагадування на початку або наприкінці уроку допомагають не забувати граматику, а вивчення «маленькими порціями» є зручнішим, ніж одне довге завдання. Важливим підсумком є й те, що майже всі учні відзначили загальну задоволеність таким способом роботи з граматичним матеріалом і висловили бажання й надалі вивчати граматику подібним чином.

Узагальнюючи результати контрольного етапу, можна зробити висновок, що запропонована нейропедагогічна модель уроку, яка поєднує мультимодальні прийоми, мікронавчання та елементи гейміфікації, виявилася ефективною як з погляду об'єктивних результатів (помітне підвищення рівня граматичної компетентності), так і з погляду суб'єктивного сприйняття учнями (високий рівень задоволеності організацією роботи). Це підтверджує доцільність подальшого впровадження та методичного вдосконалення подібних підходів у практиці навчання англійської мови в основній школі.

3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання

Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів пробного навчання показало чітку позитивну динаміку у формуванні граматичної компетентності учнів 6-А класу. Кількість школярів із низьким рівнем володіння граматичними структурами помітно зменшилася, натомість істотно розширилася група учнів, які демонструють впевнене й відносно стійке володіння вивченими формами й конструкціями. Це дає підстави стверджувати, що запропонована нейропедагогічна модель уроку граматики є результативною в реальних умовах класно-урочної системи.

Дані контрольного тесту засвідчили не лише загальне підвищення успішності, а й якісні зміни в характері граматичних помилок. Якщо на констатувальному етапі значна частина учнів припускалася систематичних помилок у базових структурах (розрізнення Present Simple / Present Continuous, побудова запитань, уживання

прийменників часу й місця), то наприкінці пробного навчання ці помилки стали менш частими. Для більшості школярів граматичні дії перейшли з рівня фрагментарних знань на рівень більш автоматизованих умінь, які вони змогли застосовувати в різних типах завдань.

Отримані результати добре узгоджуються з задекларованими принципами нейропедагогіки. Мультимодальна подача матеріалу (поєднання тексту, зображень, коротких відео, наочних схем, опори на особисто значущий контекст) полегшувала розуміння й запам'ятовування нових структур, знижувала відчуття «абстрактності» граматики. Гейміфіковані формати (командні змагання, вікторини, робота з індивідуальними маркерними дошками, інтерактивні онлайн-ігри) створювали для учнів ситуацію безпечного змагання, де багаторазове повторення одних і тих самих форм сприймалося не як монотонна «тренування», а як цікава діяльність. Мікронавчання – короткі, але регулярні вправи-нагадування, вбудовані в різні етапи уроку – дозволило підтримувати граматичні структури в «активному стані», не перевантажуючи учнів тривалими блоками одноманітних завдань.

Важливим підтвердженням ефективності цієї моделі стали результати підсумкового анкетування. Переважна більшість шестикласників відзначила, що їм було легше зрозуміти граматику саме тоді, коли вона супроводжувалася картинками, фото, короткими відео та асоціаціями; усі учні позитивно оцінили роботу з маленькими маркерними дошками, а також ігрові формати, командні конкурси та онлайн-вікторини. Учні не лише відзначили, що такі види роботи роблять уроки цікавішими, а й указували, що завдяки їм легше запам'ятовувати граматичні форми й правила та зосереджувати увагу протягом усього заняття.

Опираючись на отримані дані, можна окреслити основні переваги впровадження нейропедагогічних стратегій на уроках англійської мови в основній школі. Комплекс мультимодальності, гейміфікації та мікронавчання дає змогу:

- оптимізувати подачу граматики, поєднуючи текст, зображення, короткі відео, асоціації та контекст, що полегшує осмислення правил і знижує когнітивне навантаження для учнів цього віку;

- забезпечити регулярне інтервальне повторення граматичних структур завдяки коротким мікрівправам у різні моменти уроку, що сприяє переходу від «знання правила» до більш стійких граматичних умінь;
- підтримувати увагу й залученість учнів через ігрові формати, командні змагання, вікторини, роботу з індивідуальними маркерними дошками та онлайн-платформами;
- створювати емоційно безпечне середовище для помилки, у якому учні можуть активно пробувати нові мовні структури без страху осуду, отримуючи швидкий зворотний зв'язок;
- диференціювати завдання за ступенем складності й типом опори (візуальна, аудіальна, текстова), що дозволяє одночасно підтримати слабших учнів і забезпечити розвиток сильніших;
- посилювати зв'язок граматики з реальними для підлітків ситуаціями спілкування, переносячи опрацювання структур із абстрактних вправ у міні-діалоги, описи себе, друзів, шкільного життя тощо;
- раціональніше використовувати час уроку, поєднуючи пояснення, тренування й закріплення граматичного матеріалу в єдину динамічну послідовність коротких, чітко сфокусованих етапів.

Отже, проведене пробне навчання дозволяє зробити узагальнений висновок: систематичне використання комплексу нейропедагогічних стратегій – мультимодальності, гейміфікації та мікронавчання – істотно підвищує ефективність формування граматичної компетентності учнів 6 класу. Така модель уроку не потребує радикальної зміни змісту чинних підручників, однак змінює спосіб подання й відпрацювання граматичного матеріалу, роблячи його більш наочним, емоційно привабливим і узгодженим із віковими та когнітивними особливостями сучасних підлітків.

3.3 Методичні рекомендації застосування нейропедагогічних стратегій у вивченні граматики англійської мови

На основі результатів пробного навчання доцільно рекомендувати вчителям англійської мови основної школи систематично поєднувати мультимодальність, гейміфікацію та мікронавчання у роботі з граматичним матеріалом.

По-перше, мультимодальність граматичного навчання варто розглядати як базовий дидактичний принцип. Йдеться не лише про використання «наочності» у вузькому значенні, а про цілеспрямоване залучення різних сенсорних каналів (зорового, слухового, кінестетичного) та емоційно-ціннісної сфери учнів. Граматичний матеріал доцільно представляти в поєднанні тексту, візуальних опор, усного проговорювання, рухових або графічних дій, що створює «багатоканальне кодування» мовленнєвої інформації та підвищує ймовірність її закріплення. Такий підхід особливо важливий в умовах кліпового сприйняття інформації у сучасних підлітків, оскільки дозволяє підтримувати увагу та знижувати когнітивне перевантаження.

По-друге, ефективною виявляється організація «безпечного поля помилки», де учні можуть активно діяти з граматичним матеріалом без страху публічного осуду. Використання індивідуальних засобів фіксації відповіді (зокрема, невеликих маркерних дошок, карток тощо) створює умови для одночасного залучення всього класу, забезпечує швидкий візуальний огляд відповідей і можливість негайної корекції. При цьому помилка розглядається як природний елемент навчального процесу, а не як підстава для покарання. Миттєвий зворотний зв'язок, поєднаний із м'яким, підтримувальним коментарем учителя, сприяє зниженню тривожності й підвищенню готовності учнів ризикувати мовленням.

По-третє, гейміфікація граматичного компоненту уроку може розглядатися як інструмент структурованої мотиваційної підтримки, а не як факультативний «розважальний» елемент. Командні ігри, вікторини, змагальні формати, рейтинги й умовні «нагороди» дозволяють перевести повторення і тренування граматичних форм у режим емоційно залученої діяльності, що відповідає віковій потребі підлітків у

визнанні, суперництві й співпраці. Важливо, щоб ігрові механіки були прозоро пов'язані з чітко визначеною граматичною метою (наприклад, відпрацювання конкретної часової форми, типу питання, моделі речення), а підсумкове обговорення фіксувало саме навчальний результат, а не лише «перемогу».

По-четверте, мікронавчання доцільно інтегрувати як системний елемент календарно-тематичного планування, а не як епізодичний «додаток» до основного уроку. Короткі, сфокусовані граматичні вправи (мікродиктанти, міні-трансформації, швидкі опитування, короткі онлайн-вікторини) можуть використовуватися на етапах актуалізації, первинного закріплення й інтервального повторення незалежно від домінуючого типу уроку (лексичного, комунікативного, читання, аудіювання тощо). Регулярне повернення до ключових структур у «малих дозах» дозволяє зменшити ризик освітніх втрат і сприяє поступовому переходу від знання правила до сформованості граматичної навички.

Нарешті, важливою умовою ефективності описаних стратегій є їх гнучка адаптація до конкретного класу. Нейропедагогічний підхід передбачає постійний моніторинг реакцій учнів, їхньої втомлюваності, рівня залученості та труднощів і, відповідно, варіативне комбінування мультимодальних, гейміфікаційних та мікронавчальних форматів. Йдеться не про жорстко фіксовану технологію, а про динамічну модель, у межах якої вчитель, спираючись на діагностичні дані, може змінювати інтенсивність, частоту й форму реалізації кожної стратегії. Такий підхід дозволяє узгодити вимоги навчальної програми з реальними когнітивними й емоційними можливостями учнів, що й забезпечує стаке підвищення рівня граматичної компетентності.

Висновки до розділу 3

З метою апробації нейропедагогічної моделі навчання граматики англійської мови у 6 класі було проведено пробне навчання, яке складалося з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного. На констатувальному етапі за

допомогою вхідного граматичного тесту було виявлено вихідний рівень сформованості граматичної компетентності учнів 6-А класу. Результати показали переважання середнього рівня засвоєння базових граматичних структур за наявності як невеликої групи учнів із високими показниками, так і помітної частки школярів із низьким рівнем володіння граматиною. Така неоднорідність засвідчила наявність «групи ризику» та потребу у спеціально організованому педагогічному впливі, спрямованому на вирівнювання граматичної підготовки та створення більш сприятливих умов для опрацювання граматичного матеріалу.

Формувальний етап був спрямований на практичну апробацію розробленої нейропедагогічної моделі в реальних умовах уроку англійської мови. Упродовж 14 занять граматичні структури (to be, Present Simple, Present Continuous, there is / there are, особові й присвійні займенники тощо) систематично опрацьовувалися з опорою на три провідні стратегії: мультимодальність, гейміфікацію та мікронавчання. Мультимодальність реалізовувалася через використання зображень, коротких відео, візуальних опор, асоціацій, а також індивідуальних маркерних дощок, що дозволяло задіювати різні канали сприйняття й робити граматичні завдання більш «видимими» й конкретними для учнів. Гейміфікація виявлялася у командних іграх, вікторинах, змаганнях, елементах суперництва та співпраці, що підсилювали залученість і зменшували страх помилки. Мікронавчання забезпечувалося завдяки коротким, але регулярним мікрівправам-нагадуванням, інтегрованим у різні етапи уроку, навіть коли основний акцент робився на лексиці, аудіюванні чи читанні. Спостереження за навчальним процесом засвідчили зростання активності учнів, підвищення готовності відповідати усно, зниження тривожності та більш стійку увагу протягом уроку.

Метою контрольного етапу було виявити зміни в рівні граматичної компетентності учнів після завершення пробного навчання та зіставити їх із даними констатувального етапу. Підсумковий граматичний тест продемонстрував позитивну динаміку: кількість учнів із низьким рівнем сформованості граматичних навичок суттєво зменшилася, натомість зросла частка школярів, які досягли високого рівня володіння граматичними структурами. Показники кількісної та якісної успішності

також покращилися: майже всі учні продемонстрували не нижче середнього рівня, а група учнів із високими результатами істотно розширилася. Додаткове анкетування, проведене на завершення пробного навчання, показало, що більшість шестикласників позитивно оцінюють використання мультимодальних пояснень, індивідуальних маркерних дощок, ігрових завдань, мікроповторень і онлайн-вікторин, вважаючи такі формати зручними й корисними для запам'ятовування граматики.

Узагальнюючи результати всіх трьох етапів, можна стверджувати, що проведене пробне навчання дало змогу успішно апробувати нейропедагогічну модель навчання граматики англійської мови в умовах 6 класу. Позитивні зрушення в розподілі учнів за рівнями граматичної компетентності, зменшення частки школярів із низькими показниками та зростання кількості учнів із високим рівнем, а також сприятливе ставлення самих учнів до використаних форматів роботи свідчать про перспективність систематичного застосування мультимодальності, гейміфікації та мікронавчання на уроках граматики. Водночас отримані результати мають характер попередньої апробації, оскільки базуються на даних одного класу й обмеженого в часі відрізка навчання, що зумовлює потребу в подальших, більш масштабних дослідженнях та поширенні запропонованої моделі на ширшу вибірку учнів.

ВИСНОВКИ

Дане дослідження було присвячене теоретичному обґрунтуванню та практичній апробації впровадження нейропедагогічних стратегій у процес формування граматичної компетентності учнів середньої школи на уроках англійської мови. Робота виконана в руслі сучасних тенденцій розвитку нейропедагогіки та компетентнісного підходу в освіті й поєднує теоретичний аналіз із емпіричною перевіркою розробленої методики в умовах 6-го класу.

У першому розділі на основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених було уточнено зміст базових понять: «нейропедагогіка», «граматична компетентність». Нейропедагогіка розглянута як міждисциплінарна галузь, що інтегрує дані нейронаук, когнітивної психології та педагогіки для оптимізації навчального процесу відповідно до закономірностей функціонування мозку. Граматичну компетентність учнів середньої школи визначено як здатність будувати й розуміти іншомовні висловлення відповідно до норм граматичної системи, застосовуючи засвоєні структури в усному й писемному мовленні. Окреслено психолого-педагогічні особливості підлітків, які мають бути враховані під час навчання граматики.

У другому розділі було розкрито методичні засади формування граматичної компетентності учнів середньої школи та систематизовано нейропедагогічні стратегії, релевантні для навчання англійської граматики. На основі аналізу наукових джерел і власних спостережень виокремлено три провідні стратегії: мультимодальність, гейміфікація та мікронавчання. Показано, що мультимодальні засоби (візуальні схеми, персонажі, жести, аудіо- та відеоматеріали) сприяють глибшому опрацюванню граматичних структур, гейміфікація зменшує тривожність і підвищує мотивацію, а мікронавчання забезпечує стійкість граматичних навичок завдяки частому поверненню до матеріалу в малих порціях. На цій основі розроблено авторський комплекс вправ, орієнтований на формування та автоматизацію конструкцій Present Simple, Present Progressive, протиставлення «звичайно – зараз», вживання дієслів стану, прислівників частотності та типових граматичних структур рівня 6 класу.

У третьому розділі описано організацію й результати пробного навчання, проведеного в 6-А класі Герцаївського ліцею № 1. Пробне навчання включало констатувальний, формувальний та контрольний етапи, загалом 14 уроків за модулями *Hello* та *That's me!* підручника *Full Blast Plus for Ukraine 6*. На констатувальному етапі було визначено вихідний рівень граматичної компетентності учнів за допомогою вхідного тестування. На формувальному етапі впроваджувалась нейропедагогічна модель, що поєднувала мультимодальність (схеми, візуальні опори, жести, відео, асоціації), гейміфікацію (Kahoot, Wordwall, Baamboozle, настільні й командні ігри, сюжетні сценарії «аеропорт») та мікронавчання (короткі warm-up'и, one-minute drills, exit-tickets, міні-квізи, мікро-ДЗ). На контрольному етапі було проведено підсумкове тестування та анкетування учнів щодо сприйняття запропонованої методики.

Отримані дані показали позитивну динаміку рівнів граматичної компетентності: зменшилася частка учнів із низьким рівнем, зросла частка учнів із середнім та особливо з високим рівнем; підвищилися показники кількісної та якісної успішності. Аналіз результатів анкетування продемонстрував, що переважна більшість учнів:

- вважала мультимодальні пояснення (картинки, відео, асоціації) зрозумілішими та «легшими» для запам'ятовування;
- позитивно сприймала використання маркерних дошок, рольових ігор та командних змагань;
- відзначала користь коротких повторювальних вправ на початку й у кінці уроку;
- висловила бажання й надалі вивчати граматику в подібному форматі.

Педагогічні спостереження засвідчили зменшення страху помилки, зростання активності та ініціативності учнів, покращення дисципліни завдяки продуманій організації простору уроку. Особливо ефективними виявилися завдання, що поєднували персоналізацію (власний досвід учнів, їхні фото/аватари, реальні ситуації в класі) з гейміфікованими форматами та мікронавчанням.

Досягнення поставленої мети й вирішення окреслених завдань дозволяють сформулювати такі узагальнені висновки:

1. Формування граматичної компетентності сучасних підлітків потребує перегляду традиційних підходів до подання й тренування граматичного матеріалу. Спирання на нейропедагогічні принципи (урахування роботи пам'яті, уваги, емоційних механізмів, соціальної взаємодії) підвищує відповідність навчального процесу реальним когнітивним особливостям учнів.

2. Особливо значущими для навчання граматики виявилися три взаємопов'язані нейропедагогічні стратегії: мультимодальність, гейміфікація та мікронавчання. Мультимодальність забезпечує глибше залучення різних сенсорних каналів; гейміфікація знижує рівень тривожності й підтримує внутрішню мотивацію; мікронавчання сприяє стійкості граматичних навичок завдяки частим коротким поверненням до матеріалу та активному пригадуванню.

3. Розроблений комплекс граматичних вправ для 6 класу, побудований на основі зазначених стратегій, дозволив інтегрувати роботу над формою та значенням граматичних структур у комунікативні види діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Вправи забезпечували поетапний перехід від керованого тренування до більш вільного вживання граматики в усних та писемних висловленнях.

4. Апробація нейропедагогічної моделі в 6-А класі засвідчила позитивну динаміку рівнів граматичної компетентності учнів: зросла частка учнів, які досягли середнього й високого рівня; зменшилась кількість учнів із низьким рівнем. У поєднанні з результатами анкетування це дозволяє стверджувати, що запропоновані стратегії мають значний потенціал для підвищення результативності навчання граматики в умовах сучасної школи.

Ефективність застосування нейропедагогічних стратегій забезпечується низкою педагогічних умов: створенням емоційно безпечного освітнього середовища без акценту на помилці, системним використанням мультимодальних опор, цілеспрямованою гейміфікацією граматичних вправ, продуманою організацією мікронавчання та інтервального повторення, а також урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів конкретного класу.

Практичні результати дослідження свідчать, що нейропедагогічні стратегії можуть бути органічно інтегровані в існуючі шкільні програми без кардинальної зміни змісту підручника: йдеться радше про іншу організацію роботи з матеріалом (через мультимодальні образи, гейміфіковані формати, мікровправи), ніж про повну зміну навчального курсу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні емпіричної бази (залучення декількох класів і шкіл, порівняння експериментальних та контрольних груп), у вивченні впливу нейропедагогічних стратегій на формування граматичної компетентності в інших вікових категоріях (початкова й старша школа), а також у розробленні дидактичних матеріалів для підготовки вчителів до свідомого й науково обгрунтованого використання нейропедагогічних підходів у практиці навчання іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б., та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / ред. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2013. 590 с. URL: <https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf>.
2. Борщовецька В. Д, Ігнатенко В. Д. Основи методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник. 2018. 188 с. URL: https://btsau.edu.ua/sites/default/files/news/pdf/faculteti/posibnik_osnovi_navch_inozem_mov.docx.
3. Вовк О., Зеня Л., Броварська І. Нейропедагогіка: концепція гармонійного навчання іноземної мови. Нейропедагогіка: інноватика, компетентності, успіхи: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю. 2022. С. 64–73. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4586/4866>.
4. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 № 898. Офіційний вісник України. 2020. 1 січ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p#Text>.
5. Карпенко Є. Вікова та педагогічна психологія : актуальні студії сучасних українських учених : навч. посібник. Дрогобич : Посвіт, 2014. 152 с.
6. Ковальова Т. В., Ковальов П. А., Бородич П. Ю. Нейропедагогіка: сутність та можливості використання в університеті. Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу у вищій школі: зб. наук. праць. 2023. С. 29–34.
7. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Р. В. Г. та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>.

8. Ніколаєва Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої загальної освіти. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://share.google/d5UumYAAuKxKyx3Zo>.
10. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної граматичної компетентності. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / ред.: Бігич О. Б, Бориско Н. Ф, Борецька Г. Е. Київ, 2013. С. 234–257.
11. Токарева Н. М, Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ, 2017. 548 с.
12. Холод І. В. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань : Візаві, 2018. 165 с.
13. Штанько Ю. Мультимодальне навчання: аудіо, відео, VR як ефективні рішення для сучасної української школи. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2025/09/30/multymodalne-navchannya-audio-video-vr-yak-efektyvni-rishennya-dlya-suchasnoyi-ukrayinskoyi-shkoly/>
14. Aliksieienko Y. Clip thinking and its impact on children's development. SWorldJournal. 2025. Т. 4, № 30-04. С. 63–73. URL: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-30-04-066>.
15. Alsadoon H. The impact of gamification on student motivation and engagement: an empirical study. Dirasat: educational sciences. 2023. Т. 50, № 2. С. 386–396. URL: <https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.255>.
16. Berk L. E. Development through the lifespan. Pearson, 2018. 673 с.
17. Bortika T. Implementation of neuropedagogical strategies for teaching grammar to secondary school students. Topic: Humanities Science and Art : 4th International scientific and practical conference “Youth Science for Peace and Development”, World Science Day, м. Chernivtsi, 28–29 листоп. 2025 р.

18. Bortika T. Implementation of neuropedagogical strategies in teaching English grammar to secondary school students. *Universum*. 2025. № 26. С. 517–523. URL: <https://doi.org/10.36074/universum.26.2025> (дата звернення: 20.11.2025).
19. Bortika T. Implementation of Neuropedagogical Strategies in the Formation of Grammatical Competence of Secondary School Students in English Lessons. *Розвиток сучасної науки: актуальні питання теорії та практики : матеріали IX Всеукр. студент. наук. конф. м. Київ, 2025*. С. 632–633. URL: <https://doi.org/10.62732/liga-ukr-21.11.2025>.
20. Caine R. N., Caine G. Making connections: teaching and the human brain. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1991. 234 с.
21. Cheng J., Lu C., Xiao Q. Effects of gamification on EFL learning: a quasi-experimental study of reading proficiency and language enjoyment among Chinese undergraduates. *Frontiers in psychology*. 2025. T. 16. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1448916>.
22. Council of Europe. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 236 с.
23. Dehaene S. How we learn: the new science of education and the brain. London : Penguin Books, 2020. 352 с.
24. Drozdova E. A, Shuyskaya Y. V. Clip thinking and its influence the teaching methodology. *Culture, personality, society in the conditions of digitalization: methodology and experience of empirical research conference*. 2020. С. 46–54. URL: <https://doi.org/10.18502/kss.v5i2.8333>.
25. Ellis N. Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. *The handbook of second language acquisition* / ред.: C. J. Doughty, M. Long. Malden, MA, 2003. С. 63–103. URL: <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>.
26. Ellis R. Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL quarterly*. 2006. T. 40, № 1. С. 83–107. URL: <https://doi.org/10.2307/40264512>.

27. Gallagher J, Roach A. Bamboozled by technology: increasing student motivation with game-based learning. *Journal of information technology education: innovations in practice*. 2018. № 17. C. 33–43.
28. Gee J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. New York : Palgrave Macmillan, 2003. 225 c.
29. Gvozdi S., Others. Neuropedagogy in contemporary formal and non-formal education. *BRAIN. broad research in artificial intelligence and neuroscience*. 2022. T. 13, № 4. C. 264–279. URL: <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1338>
30. Hebb D. O. The organization of behavior: a neuropsychological theory. New York : Wiley, 1949. 335 c.
31. H. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. Full Blast Plus for Ukraine 6. Student's Book. Kyiv : Linguist, 2023. 144 c.
32. Immordino-Yang M. H. Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience. New York : W. W. Norton & Company, 2015. 288 c.
33. Jensen E. Brain-Based learning: the new paradigm of teaching. Thousand Oaks : Corwin Press, 2008. 292 c.
34. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. Hoboken, NJ : Wiley, 2012. URL: <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>.
35. Khrenova V., та ін. Analyzing the role of clip thinking in the context of digitalization of the educational environment of the future. *Futurity education*. 2023. T. 3, № 2. C. 43–54. URL: <https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.03>.
36. Klibi A. Insights from neuroscience into foreign language teaching and learning. *TAYR quarterly journal*. 2020. April. C. 1–33.
37. Krekoten O. V., Shcherbyna Y. M. Neuropedagogical approaches that increase the effectiveness of foreign language proficiency. *Innovate pedagogy*. 2025. T. 1, № 79. C. 95–98.
38. Kuznietsov Y., Kostiukevych O. The influence of the integration of neuropedagogy, trend-watching, gamification, robotics, and immersive technologies on the development of

pedagogical skills. *Scientia et societas*. 2024. T. 3, № 1. C. 92–103. URL: <https://doi.org/10.69587/ss/1.2024.92>.

39. Lightbown P., Spada N. *How languages are learned*. USA : Oxford University Press, 2006. 242 c.

40. Martínez García M. T. Bridging the gap: leveraging neuroeducation to enhance teaching methodologies. *Korea TESOL Journal*. 2024. T. 20, № 2. C. 3–25.

41. Mendez P. J., Carabajo I. R., Vergara K. Z. Neuroscience in the teaching of English. *Pro sciences revista de producción ciencias e investigación*. 2018. T. 2, № 13. C. 3–10.

42. M. Hamdani, Dian Novita. The effect of using Kahoot application to teach grammar eighth grade students in junior high school. *Indonesian journal of cultural and community development*. 2021. T. 9. URL: <https://doi.org/10.21070/ijccd2021723>.

43. Mynbayeva A., Sadvakassova Z., Akshalova B. Pedagogy of the twenty-first century: innovative teaching methods. *New pedagogical challenges in the 21st century* / ред.: O. Bernad Caverro, N. Llevot-Calvet. 2017. URL: <https://doi.org/10.5772/intechopen.72341>.

44. Nassaji H., Fotos S. *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. New York : Routledge, 2011. 184 c. URL: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/58715/1/23pdf.pdf>.

45. Nguyen Thi Phuong Nhung. Noticing hypothesis in second language acquisition. *IOSR journal of humanities and social science (IOSR-JHSS)*. 2025. T. 25, № 6. C. 26–30. URL: <https://doi.org/10.9790/0837-2506012630>.

46. Noori A. Gamification and social media: transforming English grammar learning in EFL classrooms. *Journal of social sciences and humanities*. 2025. T. 2, № 1. C. 86–100. URL: <https://doi.org/10.62810/jssh.v2i1.60>.

47. Owens M. T., Tanner K. D. Teaching as brain changing: exploring connections between neuroscience and innovative teaching. *CBE–Life sciences education*. 2017. T. 16. C. fe2. URL: <https://doi.org/10.1187/cbe.17-01-0005>.

48. Piddubna O., та ін. Implementing neuropedagogical innovation in schools: from theory to practice. *BRAIN. broad research in artificial intelligence and neuroscience*. 2023.

T. 14, № 2. С. 37–58. URL: <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1394> (дата звернення: 20.09.2025).

49. Sato M. Peer interaction and corrective feedback: proceduralization of grammatical knowledge in classroom settings : thesis. 2011. URL: http://digitool.Library.McGill.CA:80/R/?func=dbin-jump-full&object_id=104584.

50. Schmidt R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. Proceedings of CLaSIC 2010 / ред.: W. M. Chan та ін. Singapore, 2010. С. 721–737.

51. Shcherbukha R., Vovk O. Brain and foreign language learning: a neuropedagogical perspective. Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences. 2025. Т. 2, № 1. С. 89–108.

52. Solano G., Vega M. Exploring innovative neuropedagogical implications in English as a foreign language teaching. Runas. journal of education and culture. 2024. Vol. 5, no. 10. P. e240195. URL: <https://doi.org/10.46652/runas.v5i10.195>.

53. Sovia S. The use of microlearning to teach English grammar to junior high school students. The 5th international conference on linguistics and language teaching "language education, linguistics, and cultural studies in the disruptive era". Yogyakarta State University, 2024. С. 1–7. URL: https://www.researchgate.net/publication/386566631_The_Use_of_Microlearning_to_Teach_English_Grammar_to_Junior_High_School_Students.

54. Steinberg L. Age of opportunity: lessons from the new science of adolescence. Boston : Houghton Mifflin Harcourt, 2014. 264 с.

55. Sugiyono S. Transforming boring grammar teaching methods into fun ones. Jurnal pendidikan dan sastra inggris. 2025. Т. 5, № 2. С. 387–399. URL: <https://doi.org/10.55606/jupensi.v5i2.5385>.

56. Test control of English grammatical and lexical competencies of secondary school pupils in Ukraine / N. Ponomarenko та ін. Arab world English journal. 2023. Т. 14, № 1. С. 513–528. URL: <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no1>.

57. Thornbury S. Uncovering grammar. London : Macmillan Heinemann English Language Teaching, 2001. 122 c. URL: https://books.google.com.ua/books?id=5Rr_GAAACAAJ.
58. Tokuhamma-Espinosa T. Making classrooms better: 50 practical applications of mind, brain, and education science. New York : W. W. Norton & Company, 2014. 389 c.
59. Tokuhamma-Espinosa T. Mind, brain, and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching. New York : W. W. Norton & Company, 2010. 464 c.
60. Ullman M. T. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. Bilingualism: language and cognition. 2001. T. 4, № 2. C. 105–122.
61. Ur P. Grammar practice activities: a practical guide for teachers. Cambridge University Press, 1988. 288 c.
62. Vozniuk O. Neiropedahohika – potuzhnyi resurs osvity doroslykh. Andrahohichnyi visnyk. 2019. T. 10. C. 19–27. URL: http://library.zu.edu.ua/andragogichnyi_visnyk.html.
63. Yanyk O. The main principles of neuroscience in the context of a “brain-friendly” approach to teaching foreign languages. Humanities science current issues. 2021. T. 8, № 35. C. 269–275.
64. Yasiuk I. Neiropedahohika ta mozok-orientovane navchannia: novi pidkhody u vykladanni ta navchanni inozemnykh mov. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. 2024. № 4. C. 193–201. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-193-201>.
65. Zull J. E. The art of changing the brain: enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning. Sterling, VA : Stylus Publishing, 2002.

ДОДАТКИ

Додаток А

Вхідне оцінювання на констатувальному етапі пробного навчання

A. Complete the sentences with the Present Simple or the Present Progressive of the verbs in brackets. - 6 marks

1. Barney _____ (never / have) lunch with the other children at school.
2. Those dogs usually _____ (run) down the street in the morning.
3. Kay and Cybil _____ (spend) the summer with their cousins every year.
4. _____ Gary _____ (take) part in the competition every Wednesday?
5. My parents _____ (get up) early every day.
6. Karen _____ (not wear) skirts. She hates them.

B. Complete with the question words Who, What, Where, When, Whose or How. - 6 marks

1. _____ do you live? – In the UK.
2. _____ are you talking to? – Helen.
3. _____ 's your birthday? – In May.
4. _____ time did you get home last night? – At eleven.
5. _____ many brothers have you got? – Two.
6. _____ burger is this? – Tony's.
7. _____ phone is left here? – Mary's.
8. _____ are you today? – I am great! Thank you.

C. Complete the sentences with the correct prepositions. - 5 marks

1. The cinema is _____ the library.
 A. between
 B. opposite
 C. in
2. John goes to work _____ nine o'clock _____ Saturdays.
 A. at / on
 B. in / at
 C. on / in
3. Ted usually plays tennis _____ Fred _____ the weekend.
 A. to / at
 B. with / at
 C. with / in
4. Kevin always watches TV _____ the evening.
 A. on
 B. at
 C. in
5. The library is _____ the shoe shop and the cinema.
 A. between
 B. next
 C. opposite

D. Complete with How much, How many, some or any. - 5 marks

1. A: Is there _____ yoghurt in the fridge?
 B: No, there isn't.
 A: What about fruit?
 B: There are _____ apples and a banana.
 A: _____ apples are there?
 B: Just three.

2. A: What's that smell?

B: Sorry. I put _____ onions in my salad for lunch.

3. A: _____ coffee do you drink a day?

B: Three cups.

E. Choose a, b or c. - 6 marks

1. Fred's got a new bike. _____ blue and yellow.

a) It b) It's c) Its

2. Can you give _____ a glass of water, please?

a) me b) my c) I

3. When is your _____ birthday?

a) mums' b) mum's c) mums

4. My _____ favourite music is jazz.

a) parents b) parent c) parents'

5. Mark wants to take _____ cat to the park.

a) him b) its c) his

6. I eat lots of oranges every day. I love _____.

a) it b) their c) them

F. Complete the sentences with the Present Progressive of the verbs in brackets. - 6 marks

1. A: Where _____ you

_____ (go) now?

B: I _____ (go) to the beach with Arnold.

2. Don _____ (come) to my house at the moment but he

_____ (not help) me with my homework.

3. A: What _____ you _____

(buy) at the supermarket now?

B: I _____ (buy) some pasta and some cheese.

G. Choose a, b or c. - 8 marks

1. I want to go sailing with my sister but she _____ swim.
a) mustn't b) can't c) don't
2. _____ have sandwiches for dinner tonight?
a) Let's b) Can c) Must
3. _____ listen to him. He's silly.
a) Can't b) Mustn't c) Don't
4. My parents often _____ Berlin in the summer.
a) visit b) to visit c) visiting
5. You _____ run in the library.
a) let's not b) mustn't c) must
6. Jemma _____ to my party this evening.
a) is coming b) coming c) comes
7. I _____ want to come with you to the cinema. I want to sleep.
a) don't b) mustn't c) can't
8. A: I need help with my project.
B: Don't worry. I _____ you now.
a) help b) helped c) am helping

H. Complete with the correct form of the adjectives in brackets. - 6 marks

1. What's the _____ (big) animal in the world?
2. Holly's hair is _____ (dark) than Kylie's.
3. That is the _____ (ugly) animal in the zoo.
4. I think winter is the _____ (bad) time of the year to go rock climbing.
5. Are whales _____ (dangerous) than sharks?
6. I think football is the _____ (boring) sport.

Answer Keys

A

1. never has
2. run
3. spend
4. Does Gary take
5. get up
6. doesn't wear

B

1. Where
2. Who
3. When
4. What
5. How
6. Whose
7. Whose
8. How

C

1. – B
2. – A
3. – B
4. – C
5. – A

D

1. any; some; How many
2. some
3. How much

E

1. b
2. a
3. b
4. c
5. c
6. c

F

1. are ... going / am going
2. is coming / isn't helping
3. are ... buying / am buying

G

1. b) can't
2. a) Let's
3. c) Don't
4. a) visit
5. b) mustn't
6. a) is coming
7. a) don't
8. c) am helping

H

1. the biggest
2. darker
3. the ugliest
4. the worst
5. more dangerous
6. the most boring

Total: ____ /50 marks

Додаток Б

Календарне планування за підручником Full Blast 6 for Ukraine

№	Дата	Тематика ситуативного спілкування	Мовленнєві функції	Інтегровані змістові лінії	Очікувані результати навчання	Домашнє завдання
1	04.09	Hello. Привіт. SB p.4	бере участь у коротких простих діалог	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання Математична: розв'язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект	Ставить та відповідає на запитання про себе, є учасником діалогу	WB p.4, ex. A, B Wordlist p. 135
2	05.09	Hello. Привіт. SB p.5	бере участь у коротких простих діалог	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Ставить та відповідає на запитання про себе, є учасником діалогу, виконує завдання	WB pp. 5-6, ex. C,D,E. Wordlist p.135
3	08.09	Hello. Привіт. SB p.6	бере участь у коротких простих діалог	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Ставить та відповідає на запитання про себе, є учасником діалогу, виконує завдання	WB pp 6-7, ex. F, G, H, I, J. Wordlist p.135
4	11.09	That's me! Це я, 1a St.B. p. 8	висловлює власну думку стосовно прочитаного тексту та коротко аргументує її	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Розповідає про шкільне життя, щоденні справи	WB p. 8 Ex. A, B, C
5	12.09	That's me! Це я, 1a St.B, p. 9	запитує та надає відповіді на прості запитання бере участь у коротких простих діалогах	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного	Вживає теперішній час та прийменники місця усно та на письмі	WB p. 9, Ex. D, E, F

				комунікативного завдання		
6	15.09	That's me! Це я, 1b St.B, p. 10	висловлює власну думку стосовно прочитаного тексту та коротко аргументує її	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Описує зовнішність людини	WB p. 10 Ex. A, B, C
7	18.09	That's me! Це я, 1b St.B, p. 11	бере участь у коротких групових дискусіях	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Вживає теперішній тривалий час усно та на письмі	WB p. 11 Ex. D, E, F
8	19.09	That's me! Це я, 1c St.B, p. 12	висловлює власну думку стосовно прочитаного тексту та коротко аргументує її	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання		WB p.12 Ex. A, B, C Написати декілька речень про свій одяг
9	22.09	That's me! Це я, 1c St.B, p. 13	бере участь у коротких простих діалогах	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Розуміє різницю між Present Simple та Present Progressive та вживає в усній та письмовій комунікації	WB p.13 Ex. D,E,F,G
10	25.09	That's me! Це я, 1d St.B, p. 14	висловлює власну думку стосовно прочитаного тексту та коротко аргументує її	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Розповідає про уподобання та вільний час	WB p. 14 Ex. A Написати про свій вільний час
11	26.09	That's me! Це я, 1d St.B, p. 15	бере участь у коротких групових дискусіях	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Розповідає про уподобання та вільний час вживаючи правильно Like/love/enjoy/hate/ can't stand + ing form or noun, would like/ want + to	WB p. 14 Ex. B, C Що я люблю робити?

12	29.09	That's me! Це я, 1e St.B, p. 16	бере участь у коротких групових дискусіях	Ініціативність і підприємливість: уміння ініціювати усну взаємодію для розв'язання конкретного комунікативного завдання	Описує зовнішність людини, розповідає про себе та свого друга	WB p. 15 Ex. A, B, . C, D Мій характер та зовнішність; Профіль мого друга
13	02.10	Module 1 Round-up p.103		Уміння вчитися упродовж життя: використовувати ефективні навчальні стратегії для вивчення мови відповідно до власного стилю навчання ■ оцінювати власні навчальні досягнення		WB p. 16-17 Ex. A-F
14	03.10	Підсумкова робота		Уміння вчитися упродовж життя: використовувати ефективні навчальні стратегії для вивчення мови відповідно до власного стилю навчання		Повторення вивченого матеріалу
№	Дата	Тематика ситуативного спілкування	Сприймання на слух/ зорове сприймання	Усна і письмова взаємодія	Лексичний діапазон/ Фонетика	Граматика
1	04.09	Hello. Привіт. SB p. 4	Прослуховування аудіо-запису та виконання завдання (matchin)g	Парна робота: надання відповідей на запитання	Countries, nationalities, months, days of the week	The verb "to be"
2	05.09	Hello. Привіт SB p.5	Прослуховування аудіозаписів, виконання завдань (answer the question, choose the correct option, matching)	Парна робота: надання відповідей на запитання	Family: mother/mum, father/dad, grandmother, grandfather, sister, brother, woman/girl, man/boy	Have got / has got, Time expressions (it's ten past six. ect.), verb "can" in questions
3	08.09	Hello. Привіт SB p.6	Прослуховування аудіозаписів, виконання завдань (answer the question, choose the correct option, matching)	Парна робота: надання відповідей на запитання	School objects, furniture, personal objects	Prepositions of place, plurals, What's this? What's that? What are these? Wht are those? How many...?
4	11.09	That's me! Це я, 1a St.B. p. 8	Читання та прослуховування діалогу, виконання завдання		School subjects art, biology, chemistry, geography, history, ICT, maths, PE, physics	Present Simple Prepositions of time

5	12.09	That's me! Це я, 1a St.B, p. 9		Робота в парах: діалогічне мовлення Написання тексту про школу	Відпрацювання звуків [ʌ], [æ], [ei].	Present Simple Prepositions of time Ex.A,B p. 9
6	15.09	That's me! Це я, 1b St.B, p. 10	Читати текст та виконувати завдання (answer True/False questions)		Appearance chubby, curly, dark, fair, good-looking, medium-length, slim, straight, wavy	Present Progressive
7	18.09	That's me! Це я, 1b St.B, p. 11	Прослуховування аудіо-запису та виконання завдання (matching act.)	Робота в парах Guessing game		Present Progressive Ex. 11
8	19.09	That's me! Це я, 1c St.B, p. 12	Читати текст та виконувати завдання (answer the questions)		Clothes and accessories Belt, boots, earrings, hat, jumper, leggings, sandals, shirt, shorts, skirt, top, tracksuit	Present Simple vs Present Progressive Stative verbs Adverbs of frequency
9	22.09	That's me! Це я, 1c St.B, p. 13	Прослуховування аудіо-запису та виконання завдання	Робота в парах дискусія Написати декілька речень про свій одяг	Fashion and clothes	Present Simple vs Present Progressive Stative verbs Adverbs of frequency Ex.A, B p. 13
10	25.09	That's me! Це я, 1d St.B, p. 14	Читати текст та виконувати завдання (answer True/False questions)	Робота в парах, дискусія	Free-time activities, other words and phrases	Like/love/enjoy/hate/ can't stand + ing form or noun, would like/ want + to
11	26.09	That's me! Це я, 1d St.B, p. 15	Прослуховування аудіо-запису та виконання завдання	Робота в групах Group survey Написати про свої уподобання в блозі	Free-time activities Chat on the net, do arts and crafts, download songs, music, videos, go rollerblading, go skateboarding, go to concerts, hang out with friends, play table tennis, read magazines, newspapers, surf the net	Like/love/enjoy/hate/ can't stand + ing form or noun, would like/ want + to
12	29.09	That's me! Це я, 1e St.B, p. 16	Читати текст та виконувати завдання (information gap activity)	Робота в групах Class game Написати пост про себе та свого найкращого друга	Personality active, clever, friendly, helpful, lazy, outgoing, polite, rude, shy, unfriendly	Word order Ex.D p. 17
13	02.10	Module 1 Round-up p.103		Communication p. 18	Ex.A,B,C p. 103	Ex. D, E, F, G, H p. 103
14	03.10	Підсумкова робота		TPR	TRP	TRP

Додаток В

АНКЕТА

Дорогий(а) учень(учениця)!

Ця анкета допоможе дізнатися, наскільки цікавими для тебе були наші уроки англійської мови.

Будь ласка, познач ☐ під стовпчиком “ТАК”, якщо ти згоден/згодна з твердженнями, або ☐ під стовпчиком “НІ”, якщо не згоден/не згодна.

У анкеті немає “правильних” чи “неправильних” відповідей – важлива лише твоя власна думка.

ЧАСТИНА 1. Трохи інформації про тебе

1. Я:

☐ Дівчина

☐ Хлопець

ЧАСТИНА 2. Твоє ставлення до наших уроків англійської

Варіанти відповідей:

- ТАК, мені це підходить / я згоден(згодна)

- НІ, мені це не підходить / я не згоден(згодна)

№	Речення	так	ні
1	На уроках, де ми використовували картинки, фото, короткі відео та асоціації, мені було легше зрозуміти граматику.	☐	☐
2	Мені подобалося писати відповіді на маленьких маркерних дошках, це допомагало мені краще зосередитись на граматичних завданнях.	☐	☐

3	Ігри та конкурси (вікторини, змагання між командами) допомагали мені краще запам'ятати граматичні правила.	☐	☐
4	Мені було цікаво брати участь у командних змаганнях на уроці граматики.	☐	☐
5	Короткі вправи-нагадування на початку або в кінці уроку допомагали мені не забувати граматику.	☐	☐
6	Мені зручніше вчити граматику маленькими “порціями” протягом уроку, ніж робити одне довге завдання.	☐	☐
7	Мені подобалося виконувати граматичні завдання в онлайн-іграх (наприклад, Kahoot, Wordwall), це робило уроки цікавішими.	☐	☐
8	Завдання в онлайн-вікторинах та вправах допомагали мені швидше запам'ятовувати граматичні форми та правила.	☐	☐
9	Загалом мені сподобався такий спосіб вивчення граматики, який ми використовували на цих уроках.	☐	☐
10	Я хотів(ла) би й далі вивчати граматику подібним чином.	☐	☐

Додаток Г

Вихідне оцінювання на контрольному етапі пробного навчання

A. Complete with the Present Simple of the verbs in brackets. – 10 marks

1. Jane and Mary _____ (often / wake up) early on Saturdays. They _____ (clean) the house.
2. My dad _____ (finish) work at 3 pm.
3. A: How often _____ (Mike / spend) time with his friends?
B: Well, he _____ (usually / go) out with them at the weekend.
4. My parents _____ (not read) magazines but I _____ (enjoy) reading them.
5. Mike _____ (sometimes / practise) the piano in the afternoon.
6. What time _____ you _____ (start) work every morning?

B. Complete with the Present Progressive of the verbs in the box. – 8 marks

meet – not have – paint – take – go – Hoover – make

1. Chris _____ dinner with us tonight.
He _____ to a concert.
2. A: _____ you _____ Jack today?
3. A: Where's Beth?
B: She _____ out the rubbish.
4. My parents _____ the house this week.

5. My mum is in the kitchen at the moment. She _____ dinner.
6. Maria _____ the carpet again.

C. Complete with prepositions of time. – 12 marks

1. We always go to the beach _____ the summer.
2. I always have a shower _____ six o'clock _____ the morning.
3. Lucy goes to the youth club _____ Saturday afternoons.
4. Ben sometimes watches TV late _____ night.
5. I never go to the cinema _____ weekdays, only _____ the weekend.
6. _____ the moment I'm talking on the phone.
7. Do you often play football _____ your free time?
8. Sally's birthday is _____ May. I think it's _____ 16th May.
9. Our lessons start _____ eight o'clock.

D. Complete with the Present Simple or the Present Progressive of the verbs in brackets. – 12 marks

1. My brother _____ (not know) how to use a computer but he _____ (want) to learn.
2. Every Saturday Betty _____ (go) to a restaurant but this Saturday she _____ (stay) at home. Her cousins from Canada _____ (visit) her.
3. A: Hey, kids. What _____ you _____ (do)?
B: We _____ (surf) the Net.
A: I _____ (need) some help in the kitchen.
B: OK, we _____ (come).

4. A: Where are you?

B: In my room. I _____ (download) songs from the Net.

5. Chris _____ (always / help) her mum with the housework.

At the moment, she _____ (clean) the windows.

E. Complete with the correct form of the verbs in brackets. – 8 marks

1. Jimmy never wants _____ (play) board games with us.

2. I can't stand _____ (do) the washing-up.

3. My parents love _____ (go) to the theatre.

4. Stephen would like _____ (travel) by plane.

5. I enjoy _____ (chat) with my friends on the Net.

6. Tina hates _____ (get) up early in the morning.

7. Do you like _____ (watch) comedies?

8. Would you like _____ (have) dinner with me tonight?

Total: ____/50 marks

Answer keys:**A. Present Simple (10 marks)**

1. often wake up, clean
2. finishes
3. does Mike spend, usually goes
4. don't read, enjoy
5. sometimes practises
6. do you start

B. Present Progressive (8 marks)

1. is not having, is going
2. Are you meeting Jack today?
3. She is taking out the rubbish.
4. My parents are painting the house this week.
5. She is making dinner.
6. Maria is hoovering the carpet again.

C. Prepositions of time (12 marks)

1. in the summer
2. at six o'clock, in the morning
3. on Saturday afternoons
4. at night
5. on weekdays, at the weekend
6. at the moment
7. in your free time
8. in May, on 16th May
9. at eight o'clock

D. Present Simple / Present Progressive (12 marks)

1. doesn't know, wants
2. goes, is staying, are visiting
3. What are you doing? – We are surfing the Net. – I need some help. – We are coming.
4. I am downloading songs from the Net.
5. Chris always helps her mum... she is cleaning the windows.

E. Verb forms (8 marks)

1. wants to play
2. can't stand doing
3. love going
4. would like to travel
5. enjoy chatting
6. hates getting up
7. Do you like watching comedies?
8. Would you like to have dinner...?