

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
Кафедра практики англійської мови і методики її навчання

«До захисту допускаю»

Завідувач кафедри практики англійської мови
і методики її навчання

кандидат філологічних наук, доцент

_____ Віра СЛІПЕЦЬКА

«_____» _____ 2025 р.

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА
ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ
МОВОЮ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ

Спеціальність 014 «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)»

Освітня програма «Середня освіта (Мова і література (англійська))»

Магістерська робота

на здобуття кваліфікації – Магістр середньої освіти. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури

Автор роботи: Бурлаків Марта Богданівна

підпис

Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент

Пристаї Галина Василівна

підпис

Дрогобич, 2025

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Зав. кафедри

(підпис)

(дата)

Завдання на підготовку магістерської роботи

1. Тема: Вплив цифрових інструментів на підвищення рівня володіння англійською мовою учнів 10-11 класів.
2. Керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пристай Галина Василівна
3. Студентка – Бурлаків Марта Богданівна.
4. Перелік питань, що підлягають висвітленню у кваліфікаційній роботі:
 - Проаналізувати наукові підходи до використання цифрових інструментів у навчанні іноземних мов.
 - Схарактеризувати психолого-педагогічні особливості учнів старшої школи у процесі вивчення англійської мови.
 - Систематизувати цифрові інструменти, що можуть бути застосовані для підвищення рівня володіння англійською мовою учнів 10–11 класів.
 - Розробити методику експериментального дослідження з використанням цифрових інструментів.
 - Оцінити ефективність застосованих цифрових інструментів у підвищенні рівня англomовної компетентності старшокласників.
5. Список рекомендованої літератури:
 1. Баняс В., Баняс Н. Використання цифрових інструментів у процесі викладання англійської мови як іноземної. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2025. № 34. С. 66–71. URL: <https://apfp.khmnu.edu.ua/index.php/apfp/article/view/283/284>.
 2. Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*. 2020. № 93. С. 50–57. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31082>
 3. Коберник Г. Технологія гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5(5). С. 397–405. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-397-405](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-397-405)
 4. Пристай Г.В. Роль інтерактивних методів навчання у формуванні англійської комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2025. № 98. С. 148–153.

5. Reinhardt J. *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice*. Cham : Palgrave Macmillan, 2020.
6. Tynny, V., Dyachuk, N., Soter, M., Shastalo, V., Orel-Khalik, Y., Prystai, H., & Maksymchuk, B. (2025). Distance Learning Technologies in Foreign Language Teaching: Assuring Education Quality. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 16(1 Sup1), 127-138.

6. Етапи підготовки роботи

№	Назва етапу	Термін виконання	Термін звіту перед керівником, кафедрою
1.	Відбір та опрацювання наукової літератури з проблеми	жовтень 2024	грудень 2024
2.	Добір та аналіз теоретичного матеріалу	січень 2025	травень 2025
3.	Систематизація матеріалу до практичної частини роботи	червень 2025	серпень 2025
4.	Проведення експериментального дослідження. Робота над оформленням вступу, висновків та додатків	вересень 2025	жовтень 2025
5.	Підготовка презентації	листопад 2025	грудень 2025

7. Дата видачі завдання _____

8. Термін подачі роботи керівнику _____

9. З вимогами до виконання кваліфікаційної роботи і завданням ознайомлений (а)

(підпис студента)

10. Керівник

(підпис)

Оцінка за стобальною шкалою

Оцінка за національною чотирибальною шкалою

Оцінка за період навчання (за результатами зведеної відомості)

Коротка мотивація захисту:

This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

Голова ДЕК

підпис

прізвище, ім'я

підпис

прізвище, ім'я

ДРОГОБИЧ-2025

АНОТАЦІЯ

Бурлаків М. Б. Вплив цифрових інструментів на підвищення рівня володіння англійською мовою учнів 10-11 класів.

У магістерській роботі проаналізовано сучасні підходи до використання технологій у навчанні англійської мови та з'ясовано їхній потенціал для розвитку мовленнєвих умінь старшокласників. Висвітлено психолого-педагогічні особливості учнів цього віку, що визначають ефективність цифрових рішень у навчальному процесі. На основі класифікації цифрових засобів окреслено їх можливості у формуванні ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності. Практична частина містить результати педагогічного експерименту із застосуванням інтерактивних платформ, мобільних застосунків, елементів гейміфікації та формувального оцінювання. Доведено позитивну динаміку мовленнєвих навичок і зростання навчальної мотивації учнів після впровадження запропонованої методики. Отримані дані підтвердили гіпотезу дослідження та дали змогу сформулювати рекомендації для педагогів щодо інтеграції цифрових ресурсів у навчання англійської мови.

Ключові слова: *цифрові інструменти, цифрові технології, іншомовна комунікативна компетентність, формувальне оцінювання, гейміфікація, мобільне навчання, старшокласники, англійська мова, педагогічний експеримент, цифрова освіта.*

ABSTRACT

Burlakiv M. B. The Impact of Digital Tools on Improving English Language Proficiency of 10th–11th Grade Students.

The thesis analyzes contemporary approaches to technology-enhanced English language instruction and explores their potential to support the development of key communicative skills among high school learners. It outlines the psychological and pedagogical characteristics of this age group, which influence the effectiveness of digital solutions in the learning process. Based on a structured classification of digital tools, the study identifies their methodological value for developing linguistic, sociocultural, discourse, and strategic components of communicative competence. The empirical part presents the results of a pedagogical experiment involving interactive platforms, mobile applications, gamification elements, and formative assessment techniques. The findings demonstrate positive dynamics in students' language performance and increased motivation after implementing the proposed instructional model. The data obtained confirm the research hypothesis and lead to practical recommendations for integrating digital resources into English language teaching in secondary education.

Keywords: *digital tools, communicative competence, technology-enhanced learning, formative assessment, gamification, mobile applications, high school learners, English language instruction.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	12
1.1. Психолого-педагогічні особливості старшокласників у контексті вивчення англійської мови.....	12
1.2. Поняття «цифрові інструменти» та їх класифікація у викладанні іноземних мов.....	18
1.3. Методичний потенціал та педагогічні можливості цифрових інструментів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.....	21
1.4. Психолого-педагогічний ефект цифрових технологій на засвоєння англійської мови старшокласниками.....	27
1.5. Психолого-педагогічний ефект цифрових технологій на засвоєння англійської мови старшокласниками.....	33
Висновок до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА РІВЕНЬ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ.....	39
2.1. Організація експерименту.....	39
2.1.1. Мета і завдання експерименту.....	39
2.1.2. Характеристика учасників експерименту.....	40
2.1.3. Методи та інструменти дослідження.....	43
2.2. Використання цифрових інструментів у навчальному процесі	
2.2.1. План уроків з інтеграцією цифрових платформ.....	44
2.2.2. Опис конкретних вправ і завдань із застосуванням технологій...	45
2.3. Аналіз результатів експерименту.....	49
Висновок до розділу 2.....	54
ВИСНОВКИ.....	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	61
SUMMARY.....	70
Додаток А. Психолого-педагогічні особливості старшокласників у контексті вивчення англійської мови.....	75
Додаток Б. Підходи до систематизації цифрових інструментів у викладанні іноземних мов.....	77
Додаток В. Методичний потенціал та педагогічні можливості цифрових інструментів.....	78
Додаток Д. Психолого-педагогічний ефект цифрових технологій.....	81
Додаток Е. Результати експерименту.....	82

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Цифровізація відіграє ключову роль у сучасному освітньому процесі як у світі загалом, так і в Україні зокрема. Перед учителями постає нагальна потреба вдосконалювати методи й підходи навчання з метою підвищення їх ефективності, доступності та відповідності сучасним вимогам ринку праці. Учні 10-11 класів профільної середньої освіти перебувають на етапі професійного самовизначення, що зумовлює їхню підвищену мотивацію до поглиблення знань і розвитку необхідних умінь. Оволодіння англійською мовою є важливим чинником формування ключових компетентностей, затребуваних у подальшому навчанні й професійній діяльності.

У сучасних умовах активного впровадження дистанційного та змішаного навчання інтеграція цифрових інструментів у традиційний процес вивчення іноземних мов стає одним із дієвих шляхів підвищення рівня мовної підготовки. Незважаючи на активне використання цифрових технологій в освітній практиці, залишається не до кінця розв'язаною проблема пошуку та методичного обґрунтування ефективних шляхів інтеграції цих інструментів з огляду на специфіку формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. Використання мобільних додатків, онлайн-платформ та інтерактивних вправ забезпечує учням більше можливостей для гнучкого, самостійного та персоналізованого навчання. Такі цифрові засоби сприяють зростанню навчальної мотивації, ефективному опрацюванню лексичного й граматичного матеріалу, а також розвитку навичок говоріння, читання, письма й аудіювання.

Отже, дослідження впливу цифрових інструментів на рівень володіння англійською мовою учнів старшої школи є своєчасним і важливим, оскільки дозволяє обґрунтувати шляхи підвищення навчальних результатів, надати практичні рекомендації щодо ефективного використання цифрових технологій у шкільній мовній освіті та сприяти професійному розвитку вчителів.

Об'єкт дослідження – процес навчання англійської мови учнів 10-11 класів у закладах загальної середньої освіти в умовах цифровізації освітнього середовища.

Предмет дослідження – методичні засади та педагогічні умови використання цифрових інструментів як чинника формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників.

Мета дослідження – проаналізувати вплив цифрових інструментів на рівень володіння англійською мовою учнями 10-11 класів, визначити їхній вплив на формування та розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок у старшокласників.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до використання цифрових інструментів у навчанні іноземних мов та уточнити зміст поняття «цифрові інструменти» і їх класифікацію.
2. Схарактеризувати психолого-педагогічні особливості старшокласників, що визначають специфіку оволодіння англійською мовою в умовах цифровізації освіти.
3. Визначити та обґрунтувати методичний потенціал цифрових інструментів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів 10-11 класів.
4. Розробити та експериментально перевірити комплекс авторських завдань із використанням цифрових інструментів та методичні засади застосування формувального оцінювання в умовах використання цифрових технологій.

5. Перевірити ефективність використання цифрових інструментів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності старшокласників шляхом проведення педагогічного експерименту.

6. Проаналізувати результати експериментальної роботи та сформулювати методичні рекомендації щодо ефективного використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови в старшій школі.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень володіння англійською мовою учнів 10-11 класів істотно підвищиться за умови цілеспрямованого й педагогічно обґрунтованого використання цифрових інструментів (онлайн-платформ, мобільних застосунків, інтерактивних вправ), інтегрованих у навчальний процес, а також за умови систематичного застосування інтерактивних, персоналізованих і змішаних форматів навчання, спрямованих на формування всіх складників іншомовної комунікативної компетентності (лексико-граматичної, аудитивної, читання, говоріння та письма).

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження, які доповнюють один одного. Серед них теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблем цифровізації освіти, методики навчання іноземних мов та психолого-педагогічних особливостей старшокласників; порівняльний аналіз сучасних цифрових інструментів та методичних підходів до їх застосування у мовній освіті; моделювання структури авторських завдань і методичних рекомендацій); емпіричні методи (педагогічне спостереження за навчальною діяльністю учнів; анкетування та опитування учасників освітнього процесу з метою з'ясування їхнього ставлення до використання цифрових засобів; діагностувальні методики (тестування, контрольні зрізи) для визначення рівня іншомовної комунікативної компетентності до та після формувального впливу; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розроблених підходів; методи кількісної та якісної обробки результатів (статистичний

аналіз отриманих даних, визначення динаміки змін рівня мовної підготовки учнів, інтерпретація результатів експериментальної роботи).

Наукова новизна роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі інтеграції цифрових засобів у навчальний процес, спрямованої на формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. У рамках дослідження також здійснено розроблення комплексу авторських завдань, повністю адаптованих до сучасного цифрового середовища, та уточнено підходи до формувального оцінювання в умовах використання цифрових інструментів, що сприяє персоналізації навчання. Ефективність запропонованої моделі була експериментально перевірена на рівні володіння англійською мовою учнями старших класів.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні змісту поняття «цифрові інструменти» у контексті навчання іноземних мов, визначенні їхньої класифікації та обґрунтуванні методичного потенціалу для розвитку іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. Також у роботі здійснено систематизацію наукових підходів до застосування цифрових технологій у мовній освіті та обґрунтовано психолого-педагогічні умови й дидактичні принципи їх ефективної інтеграції в навчальний процес, що суттєво поглиблює теоретичні засади цифровізації шкільної іншомовної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та апробації комплексу цифрових завдань і методичних рекомендацій, які можуть бути безпосередньо використані вчителями англійської мови у 10-11 класах. Запропонована модель використання цифрових інструментів і вдосконалені підходи до формувального оцінювання готові до впровадження у закладах загальної середньої освіти. Крім того, матеріали дослідження можуть бути використані під час створення інтерактивних вправ, навчально-методичних матеріалів і змішаних курсів.

Апробація результатів магістерської роботи була здійснена під час науково-практичної конференції кафедри практики англійської мови і

методики її навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (16 квітня 2025 р.). Основні положення дослідження також представлено у формі тез на 4-ій Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Education via Distance Learning and Other Pedagogical Challenges», присвяченій сучасним проблемам, завданням та інноваціям у педагогічній діяльності та освіті (м. Дніпро, 11-12 вересня 2025 р.).

Структура і обсяг магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (71 найменування) та додатків. У першому розділі теоретично обґрунтовано концептуальні засади використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови, розкрито психолого-педагогічні особливості старшокласників та охарактеризовано методичні можливості цифрових технологій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Другий розділ присвячено організації та методиці проведення педагогічного експерименту, зокрема опису вибірки, інструментарію, етапів дослідження, розроблених авторських завдань та аналізу експериментальних результатів. Загальний обсяг роботи становить 82 сторінки, з яких основний текст займає 61 сторінку. Додатки включають зразки авторських завдань, матеріали вхідного і вихідного тестування, таблиці з результатами експерименту та фрагменти цифрових ресурсів, використаних у дослідженні.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Теоретичні та історичні аспекти застосування цифрових інструментів у навчанні іноземних мов

Вивчення іноземних мов із використанням цифрових технологій має тривалу історію розвитку, що відображається в науковій концепції навчання мов із використанням комп'ютерних технологій (CALL – Computer-Assisted Language Learning). Дослідники виділяють кілька етапів еволюції цього підходу.

Перший етап (1960–1970-ті рр.) умовно називають *інструментальним* [49]. У цей період цифрові засоби використовувалися переважно для механічного повторення мовного матеріалу, автоматизації граматичних структур та тренування лексики. Комп'ютер сприймався як машина для вправ, здатна забезпечити велику кількість повторень і миттєвий зворотний зв'язок. Однак методична цінність таких практик була обмеженою, адже вони не враховували комунікативний аспект вивчення мови.

Другий етап (1980-1990-ті рр.) пов'язаний із розвитком *комунікативного* підходу в мовній освіті. У цей час акцент переноситься з формального тренування на інтерактивність і спілкування. Дослідники М. Варшауер і Д. Гілі описують появу систем, які моделюють мовленнєві ситуації та підтримують рольові ігри та дозволяють учням практикувати

реальне спілкування [70]. Комп'ютер починають розглядати як партнера в діалозі.

Третій етап, який триває й сьогодні, отримав назву *інтегративного*. Його характерна риса – поєднання мультимедійних ресурсів, інтернет-комунікацій та інтерактивних платформ. Учні отримують доступ до автентичних матеріалів, можуть взаємодіяти з носіями мови, створювати спільні проєкти, брати участь у віртуальних навчальних спільнотах. Таким чином, цифрові інструменти інтегруються у всі компоненти навчального процесу [5, 12, 17, 21, 22, 23, 25, 32, 67].

Сучасні тенденції у сфері комп'ютерно-опосередкованого навчання іноземних мов свідчать про перехід до нового, *інтелектуально-персоналізованого* етапу розвитку, що поєднує штучний інтелект, віртуальну й розширену реальність, мобільні технології та соціальні освітні платформи.

По-перше, одним із провідних напрямів розвитку цифрової освіти є використання штучного інтелекту (AI) та адаптивних систем навчання. У перспективі такі платформи зможуть автоматично підлаштовуватися під рівень, стиль і темп навчання кожного здобувача освіти. Системи, подібні до ChatGPT, виконуватимуть функції персональних репетиторів, які аналізуватимуть навчальний прогрес, виявлятимуть слабкі сторони та пропонуватимуть індивідуальні траєкторії розвитку [50].

По-друге, інтеграція технологій розширеної (AR) та віртуальної реальності (VR) відкриває нові можливості для створення імітаційних мовних середовищ, максимально наближених до реальних комунікативних ситуацій – спілкування у віртуальному магазині, на вокзалі чи в університеті. Завдяки цьому забезпечується глибоке занурення у мовленнєвий простір, що сприяє формуванню автентичної комунікативної компетентності [53, с. 22].

Третім перспективним вектором розвитку сучасної іншомовної освіти є мобільність навчання та концепція мікронавчання (MOOCs), що сприяє забезпеченню безперервності процесу оволодіння мовою. Формат коротких інтегрованих уроків (*microlearning*) дозволяє здобувачам освіти опановувати

мовний матеріал у динамічному режимі – під час поїздок, прогулянок чи у вільні проміжки часу, що, натомість, перетворює навчання на органічну складову щоденної діяльності. Такий підхід відповідає концепції «навчання впродовж життя» та забезпечує підвищення автономності здобувачів освіти [35, с. 63–74].

Четвертий аспект розвитку цифрового освітнього простору пов'язаний із соціально-мережовим виміром навчання, який дедалі більше набуває ознак інтерактивного середовища. Онлайн-спільноти залишаються важливим простором для практики іншомовного спілкування, взаємного обміну досвідом та формування цифрової комунікативної компетентності. У перспективі такі спільноти будуть інтегровані з інтелектуальними модераторами, адаптивними системами підтримки взаємодії та автоматичними перекладачами в режимі реального часу, що істотно розширить можливості для навчання в співпраці та міжкультурної комунікації [5, с.31–39].

Завершальним і водночас надзвичайно важливим напрямом розвитку цифрового навчання є етичний та критичний вимір, без якого інноваційні технології не можуть стати справді ефективним інструментом у процесі оволодіння іноземною мовою. Майбутнє цифрових освітніх середовищ полягає також у формуванні критичного мислення, інформаційної грамотності та цифрової етики. Йдеться про вміння здобувачів освіти критично оцінювати достовірність інформації, розрізняти надійні джерела та маніпулятивний контент, а також про виховання культури відповідального й безпечного використання цифрових медіа [32].

Нижче подано узагальнену таблицю, що відображає еволюцію підходів у сфері комп'ютерно-опосередкованого навчання мов (CALL – *Computer-Assisted Language Learning*) та особливості кожного з етапів її розвитку.

Таблиця 1. Етапи розвитку CALL

Етап	Часовий період	Основна мета	Характерні інструменти	Ключові особливості
Інструментальний	1960–1970-ті рр.	Автоматизація граматики та лексики	Комп'ютерні тренажери, вправи для повторення	Комп'ютер як «машина для вправ», велика кількість повторень, миттєвий зворотний зв'язок, відсутність комунікативності
Комунікативний	1980–1990-ті рр.	Розвиток інтерактивності та діалогу	Програми для рольових ігор, діалогові симулятори	Комп'ютер як партнер у спілкуванні, імітація реальних мовленнєвих ситуацій, акцент на комунікації
Інтегративний	2000-ті – до сьогодні	Інтеграція технологій у всі аспекти навчання	Мультимедійні ресурси, Інтернет, онлайн-платформи, соціальні мережі	Використання автентичних матеріалів, онлайн-спільноти, співпраця з носіями мови, комплексність підходу
Інтелектуально-персоналізований	Майбутній (emerging stage, future-oriented)	Персоналізовані траєкторії навчання, занурення у	AI-технології (ChatGPT), VR/AR, мобільні додатки,	Адаптація під індивідуальні потреби, віртуальні середовища, безперервне

	етап	мовне середовище	мікронавчан ня	навчання, критичне мислення, етика цифрової освіти
--	------	---------------------	-------------------	--

Паралельно з історичним розвитком змінювалися й теоретичні підходи до обґрунтування використання цифрових технологій. Одним із ключових підходів є *технологічно-педагогічна модель* (TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge), що поєднує три складники: знання предмета, педагогічну компетентність і технологічну обізнаність. Її сутність полягає в тому, що ефективне застосування цифрових інструментів можливе лише за умови їх узгодження з освітніми цілями й методами викладання [19, с. 197–204].

Важливим є також *соціокультурний підхід*, який розглядає цифрові інструменти як засоби організації спільної діяльності та створення умов для розвитку навичок, які учні ще не можуть опанувати самотійно, але можуть засвоїти за підтримки вчителя та взаємодії з однокласниками. Використання онлайн-платформ, колективних документів чи форумів сприяє тому, що учні взаємодіють, співпрацюють, а знання набуваються в процесі спільної роботи.

Не менш значущим є *когнітивний підхід*, який підкреслює роль мультимодальності у сприйнятті та засвоєнні іншомовного матеріалу. Поєднання зорових, слухових та моторних каналів через відео, інтерактивні вправи, ігрові симуляції активізує увагу, пам'ять і сприяє формуванню стійких мовних навичок.

Отже, сучасні наукові підходи до використання цифрових інструментів у навчанні іноземних мов поєднують кілька взаємодоповнюючих парадигм – технологічно-педагогічну (TPACK), соціокультурну та когнітивну. Це дозволяє створювати цілісні методичні системи, в яких цифрові ресурси не існують ізольовано, а є органічною складовою навчального процесу. Це відображає наступна схема:

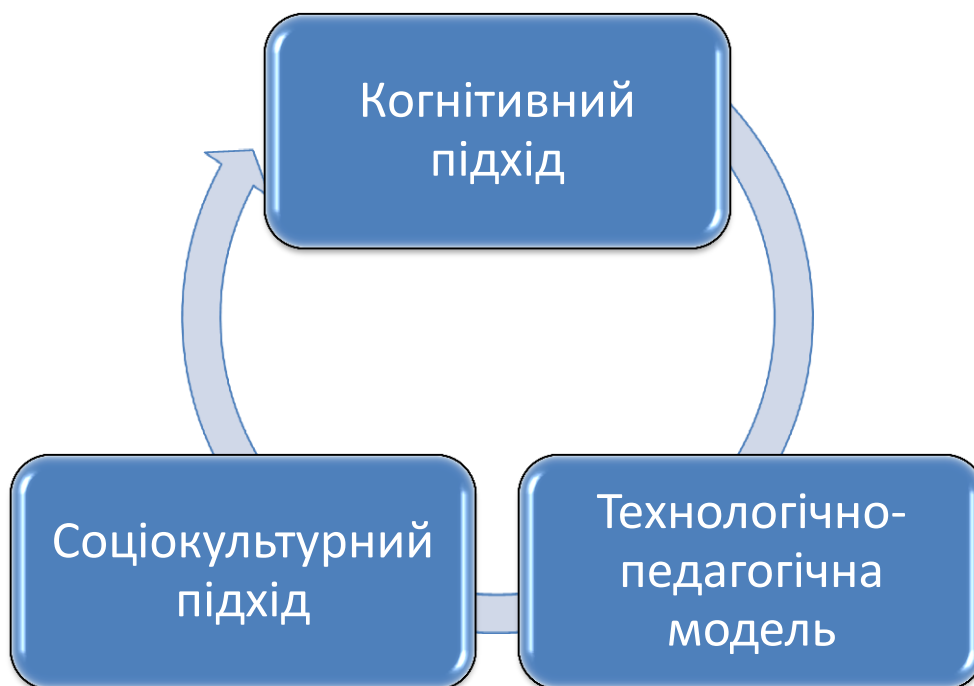


Схема 1. Теоретичні підходи до використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов

Педагогічні **принципи** впровадження цифрових інструментів у шкільному курсі (10–11 класи):

1. *Починати з навчальної мети.* Перед використанням будь-якого цифрового інструменту важливо чітко визначити навчальну мету. Інструмент слід обирати відповідно до конкретних завдань: розвиток словникового запасу, тренування фонетичних навичок, виконання комунікативних вправ або рефлексія над власним навчанням.

2. *Інструмент як засіб, а не мета.* Технології не повинні бути самоціллю. Важливо уникати «демонстративного» використання цифрових ресурсів, коли їх застосування не пов'язане зі змістом уроку. Кожен інструмент має служити конкретній педагогічній меті.

3. *Збалансованість індивідуального й колективного.* Ефективне навчання поєднує індивідуальні цифрові вправи та колективну роботу. Учні можуть виконувати завдання самостійно, а потім обговорювати результати в парах або групах. Такий підхід підвищує активність і сприяє розвитку комунікативних навичок.

4. *Диференціація.* Цифрові додатки дозволяють адаптувати завдання до рівня кожного учня. Важливо використовувати вправи різного рівня складності для контингентів В1–В2. Адаптивні ресурси дають змогу учням працювати у власному темпі та отримувати завдання, відповідні їхнім можливостям.

5. *Оцінювання й зворотний зв'язок.* Ефективність цифрового навчання значною мірою залежить від якості оцінювання та організації зворотного зв'язку. Найвищих результатів вдається досягти за умови поєднання автоматизованих тестів із формувальним оцінюванням, яке передбачає систематичне відстеження прогресу, самооцінювання (self-assessment), взаємооцінювання (peer-assessment) та вербальний зворотний зв'язок від учителя. Досвід українських дослідників засвідчує, що інтеграція автоматизованого контролю з педагогічною інтерпретацією результатів сприяє розвитку автономності учнів, підвищенню їх мотивації й забезпечує сталість освітнього поступу [7, с. 80–84].

Отже, впровадження цифрових інструментів має бути цілеспрямованим, педагогічно обґрунтованим та інтегрованим у навчальний процес. Це забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності, підвищує мотивацію учнів та підтримує їхню автономію у навчанні.

1.2. Психолого-педагогічні особливості старшокласників у контексті вивчення англійської мови

Період навчання в 10-11 класах охоплює пізній підлітковий вік (приблизно 15–18 років), який є завершальною фазою розвитку підлітка та переходом до ранньої юності. Цей період характеризується значними біологічними, когнітивними та соціально-емоційними змінами, які безпосередньо впливають на процес навчання [64, с.78-90]. Підлітки цього віку мають інтенсивно розвинуті здібності до абстрактного мислення і значно покращені навички організації інформації [65]. Саме тому біологічне та

психоемоційне дозрівання старшокласників безпосередньо визначає їхню здатність ефективно оволодівати навчальним матеріалом і сприймати нову інформацію.

Основні психологічні фактори успішного вивчення англійської мови в старшій школі включають концентрацію уваги, обсяг і якість пам'яті, мотиваційну активність і здатність до саморегуляції навчального процесу. Наприклад, до 16 років пам'ять та організаційні здібності підлітків значно зростають, що дозволяє їм опрацьовувати складний матеріал більш ефективно [38, с. 35–46].

У цьому віці підлітки переходять до формальної операційної стадії, що включає спроможність до абстрактного мислення, формування висновків та встановлення причинно-наслідкових зв'язків [62, с. 223–233]. Завдяки цьому вони вчаться аналізувати кілька ідей одночасно, будувати гіпотези і критично оцінювати інформацію. Активно формується уява, яка допомагає моделювати мовні ситуації і створювати творчі тексти (як письмові, так і усні), а також опановувати абстрактні мовні конструкції (метафори, умовні речення тощо).

Старшокласники поступово набувають навичок планування та контролю власної навчальної діяльності. Здобуваючи метапізнавальні компетенції, учні навчаються самостійно формулювати цілі навчання, обирати ефективні стратегії запам'ятовування і аналізувати власні результати [71, с. с. 264–271; 39, с. 187–207]. Наприклад, вони здатні свідомо оцінювати свої досягнення в англomовній комунікації та коригувати навчальний процес для кращого засвоєння матеріалу.

Підлітки вчаться краще регулювати свої емоції й долати стресові ситуації, але при цьому часто залишаються дуже чутливими до критики та оцінки з боку оточення [55, с. 60–68]. У підлітковому віці зростає емоційна чутливість, тому учні більш відкрито реагують на соціальні сигнали та свій статус у групі. Адже взаємодія з однолітками є для них надзвичайно важливою. Спілкування, парна чи групова робота й участь у дискусіях дають

підліткам можливість проявити себе у соціальному контексті, задовольнити потребу визнання та самоутвердження [41, с. 74–103].

Мотивація старшокласників формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Зі зовнішніх чинників це оцінки, вимоги школи та очікування батьків, що стимулюють прагнення досягти успіху. З внутрішніх – особистий інтерес, прагнення саморозвитку, бажання комунікувати англійською та відчуття власної компетентності. Залучення учнів до автентичної творчої діяльності (напр., цифрового сторітелінгу, створення відеоблогів англійською) може переводити їхню мотивацію із зовнішньої у внутрішню [43]. Скажімо, цифрові інструменти, що імітують реальні комунікативні ситуації (онлайн-чати, відеоплатформи тощо), забезпечують безпечне середовище практики, де підлітки можуть експериментувати з мовою без страху помилитися. Такі технології знижують мовну тривожність і підвищують впевненість у собі.

Розуміння психологічних особливостей старшокласників дозволяє формувати ефективні стратегії викладання англійської мови. Використання автентичних текстів і ситуаційно-орієнтованих завдань (наприклад, вправ типу «що б ти зробив у цій ситуації?» або моделювання альтернативних англомовних діалогів) стимулює критичне мислення та творчу уяву учнів. Інтерактивні цифрові ресурси (онлайн-редактори, мультимедійні платформи, навчальні форуми) підтримують автономію учнів: вони дають змогу самотійно оцінювати і удосконалювати власні мовні продукти, вибирати індивідуальні стратегії вивчення та адаптувати навчальні сценарії під свої потреби.

Таким чином, психологічний портрет старшокласника можна описати так: це особистість з високим потенціалом абстрактного мислення та розвинутою пам'яттю; спрямована на самотійність, досягнення поставлених цілей і соціальне визнання; з поступово формованою емоційною саморегуляцією (здатність контролювати емоції зростає, але чутливість до стресу й критики часто залишається високою); із розвиненими навичками

комунікації та співпраці. Індивідуальні особливості виявляються в обранні власних навчальних стратегій і способів подолання труднощів. Учителю слід враховувати всі ці чинники при плануванні уроків англійської мови, оскільки вони визначають успішність навчання і мотивують учнів на глибоке опанування матеріалу. Врахування психологічних характеристик старшокласників відкриває можливості для ефективнішого добору засобів навчання, зокрема сучасних цифрових інструментів.

У додатках міститься таблиця, яка відображає психологічний портрет старшокласника з огляду на вивчення англійської мови та наочно показує, як ці особливості можна врахувати при плануванні уроків (див. додаток А).

1.3. Поняття «цифрові інструменти» та їх класифікація у викладанні іноземних мов

У сучасному контексті лінгводидактики термін *«цифрові інструменти»* означає програмні ресурси й сервіси, які забезпечують організацію, реалізацію та підтримку навчання іноземної мови у цифровому середовищі. Дослідження показують, що застосування таких засобів відкриває нові можливості: вони не лише розширюють доступ до знань, але й підвищують гнучкість освітнього процесу. Так, Бумед'єн А., Каніз Ф., Рафаель К., Віктор Дж. (2011) наголошують, що е-методи навчання формують умови для здобуття освіти «вільно у часі та місці», спираючись на ресурси, доступні онлайн [40]. Подібну позицію висловлює Пренскі М. (2010), підкреслюючи, що цифрові технології не лише доповнюють традиційні методи, а й трансформують саму природу навчального середовища, роблячи знання більш динамічними й інтерактивними [57].

У сучасних українських дослідженнях підкреслюється багатовимірний потенціал цифрових інструментів у процесі викладання та навчання

іноземних мов. Зокрема, Н. Майєр і Т. Коваль (2023) доводять, що онлайнві й мультимедійні ресурси сприяють розвитку комунікативних і методичних компетентностей майбутніх викладачів іноземних мов, забезпечуючи інтерактивність та індивідуалізацію навчального процесу [12, с. 50–57]. А. Черненко (2025) наголошує, що цифрові інструменти стають ключовим чинником ефективності дистанційного та змішаного навчання у закладах вищої освіти, оскільки вони підтримують комунікацію, сприяють формувальному оцінюванню та розвитку мовних умінь студентів [32]. У свою чергу, В. Баняс і Н. Баняс (2025) розглядають цифрові інструменти як сукупність мультимедійних технологій, інтерактивних платформ і мобільних застосунків, що забезпечують активне залучення здобувачів освіти до навчальної взаємодії [2, с. 66–71]. Як підкреслює О. Савченко (2021), саме застосування таких інструментів у дистанційному форматі сприяє підвищенню рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів, створюючи умови для ефективного засвоєння мовного матеріалу в автономному режимі [25, с. 66–68].

Таким чином, як зарубіжні, так і українські науковці сходяться на думці, що цифрові інструменти є невід’ємним компонентом сучасної іншомовної освіти. Вони не тільки підтримують організацію освітнього процесу, але й сприяють глибшій індивідуалізації навчання, підвищують мотивацію та якість засвоєння знань.

Розмежування понять. Попри близькість термінів, між ними існують відмінності:

Цифрові інструменти – конкретні сервіси, програми чи додатки, які застосовуються у навчальному процесі (наприклад, Kahoot!, Quizlet, Padlet).

Цифрові технології – ширше поняття, що охоплює методи, алгоритми та технічні рішення, які лежать в основі створення і функціонування цифрових інструментів (наприклад, штучний інтелект, хмарні обчислення, доповнена реальність).

Онлайн-ресурси – відкриті або спеціалізовані джерела інформації в мережі (словники, енциклопедії, навчальні відео, блоги), які можуть використовуватися без спеціальних інтерактивних функцій.

Освітні платформи – комплексні системи, що інтегрують набір цифрових інструментів для організації навчання, комунікації та оцінювання (наприклад, Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams).

У межах цього дослідження під терміном «*цифрові інструменти*» ми розуміємо спеціалізовані програмні засоби й сервіси, призначені для підтримки процесу навчання англійської мови, які забезпечують:

1. Розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння).
2. Інтерактивну взаємодію учнів та вчителя.
3. Індивідуалізацію та персоналізацію освітнього процесу.
4. Оперативний моніторинг і формувальне оцінювання результатів навчання.

Таким чином, цифрові інструменти розглядаємо як практичну реалізацію цифрових технологій у навчанні іноземних мов, що поєднують дидактичні можливості з технічними функціями й безпосередньо впливають на якість освітнього процесу.

Спираючись на попередні міркування, звернемося до поширених підходів щодо класифікації цифрових технологій, які простежуються в наукових джерелах. Аналіз наукової та науково-методичної літератури дає підстави виокремити основні типи цифрових технологій, що активно застосовуються у процесі викладання та вивчення іноземних мов:

1. Технології мобільного навчання (Mobile-Assisted Language Learning – MALL) – передбачають використання мобільних застосунків і платформ, які забезпечують гнучкість та доступність навчання. До таких інструментів належать *Duolingo*, *Memrise*, *Busuu*, *HelloTalk*, *BBC Learning English*, *Quizlet*, що підтримують формування лексичних і фонетичних навичок у будь-якому середовищі [27, с. 188–242].

2. Технології комп'ютерного навчання (Computer-Assisted Language Learning – CALL) – включають програмні засоби й онлайн-платформи, призначені для інтерактивної мовної практики та самоконтролю, зокрема *Hot Potatoes*, *Rosetta Stone*, *English Central*, *Grammarly*, *Reverso Context*. Ці інструменти сприяють поєднанню аудиторного та самостійного навчання [69, с. 412–430; 63, с. 77–96].
3. Технологія змішаного та перевернутого навчання (Blended / Flipped Learning) – передбачає інтеграцію цифрових платформ (*Google Classroom*, *Moodle*, *Edmodo*, *Zoom*, *Microsoft Teams*) із традиційними формами навчання, забезпечуючи безперервність освітнього процесу та підвищення його ефективності [23, с. 186–188].
4. Технології розширеної та віртуальної реальності (Extended Reality – AR/VR) – реалізуються через застосунки *Mondly VR*, *ImmerseMe*, *Google Expeditions*, *XR Interaction Toolkit* тощо, які дозволяють створювати імітаційні мовні середовища, наближені до реальних ситуацій спілкування [30].
5. Технології штучного інтелекту та інтелектуальних систем навчання (AI-based / Intelligent Learning Systems) – охоплюють системи типу *ChatGPT*, *ELSA Speak*, *SpeakAI*, *Lingvist*, *GrammarlyGO*, що здатні персоналізувати навчальний процес, аналізувати прогрес користувача та пропонувати адаптивні завдання [14, с. 65–73].
6. Технології гейміфікації (Gamification) – використовують ігрові механіки (*Kahoot!*, *Quizizz*, *Wordwall*, *Classcraft*, *Baamboozle*) для підвищення мотивації та активної участі учнів у навчальному процесі [17; 57; 58].

Таким чином, цифрові технології охоплюють широку сферу рішень, на основі яких розробляються конкретні цифрові інструменти для навчання іноземних мов.

Критерії класифікації цифрових інструментів. У науковій та методичній літературі відсутня єдина універсальна класифікація цифрових

інструментів. Це можна пояснити швидким розвитком цифрових технологій і різноманітністю сфер їх застосування у навчанні. Проте ми зробили спробу систематизувати інструменти за низкою критеріїв з метою їх ефективного вибору для конкретних педагогічних завдань.

Отже, за функціональним призначенням виділяємо:

1. *Інструменти для навчання*, а саме сервіси, які спрямовані безпосередньо на розвиток мовних і мовленнєвих навичок (Duolingo, LingQ, BBC Learning English).
2. *Інструменти для комунікації*, які забезпечують взаємодію між учасниками освітнього процесу (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet).
3. *Інструменти для оцінювання*, які допомагають здійснювати тестування та моніторинг знань (Kahoot!, Quizizz, Google Forms).
4. *Інструменти для організації роботи та співпраці*, дозволяють планувати роботу, створювати спільні документи й проекти (Google Docs, Trello, Padlet).

Наступний критерій – формат використання, який дозволяє класифікувати цифрові інструменти так:

1. *Онлайн-інструменти* (Quizlet, Canva, Padlet). Вони працюють у режимі реального часу через інтернет, часто потребують реєстрації.
2. *Офлайн-інструменти*, які охоплюють програмне забезпечення, що встановлюється на пристрій і не завжди потребує інтернет-з'єднання (наприклад, офлайн-версії словників, електронні підручники у форматі PDF, деякі мобільні додатки).
3. *Гібридні інструменти*, які поєднують онлайн- і офлайн-можливості (Grammarly, Anki, мобільні додатки з опцією завантаження контенту для офлайн-доступу).

За інтерактивністю виділяємо:

1. *Пасивні*, які передбачають лише споживання контенту (електронні підручники, відео на YouTube).

2. *Інтерактивні*, що дозволяють учням активно взаємодіяти з матеріалом (Kahoot!, Quizlet, LearningApps).
3. *Адаптивні*, які здатні змінювати навчальний матеріал залежно від рівня та потреб учня, використовуючи алгоритми (Duolingo, LingQ, системи з елементами штучного інтелекту).

За рівнем інтеграції у навчальний процес цифрові інструменти можна покласифікувати як:

1. *Допоміжні інструменти*, які використовуються як додаткові засоби для урізноманітнення уроків, підвищення мотивації, закріплення матеріалу (Kahoot!, Padlet).
2. *Основні інструменти*, що становлять базу організації освітнього процесу й систематично застосовуються у навчанні (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams).

У додатках подано узагальнену класифікацію, яка відображає основні підходи до систематизації цифрових інструментів у викладанні іноземних мов. Отже, класифікація цифрових інструментів за різними критеріями дозволяє комплексно розглянути їхні можливості й обмеження. Такий підхід створює умови для цілеспрямованого добору ресурсів залежно від дидактичних цілей, рівня підготовки учнів та умов навчального середовища.

Розглянуті підходи до класифікації підтверджуються емпіричними даними. Так, результати опитування вчителів-практиків засвідчили, що для старшокласників при вивченні англійської мови найбільш ефективними є комбіновані онлайн-платформи, оскільки вони одночасно виконують організаційні, комунікативні та навчальні функції. За допомогою функціоналу платформи вчитель має можливість планувати уроки, структурувати навчальний матеріал, встановлювати терміни виконання завдань і контролювати прогрес учнів, що підвищує ефективність управління навчальним процесом. Комунікативна функція полягає у створенні умов для взаємодії між учнями та викладачем, а також між самими учнями, що дозволяє проводити дискусії, колективні проєкти та обговорення навчального

матеріалу. Навчальна функція забезпечує доступ до автентичних текстів, аудіо- та відеоматеріалів, інтерактивних вправ і тестів, сприяючи формуванню комунікативних навичок, розвитку критичного мислення та мотивації до самостійного навчання.

Серед найбільш популярних у світі та Україні рішень, які поєднують ці три функції, можна виділити Moodle, Google Classroom, Duolingo, LingQ та Padlet. Ці платформи оптимальні для старшокласників, оскільки дозволяють адаптувати навчальні стратегії під індивідуальні потреби учнів і формувати активну пізнавальну позицію. На уроці вчитель може використовувати їх для організації структурованих занять, проведення інтерактивних вправ, групових дискусій та перевірки засвоєння матеріалу, тоді як учні вдома мають можливість виконувати завдання у власному темпі, повторювати лексику та граматику, працювати з оригінальними матеріалами та відстежувати власний прогрес, що сприяє формуванню навичок саморегуляції та самостійного навчання.

Отже, класифікація цифрових інструментів за різними критеріями дозволяє комплексно розглянути їхні можливості й обмеження. Такий підхід створює умови для цілеспрямованого добору ресурсів залежно від дидактичних цілей, рівня підготовки учнів та умов навчального середовища. Наступним кроком є аналіз методичного потенціалу цифрових інструментів, адже їхнє практичне застосування у викладанні англійської мови виходить далеко за межі простої технічної підтримки освітнього процесу.

1.4. Методичний потенціал та педагогічні можливості цифрових інструментів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності

Цифрові інструменти у викладанні англійської мови виконують роль не лише технічних засобів, а й ефективних дидактичних ресурсів. Вони сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності

старшокласників, забезпечують розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності та підтримують індивідуалізацію навчання. Використання цифрових засобів дозволяє працювати з автентичними матеріалами, стимулює критичне мислення та готує учнів до реального міжкультурного спілкування і подальшого самостійного навчання.

Як зазначає Дж. Гармер, ефективність технологій полягає в їхньому гармонійному поєднанні з педагогічними методами, адже лише тоді вони стають органічною частиною навчального процесу [48, с. 120–150]. Дж. Річардс і Т. Роджерс підкреслюють, що інструменти та методи повинні інтегруватися в загальний підхід до навчання, а не існувати автономно [59].

Іншомовна комунікативна компетентність визначається як здатність ефективно та адекватно використовувати іноземну мову в різних ситуаціях спілкування, що передбачає володіння мовною системою, знання культурних норм і вміння застосовувати стратегії комунікації [42, с. 1–47]. У методичних концепціях виділяють чотири основні компоненти цієї компетентності: *лінгвістичний, соціокультурний, дискурсивний та стратегічний* [59].

Лінгвістичний компонент передбачає засвоєння мовної системи (лексика, граматика, фонетика, орфографія) і забезпечує мовну правильність, що є базою для розвитку комунікативної компетентності. Його розвиток стимулюється інтерактивними вправами з граматики, лексики та фонетики на платформах із адаптивним підбором матеріалу (Quizlet, LearningApps), які поєднують аудіо, текст і візуальні елементи, підвищуючи ефективність засвоєння [57].

Соціокультурний компонент передбачає засвоєння культурних знань, норм і цінностей іншого народу та формування умінь адекватної взаємодії у міжкультурному спілкуванні [17, с.11–17]. Його розвиток забезпечується доступом до автентичних матеріалів (відео, блоги, соціальні мережі) та участю у віртуальних обмінах, VR-екскурсіях і відеоконференціях, що створює умови для застосування мови в реальних соціокультурних контекстах [56].

Дискурсивний компонент охоплює здатність будувати зв'язні висловлювання та дотримуватися логіки й жанрових особливостей текстів у письмовій та усній формах. Цей компонент розвивається за допомогою цифрових сервісів для створення та редагування текстів (Google Docs, Padlet), а також у процесі колективних проєктів, що сприяє інтеграції мовних навичок і комунікативної зв'язності [48].

Стратегічний компонент включає вміння ефективно планувати, контролювати та коригувати мовленнєву діяльність, використовуючи стратегії подолання труднощів у спілкуванні та досягнення комунікативної мети [42, с. 1–47]. З огляду на цифрові освітні середовища, цей компонент удосконалюється через цифрові інструменти, що забезпечують підказки, миттєвий зворотний зв'язок і симуляцію реальних комунікативних ситуацій. Зокрема, українські дослідники вказують, що цифрові платформи як-от MOODLE, Padlet та інші засоби підтримки навчання стимулюють розвиток метакогнітивних, комунікативних та компенсаторних стратегій серед студентів-майбутніх педагогів [26, с. 1–14]. Чат-боти та сервіси на базі штучного інтелекту допомагають учням краще справлятися з труднощами у спілкуванні: вони можуть підказати альтернативні вирази, допомогти переформулювати думку або запропонувати компенсаторні стратегії, коли пряме звернення мовою не виходить. У дослідженні українських авторів показано, що такі системи стимулюють активну мовленнєву практику та знижують мовний бар'єр [33, с. 49–51].

Таким чином, цифрові інструменти виступають не лише технічними засобами навчання, а й потужним фактором розвитку іншомовної комунікативної компетентності, забезпечуючи цілісний вплив на всі її структурні компоненти.

Таким чином, цифрові інструменти виступають не лише технічними засобами навчання, а й потужним фактором розвитку іншомовної комунікативної компетентності, забезпечуючи цілісний вплив на всі її структурні компоненти.

Після загального опису можливостей цифрових інструментів розглянемо їх *методичний потенціал* на розвиток окремих видів мовленнєвої діяльності та взаємозв'язок між ними.

1. Розвиток аудіювання. Цифрові інструменти створюють умови для систематичного формування навичок сприйняття усної мови. Аудіоматеріали на онлайн-платформах (Duolingo, LingQ), відео на YouTube і BBC Learning English, а також інтерактивні вправи у LearningApps дозволяють учням слухати автентичні тексти різної тематики, повторювати фрази та тренувати розуміння різних акцентів і швидкостей мовлення. Колективне обговорення у Padlet сприяє рефлексії й закріпленню прослуханого матеріалу. Такі ресурси особливо корисні в умовах дистанційного та змішаного навчання, оскільки учні можуть працювати у власному темпі та контролювати рівень засвоєння.

2. Розвиток читання. Розвиток аудіювання безпосередньо підсилює ефективність читання: учні легше сприймають і розуміють тексти, які містять знайомі за звучанням слова та конструкції. Цифрові інструменти надають доступ до широкого спектра автентичних текстів – письмових і аудіо, створених носіями мови, а також електронних підручників, онлайн-словників, блогів і новинних ресурсів. Платформи CALL (Computer-Assisted Language Learning) і MALL (Mobile-Assisted Language Learning) підтримують персоналізацію матеріалу, дозволяючи підбирати тексти відповідно до рівня знань учня та його інтересів. Використання LingQ або News in Levels забезпечує адаптацію навчальних матеріалів під індивідуальні потреби. Закріплення лексики можна реалізувати через флешкартки у Quizlet, що поєднує читання з активним засвоєнням мовних одиниць. Наприклад, учні працюють із автентичними статтями у LingQ або адаптованими текстами на News in Levels, виділяють ключові слова та виконують інтерактивні вправи для закріплення лексики. Такий підхід формує критичне мислення, розвиває навички сканування тексту й інтерпретації змісту, а також активізує засвоєння граматичних структур.

3. Розвиток письма. Навички письма органічно поєднуються з аудіюванням і читанням: учні використовують словниковий запас і граматичні конструкції, знайомі їм із прослуханих і прочитаних матеріалів. Цифрові інструменти забезпечують інтерактивне письмове спілкування, створення документів, редагування та групове обговорення текстів. Google Docs дозволяє учням писати есе, редагувати тексти спільно та отримувати коментарі вчителя у режимі реального часу. Інтерактивні дошки (Padlet) або вправи у LearningApps стимулюють креативне письмо та мовну активність. Наприклад, учні створюють есе на тему “The Role of Technology in Education” у Google Docs, отримують рекомендації вчителя і редагують текст. Такий підхід формує навички письмового висловлювання, самооцінки та взаємооцінювання серед учнів.

4. Розвиток говоріння. Розвиток усного мовлення опирається на попередньо сформовані навички аудіювання, читання та письма. Платформи для відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) дозволяють організовувати дискусії, рольові ігри та дебати у віртуальному середовищі. Мобільні додатки (Duolingo, LingQ) підтримують тренування вимови та відпрацювання діалогів. Візуальні сервіси (Canva, Google Slides) допомагають учням готувати презентації, що стимулює розвиток монологічного мовлення та формування навичок аргументації. Наприклад, учні беруть участь у відеоконференції, обговорюючи тему “Climate Change Solutions”, готуючи міні-презентації у Canva або Google Slides. Це сприяє розвитку діалогічного та монологічного мовлення, а також вмінню чітко висловлювати власні думки та аргументувати позицію.

Для шкільної практики 10–11 класів оптимальним є поєднання коротких щоденних сеансів навчання мов із мобільними додатками, проєктних завдань із автентичними цифровими ресурсами, формувального оцінювання у системах управління навчанням (Learning Management Systems, LMS) та спеціальної підготовки вчителя. Українські дослідження

підтверджують, що такий комплексний підхід ефективний і дозволяє досягати стійких результатів у навчанні англійської мови.

Використання цифрових інструментів у навчальному процесі має низку *дидактичних можливостей*. По-перше, інтерактивність та мотиваційний потенціал цифрових засобів проявляються через застосування ігор, тестів, інтерактивних вправ та елементів гейміфікації, які стимулюють активну участь та зацікавленість учнів у навчанні [16; 57; 58].

По-друге, цифрові платформи забезпечують індивідуалізацію та адаптивність навчання. Використання штучного інтелекту та адаптивних сервісів дозволяє підбирати завдання відповідно до рівня підготовки учнів, їхнього темпу засвоєння матеріалу та конкретних навчальних потреб [6].

По-третє, цифрові інструменти сприяють розвитку комунікативної взаємодії як між учнями та вчителем, так і між самими учнями. Це відкриває можливості для колективної роботи, організації проєктів та проведення дискусій, що стимулює розвиток соціальних і комунікативних компетентностей [2; 31].

По-четверте, цифрові платформи забезпечують ефективний моніторинг і оцінювання навчального процесу. Вони дозволяють оперативно здійснювати формувальне оцінювання, відстежувати прогрес учнів, аналізувати результати тестів та вправ, що підвищує ефективність управління навчальними досягненнями та коригування освітнього процесу.

Отже, цифрові інструменти інтегрують технічні можливості та дидактичні завдання, створюючи умови для комплексного розвитку мовленнєвих компетентностей. Вони підсилюють взаємозв'язок між аудіюванням, читанням, письмом і говорінням, сприяють індивідуалізації, підвищують мотивацію та забезпечують сучасний інтерактивний підхід до навчання англійської мови. З огляду на зазначені переваги цифрових інструментів у розвитку мовленнєвих компетентностей, важливо також розглянути їхній психолого-педагогічний ефект на процес засвоєння англійської мови старшокласниками. Саме ці аспекти визначають, як

технології впливають на мотивацію, когнітивну активність і загальну ефективність навчання.

У додатках наведено узагальнені таблиці щодо методичного потенціалу цифрових інструментів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, впливу цифрових інструментів на розвиток мовленнєвих навичок, а також дидактичні принципи використання цифрових інструментів (див. додаток В).

1.5. Психолого-педагогічний ефект цифрових технологій на засвоєння англійської мови старшокласниками

Використання цифрових технологій у навчанні англійської мови чинить багатовимірний психолого-педагогічний вплив, що охоплює когнітивний, емоційний та соціальний аспекти розвитку старшокласників. Інтеграція сучасних цифрових інструментів у навчальний процес створює умови для формування іншомовної компетентності, сприяє розвитку критичного мислення, підвищує рівень навчальної мотивації та забезпечує простір для ефективної взаємодії.

Когнітивний ефект полягає в активізації мисленнєвої діяльності учнів завдяки інтерактивним вправам, гейміфікації та роботі з адаптивними платформами, що коригують складність завдань відповідно до рівня знань кожного школяра. Така індивідуалізація навчання допомагає учням працювати у власному темпі, поступово досягаючи вищих результатів. Важливим чинником є доступність електронних словників, навчальних додатків та онлайн-тренажерів, які розвивають навички самоконтролю й формують автономність у навчанні [52, с. 789–804].

Емоційний ефект проявляється у зниженні рівня стресу та тривожності під час виконання завдань завдяки створенню безпечного цифрового середовища. Мультимедійні ресурси, ігрові елементи та візуальні

матеріали стимулюють інтерес до навчання, допомагають підтримувати увагу та забезпечують позитивний досвід використання англійської мови. Це сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації до опанування предмета [59].

Соціальний ефект реалізується через онлайн-проекти, дискусійні платформи та спільні завдання, які моделюють реальні ситуації іншомовного спілкування. Учні отримують досвід співпраці та командної роботи, набувають умінь домовлятися, аргументувати та брати на себе відповідальність. Водночас цифрове середовище сприяє розвитку взаємопідтримки та формуванню толерантного ставлення до партнерів по комунікації.

Ефективність використання цифрових інструментів у навчанні визначається низкою факторів: рівнем цифрової компетентності вчителя, наявністю матеріально-технічних ресурсів, а також умінням педагогів поєднувати цифрові технології з традиційними формами навчання. Важливо, щоб цифровізація не зводилася до механічного використання окремих програм, а була спрямована на педагогічно доцільне й цілеспрямоване забезпечення навчального процесу.

Узагальнення результатів зарубіжних та українських досліджень засвідчує, що цифрові інструменти сприяють підвищенню якості іншомовної освіти. Вони забезпечують можливість персоналізованого навчання, підвищують мотивацію, роблять навчальний процес більш динамічним і відкритим до співпраці. Разом із тим науковці підкреслюють і потенційні ризики: цифрову перевтому, надмірна кількість завдань та / або залежність від технічних засобів, які можуть знижувати концентрацію уваги та викликати емоційне виснаження. Щоб узагальнити сильні та слабкі сторони застосування цифрових інструментів у навчанні іноземної мови, розглянемо їх у таблиці переваг і недоліків.

Таблиця 1.2. Психолого-педагогічний вплив цифрових інструментів у навчанні англійської мови

Вимір впливу	Позитивні ефекти	Потенційні ризики
Когнітивний	- Розвиток критичного та креативного мислення - Індивідуалізація навчання завдяки адаптивним платформам - Формування навичок самоконтролю та автономії	- Перевантаження інформацією - Зниження глибини опрацювання матеріалу через мультитаскінг
Емоційний	- Зниження рівня тривожності під час виконання завдань - Підвищення мотивації завдяки гейміфікації - Формування позитивного ставлення до навчання	- Цифрова перевтома - Залежність від постійної стимуляції мультимедіа
Соціальний	- Розвиток комунікативних навичок через онлайн-співпрацю - Підвищення рівня взаємної підтримки - Формування толерантності у міжкультурному середовищі	- Заміщення живого спілкування віртуальним - Ризик поверхневих соціальних контактів

Таким чином, цифрові технології комплексно впливають на навчальний процес, розвиваючи когнітивні, емоційні та соціальні аспекти діяльності старшокласників. Водночас їх ефективність залежить від грамотного поєднання з традиційними методами навчання, високої якості контенту та належного рівня цифрової компетентності учнів і вчителів. У додатках міститься узагальнена таблиця за змістом підрозділу (див. додаток Д).

Висновки до розділу 1

У сучасній освіті цифрові технології та інструменти відіграють ключову роль у процесі викладання іноземних мов, зокрема англійської. Вони забезпечують нові можливості для організації навчання, підвищують доступність освітніх ресурсів та гнучкість освітнього процесу, створюючи умови для навчання «у вільний час і в будь-якому місці». Цифрові інструменти, такі як інтерактивні платформи, мобільні застосунки, онлайн-ресурси та освітні портали, поєднують технічні можливості з дидактичними завданнями, забезпечуючи комплексну підтримку навчального процесу. Вони дозволяють розвивати всі види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, письмо та говоріння, інтегруючи навчальні, комунікативні та організаційні функції.

Період навчання у 10–11 класах охоплює пізній підлітковий вік, який характеризується активним розвитком когнітивних, соціально-емоційних та мотиваційних аспектів особистості. Старшокласники демонструють високий рівень абстрактного мислення, значно покращені навички організації інформації, а також формуються метапізнавальні компетенції, що дозволяє їм свідомо планувати навчальну діяльність, обирати ефективні стратегії засвоєння матеріалу та оцінювати власні результати. Водночас підлітки залишаються чутливими до критики та оцінки оточення, а їхня мотивація формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Розуміння цих особливостей є ключовим для формування ефективних стратегій

навчання англійської мови, зокрема через активне використання автентичних ситуацій, творчих завдань і цифрових ресурсів, що знижують мовну тривожність та підвищують впевненість учнів у собі.

Методичний потенціал цифрових інструментів проявляється в їх здатності формувати іншомовну комунікативну компетентність старшокласників. Вони сприяють розвитку лінгвістичного компоненту через інтерактивні вправи та адаптивні платформи, соціокультурного – через роботу з автентичними матеріалами та участь у віртуальних обмінах, дискурсивного – через створення та редагування текстів і колективні проєкти, а стратегічного – через моделювання реальних комунікативних ситуацій і підказки для подолання труднощів. Такий комплексний підхід забезпечує цілісний розвиток мовленнєвих навичок та комунікативних стратегій учнів. Цифрові інструменти також підсилюють взаємозв'язок між аудіюванням, читанням, письмом і говорінням, що сприяє формуванню цілісної мовленнєвої компетентності.

Психолого-педагогічний ефект цифрових технологій проявляється у стимулюванні мотивації, активізації пізнавальної діяльності та підвищенні автономності навчання. Інтерактивні вправи, елементи гейміфікації, адаптивні платформи та персоналізовані ресурси дозволяють враховувати індивідуальні потреби та темп навчання кожного учня. Одночасно цифрові інструменти підтримують самоконтроль та формувальне оцінювання, сприяючи розвитку навичок саморегуляції. Важливо, що ефективність їх використання значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності як учнів, так і педагогів, а також потребує обережності щодо потенційних ризиків – перевтоми від екранів, одночасного виконання кількох завдань і надмірної залежності від технічних засобів.

Таким чином, аналіз наукових джерел та практичного досвіду свідчить, що цифрові інструменти є невід'ємною складовою сучасного викладання англійської мови. Вони інтегрують технічні й педагогічні функції, забезпечують індивідуалізацію та адаптивність навчання, підвищують

мотивацію та активність учнів, сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності та розвитку когнітивних і соціальних навичок. Раціональне використання цифрових технологій у навчальному процесі створює умови для ефективного та сучасного навчання, формує готовність учнів до самостійного оволодіння мовою та міжкультурного спілкування.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА РІВЕНЬ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ

2.1. Організація експерименту

2.1.1. Мета і завдання експерименту. Мета практичного дослідження полягає у визначенні ефективності використання цифрових інструментів для підвищення рівня володіння англійською мовою учнями 10-11 класів та формування навичок самостійного навчання, саморегуляції та комунікативної компетентності.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**:

1. Оцінити початковий рівень володіння англійською мовою учнів 10-11 класів, використовуючи стандартизовані тести та діагностичні вправи.
2. Визначити перелік цифрових інструментів, які доцільно інтегрувати в навчальний процес для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, говоріння).
3. Розробити та впровадити навчальні заняття з використанням цифрових платформ (Google Classroom, Duolingo, LingQ, Padlet, Zoom) із чітким поєднанням синхронних і асинхронних форм роботи.
4. Моніторити активність та прогрес учнів під час експерименту, включно з оцінкою виконання завдань, участі в дискусіях і спільних проєктах.
5. Проаналізувати вплив використання цифрових інструментів на розвиток іншомовних навичок, мотивацію та самостійність учнів, порівнявши результати контрольної та експериментальної груп.

6. Сформулювати практичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо інтеграції цифрових платформ у навчальний процес старшокласників, виходячи з результатів експерименту.

Наукова новизна та практичне значення полягає в можливості:

1. Підтвердити ефективність комбінованого використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови.
2. Визначити, які саме платформи та методики найбільш ефективні для розвитку іншомовних навичок і самостійності учнів старших класів.
3. Надати рекомендації щодо оптимізації навчального процесу за допомогою цифрових ресурсів, що сприятиме підвищенню якості навчання.

2.1.2. Характеристика учасників експерименту. Експериментальне дослідження проводилося під час педагогічної практики у середній загальноосвітній школі №65 м. Львова. Тривалість експерименту становила 12 тижнів і охоплювала три етапи:

1. *констатувальний* (2 тижні) – визначення початкового рівня володіння англійською мовою;
2. *формувальний* (8 тижнів) – упровадження цифрових інструментів у процес навчання;
3. *контрольний* (2 тижні) – проведення підсумкового тестування та аналіз результатів.

Така структура експерименту дала змогу не лише зафіксувати початкові показники, а й простежити динаміку змін у рівні володіння англійською мовою під впливом цифрових технологій.

До участі було залучено учнів 10-го та 11-го класів. Загальна кількість учасників становила 52 особи: у контрольній групі навчалося 25 учнів (10 клас – 12 осіб, 11 клас – 13 осіб), а в експериментальній – 27 учнів (10 клас – 14 осіб, 11 клас – 13 осіб). Вік учнів коливався від 15 до 17 років.

Початковий рівень володіння англійською мовою визначався за допомогою стандартизованого тестування. Діагностичний тест для

визначення початкового рівня володіння англійською мовою було розроблено з метою об'єктивного встановлення рівня іншомовної підготовки учнів 10-11 класів перед початком експериментального навчання. Тест мав комплексний характер і охоплював основні види мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо, говоріння, а також завдання з граматики та лексики. Загальна максимальна кількість балів становила 100, що забезпечувало можливість порівняльного аналізу результатів.

Структура тесту включала:

- **Читання (Reading, 20 балів).** Учні виконували завдання після ознайомлення з автентичним текстом обсягом 200–300 слів: вибір правильної відповіді (multiple choice) та визначення істинності тверджень (true/false/not given).
- **Аудіювання (Listening, 20 балів).** Передбачало прослуховування діалогу та монологічного повідомлення з подальшим виконанням завдань на заповнення пропусків та вибір правильної відповіді.
- **Граматика і лексика (Use of English, 20 балів).** Включало тести з вибором правильної граматичної форми, а також вправи на заповнення пропусків у тексті відповідними словами чи словосполученнями.
- **Письмо (Writing, 20 балів).** Завдання полягало у створенні письмового висловлювання (есе, лист або опис події) обсягом 120–180 слів залежно від класу. Оцінювання здійснювалося за чотирма критеріями: зміст, організація, лексичне багатство та граматична правильність.
- **Говоріння (Speaking, 20 балів).** Учні брали участь у короткому інтерв'ю, описували картинку чи ситуацію та виконували рольову гру/діалог. Оцінювання здійснювалося за критеріями: вимова, граматики, словниковий запас, зв'язність і комунікативність.

Шкала оцінювання:

- A2 (Elementary/Pre-Intermediate) – 0–39 балів;
- B1 (Intermediate) – 40–69 балів;
- B2 (Upper-Intermediate) – 70–100 балів.

Запропонований тест дозволив комплексно визначити рівень мовленнєвих компетентностей учнів, що стало підґрунтям для подальшого аналізу ефективності використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови. У більшості учнів він відповідав рівню B1 (Intermediate) за Загальноєвропейськими рекомендаціями з іншомовної освіти (CEFR), тоді як окремі учні продемонстрували рівень A2 або B2. Це дозволило оцінити ефективність використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови для учнів із різним рівнем підготовки.

Поділ на експериментальну та контрольну групи дав змогу зіставити результати застосування цифрових технологій у навчанні англійської мови з традиційними методами. Це забезпечило можливість перевірити, наскільки цифрові інструменти сприяють підвищенню рівня володіння англійською мовою у старшокласників. Оскільки експеримент охопив учнів двох класів старшої школи, то це забезпечило достатню репрезентативність вибірки та дозволило простежити вплив цифрових інструментів на підвищення рівня іншомовної підготовки.

Особливості організації роботи груп полягали в наступному. Експериментальна група навчалася із системним використанням цифрових інструментів, таких як онлайн-платформи, інтерактивні вправи, VR/AR-технології, поєднуючи синхронні та асинхронні форми роботи. Контрольна група навчалася за традиційною методикою (за підручником Л. В. Калініна, І.В. Самойлюкевич «Англійська мова») без системного застосування цифрових ресурсів, що дозволило порівняти ефективність обох підходів у розвитку іншомовних компетентностей і формуванні самостійності учнів.

Такий розподіл дозволив порівняти ефективність навчання англійської мови у класичному та цифрово-орієнтованому форматі, оцінити вплив цифрових інструментів на формування іншомовної компетентності та розвиток навичок самостійного навчання старшокласників.

2.1.3. Методи та інструменти дослідження. Для досягнення мети дослідження та виконання поставлених завдань було застосовано комплекс

методів, що поєднує кількісні та якісні підходи. *Тестування* проводилося для оцінки рівня володіння англійською мовою учнями, зокрема їхніх навичок читання, аудіювання, граматики та лексики. Тести застосовувалися на початку та наприкінці експерименту, що дозволило оцінити динаміку прогресу в контрольній та експериментальній групах.

Для вивчення мотивації, ставлення до цифрових технологій і самооцінки знань використовувалося *анкетування*. Опитування включало як учнів, так і вчителів: перші оцінювали власний досвід навчання з цифровими платформами, другі – ефективність інтеграції цих інструментів у навчальний процес.

Педагогічне *спостереження* дозволяло фіксувати активність учнів під час уроків, зокрема участь у синхронних та асинхронних завданнях, дискусіях, спільних проєктах та індивідуальній роботі. Воно давало змогу оцінити рівень самостійності, комунікації та взаємодії між учнями.

Для аналізу результативності застосовувалися методи *аналізу продуктивності* учнів. Це включало оцінку виконання завдань, тестів, проєктних робіт і вправ на цифрових платформах. Результати порівнювалися між контрольними та експериментальними групами, що дозволяло визначити ефективність використання цифрових інструментів у розвитку іншомовних компетентності та формуванні навичок саморегуляції та самостійного навчання.

До *інструментів дослідження* відносилися як цифрові ресурси, так і традиційні методи оцінювання. До цифрових платформ належали Google Classroom, Microsoft Teams та Moodle для організації навчального процесу і контролю знань; Duolingo, LingQ та Memrise – для розвитку лексико-граматичних навичок та аудіювання; Padlet та Flipgrid – для колаборативних завдань і групових проєктів; Zoom та Microsoft Teams – для проведення синхронних дискусій та інтерактивних уроків. До традиційних інструментів входили письмові контрольні роботи, тести, таблиці для аналізу результатів,

а також анкети та опитувальники для оцінки мотивації та ставлення учнів до навчання.

Комплексне застосування цих методів та інструментів дозволило отримати об'єктивні дані щодо ефективності цифрових технологій у навчанні англійської мови, оцінити прогрес учнів за різними мовними та мовленнєвими компетентностями та визначити рівень розвитку їх самостійності й мотивації до навчання.

2.2. Використання цифрових інструментів у навчальному процесі

2.2.1. План уроків з інтеграцією цифрових платформ. В експериментальній групі (ЕГ) навчальний процес організовувався з урахуванням офлайн уроків та асинхронної підготовки учнів за технологією *перевернутого класу* (Flipped Classroom). Основна мета уроків полягала в розвитку всіх мовленнєвих навичок учнів – читання, аудіювання, письма та говоріння – із одночасним формуванням навичок самостійного навчання, саморегуляції та мотивації.

1. Для підготовки до уроку (асинхронної роботи) учні отримували доступ до цифрових ресурсів через Google Classroom, Moodle або Padlet. Домашні завдання включали перегляд відеоматеріалів, опрацювання текстів, виконання інтерактивних вправ для засвоєння лексики та граматики, а також прослуховування автентичних аудіо- та відеоматеріалів. Асинхронна підготовка давала можливість кожному учню працювати у власному темпі, повторювати матеріал за потреби та готуватися до активної участі в офлайн заняттях.

2. Основний урок (офлайн, у класі) використовувався для інтерактивної практики та комунікації. Ми організовували дискусії, рольові ігри, групові проєкти та практичні вправи, спираючись на попередню підготовку учнів. Такий підхід дозволяв зосередитися на розвитку іншомовних навичок, перевірці розуміння матеріалу та корекції помилок у реальному часі.

3. Перевірка виконання домашніх завдань та зворотний зв'язок здійснювалися через цифрові платформи, де була змога надавати коментарі та рекомендації. Під час офлайн уроків проводилися короткі тести, інтерактивні вправи та обговорення результатів, що забезпечувало оперативний відгук та дозволяло вчасно коригувати процес навчання.

4. Використання цифрових платформ: для організації навчання, розміщення матеріалів, завдань та тестів і контролю прогресу використовувались *Google Classroom*, *Moodle*. Для розвитку лексики, граматики та аудіювання в асинхронному режимі – *Duolingo*, *LingQ*, *Memrise*. При підготовці до колективних завдань та групових проєктів, обміну ідеями та результатами роботи в нагоді стали *Padlet*, *Flipgrid*. Для проведення синхронних консультацій та додаткових онлайн-занять – *Zoom* чи *Microsoft Teams*.

5. Переваги інтеграції перевернутого класу, тобто поєднання асинхронної підготовки з офлайн уроками забезпечувало:

- активне залучення учнів у навчальний процес;
- можливість індивідуальної роботи та повторення матеріалу у власному темпі;
- підвищення мотивації та розвитку самостійності;
- більше часу на практику комунікативних навичок протягом офлайн уроку.

Таким чином, інтеграція технології перевернутого класу дозволяла оптимально поєднати цифрові інструменти з традиційним навчанням, підвищуючи ефективність уроків англійської мови та сприяючи розвитку ключових мовних, мовленнєвих та навчальних компетентностей старшокласників.

2.2.2. Опис конкретних вправ і завдань із застосуванням технологій. Організація експериментального навчання ґрунтувалася на поєднанні традиційних та інноваційних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи. Основна мета

впровадження експериментальної методики полягала у визначенні того, яким чином використання цифрових інструментів може підвищити ефективність засвоєння англійської мови, сприяти розвитку мовленнєвих навичок і формуванню позитивної мотивації до навчання.

Для реалізації цього завдання було створено систему вправ і завдань, яка охоплювала чотири основні види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння та письмо, а також додаткові напрями – аналітичну, проєктну та рефлексивну діяльність. Усі вправи будувалися на принципах інтерактивності, автентичності та поетапного ускладнення змісту відповідно до рівня мовної підготовки учнів 10-11 класів.

Вправи для розвитку аудіювання. Розвиток уміння сприймати англійське мовлення на слух є ключовим компонентом формування іншомовної компетентності. У межах експерименту використовувалися ресурси *BBC Learning English*, *TED-Ed*, *Edpuzzle*, *YouGlish* та *LyricsTraining*.

Для учнів 10 класу добиралися короткі автентичні аудіо- та відеоматеріали тривалістю 2-3 хвилини з чіткою дикцією та тематикою, близькою до шкільної програми (шкільне життя, подорожі, захоплення). У *Edpuzzle* учитель створював інтерактивні відео з запитаннями на розуміння основного змісту, а після перегляду учні обговорювали відповіді у спільній дошці *Padlet*. Такий формат сприяв розвитку навичок розпізнавання ключової інформації та контекстного значення слів.

Учні 11 класу працювали з більш складними матеріалами, зокрема подкастами та уривками з виступів на платформі *TED-Ed*, які містили природне мовлення різних акцентів. Завдання передбачали аналіз основних аргументів, визначення ставлення мовця, а також подальше обговорення теми у парах чи малих групах через *Zoom*. Така робота формувала аналітичне сприйняття, вміння виокремлювати головну інформацію та розуміти підтекст висловлювання.

Вправи для розвитку читання. Під час формування навичок читання важливою умовою була робота з автентичними текстами різного рівня

складності. У 10 класі використовувалися онлайн-платформи *LingQ* і *ReadTheory*, де учні працювали з короткими текстами та виконували тести на розуміння змісту. Платформа *LingQ* дозволяла зберігати нові слова у власний словник і автоматично повторювати їх у подальших вправах, що сприяло закріпленню лексики.

В 11 класі завдання з читання передбачали роботу з тематичними статтями на платформі *Newsela* або з адаптованими публікаціями про сучасні соціальні явища – освіту, технології, екологію. Учні не лише читали текст, а й обговорювали його зміст у *Google Docs*, залишаючи коментарі біля речень, які містять суперечливі думки або потребують уточнення. Така форма діяльності розвивала критичне мислення, уміння аналізувати позицію автора, узагальнювати інформацію та формулювати власну оцінку прочитаного.

Вправи для розвитку говоріння. Цифрові інструменти відкривають широкі можливості для вдосконалення усного мовлення, оскільки дозволяють створити умови для спілкування навіть за межами класу.

У 10 класі завдання з говоріння реалізовувалися через платформи *Flip* (*Flipgrid*), *Padlet* та *Zoom*. Учні брали участь у ситуативних діалогах на теми «My school day», «Travelling abroad», «Hobbies and interests», записували короткі відео у *Flip* та публікували їх для взаємного перегляду і коментування. Такий формат забезпечував розвиток уміння спонтанно висловлювати думку та формував комунікативну впевненість.

Для 11 класу характерними були завдання аргументативного типу – дискусії, дебати, мініпрезентації. Наприклад, у межах теми «Technology in Education» учні брали участь у дебатах «Digital tools make learning easier» у *Zoom*. За допомогою сервісу *Mentimeter* фіксувалися результати голосування аудиторії, а у *Padlet* розміщувалися підсумкові тези обох команд. Такий формат сприяв розвитку логічного мовлення, уміння аргументувати позицію, слухати співрозмовників і взаємодіяти в групі.

Вправи для розвитку письма. Використання цифрових технологій у навчанні письма сприяло розвитку академічної грамотності, уміння структурувати тексти та редагувати їх.

У 10 класі учні створювали короткі тексти описового та оповідного характеру, зокрема мініесе або електронні листівки. Робота відбувалася у *Google Docs*, що дозволяло вчителю залишати коментарі в режимі реального часу. Для перевірки граматики та лексики застосовувався сервіс *Grammarly*, а для оформлення кінцевого варіанта – *Canva for Education*. Такі завдання формували навички саморедагування, дотримання структури тексту та візуальної культури письма.

В учнів 11 класу вправи з письма мали аналітико-дослідницький характер. Вони створювали есе на тему «The Role of Technology in My Learning» або підготовлювали електронні звіти у форматі блогу (*Blogger*, *Wakelet*). Ці роботи поєднували елементи опису, аргументації й рефлексії. Оцінювання відбувалося за критеріями змістовності, мовної правильності та креативності, що дозволяло простежити індивідуальний прогрес кожного учня.

Проектна діяльність у цифровому середовищі. Важливою складовою експериментальної методики була організація навчальних проєктів із використанням цифрових інструментів. Проектна робота поєднувала всі види мовленнєвої діяльності, забезпечуючи практичне застосування знань.

Для учнів 10 класу було запропоновано мініпроект «My Digital Classroom». Учні у групах створювали інтерактивну презентацію у *Canva* або *Genially*, де описували, як би виглядало їхнє ідеальне навчальне середовище. Проєкти презентувалися в класі, а найкращі роботи розміщувалися на спільній дошці *Padlet*.

Учні 11 класу працювали над комплексним проєктом «English through Technology», що мав міжпредметний характер. Робота виконувалася у *Google Sites* або *Wakelet*, де групи учнів створювали власні цифрові портфоліо, публікували есе, відео, інтерв'ю з однолітками, матеріали власних

досліджень. Завдяки цьому учні демонстрували не лише мовні, а й інформаційно-комунікаційні та креативні компетентності.

Рефлексивні та оцінювальні завдання. Фінальним етапом кожного модуля була рефлексія, спрямована на усвідомлення досягнутих результатів. Для цього використовувалися *Google Forms*, *Padlet* і *Canva*. Учні заповнювали короткі анкети самооцінювання («How confident am I in using English online?»), створювали цифрові журнали спостережень або інфографіку «My progress this month». Такі завдання допомагали усвідомити власні успіхи, визначити труднощі й сформулювати мотивацію до подальшого навчання.

Узагальнення результатів. Система вправ і завдань, використаних у межах експериментального навчання, забезпечила поєднання когнітивного, комунікативного та рефлексивного компонентів іншомовної підготовки старшокласників. Використання цифрових інструментів дозволило створити багаторівневе навчальне середовище, в якому учні мали змогу працювати як під час очних занять, так і самостійно вдома.

Таким чином, упровадження цифрових технологій у навчання англійської мови сприяло підвищенню якості засвоєння англійського матеріалу, розвитку самостійності та мотивації учнів, а також формуванню в них навичок, необхідних для успішного навчання в умовах цифрового суспільства.

2.3. Аналіз результатів експерименту

У процесі експериментального навчання цифрові інструменти були інтегровані у всі етапи уроків англійської мови – від подання нового матеріалу до контролю засвоєння. Їх застосування мало на меті урізноманітнити навчальну діяльність і створити умови для розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма. Після завершення формувального етапу було проведено порівняльний аналіз рівня сформованості цих навичок у контрольній та експериментальній групах шляхом написання завершального тестування.

Воно проводилося за тією ж структурою та формою, що й вступний тест, що дозволяло об'єктивно оцінити динаміку розвитку мовленнєвих навичок учнів у процесі експериментального навчання. Структура завдань не змінилася, а загальна максимальна кількість балів залишилася 100, що забезпечувало можливість порівняння результатів початкового та підсумкового тестування. Пропонуємо аналіз отриманих результатів.

Розвиток навичок аудіювання. На початку експерименту результати тестування свідчили, що більшість учнів обох груп мали середній рівень розуміння усного мовлення: вони могли вловити основну думку, але часто не розпізнавали деталі або емоційне забарвлення висловлювань. Упродовж восьми тижнів експериментальна група систематично працювала з інтерактивними аудіо- та відеоматеріалами, що містили автентичне мовлення носіїв. Використання цифрових ресурсів дало змогу учням тренувати сприйняття різних акцентів, швидкості мовлення та інтонаційних моделей.

Учні зазначали, що повторне прослуховування записів і виконання вправ із вибором правильної відповіді допомагали їм краще усвідомити структуру висловлювання. Наприкінці експерименту 74% учнів експериментальної групи продемонстрували підвищення рівня аудіювання до рівня **B1+**, тоді як у контрольній групі цей показник зріс лише до **B1**, що засвідчує подана нижче таблиця.

Таблиця 1. Рівень сформованості навичок аудіювання (Listening)

Вид мовленнєвої діяльності	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Listening	60%	64%	63%	74%

Таким чином, використання цифрових ресурсів сприяло формуванню більш розвинених стратегій аудіювання. Учні почали краще розуміти зміст,

інтерпретувати інтонаційні сигнали, логічні зв'язки й невербальні елементи комунікації.

Розвиток навичок говоріння. Говоріння – це найбільш інтерактивний вид мовленнєвої діяльності, тому саме тут цифрові інструменти показали найвиразніший ефект. У ході експерименту використовувалися відеозаписи коротких монологів, рольові діалоги, усні презентації та онлайн-дискусії, що стимулювали природне спілкування англійською мовою.

Завдяки цифровим засобам учні отримували можливість повторно прослуховувати власні записи, порівнювати їх із зразками носіїв мови, отримувати коментарі від учителя та однокласників. Таке багатоаспектне зворотне зв'язування дозволило значно зменшити кількість фонетичних і граматичних помилок, збільшити обсяг висловлювань та підвищити впевненість у спілкуванні. Рівень говоріння зріс у середньому на 22% в експериментальній групі проти 9% у контрольній. Найбільший прогрес спостерігався серед учнів, які активно використовували технологію “перевернутого класу”, готуючи власні мінівідео або усні блоги.

Таблиця 2. Динаміка рівня говоріння (Speaking)

Вид мовленнєвої діяльності	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Speaking	51%	60%	52%	67%

Таким чином, цифрові технології підвищили якість усного мовлення, зокрема швидкість реакції, граматичну правильність, інтонаційну виразність і комунікативну впевненість учнів.

Розвиток навичок читання. Робота з цифровими текстами дала змогу учням експериментальної групи перейти від механічного читання до аналітичного. Завдяки адаптивним платформам, які пропонували тексти різних рівнів складності, учні могли самостійно контролювати темп та обсяг

читання. Особливо ефективними виявилися вправи з прогнозування змісту тексту, інтерактивні глосарії та завдання на пошук інформації. Крім того, доступ до автентичних матеріалів (новин, блогів, соціальних медіа) підвищив мотивацію – тексти були ближчими до реального мовного середовища.

Порівняльний аналіз показав, що 81% учнів експериментальної групи наприкінці експерименту успішно розуміли тексти рівня **B2**, тоді як у контрольній групі цей показник становив лише 70%.

Таблиця 3. Динаміка рівня читання (Reading)

Вид мовленнєвої діяльності	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Reading	67%	70%	65%	81%

Отже, цифрові інструменти значно розширили можливості учнів у розвитку стратегій читання з розумінням, пошуку, інтерпретації та критичного аналізу текстів.

Розвиток навичок письма. Формування навичок письма відбувалося на основі інтерактивних завдань у спільних онлайн-документах та навчальних блогах. Учні створювали короткі повідомлення, есе, відгуки, електронні листи, після чого рецензували роботи однокласників. Такі форми роботи сприяли розвитку навичок редагування, аргументації та логічного структурування тексту. Завдяки можливості переглядати попередні версії робіт і коментарі вчителя, учні поступово покращували орфографічну, граматичну та стилістичну точність. У контрольній групі, де письмові роботи виконувалися традиційно (на папері, без обговорення в онлайн-середовищі), прогрес був помітно нижчим.

Таблиця 4. Динаміка рівня письма (Writing)

Вид мовленнєвої діяльності	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
Writing	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
	63%	66%	61%	75%

Отже, цифрові інструменти оптимізували процес письма та сприяли розвитку відповідальності та самоконтролю учнів, що є невід'ємною складовою навчальної автономії.

Результати експерименту дозволили зробити наступні узагальнення. По-перше, контрольна група (КГ) демонструє помірний, стабільний приріст навичок у межах 3–9%, що відображає ефект традиційного навчання. Натомість експериментальна група (ЕГ) показує значно вищий приріст, особливо у читанні (+16%) та говорінні (+15%), що підтверджує ефективність використання цифрових інструментів і інтерактивних технологій у навчальному процесі.

По-друге, різниця між групами наочно свідчить, що інтеграція цифрових ресурсів сприяє більш динамічному розвитку мовленнєвих навичок, підвищує мотивацію та формує автономність учнів у навчанні англійської мови.

Таблиця 6. Порівняння приросту мовленнєвих навичок у КГ та ЕГ

Вид мовленнєвої діяльності	Контрольна група приріст (%)	Експериментальна група, приріст (%)
Аудіювання (Listening)	+4	+11
Говоріння (Speaking)	+9	+15
Читання (Reading)	+3	+16
Письмо (Writing)	+3	+14

Для оцінки ефективності запропонованого комплексу вправ і завдань використано статистичний коефіцієнт оцінки за формулою:

$$K(o)=K1/ K2,$$

де **K1** – середній бал ЕГ, **K2** – середній бал КГ.

Підставивши значення, отримуємо: $K(o)= 9,8 / 8,6 \approx 1,14$.

Отримане значення **K(o) > 1** свідчить про ефективність використаної системи вправ з інтеграцією цифрових інструментів. Це підтверджує, що запропонована методика сприяє більш динамічному розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності старшокласників, підвищує їхню мотивацію, формує автономність у навчанні та сприяє досягненню вищих результатів порівняно з традиційним навчанням.

Таким чином, результати підсумкового тестування підтверджують гіпотезу дослідження та свідчать про доцільність впровадження цифрових технологій у навчальний процес як засобу підвищення рівня володіння англійською мовою учнями 10–11 класів.

Висновки до розділу 2

Експеримент, спрямований на визначення ефективності використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови учнів старших класів, було організовано на основі системного й науково обґрунтованого підходу. Чітке визначення мети, завдань і етапів дослідження забезпечило послідовність дій від визначення початкового рівня володіння мовою до аналізу кінцевих результатів.

До участі були залучені учні 10-х і 11-х класів, що забезпечило репрезентативність вибірки. Поділ учасників на контрольну та експериментальну групи дав змогу здійснити порівняльний аналіз між традиційними та цифровими підходами до навчання англійської мови. Структура експерименту з чітким поділом на констатувальний, формувальний і контрольний етапи дозволила простежити поступову динаміку навчальних досягнень шляхом використання цифрових технологій.

Діагностичні тести, що охоплювали всі види мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, говоріння, граматики і лексика), забезпечили комплексну оцінку рівня іншомовної компетентності учнів. Початкове тестування визначило різний рівень підготовки, а завершальний тест засвідчив підвищення результатів в експериментальній групі, що підтвердило позитивний вплив використаних цифрових інструментів на якість іншомовної підготовки.

Методи дослідження, які забезпечили об'єктивність висновків, поєднували кількісні та якісні підходи: тестування, анкетування, педагогічне спостереження та аналіз навчальних досягнень. Використання цифрових платформ (Google Classroom, Moodle, Duolingo, LingQ, Padlet, Zoom) сприяло створенню інтерактивного навчального середовища та розвитку самостійності, мотивації й відповідальності учнів.

Отримані результати засвідчили, що інтеграція цифрових технологій у навчальний процес сприяє підвищенню рівня володіння англійською мовою, активізації пізнавальної діяльності та формуванню навичок самостійного навчання.

ВИСНОВКИ

Магістерська робота «Вплив цифрових інструментів на підвищення рівня володіння англійською мовою учнів 10–11 класів» присвячена актуальній проблемі сучасного викладання іноземних мов, що полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній апробації методики використання цифрових інструментів з метою підвищення рівня володіння англійською мовою учнів 10-11 класів.

Мета дослідження – підтвердження ефективності розробленої методики, була повністю досягнута в результаті послідовного вирішення поставлених завдань.

Нижче представлено узагальнення ключових досягнень, структурованих відповідно до поставлених завдань дослідження:

I. Уточнення теоретико-методологічних засад та категоріального апарату. Шляхом системного аналізу наукової літератури, узагальнено та уточнено ключове для дослідження поняття – *«цифрові інструменти у навчанні англійської мови»*. Вони визначені як інтерактивні технологічні засоби (як апаратні, так і програмні), що інтегруються у навчальний процес для моделювання автентичних комунікативних ситуацій, забезпечення персоналізованого зворотного зв'язку та підвищення мотивації учнів, сприяючи комплексному формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

Здійснено ретроспективний огляд еволюції підходів до комп'ютерно-опосередкованого навчання мов (CALL), що дозволило виокремити три домінантні наукові парадигми, на яких ґрунтується розроблена методика:

1. **Когнітивна парадигма.** Наголошує на ролі технологій у стимулюванні пізнавальних процесів (пам'ять, увага, критичне мислення) через інтерактивні завдання та автоматизований тренінг.

2. **Соціокультурна парадигма.** Фокусується на використанні цифрових інструментів як посередників для соціальної взаємодії, спільної роботи та доступу до автентичного мовного середовища.

3. **Технологічно-педагогічна парадигма (TPACK).** Обґрунтовує необхідність збалансованого інтегрування технологічних, педагогічних та предметних знань викладача.

II. Характеристика психолого-педагогічних особливостей та методичного потенціалу. Було визначено, що ключовими психолого-педагогічними особливостями учнів старшої школи є:

- розвиток абстрактного та критичного мислення, що вимагає включення до роботи складних автентичних матеріалів.
- професійне самовизначення, що зумовлює підвищений інтерес до спеціалізованої лексики та цільового використання мови.
- прагнення до автономності та саморегуляції, які можуть бути ефективно підтримані гнучкими та адаптивними цифровими навчальними середовищами.

На основі цих особливостей та цілей навчання, було визначено, що методичний потенціал цифрових інструментів є надзвичайно високим і полягає у здатності забезпечити: *персоналізацію* (адаптація до темпу та рівня учня), *інтерактивність* (перетворення пасивного споживання контенту на активну діяльність) та *автентичність* (занурення у реальні комунікативні ситуації).

Для систематизації практичного використання, розроблено *функціональну класифікацію* цифрових інструментів, яка групує їх за основним навчальним завданням, а не за конкретною назвою платформи. До ключових функціональних груп віднесено:

- інструменти для розвитку продуктивних навичок (говоріння та письма).
- інструменти для розвитку рецептивних навичок (аудіювання та читання).
- інструменти формувального оцінювання та зворотного зв'язку.
- інструменти для колективної роботи та співробітництва.

Така класифікація стала основою для раціонального відбору засобів під час розробки методики.

III. Розробка та обґрунтування методики використання.

Спираючись на теоретичні висновки та визначений методичний потенціал, було розроблено *авторську методику* використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови учнів 10-11 класів.

Сутність методики полягає в її реалізації у моделі *змішаного навчання* (*Blended Learning*), що інтегрує очні заняття з синхронними та асинхронними цифровими активностями. Ключовими елементами методики є:

1. **Мотиваційно-цільовий компонент:** Використання гейміфікованих та автентичних завдань для стимулювання внутрішньої мотивації старшокласників.

2. **Змістово-операційний компонент:** Структурування навчального матеріалу навколо **комунікативних завдань** (*Task-Based Learning*), де цифрові інструменти виступають як засоби для досягнення конкретної комунікативної мети.

3. **Контрольно-коригувальний компонент:** Акцент на **формувальному оцінюванні** (*Formative Assessment*), що забезпечує безперервний зворотний зв'язок та дає учням можливість коригувати навчальну траєкторію.

Розроблена система завдань була інтегрована у тематичні модулі, що відповідають чинній навчальній програмі.

IV. Проведення педагогічного експерименту та кількісна оцінка результатів. Для перевірки ефективності розробленої методики було

організовано та проведено педагогічний експеримент із залученням учнів 10-11 класів, які були розподілені на *контрольну групу (КГ)* та *експериментальну групу (ЕГ)*. У КГ навчання відбувалося за традиційною методикою, тоді як в ЕГ застосовувалась розроблена авторська методика з регулярним та цілеспрямованим використанням функціонально відібраних цифрових інструментів.

Експеримент проводився у три етапи:

1. **Констатувальний етап:** Підтверджено приблизно однаковий початковий рівень сформованості мовленнєвих навичок в обох групах, що забезпечило об'єктивність подальшого порівняльного аналізу.
2. **Формувальний етап:** Реалізовано розроблену методику в ЕГ.
3. **Контрольний етап:** Здійснено повторне оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності за критеріями, що охоплювали аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Результати контрольного зрізу чітко продемонстрували якісні та кількісні переваги ЕГ.

V. Підтвердження гіпотези дослідження. Аналіз даних контрольного етапу показав, що середній рівень сформованості мовленнєвих навичок в експериментальній групі *значно перевищив* показники контрольної групи. Зокрема, найбільше зростання зафіксовано у таких параметрах, як сформованість навичок письма (ведення блогів, створення есе) та говоріння (участь у відеодискусіях), що прямо корелює з перевагами використаних цифрових інструментів.

Ключовим доказом ефективності методики стало обчислення **коефіцієнта ефективності $K(o)$** , який показав, що зростання середнього балу в ЕГ є статистично значущим.

$$K(o) = K1 / K2,$$

де **K1** – середній бал ЕГ, **K2** – середній бал КГ.

Підставивши значення, отримуємо:

Отримане значення $K(o) \approx 1,14$. є вищим за порогове значення 1.0 та остаточно підтверджує висунуту гіпотезу: цілеспрямоване та системне використання цифрових інструментів у рамках розробленої методики істотно підвищує рівень володіння англійською мовою учнів 10-11 класів.

Таким чином, цілі дослідження досягнуті, а його завдання повністю реалізовані.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розширенні вибірки дослідження, диференціації цифрових інструментів відповідно до рівнів володіння англійською мовою (A1–C1), розробленні системи цифрового формувального оцінювання для шкільного курсу англійської мови, а також у вивченні можливостей штучного інтелекту як засобу персоналізації навчання та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандура Л. Педагогічні умови використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО. *Молодь і ринок*. 2020. № 1(180). С. 180–184. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.196220> (дата звернення: 25.03.2025).
2. Баняс В., Баняс Н. Використання цифрових інструментів у процесі викладання англійської мови як іноземної. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2025. № 34. С. 66–71. URL: <https://apfp.khmnu.edu.ua/index.php/apfp/article/view/283/284>.
3. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів лінгвістичних університетів і факультетів іноземних мов вищих навчальних закладів / під заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*. 2020. № 93. С. 50–57. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31082> (дата звернення: 14.02.2025).
5. Генсерук Г., Бойко М., Мартинюк С. Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 1 (1). С. 31–39. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.4>.

6. Григор'єва Т. І., Проценко М. М. Сучасні тенденції та перспективи використання штучного інтелекту в комп'ютерних системах. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v40/31.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5682/2024/40/29> (дата звернення: 28.10.2025).
7. Грицай Я. Г. Цифрові інструменти для формуального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 3(222), С. 80–84. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-80-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84)
8. Кийко С. В., Смагій В. І. Інтерактивні методи навчання іноземної мови учнів старших класів. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 2(2). С. 140–156. DOI: 10.52058/2786-6165-2022-2(2)-140-156.
9. Кoberник Г. Технологія гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5(5). С. 397–405. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-397-405](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-397-405) (дата звернення: 05.11.2025).
10. Ковальчук А. Цифрові інструменти в діяльності педагога професійного навчання. *Молодь і ринок*. 2024. № 6 (226). С. 171–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307879>.
11. Концепція розвитку цифрових компетентностей. 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#n93> (дата звернення: 08.11.2025).
12. Майер Н. В., Коваль Т. І. Цифрові засоби для формування ІКТ-компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2023. № 1. С. 50–57. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278112>
13. Марчук Н. А. Цифрові інструменти в професійній освіті України: історія виникнення, особливості впровадження та перспективи. *Професійно-прикладні дидактики*. 2024. С. 48–53.
14. Мартинюк О. Інструменти ІІІ у викладанні іноземних мов: переваги і недоліки в українській та зарубіжній практиці. *Comparative Professional*

- Pedagogy*. 2024. 14(2). С. 65–73. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-7](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-7).
15. Махнов Є. О. Цифрові освітні ресурси та цифрові освітні інструменти: стаття-доповідь на курси чи педраду. URL: <https://bit.ly/3Y0iTtp> (дата звернення: 28.10.2024).
 16. Михайлова Л. М., Семенишина І. В., Краснощок І. П., Ступеньков С. О. Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*. 2023. № 18. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/283>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7795391> (дата звернення: 27.10.2025).
 17. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
 18. Новак І. М. Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 1(32). С. 122–125.
 19. Осадча К. П., Осадчий В. В., Спирін О. М., Круглик В. С. Тематика персоналізованого та адаптивного навчання у змісті професійної підготовки бакалаврів та магістрів професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2022, № 2 (50). С. 197–204. ISSN 2663-6085.
 20. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. спецвип. С. 250–260. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24> (дата звернення: 20.08.2025).
 21. Пристай Г.В. Роль інтерактивних методів навчання у формуванні англійської комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2025. № 98. С. 148–153.
 22. Пристай Г.В., Бурлаків М.Б. Інтеграція цифрових технологій у навчання англійської мови в старшій школі. *Education via Distance Learning and other Pedagogical Challenges: матеріали 4-тої міжнародної науково-практ. інтернет-конф. (вересень 11-12, 2025). Дніпро, Україна*. С. 43–46.

23. Пристай Г. В. Технологія змішаного навчання при формуванні професійної іншомовної компетентності вчителів. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 186–188. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/4.2/44.pdf> (дата звернення: 13.11.2025).
24. Ромат Є. В., Білявська Ю. В. Гейміфікація та її сприйняття поколінням «Z». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2020. № 17(45). С. 23–28. DOI: [https://doi.org/10.25264/2311-5149-2020-17\(45\)-23-28](https://doi.org/10.25264/2311-5149-2020-17(45)-23-28) (дата звернення: 15.07.2025).
25. Савченко О. Цифрові технології в дистанційному навчанні англійської мови студентів ЗВО. *Молодь і ринок*. 2021. С. 66–71. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/240818>.
26. Свиридчук В., Бодик О., Калініна Л., Прокопчук Н., Христич Н. Цифровий рубіж: стратегії та інструменти для формування навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. № 3(101). С. 1–14. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742897>
27. Семеріков С. О., Стрюк М. І., Моїсеєнко Н. В. Мобільне навчання: історико-технологічний вимір. *Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: монографія*. Кривий Ріг: Книжкове видавництво Киреєвського, 2012. С. 188–242. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/0564/972>.
28. Сиволапенко Т. Л. Досвід зарубіжних країн із впровадження цифрових концепцій: реалії та перспективи для України. *Держава та регіони. Серія «Державне управління»*. 2019. № 3 (67). URL: http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/3_2019/22.pdf. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401-2019-3-20> (дата звернення: 28.10.2025).
29. Скасків Г. М. Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. № 83. С. 156–161. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36669> (дата звернення: 28.05.2025).

30. Хміль Н. А., Галицька-Дідух Т. В., Цяньці В. Використання віртуальної та доповненої реальності в українській освіті. *Академічні візії*. 2023. № 22. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/505/463>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8251886> (дата звернення: 28.10.2025).
31. Ходунова В. Л. Гейміфікація як інновація в освіті. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 2(16). С. 407–417. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2\(16\)-407-417](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2(16)-407-417) (дата звернення: 22.07.2025).
32. Черненко А. В. Інтеграція цифрових інструментів у процес викладання іноземних мов в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка, методика та психологія*. 2025. № 8. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-8-06-01> (дата звернення: 30.09.2025).
33. Четверик В. К. Чат-боти зі штучним інтелектом в оптимізації дистанційного вивчення мов. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2025. с. 49–51 URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19559> (дата звернення: 30.09.2025).
34. Цуранова О. та ін. Методичні рекомендації щодо впровадження технологій гейміфікації в дистанційній освіті. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 4. С. 159–164. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.25> (дата звернення: 21.04.2025).
35. Bakhmat N., Smorgun M. On the role of digitalization and globalization for the development of mobile video games in the education of the future: trends, models, cases. *Futurity Education*. 2022. Vol. 2, No. 4. P. 63–74. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.07> (дата звернення: 20.02.2025).
36. Barclay E. How to Teach Critical Thinking in the Digital Age. *iCivics Education*. [Електронний ресурс]. iCivics, 2025. URL: https://vision.icivics.org/how-to-teach-critical-thinking-in-the-digital-age/?utm_source (дата звернення: 01.10.2025).
37. Best J. R., Miller P. H., Naglieri J. A. Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national

- sample. *Learning and Individual Differences*. 2011. Vol. 21, № 4. P. 327–336. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007> (дата звернення: 21.06.2025).
38. Blakemore S.-J. *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain*. New York : PublicAffairs, 2018. 240 p.
39. Blakemore S.-J., Mills K. L. Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*. 2014. Vol. 65. P. 187–207. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202> (дата звернення: 21.04.2025).
40. Boumedyen J., Kaneez F., Rafael V., Victor R. *E-Learning: An effective pedagogical tool for learning* [Електронний ресурс]. arXiv preprint arXiv:1108.5704, 2011. URL: <https://arxiv.org/abs/1108.5704>.
41. Brown B. B., Larson J. Peer relationships in adolescence. In: Lerner R. M., Steinberg L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development*. 3rd ed. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2009. P. 74–103. DOI: 10.1002/9780470479193.adlpsy002004.
42. Canale M. & Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980. 1(1), P. 1–47.
43. Eccles J. S., Wigfield A. From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental perspective. *Developmental Psychology*. 2020. Vol. 56, № 10. P. 1665–1684. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/teaching-languages-to-adolescent-learners/adolescent-language-learner-setting-the-scene/23B569A09758E1B2167C7752215BFC99>.
44. Erlam R., Philp J., Feick D. The Adolescent Language Learner: Setting the Scene. In: *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. P. 1–18.
45. European Commission, European Education and Culture Executive Agency: Eurydice and Directorate-General for Education, Youth, Sport and

- Culture, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, Publications Office of the European Union, 2006,
46. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Using mobile devices in language learning. *Language Learning & Technology*. 2018. Vol. 22, № 3. P. 2–11.
 47. Haliuk K. Cognitive and play space of educational institutions of the future: trends, models, cases. *Futurity Education*. 2022. Vol. 2, No. 4. P. 4–18. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.01> (дата звернення: 20.02.2025).
 48. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow : Longman, 2015. P. 120–150. ISBN 978-1-48868-324-4
 49. Higgins J. Computer assisted language learning. *Language Teaching*. 1983;16(2):102-114. doi:10.1017/S0261444800009988
 50. Huang, J., Saleh S. & Liu Y.(). A Review on Artificial Intelligence in Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 2021. DOI: 10.36941/ajis-2021-0077.
 51. Lai C. *Self-directed language learning using mobile technology in higher education* : (Unpublished doctoral dissertation). Leiden : Leiden University, 2017. URL: <https://www.universiteitleiden.nl/en/research/research-output/iclon/lai-dissertationUniversiteit> Leiden+1.
 52. Li P., Lan Y.-J., Yu J. Digital Language Learning (DLL): Insights from Behavior, Cognition, and the Brain. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2022. Vol. 25, № 4. P. 789–804. DOI: 10.1017/S136672892200029X.
 53. Luo, Y., Du, H. Learning with desktop virtual reality: changes and interrelationship of self-efficacy, goal orientation, technology acceptance and learning behavior. *Smart Learn. Environ.* 2022. № 9, 22. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00203-z> (дата звернення: 20.02.2025).
 54. Ngo N. T. D., Pham H. N. U. Exploring the Influence of Social Media and Online Communities on Affordances in ELT. *International Journal of Language Instruction*. 2024. Vol. 3, № 4. – P. 119–133. DOI: 10.54855/ijli.24347.

- 55.Paus T. Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. Vol. 9, № 2. P. 60–68. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.008> (дата звернення: 21.04.2025).
- 56.Peachey N. *Digital tools for teachers*. PeacheyPublications, 2017.
- 57.Prensky M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin, 2010. URL:<https://marcprenskyarchive.com/writings/>.
- 58.Reinhardt J. *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice*. Cham : Palgrave Macmillan, 2020.
- 59.Richards J. C., Rodgers Th. S. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2014. DOI:10.1017/9781107675964.
- 60.Sharma S. The Role of Digital Technology in Supporting English Language Learners: Balancing Engagement and Access in Secondary Schools. *International Journal of English Language Education*. 2024. Vol. 12, № 2. DOI: 10.5296/ijele.v12i2.22383.
- 61.Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 2nd ed. London: Bloomsbury.
- 62.Skalaban L. J. et al. Adolescent-specific memory effects: Evidence from working memory, immediate and long-term recognition memory performance in 8–30 yr olds. *Learning & Memory*. 2022. Vol. 29, № 8. P. 223–233. DOI: 10.1101/lm.053539.121.
- 63.Son J.-B., Park S.-S., Park M. Digital literacy of language learners in two different contexts. *JALT CALL Journal*. 2017. Vol. 13, № 2. P. 77–96. DOI: 10.29140/jaltcall.v13n2.320ResearchGate+1.
- 64.Steinberg L. *Adolescence*. 11th ed. New York : McGraw-Hill Education, 2017. 379 p.
- 65.*The Promise of Adolescence: Realizing Opportunity for All Youth* [Електронний ресурс]. Washington (DC) : National Academies Press (US), 2019. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK545476/>.

- 66.TOP 100 Tools for Learning 2022. *Results of the 16th Annual Survey* [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://toptools4learning.com/toptools-by-category> (дата звернення: 29.10.2024).
- 67.Tynnyi, V., Dyachuk, N., Soter, M., Shastalo, V., Orel-Khalik, Y., Prystai, H., & Maksymchuk, B. (2025). Distance Learning Technologies in Foreign Language Teaching: Assuring Education Quality. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 16(1 Sup1), 127-138. doi:<http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.S1/11>
- 68.Udemy vs Coursera vs Udacity vs Edx: The Ultimate Comparison [Електронний ресурс]. 2025. URL: <https://www.transizion.com/udemy-vs-courseravs-udacity-vs-edx/> (дата звернення: 29.07.2025).
- 69.Wang S., Vásquez C. Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*. 2012. Vol. 29, № 3. P. 412–430. DOI: 10.11139/cj.29.3.412-430bib.learnit2teach.ca+1.
- 70.Warschauer M, Healey D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*. 1998. 31(2). P. 57–71. doi:10.1017/S0261444800012970
- 71.Weil L. G. et al. The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*. 2013. Vol. 22, № 1. P. 264–271. DOI: 10.1016/j.concog.2013.01.004.

SUMMARY

The contemporary landscape of global education, characterized by digitalization, necessitates a profound methodological evolution in foreign language instruction. This Master's thesis addresses the critical need for an evidence-based framework for integrating technology into secondary education. The relevance of this study lies in bridging the gap between the significant, yet often underutilized, potential of modern digital tools and the specific pedagogical requirements for developing advanced English communicative competence among senior high school students (10th and 11th grades). These learners, who are at a pivotal stage of cognitive development and professional self-determination, require learning environments that are not only interactive and engaging but also offer personalized pathways and access to authentic, real-world communication.

The **Aim** of this research was to theoretically substantiate, meticulously develop, and subsequently experimentally verify the effectiveness of an original methodology for using digital tools to substantially enhance the English language proficiency level of these students.

The research established the **Object of the Study** as the process of teaching English to 10th and 11th-grade students, while its **Subject** was precisely defined as the methodology for employing digital tools in the formation of their English communicative competence.

The central **Research Hypothesis** posited that the systematic, purposeful, and methodologically grounded use of digital tools, implemented within a comprehensive blended learning model and organized according to a newly developed functional classification, would lead to a statistically significant and measurable increase in the students' language proficiency, particularly in productive skills, when compared to traditional instructional methods. Achieving

this aim required the execution of six detailed tasks, ranging from clarifying theoretical foundations and characterizing learner profiles to the experimental verification of the developed methodology and the formulation of practical recommendations.

The **Scientific Novelty** of the research is multifaceted and lies in three distinct contributions to the field of Computer-Assisted Language Learning (CALL) methodology. Firstly, it involved the refinement of the theoretical and methodological foundations of computer-mediated learning of English, particularly by viewing technology through the contemporary prism of technological-pedagogical approaches. Secondly, a significant novel contribution is the development and justification of a functional classification of digital tools, which offers a criterion-based, structured framework for teachers to select specific technologies based on the exact type of language activity (receptive or productive) and the desired pedagogical outcome, moving beyond mere product-based listings. Finally, the research's novelty is cemented by the empirical verification of the author's original methodology, which successfully integrates various functional tool groups within a systematic Blended Learning model, proving its superior efficacy over conventional approaches through quantitative data.

The **Theoretical Value** of the research is determined by its rigorous analytical and synthesizing work. The study systematically expanded the theoretical knowledge base by thoroughly synthesizing the evolution of scientific views on CALL, leading to the identification of the three core paradigms that underpin effective digital integration: the Cognitive Paradigm (focusing on technology's role in stimulating memory, attention, and critical thinking), the Sociocultural Paradigm (emphasizing technology as a mediator for authentic social interaction and access to cultural contexts), and the Technological-Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Framework (guiding the necessary balance of teacher competence). Furthermore, the thesis specified the psychological and pedagogical prerequisites for effective digital tool usage by senior high school students, clearly defining how technological features address the learners' critical

needs for autonomy, professional self-determination, and the development of abstract thinking. It also enriched the theory of foreign language methodology by establishing the key methodological components necessary for successful Blended Learning in this specific context.

In terms of **Practical Value**, the research offers direct, implementable solutions for educators. The primary output is a fully developed, experimentally tested methodology alongside a practical complex of communicative tasks that can be immediately adopted and adapted by English teachers in secondary schools, providing a clear and reliable blueprint for effective digital integration. Crucially, the functional classification of digital tools acts as an accessible practical decision-making tool for teachers, simplifying the process of selecting appropriate technological resources based on predetermined learning outcomes. Finally, the methodological recommendations and the detailed analysis of the experimental results serve as a valuable resource for in-service teacher training programs and for students in pedagogical specialties, helping to build the necessary technological literacy and methodological competence required for teaching in the modern digital age.

Key Findings of the Study. The core findings of the study emerged from a comprehensive synthesis of the theoretical analysis presented in Chapter 1 and the empirical validation conducted in Chapter 2, unequivocally confirming the research hypothesis.

The theoretical investigation clarified the definition of digital tools in this context, conceptualizing them as dynamic, interactive technological instruments crucial for facilitating personalized feedback, collaborative learning, and the modelling of authentic communicative situations, thereby directly enhancing the formation of the English Communicative Competence. This theoretical understanding was built upon the synthesized foundation of the Cognitive, Sociocultural, and TPACK paradigms, ensuring the methodology was robustly supported by established educational theory. Moreover, the study underscored that successful integration must specifically align with the psychological and

pedagogical features of 10th and 11th-grade students, particularly their increasing capacity for abstract thinking, their pursuit of autonomy in learning, and their inclination toward professional self-determination through subject-relevant content.

In establishing the methodological framework, the study first determined the high methodological potential of digital tools, which stems from their ability to deliver personalization (adapting content and pace), interactivity (fostering active engagement), and authenticity (providing exposure to real-world language use). To structure this potential, the research introduced a novel Functional Classification of digital tools, which categorized instruments not by brand, but by their core pedagogical purpose, yielding five main groups: Productive Skills Tools (for speaking/writing output), Receptive Skills Tools (for listening/reading comprehension), Formative Assessment Tools (for continuous feedback), Collaborative Tools (for joint project work), and Information Processing Tools (for research and analysis). The resulting author's methodology was then implemented using a Blended Learning Model, emphasizing a Task-Based Learning (TBL) approach where the digitally enabled activities served as integral steps towards completing genuine communicative tasks, with Formative Assessment serving as the continuous mechanism for monitoring and correction.

The empirical phase, which involved a pedagogical experiment comparing the Control Group (CG) and the Experimental Group (EG), provided compelling quantitative evidence. The post-test analysis demonstrated a statistically significant superiority of the EG, which had been taught using the developed methodology. The central quantitative measure, the Coefficient of Effectiveness was calculated to be approx 1.14. This value, being demonstrably higher than the neutrality threshold of 1.0, provided conclusive empirical validation that the developed methodology is a significantly more effective instructional approach than the conventional one. Crucially, the most substantial and measurable improvement in the EG was recorded in the productive skills (Speaking and Writing). This outcome is directly linked to the methodology's strategic use of specific digital tools – such as video

creation and collaborative text editing platforms – which successfully lowered learner anxiety and created frequent, low-stakes opportunities for meaningful language output. Qualitatively, the EG also showed marked improvement in learner motivation, engagement, and the development of self-regulation skills, reinforcing the idea that technology, when integrated methodologically, caters effectively to the socio-psychological needs of the senior student.

In conclusion, the Master's thesis successfully fulfilled its goal, delivering a comprehensive, evidence-based methodology for the strategic integration of digital tools into English language teaching for 10th and 11th-grade students. The research culminated in the formulation of detailed methodological recommendations for practicing teachers, offering a practical pathway for enhancing language education quality. Looking forward, the study also outlined perspectives for future scientific investigation, particularly the imperative to explore the pedagogical potential of emerging technologies such as Artificial Intelligence (AI) for intelligent tutoring systems and the application of Virtual/Augmented Reality (VR/AR) for simulating highly authentic communicative environments, thereby ensuring the continued evolution of language teaching methodology in the digital age.

ДОДАТКИ

Додаток А. Психолого-педагогічні особливості старшокласників у контексті вивчення англійської мови

Таблиця 1. Психологічний портрет старшокласника з огляду на вивчення англійської мови

Психологічна сфера	Особливості старшокласника	Вплив на вивчення англійської мови	Рекомендації для викладача
Когнітивні здібності	Абстрактне й критичне мислення, здатність будувати гіпотези, аналізувати кілька ідей одночасно	Можуть працювати з багаторівневою інформацією, аналізувати тексти, створювати логічні висновки	Використовувати завдання на аналіз, порівняння, критичне мислення, дискусії, рольові ігри
Пам'ять та організаційні здібності	Покращена пам'ять, здатність структурувати та систематизувати інформацію	Легше засвоюють складні граматичні конструкції та нову лексику	Давати матеріал поступово, використовувати схемки, таблиці, завдання на систематизацію
Метапізнавальні компетенції	Планування власного навчання, контроль результатів, вибір стратегій	Можуть самостійно визначати цілі, оцінювати прогрес, коригувати стратегії навчання	Заохочувати самостійне планування, самооцінку, роботу з чек-листами, портфоліо, самостійні проекти
Емоційна сфера	Висока чутливість до критики, поступово зростає самоконтроль	Можуть переживати невдачі, але здатні долати стрес, якщо є підтримка	Створювати довірливу й підтримуючу атмосферу, давати конструктивний відгук, враховувати

			емоційні реакції
Соціальна сфера	Потреба у визнанні, важливість спілкування з однолітками	Активно реагують на групові та парні завдання, дискусії, рольові ігри	Використовувати інтерактивні та групові завдання, проектну діяльність, обговорення
Мотивація	Внутрішня: інтерес, саморозвиток, бажання комунікувати; зовнішня: оцінки, очікування батьків	Мотивація зростає через цікаві та автентичні завдання	Використовувати творчі завдання, автентичні тексти, цифрові ресурси, симуляції комунікації
Творчість та уява	Активна уява, здатність моделювати ситуації, створювати творчі тексти	Підвищує ефективність письмових та усних завдань, роботу з абстрактними конструкціями	Використовувати сторітелінг, створення відеоблогів, рольові та симуляційні ігри
Цифрова компетентність	Легко освоюють онлайн-інструменти, відчують себе безпечно у цифровому середовищі	Можливість практикувати мову без страху помилок	Використовувати онлайн-чати, мультимедіа, інтерактивні платформи, форуми для практики та самоперевірки

**Додаток Б. Підходи до систематизації цифрових інструментів у
викладанні іноземних мов**

*Таблиця 2. Класифікація цифрових інструментів
у викладанні іноземних мов*

Критерій	Категорії	Приклади інструментів
За функціональним призначенням	Навчання Комунікація Оцінювання Організація та співпраця	Duolingo, LingQ, BBC Learning English Zoom, Microsoft Teams, Google Meet Kahoot!, Quizizz, Google Forms Google Docs, Trello, Padlet
За форматом використання	Онлайн Офлайн Гібридні	Quizlet, Canva, Padlet електронні словники, PDF-підручники Grammarly, Anki, мобільні додатки з офлайн-доступом
За інтерактивністю	Пасивні Інтерактивні Адаптивні	YouTube, електронні підручники Kahoot!, Quizlet, LearningApps Duolingo, LingQ, AI-сервіси
За рівнем інтеграції у навчальний процес	Допоміжні Основні	Padlet, Kahoot! Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams

Додаток В. Методичний потенціал та педагогічні можливості цифрових інструментів

Таблиця 3. Методичний потенціал цифрових інструментів у формуванні компонентів іношомовної комунікативної компетентності

Компонент компетентності	Навички, які розвиваються / діяльність	Цифрові інструменти	Методичний / педагогічний ефект
Лінгвістичний	Лексика, граматика, фонетика, орфографія	Quizlet, LearningApps, адаптивні платформи, онлайн-словники	Підвищення точності мови, закріплення знань, інтерактивне засвоєння матеріалу
Соціокультурний	Знання культурних норм, міжкультурне спілкування	Відео, блоги, соціальні мережі, VR-екскурсії, відеоконференції	Розуміння культурного контексту, розвиток комунікативних навичок у реальних ситуаціях
Дискурсивний	Побудова зв'язних текстів, логіка, жанрові особливості	Google Docs, Padlet, колективні проекти	Формування письмових та усних висловлювань, розвиток співпраці та критичного мислення
Стратегічний	Планування, контроль, корекція комунікації, стратегії подолання труднощів	Чат-боти, AI-сервіси, сервіси з миттєвим зворотним зв'язком	Розвиток автономності, самоконтролю, компенсаторних стратегій, впевненість у спілкуванні

Таблиця 4. Розвиток мовленнєвих навичок та цифрові засоби

Навичка	Цифрові інструменти	Методичний ефект
Аудіювання	Duolingo, LingQ, YouTube, BBC Learning English, LearningApps	Розуміння різних акцентів та швидкостей мовлення; закріплення через обговорення
Читання	LingQ, News in Levels, електронні підручники, онлайн-словники	Розвиток розуміння тексту, сканування, інтерпретації; критичне мислення
Письмо	Google Docs, Padlet, LearningApps	Інтерактивне письмо, редагування текстів, креативність, самооцінка та взаємооцінювання
Говоріння	Zoom, Teams, Google Meet, Canva, Google Slides, мобільні додатки	Розвиток діалогічного та монологічного мовлення, презентаційні навички, аргументація

Таблиця 5. Переваги та дидактичні принципи використання цифрових інструментів

Перевага / принцип	Опис
Інтерактивність та мотивація	Ігри, тести, інтерактивні вправи, гейміфікація стимулюють активність та інтерес учнів
Індивідуалізація та адаптивність	AI-сервіси та адаптивні платформи підбирають завдання за рівнем підготовки та темпом навчання
Доступність	Можливість працювати у будь-який час і у будь-якому місці; дистанційне та змішане навчання
Моніторинг та оцінювання	Формувальне оцінювання, відстеження прогресу, корекція навчання; розвиток навичок самоконтролю
Розвиток комунікації	Спільні проєкти, відеоконференції, онлайн-чати – стимулюють колективну роботу та соціальні компетентності

Додаток Д. Психолого-педагогічний ефект цифрових технологій

Таблиця 6. Психолого-педагогічний ефект цифрових технологій на засвоєння англійської мови старшокласниками

Напрямок впливу	Механізм / засіб	Психолого-педагогічний ефект
Когнітивний розвиток	Інтерактивні вправи, адаптивні платформи, онлайн-словники	Підвищення уваги, пам'яті, критичного мислення, глибше засвоєння матеріалу
Мотивація та залученість	Гейміфікація, тести, ігри, інтерактивні завдання	Збільшення активності та зацікавленості учнів у навчанні
Комунікативні навички	Відеоконференції, онлайн-чати, спільні проєкти	Розвиток усного та письмового мовлення, соціальних і комунікативних компетентностей
Індивідуалізація навчання	Адаптивні платформи, AI-сервіси, персоналізовані ресурси	Можливість враховувати рівень знань, темп засвоєння, інтереси; стимулювання самостійності
Самоконтроль та оцінювання	Формувальне оцінювання, моніторинг прогресу	Розвиток навичок саморегуляції, корекція навчального процесу
Психо-емоційний аспект	Безпечне онлайн-середовище, автентичні комунікативні ситуації	Зниження мовної тривожності, підвищення впевненості, підтримка автономності
Потенційні ризики	Тривала робота з екранами, надмірна залежність, низька цифрова компетентність	Перевтома, зниження концентрації, зменшення самостійного мислення, ризик неякісної інформації

Додаток Е. Результати експерименту

Таблиця 7. Рівень сформованості мовленнєвих навичок у КГ та ЕГ (%)

Вид мовленнєвої діяльності	КГ До	КГ Після	ЕГ До	ЕГ Після	Приріст КГ (%)	Приріст ЕГ (%)
Аудіювання (Listening)	60	64	63	74	+4	+11
Говоріння (Speaking)	51	60	52	67	+9	+15
Читання (Reading)	67	70	65	81	+3	+16
Письмо (Writing)	63	66	61	75	+3	+14

Примітка: Структура завдань підсумкового тесту залишилася такою ж, як і на початковому етапі, що забезпечило об'єктивність порівняння.

