

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

профільної школи на засадах дидактики багатомовності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук спеціальністю 014 Середня освіта (іноземні мови). – Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2022.

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**БІЛОЗІР ОЛЬГА СТАНІСЛАВІВНА**

Дисертаційна робота є результатом власних досліджень на тему проблеми розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. У дослідженні використано багатомовні та міжкультурні досягнення української і світової наукової думки з позицій дидактики, лінгвістики, психології, психолінгвістика, соціології, філософії, педагогії щодо окресленої проблеми. Дисертація пропонує сучасний погляд на управління багатомовною освітою в Україні та, зокрема, щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

УДК 373.55:81'246.3(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці умов розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

**РОЗВИТОК ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ  
ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ДИДАКТИКИ  
БАГАТОМОВНОСТІ**

014 Середня освіта (іноземні мови)  
01 Освіта/Педагогіка

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше в методичці навчання іноземних мов обґрунтовано теоретичні й методичні засади розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на джерело

О. С. Білозір

Науковий керівник Гаманюк Віта Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що результати дослідження розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Кривий Ріг – 2022

## АНОТАЦІЯ

**Білозір О.С. Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (іноземні мови). – Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2022.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. У дослідженні узагальнено вагомні наукові та практичні досягнення української і світової наукової думки з позицій дидактики, лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології, філософії, фізіології щодо окресленої проблеми. Дисертація пропонує сучасний погляд на впровадження багатомовної освіти в Україні та, зокрема, щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

**Мета** дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці умов розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що вперше в методиці навчання іноземних мов обґрунтовано теоретичні й методичні засади розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; створено цілісну модель розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи; розроблено та експериментально перевірено методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; розроблено критерії, показники та визначено рівні розвитку полілінгвальної

компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

**Теоретичне значення** роботи зумовлено тим, що результати дослідження розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності становлять вагомий внесок до теорії дидактики, лінгвістики, психології, психолінгвістики, методики навчання іноземних мов, а також можливістю використання матеріалів і результатів дослідження у методиці й практиці навчання іноземних мов та у викладанні всіх предметів профільної школи.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробленні програм із розвитку полілінгвальної компетентності для учнів профільної школи; методичних рекомендацій щодо розвитку полілінгвальної компетентності для учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; реалізації комплексу завдань, спрямованих на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. **Практичне значення** дослідження зумовлене можливістю застосування його матеріалів і результатів для вдосконалення та коригування навчальних програм з іноземних мов для 10–12 класів, типових освітніх програм закладів загальної середньої освіти III ступеня, посібників, підручників; використання в педагогічних закладах вищої освіти на факультетах іноземних мов у викладанні методичних й лінгво-практичних дисциплін; у спецкурсах і спецсемінарах подібної проблематики; використання під час написання рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт, наукових статей та при розробленні підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій.

У дослідженні доведено ефективність і значущість багатомовної освіти, наведено аргументи на користь використання дидактики багатомовності з досвіду країн світу: всебічний розвиток здібностей, дієвість застосування на

будь-якому етапі навчання в закладах освіти, продуктивність незалежно від рівня успішності навчальних досягнень учнів, ефективність досягнення багатьох лінгвістичних та академічних цілей. Уточнено й доповнено поняття «багатомовність», під чим розуміють не тільки знання трьох і більше мов, а складне індивідуальне й одночасно соціальне явище, складний процес опанування мовами й розвитку інших особистісних якостей, необхідних для життя, самореалізації і вдосконалення особистості в сучасному суспільстві.

У дисертації представлено характерні особливості синонімічних визначень «полілінгвальність», «плюрилінгвальність» та «мультилінгвальність». Уточнено й доповнено поняття «компетентність» – темпорально й ситуативно обумовлена здатність суб'єкта інтегрувати й організувати інформаційний базис як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, на основі вмінь, навичок, досвіду, особистісних якостей з метою ефективного їх застосування в різних модусах соціальної взаємодії, зокрема професійній діяльності; та розмежовано з визначенням поняття «компетенція» – сукупність знань, умінь, навичок у певній царині.

Здійснено комплексний аналіз наукових поглядів дослідників та визначено поняття «полілінгвальна компетентність», що розуміється як складний феномен, суперпозиція або поєднання компетентностей і компетенцій, які враховують здатності, вміння, знання, навички, особливості людини використовувати Ln задля усного й письмового спілкування, навчання, самоосвіти, взаємодії, що сприяє розвитку мовної свідомості й оволодінню метакогнітивними стратегіями. Представлено структуру взаємозалежних складників полілінгвальної компетентності.

Проаналізовано чинні законодавчі документи, на яких базується профільне навчання та мовна освіта в Україні. Виявлено відсутність системного впровадження багатомовної освіти.

Запропоновано модель полілінгвальної освіти, яка спрямована на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. На основі аналізу сучасних вітчизняних і зарубіжних

досліджень встановлено загальні дидактичні принципи багатомовності, описано характерні особливості дидактики багатомовності, представлено методичні засади розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. З'ясовано, що стратегії багатомовного навчання – це сукупність методів, прийомів, принципів навчання Ln, які відбираються та використовуються для успішного розв'язання проблем іншомовного навчання, спілкування у процесі опанування мовами та розвитку полілінгвальної компетентності учнів. Уточнено сутність понять «методика», «модель», «методи», «прийоми», «принципи», «форми», «засоби», «технології» багатомовного навчання. Розкрито значення ключової ролі викладача у розвитку полілінгвальної компетентності учнів.

Установлено, що ефективність розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності значною мірою залежить від педагогічних умов і психолінгвістичних передумов. З'ясовано, що педагогічні умови – це сукупність усіх обставин, явищ, чинників, які виникають в освітньому середовищі та впливають на дидактику багатомовності. Виявлено та класифіковано внутрішні й зовнішні педагогічні умови. Доведено, що психолінгвістичні передумови багатомовності, як обставини, роблять можливим процес опанування кількома мовами та їх функціонування і сприяють полілінгвальній комунікації.

Уточнено основні й додаткові «+» рівні, які покривають Європейський навчальний простір відповідно до цілей тих, хто вивчає мови. Розкрито зміст рівнів стандарт, академічний і профільний, згідно з якими відбувається навчання мов у закладах освіти України. Проаналізовано 1832 дескриптори ЗЄР (2020) та виокремлено рівні A2, B1, B2, що стосуються саме багатомовної освіти та багатомовності учнів профільної школи. Розроблено власну шкалу рівнів і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів із полілінгвальної мовленнєвої діяльності за видами: аудіювання, читання, письмо, мовлення відповідно до чинних законодавчих вимог.

З метою виявлення сучасного стану розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи протягом 2018–2021 років була проведена дослідно-експериментальна робота на базі Криворізької Центрально-Міської гімназії, Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20 з поглибленим вивченням німецької мови, Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов, ліцею № 44 м. Кам'янське. У педагогічному експерименті було визначено, обґрунтовано та перевірено ефективність методики роботи з розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Створена методика ґрунтувалася на розробленій дидактичній моделі розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, що складається з цільового блоку, блоку умов, методологічного та результативного блоків, взаємозв'язок яких забезпечує її інтегрованість, функціональність, системність, продуктивність. Етап реалізації моделі складається з трьох рівнів: підготовчо-мотиваційного, навчально-технологічного, діагностико-результативного.

Експериментально доведено, що вдале поєднання й доцільно дібрані викладачем методи, прийоми, форми, засоби й технології, що відповідають меті конкретного заняття, суттєво підвищують ефективність розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. Розроблено дослідно-експериментальну програму розвитку полілінгвальної компетентності для учнів 10 та 11 класів відповідно до чинних Державних стандартів і типових освітніх програм.

На контрольному етапі педагогічного експерименту було виявлено позитивну динаміку розвитку полілінгвальної компетентності та якісне підвищення навчальних досягнень учнів експериментальної групи. Статистично значущу різницю отриманих результатів експериментальної та контрольної груп підтверджено за допомогою t-критерію Стьюдента.

Дослідно-експериментальна перевірка підтвердила наше припущення, що використання розробленої методики сприятиме досягненню високого рівня

розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, якщо: наявна позитивна мотивація учнів до набуття багатомовності; робота з розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи має системний характер; ураховано здобутки сучасної дидактики багатомовності, педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики; застосовано дидактичну модель розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності та відповідно розроблені програми розвитку полілінгвальної компетентності учнів; практикується занурення учнів профільної школи в полілінгвальне середовище за допомогою використання міжпредметних зв'язків, особливо спродієних галузей, інформаційно-комунікаційних технологій; використано спеціально встановлені критерії, показники й рівні для визначення розвитку полілінгвальної компетентності та контролю навчальних досягнень учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Упровадження методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів на засадах дидактики багатомовності у профільній школі засвідчило її ефективність і дієвість.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми розвитку полілінгвальної компетентності учнів на засадах дидактики багатомовності в профільній школі. Подальшого наукового пошуку потребує осучаснення методичного супроводу розвитку полілінгвальної компетентності учнів з урахуванням дидактичних можливостей і трансформації профільної школи. Перспективними вважаємо створення підручників для профільної школи, розроблення мультимедійних комплексів, побудованих на дослідницьких засадах тощо.

**Ключові слова:** багатомовність, багатомовна освіта, полілінгвальна компетентність, профільна школа, дидактика багатомовності, розвиток полілінгвальної компетентності, методичні засади, педагогічні умови, психолі-

*нзвістичні передумови, модель, дескриптори, показники, рівні, критерії оцінювання.*



## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати*

1. **Білозір О. С.** Полілінгвальна освіта. Досвід країн світу та перспективи впровадження багатомовного навчання в Україні. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки.* 2020. Вип. 191. С. 217–222. **(Фаховий)**. DOI:10.36550/2415-7988-2020-52-191.
2. **Bilozir O. S.** Bilingualism and structure of multilingual competence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2020. VIII (95), Issue: 239. P. 7–11. **(Індексовано в базі Copernicus)**. DOI: <http://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-239VIII95-01>.
3. **Kravtsova I., Kravtsova A., Hamaniuk V., Bilozir O., Voznyak A.** Development of professional competence of primary school teachers of the New Ukrainian School in the aspect of foreign language teaching. *Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology.* 2020. Vol. 1 : АЕТ. P. 167–187. (Стаття у матеріалах конференції, опублікованих за кордоном). ISBN: 978-989-758-558-6. DOI: 10.5220/0010922200003364.
4. **Bilozir O. S.** Mediation in the context of multilingual education in Ukraine. *Innovation in science: global trends and regional aspect* : International scientific conference, Riga, 12–13 March 2021. Riga, 2021. P. 149–153. (Стаття у матеріалах конференції, опублікованих за кордоном). ISBN: 978-9934-26-050-6. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-050-6-43>.
5. **Білозір О. С.** Психолінгвістичний аспект полілінгвальності. *Освітній вимір.* 2021. Вип. 4 (56). С. 25–35. **(Фаховий)**. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v56i4>.
6. **Білозір О. С.** Педагогічні умови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. *Освітній вимір.* 2021. Вип. 5 (57). С. 223–235. **(Фаховий)**. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v57>.

7. **Білозір О. С.** Розвиток полілінгвальної компетентності учнів на уроках англійської мови в профільній школі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44. С. 45–51. (Фаховий, індексовано в базі Copernicus). DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/1.9>.

***Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

8. **Білозір О. С.** Clil-уроки як засіб розвитку компетентності з іноземних мов. *Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Херсон, 2018*. С. 21–23.

9. **Білозір О. С.** Формування граматичної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах: зб. наук.-мет. пр. Кривий Ріг, 2019*. Вип. 5. С. 36–37.

10. **Білозір О. С.** Загальнонаукові підходи до трактування поняття полілінгвальна компетентність. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: зб. тез I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2019*. С. 84–88.

11. **Білозір О. С.** Характерні особливості сучасної полілінгвальної освіти. *Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Маріуполь, 30 бер. 2021 р.)*. Маріуполь, 2021. С. 127–130.

***Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації***

12. **Білозір О. С.** Формування мовної компетенції майбутніх учителів германських мов. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах: зб. наук.-мет. праць*. Кривий Ріг, 2018. Вип. 4. С. 85–86.

13. **Білозір О. С.** Філософські засади компетентнісного підходу. *Юнософія: зб. студ. наук. праць*. Кривий Ріг, 2019. Вип. 5. С.24–29.

14. **Kravtsova I. A., Kravtsova A. O., Bilozir O. S.** Professional competence development of primary school teachers as a competitive specialist in the aspect of the New Ukrainian School. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2020. VIII (95), Issue: 239. P.7–11(**індексовано в базі Copernicus**). DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-239VIII95-06>.

## ABSTRACT

**Bilozir O. S. Development of students' polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of the didactics of multilingualism.** –Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

This thesis is submitted in fulfilment of the requirements for the scientific degree of Doctor of Philosophy (PhD), speciality 014 “Secondary education (Foreign languages)”. – Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, 2022.

The dissertation is a theoretical and experimental study of the problem of developing of students' polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of didactics of multilingualism. The study summarizes significant scientific and practical achievements of Ukrainian and world scientific thought from the positions of didactics, linguistics, psychology, psycholinguistics, sociology, philosophy and physiology in relation to the outlined problem. The dissertation offers a modern viewpoint on the implementation of multilingual education in Ukraine and in particular on the development of multilingual competence of students of profession-oriented schools based on the didactics of multilingualism.

**The purpose** of the study is the theoretical substantiation and experimental verification of the conditions for the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools on the didactics of multilingualism.

**The scientific novelty** of the obtained results is that for the first time, the theoretical and methodical foundations of the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools based on the didactics of multilingualism are substantiated in the methodology of teaching foreign languages; a holistic model of the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools has been created; the author's method of developing of students' polylingual competence of profession-oriented schools on the principles of didactics of multilingualism has been developed and experimentally verified; criteria, indicators and levels of development of students' polylingual competence of profession-oriented schools based on the didactics of multilingualism have been developed.

**The theoretical significance** of the work is determined by the fact that the re-

sults of research on the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools based on the didactics of multilingualism make a significant contribution to the theory of didactics, linguistics, psychology, psycholinguistics, methods of teaching foreign languages as well as by the possibility of using materials and research results in teaching methods and practice of teaching foreign languages and when teaching all subjects at profession-oriented schools.

**The practical significance** of the research lies in the development of programs for the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools; methodological recommendations for the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools based on the didactics of multilingualism; implementation of a set of tasks aimed at the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools. The practical value of the research is conditioned by the possibility of using its materials and results for improvement and correction of foreign language curricula for grades 10–12, typical educational programs of third-level general secondary education institutions, manuals, textbooks; by the use in pedagogical institutions of higher education at the faculties of foreign languages during the teaching of methodical and linguistic-practical disciplines, at special courses and special seminars on similar issues; can be used when writing summary, term and qualification papers, scientific articles and when developing textbooks, training manuals, methodological recommendations.

The study proves the effectiveness and importance of multilingual education, arguments in favor of using didactics of multilingualism from the experience of the countries of the world are given: comprehensive development of skills, the effectiveness of application at any stage of education in educational institutions, productivity regardless of students' educational achievements, the efficiency of many linguistic and academic goals. The concept of "multilingualism" has been clarified and supplemented. It is not just the knowledge of three or more languages, but a complex individual and at the same time social phenomenon, a complex process of language mastery and the development of other personal qualities necessary for life, self-realization and personal improvement in modern society.

Characteristic features of synonymous definitions “polylingualism”, “plurilingualism” and “multilingualism” are presented. The concept of “competence” has been clarified and supplemented that it is the temporally and situationally determined ability of the subject to integrate and organize the information base of both internal and external environment, based on skills, abilities, experience and personal qualities to apply effectively in different modes of social interaction in particular professional activity; and is delimited with the definition of “competency” – a set of knowledge, skills, abilities in a particular field.

A complex analysis of the scientific views of researchers is made and the concept of “polylingual competence” is defined, that is understood as a complex phenomenon, superposition or combination of competences and competencies that take into account the ability, skills, knowledge, skills, characteristics of people to use Ln for oral and written communication, learning, self-education, interactions that promote the development of language consciousness and mastering metacognitive strategies. The author’s structure of interdependent components of polylingual competence is presented.

The current legislative documents, on which profession-oriented and language education in Ukraine are based, are analyzed. The lack of systematic implementation of multilingual education was revealed.

A model of multilingual education is proposed, which is aimed at the development of students’ polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of the didactics of multilingualism. The general didactic principles of multilingualism are established, characteristic features of didactics of multilingualism are described and methodical principles of the development of students’ polylingual competence of profession-oriented schools are presented on the basis of the analysis of modern domestic and foreign research. It was found that multilingual learning strategies are a set of methods, techniques and principles of learning Ln, which are selected and used to solve successfully problems of foreign language learning, communication in the process of language acquisition and development of students’ polylingual competence. The essence of the concepts of “methodology”, “model”, “methods”,

“techniques”, “principles”, “forms”, “means” and “technologies” of multilingual education has been clarified. The importance of the key role of a teacher in the development of students’ polylingual competence is revealed.

It is established that the effectiveness of the development of students’ polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of didactics of multilingualism depends largely on pedagogical conditions and psycholinguistic prerequisites. It was found that pedagogical conditions are a set of all circumstances, phenomena and factors that arise in the educational environment and affect the didactics of multilingualism. Internal and external pedagogical conditions are revealed. It has been proven that the psycholinguistic prerequisites of multilingualism as circumstances make possible the process of mastering several languages and their functioning and contribute to multilingual communication.

The main and additional “+” levels that cover the European learning space are specified in accordance with the goals of language learners. The content of the standard, academic and profile levels is revealed according to which languages are taught at educational institutions in Ukraine. 1832 descriptors of CEFR (2020) are analyzed and levels A2, B1, B2 are singled out which relate to multilingual education and multilingualism of students at profession-oriented schools. The author’s own scale of levels and descriptors of students’ polylingual competence of profession-oriented schools is developed. Criteria for assessment students’ academic achievements in polylingual speech activities according to types (listening, reading, writing, speaking) are worked out in accordance with applicable law.

The research work was conducted on the basis of Kryvyi Rih Central City Gymnasia, Kryvyi Rih Specialized Secondary School I – III degrees № 20 with in-depth study of German, Kryvyi Rih Specialized Secondary School I – III degrees № 4 with in-depth study of foreign languages, Kamyanske lyceum № 44 in order to identify the current state of development of students’ polylingual competence of profession-oriented schools during 2018–2021. The effectiveness of the methodology of work on the development of students’ polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of didactics of multilingualism was determined, substantiated

and tested in the pedagogical experiment. The created methodology was based on the elaborated didactic model of development of students' polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of multilingual didactics, consisting of a target block, a block of conditions, methodological and effective blocks, the interrelation of which ensures its integration, functionality, system, productivity. The stage of realization of the model consisted of three levels: preparatory and motivational, educational and technological, diagnostic and effective.

It has been experimentally proved that a successful combination and correctly selected methods, techniques, forms, means and technologies, that meet the purpose of a particular lesson, by a teacher increase significantly the effectiveness of students' polylingual competence of profession-oriented schools. Experimental programs for the development of students' polylingual competence in the 10th and the 11th grades in accordance with the current state standards and educational programs have been developed.

The positive dynamics of the development of students' polylingual competence and a qualitative increase in students' educational achievements in the experimental group were revealed at the control stage of the pedagogical experiment. A statistically significant difference between the results of the experimental and control groups was confirmed using Student's *t*-test.

Experimental verification confirmed our assumption that the use of the developed methodology will contribute to achieving a high level of development of students' polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of didactics of multilingualism, if: students are positively motivated to acquire multilingualism; work on the development of students' polylingual competence of profession-oriented schools has a systemic nature; achievements of modern didactics of multilingualism, pedagogy, psychology, linguistics, psycholinguistics and linguodidactics are taken into account; the author's didactic model of development of students' polylingual competence of profession-oriented schools on the basis of didactics of multilingualism and appropriately designed programs are applied; students of profession-oriented schools are immersed in a polylingual environment via use of



interdisciplinary links, especially related subjects, information and communication technologies; specially established criteria, indicators and levels are used to determine the development of polylingual competence and to control students' educational achievements of profession-oriented schools on the basis of multilingual didactics. The implementation of methods of the development of students' polylingual competence on the basis of didactics of multilingualism at profession-oriented schools proved its effectiveness and efficiency.

The study does not claim to be the final solution to the problem of developing students' polylingual competence on the basis of didactics of multilingualism at profession-oriented schools. Further scientific research is needed to modernize the methodological support for the development of students' polylingual competence, taking into account the didactic opportunities and the transformation of profession-oriented schools. We consider promising the creation of textbooks for profession-oriented schools, the development of multimedia complexes based on our research, and so on.

**Keywords:** *multilingualism, multilingual education, polylingual competence, profession-oriented schools, didactics of multilingualism, development of polylingual competence, methodical principles, pedagogical conditions, psycholinguistic preconditions, model, descriptors, indicators, levels, criteria for assessment.*

## LIST OF PUBLISHED PAPERS ON THE TOPIC OF THE THESIS

### *Scientific papers where the main scientific results of the thesis are published*

1. **Bilozir O. S.** Polilinhvalna osvita. Dosvid krain svitu ta perspektyvy vprovadzhenia bahatomovnoho navchannia v Ukraini. *Naukovi zapysky. Seriia: pedahohichni nauky.* 2020.Vyp. 191. S. 217–222. (Professional journal). DOI:10.36550/2415-7988-2020-52-191. [In Ukrainian].

2. **Bilozir O. S.** Bilingualism and structure of multilingual competence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (95), Issue: 239. P. 7–11. (**Indexed in Copernicus**). DOI: <http://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-239VIII95-01>.

3. **Kravtsova I., Kravtsova A., Hamaniuk V., Bilozir O., Voznyak A.** Development of professional competence of primary school teachers of the New Ukrainian School in the aspect of foreign language teaching. *Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology*. 2020. Vol. 1 : AET. P. 167–187. (Article is published in conference proceedings abroad). ISBN: 978-989-758-558-6. DOI: 10.5220/0010922200003364.

4. **Bilozir O. S.** Mediation in the context of multilingual education in Ukraine. *Innovation in science: global trends and regional aspect* : International scientific conference, Riga, 12–13 March 2021. Riga, 2021. P. 149–153. (Article is published in conference proceedings abroad). ISBN: 978-9934-26-050-6. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-050-6-43>.

5. **Bilozir O. S.** Psykholinhvistychnyi aspekt polilinhvalnosti. *Osvitnii vymir*. 2021. Vyp. 4 (56). S. 25–35. (Professional journal). DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v56i4>. [In Ukrainian].

6. **Bilozir O. S.** Pedahohichni umovy rozvytku polilinhvalnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly. *Osvitnii vymir*. 2021. Vyp. 5 (57). S. 223–235. (Professional journal). DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v57>. [In Ukrainian].

7. **Bilozir O. S.** Rozvytok polilinhvalnoi kompetentnosti uchniv na urokakh anhliiskoi movy v profilnii shkoli. *Innovatsiina pedahohika*. 2022. № 44. S. 45–51. (Professional journal, **indexed in Copernicus**). DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/1.9>. [In Ukrainian].

*Scientific papers that certify the approbation of the thesis' materials*

8. **Bilozir O. S.** Slil-uroky yak zasib rozvytku kompetentnosti z inozemnykh mov. *Kontseptualni shliakhy rozvytku: pedahohichni nauky: materialy II Mizhnar . nauk.-prakt. konf. Kherson, 2018. S. 21–23. [In Ukrainian].*

9. **Bilozir O. S.** Formuvannia hramatychnoi kompetentsii uchniv zahalnoosvitnikh shkil. *Pedahohichne Kryvorizhzhia: pedahohichniy almanakh: zb. nauk.- met. pr. Kryvyi Rih, 2019. Vyp. 5. S. 36–37. [In Ukrainian].*

10. **Bilozir O. S.** Zahalnonaukovi pidkhody do traktuvannia poniattia polilinhvalna kompetentnist. *Suchasni metodyky navchannia inozemnykh mov i perekladu v Ukraini ta za yii mezhamy: zb. tez I Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. Pereiaslav, 2019. S. 84–88. [In Ukrainian].*

11. **Bilozir O. S.** Kharakterni osoblyvosti suchasnoi polilinhvalnoi osvity. *Mariupolskyi molodizhnyi naukovyi forum: tradytsiini y novitni aspekty doslidzhennia i vykladannia inozemnykh mov i literatury: zb. materialiv IV Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (m. Mariupol, 30 ber. 2021 r.). Mariupol, 2021. S. 127–130. [In Ukrainian].*

***Scientific papers that additionally reflect the scientific  
the results of the thesis***

12. **Bilozir O. S.** Formuvannia movnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv hermanskykh mov. *Pedahohichne Kryvorizhzhia: pedahohichniy almanakh: zb. nauk.- met. pr. Kryvyi rih, 2018. Vyp. 4. S. 85–86. [In Ukrainian].*

13. **Bilozir O. S.** Filosofski zasady kompetentnisnoho pidkhodu. *Yunosofiia: zb. stud. nauk. pr. Kryvyi Rih, 2019. Vyp. 5. S.24–29. [In Ukrainian].*

14. **Kravtsova I. A., Kravtsova A. O., Bilozir O. S.** Professional competence development of primary school teachers as a competitive specialist in the aspect of the New Ukrainian School. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2020. VIII (95), Issue: 239. P.7–11. (Indexed in Copernicus). DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-239VIII95-06>.*

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| АНОТАЦІЯ.....   | 2   |
| ВСТУП.....  | 22  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ<br>ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ...   | 37  |
| 1.1. Полілінгвальна компетентність учнів профільної школи у науковому<br>дискурсі.....  | 37  |
| 1.2. Сутність та структура полілінгвальної компетентності учнів профільної<br>школи на засадах дидактики багатомовності.....  | 60  |
| 1.3. Психолінгвістичні передумови розвитку полілінгвальної<br>компетентності.....   | 91  |
| 1.4. Лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів<br>профільної школи.....   | 105 |
| Висновки до першого розділу.....  | 128 |
| РОЗДІЛ 2. СТАН РОЗВИТКУ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>УЧНІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....   | 132 |
| 2.1. Аналіз навчально-методичного та нормативного забезпечення розвитку<br>полілінгвальної компетентності учнів у профільній школі.....                                 | 132 |
| 2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку полілінгвальної компетентності<br>учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.....                         | 139 |
| 2.3. Критерії, показники та рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів<br>профільної школи на засадах дидактики багатомовності.....                            | 155 |
| 2.4. Діагностування рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів.....  | 169 |
| Висновки до другого розділу.....  | 179 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ<br>РОЗВИТКУ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ<br>ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ДИДАКТИКИ БАГАТОМОВНОСТІ..... | 183 |
| 3.1. Організація та перебіг дослідно-експериментальної роботи за розробленою<br>методикою.....  | 183 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2. Експериментальна перевірка методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.....   | 195 |
| 3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи, їх інтерпретування та методичні рекомендації щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності..... | 204 |
| Висновки до третього розділу.....  | 222 |
| ВИСНОВКИ.....  | 225 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....  | 231 |
| ДОДАТКИ.....   | 278 |

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

**L1** – рідна мова

**L2** – перша іноземна мова

**L3** – друга іноземна мова

**L4** – третя іноземна мова

**Ln** – багатомовність

**ЄС** – Європейський Союз

**ЗЄР** – Загальноєвропейські Рекомендації

**ІТ** – інформаційні технології

**ЛЮ** – лексичні одиниці

**CEFR** – Common European Framework of Reference for Languages

**DeSeCo** – Definition and Selection of Competence

**МОН** – Міністерство освіти і науки

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Людина використовує мову як засіб у спілкуванні, шлях до розуміння й обміну інформацією. Мова виконує чимало інших функцій, окрім спілкування, серед яких передусім соціальна, експресивна, етнічна, гносіологічна. Мова визначає людину, її мислення та індивідуальність. Мова – основна перевага людини, яка не є сталою, змінюється та, навіть, примножується, через історичні й економічні події, технічний розвиток, потреби суспільства. Сучасні глобалізаційні процеси, інтенсифікація міжнародних контактів, інтернаціоналізація економіки спонукають людство до опанування двома та більше мовами. Багатомовність стала необхідною умовою розвитку цивілізованого суспільства, становить капітал особистості, нації, держави. Здатність людини розуміти, спілкуватися кількома мовами відкриває нові перспективи та можливості.

Уміння спілкуватися різними мовами з дотриманням установлених норм є однією з найголовніших соціальних вимог, що нині висуваються до юнацтва. Потреба в іншомовних знаннях пересічних громадян в умовах багатомовних суспільств, інтеграції, мобільності, вимагає нових підходів до викладання і навчання, пошуку нових методик, здатних розвинути полілінгвальну особистість, яка могла б послуговуватися кількома іноземними мовами. Саме це спонукає до розроблення ефективних методик навчання іноземних мов, релевантних для українського освітнього контексту, які б ґрунтувалися на засадах дидактики багатомовності або використовували б певні її елементи.

Відповідно до змін, що відбуваються в освіті України, мовне питання є важливим складником освіти загалом і дидактики зокрема, тому сучасна освітня стратегія спрямована на розвиток особистості, яка усвідомлює важливість вивчення іноземних мов, толерує різні національні культури, здатна до ефективної життєдіяльності в полілінгвальному середовищі. Проблема у формуванні полілінгвальної особистості стала особливо актуальною після

розпаду Союзу Радянських Соціалістичних Республік, коли громадяни почали вільно пересуватися Європою й іншими континентами. У новоствореному об'єднанні, яке було назване Європейським Союзом, виникли проблеми багатомовного спілкування, а відтак і потреба врегулювання мовного питання. Найефективнішим інструментом розв'язання проблеми порозуміння громадян об'єднаної Європи в умовах багатомовності суспільств стала іншомовна освіта, завданням якої є формування полілінгвальної компетентності.

Пріоритетним стає розвиток особистості, здатної послуговуватися двома та більше мовами й в Україні. На це спрямовані законодавчі й нормативні акти. У Концепції Нової української школи (2016) однією з ключових життєвих компетентностей визначено спілкування іноземними мовами. Мовна та профільна трансформація українського освітнього законодавства унормована:

- Законами України: «Про освіту» (2017), «Про засади державної мовної політики» (2018), «Про повну загальну середню освіту» (2020);
- наказами МОН: «Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов» (2009), «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі» (2013), «Про внесення змін до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів» (2015);
- постановами: «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» (1993), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» (2011), «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (2011), «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000), «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (2020) та іншими.

Документи Ради Європи та Європейського Союзу: «EuroComRom – The Seven Sieves How to read all the Romance languages right away» (2003), «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)» (2001, 2007), «Про основні компетенції для навчання протягом усього



життя» (2006), «High level group on multilingualism» (2007), «From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe» (2007), «Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education» (2016), «CEFR. Companion volume» (2018, 2020), «Council recommendation on key competences for lifelong learning» (2018), «More languages? – PlurCur! Research and practice regarding plurilingual whole school curricula» (2018) засвідчують важливість опанування мовами та пропонують рекомендації щодо розвитку полілінгвальності й впровадження багатомовної освіти.

Аналіз науково-педагогічної зарубіжної і вітчизняної літератури й електронних ресурсів засвідчив, що першим дослідженням двомовності та багатомовності присвячені праці М. Брауна (M. Braun) [353], Л. Вайсгербера (L. Weisgerber) [490], В. Вільдомека (V. Vildomec) [488], Л. Виготського [51], Ф. Гудінаф (F. Goodenough) [397], С. Лорі (S. Laurie) [437], Ж. Ронжа (J. Ronjat) [468], Д. Саєра (D. Saer) [470], Е. Хаугена (E. Haugen) [405].

Феномен багатомовності, незважаючи на зрозумілість лексеми «багатомовність» – використання трьох і більше мов, складне, унікальне явище, яке досліджується десятиліттями, має кілька визначень різних наукових дисциплін. Багатомовність розглядають з точки зору:

– педагогіки: Л. Аронін (L. Aronin) [334; 335; 337], Х. Баєтенс Бе-рдсмор (H. Baetens Beardsmore) [344], М. Баришніков [8], К. Бейкер (C. Baker) [345], Б. Буш (B. Busch) [355], Н. Гальскова [57], У. Джеснер (U. Jessner) [423; 424], Ф. Дженесі (F. Genesee) [363], Дж. Дуарте (J. Duarte) [384], Н. Євдокімова [88], Дж. Зарат (G. Zarate) [376], М. Кандельє (M. Candelier) [422], Дж. Каммінс (J. Cummins) [379], М. Кенел (M. Canale) [357], Д. Кост (D. Coste) [376], Н. Маркс (N. Marx) [416], Б. Ліндеманн (B. Lindemann) [414], Д. Мур (D. Moore) [376], Г. Нойнер

(G. Neuner) [446], М. Певзнер [208], С. Пріс-Джонс (S. Prys-Jones) [345], М. Свейн (M. Swain) [358], Дж. Сіноз (J. Cenoz) [361; 362; 363], Д. Синглтон (D. Singleton) [335], Т. Скютнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas) [476], С. Стратілакі (S. Stratilaki) [480], К. Хакута (K. Nakuta) [402], К. Хело (Ch. Helot) [407], Ф. Хердіна (Ph. Herdina) [408], Б. Гуфейзен (B. Hufeisen) [413; 414; 415; 416], А. Ширін [315], А. Щепилова [319];

– психології: Е. Бялісток (E. Bialystok) [346], Ф. Грожан (F. Grosjean) [399], Ф. Гудінаф (F. Goodenough) [397], Ф. Дженезі (F. Genesee) [363], В. Ламберт (W. Lambert) [461], Е. Піл (E. Peal) [461], К. Пірон (C. Piron) [462], Дж. Сеноз (J. Cenoz) [361], А. Стедьє (A. Stedje) [479], Ф. Хердіна (Ph. Herdina) [414], Н. Хомський (N. Chomsky) [366], М. Шервуд Сміт (M. Sharwood Smith) [471];

– лінгвістики: Л. Аронін (L. Aronin) [334; 335; 336; 337], А. Блекледж (A. Blackledge) [349], Е. Бялісток (E. Bialystok) [346], У. Вайнрайх (U. Weinreich) [41], М. Вандружка (M. Wandruszka) [489], Ф. Грожан (F. Grosjean) [389], У. Джеснер (U. Jessner) [423; 424], Дж. Каммінс (J. Cummins) [379], М. Кенел (M. Canale) [357], В. Кук (V. Cook) [373; 374; 375], Г. Люді (G. Lüdi) [440], Дж. Томас (J. Thomas) [482].

Окремі аспекти соціального явища багатомовності розглянуті у працях: Л. Аронін (L. Aronin) [334; 335; 336; 337], А. Блекледжа (A. Blackledge) [349], А. Кріз (A. Creese) [349], В. Кука (V. Cook) [373; 374; 375], Д. Ласагабастера (D. Lasagabaster) [436], Л. Оукса (L. Oakes) [448], Дж. Сіноз (J. Cenoz) [361; 362; 363], Д. Синглтона (D. Singleton) [335], Е. Тодєвої (E. Todeva) [484], А. Хюгета (A. Huguet) [436]. У наукових працях Е. Оскара (E. Oskar) [456], Л. Оукса (L. Oakes) [448], Х. Рінгбома (H. Ringbom) [467] звернено увагу на

національні й культурологічні особливості багатомовності. Серед українських науковців, які досліджували феномен багатомовності, варто назвати передусім таких, як: Т. Боднарчук [34], В. Гаманюк [61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71], В. Кемінь [128], О. Невмержицька [190], О. Першукова [212; 213; 214; 215; 216; 217; 218; 219], М. Тадеєва [284], Л. Товчигречка [291], М. Чепіль [312], О. Яковлева [328; 329].

З огляду на глобалізацію «багатомовності», зростає значення багатомовної освіти та важливість розвитку полілінгвальної компетентності учнів, науковці приділяють значну увагу теоретичним і практичним дослідженням у зазначеній царині, зокрема:

– з'ясуванню сутності поняття «багатомовність, полілінгвальність, мультилінгвальність, плюрілінгвізм» присвячені праці таких науковців, як: Л. Аронін (L. Aronin) [334; 335], В. Гаманюк [62; 65; 69], І. Голубовська [77], К. Де Бот [381], Л. Камерон (L. Cameron) [435], Ф. Кенігс (F. Königs) [431], Х. Коулман (H. Coleman) [445], Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman) [435], Л. Ортега (L. Ortega) [452], Дж. Сіноз (J. Cenoz) [361; 484], Д. Синглтон (D. Singleton) [335], Е. Тодева (E. Todeva) [484], О. Яковлева [328; 329]. Потрактування визначення «багатомовність» також подає Європейська Комісія [409], Рада Європи [369; 395], енциклопедія сучасної України [88] та словники [4; 271; 272; 294; 359; 368; 438; 440; 459];

– сутність полілінгвальної компетентності та її складників досліджують: В. Гаманюк [63; 66; 69; 70], Ф. Гросьєн (F. Grosjean) [399], Ф. Дженесі (F. Genesee) [363], Н. Євдокимова [88], В. Кук (V. Cook) [373; 375],

О. Першукова [217], Дж. Сеноз (J. Senoz) [361; 362; 363]; ЗЄР [98], Рада Європи [378];

– загальні положення та окремі аспекти дидактики багатомовності висвітлюють: А. Анісімова [427], Х. Вез (J. Vez) [487], В. Гаманюк [61; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71], Ф. Гердіна (P. Herdina) [408], Л. Глухова [427], У. Джеснер (U. Jessner) [408], Європейський Союз [409; 493], В. Ключев [427], Е. Лоренц (E. Lorenz) [420], Н. Маркс (N. Marx) [416], Н. Нікольська [447], Г. Нойнер (G. Neuner) [415; 446], О. Першукова [212; 213; 214; 215; 216; 217; 218; 219; 447], Рада Європи [182; 390; 394; 395], П. Зімунд (P. Siemund) [420], Б. Гуфейзен (B. Hufeisen) [416], О. Яковлева [328; 329];

– диференціація змісту багатомовного навчання представлена науковими працями таких дослідників, як: Н. Басай [135], К. Бейкер (C. Baker) [345], А. Венден (A. Wenden) [491], Ф. Гердіна (Ph. Herdina) [408], У. Джеснер (U. Jessner) [408], Й. Ерін (J. Erin) [413], І. Маленьких [135], Л. Мітіц (L. Mitits) [442], Г. Нойнер (G. Neuner) [415], Р. Оксфорд (R. Oxford) [458], С. Прайс Джонс (S. Prys Jones) [345], В. Редько [135], Дж. Рубін (J. Rubin) [491], Я. Сеноз (J. Senoz) [484], О. Тімченко [135], Е. Тодева (E. Todeva) [484], Б. Гуфейзен (B. Hufeisen) [413; 416], низкою законодавчих документів [195; 229; 230; 234; 235; 241; 243; 244; 245; 247; 248], Європейським центром сучасних мов [442], ЗЄР [369], Радою Європи [400];

– необхідність урахування педагогічних умов та психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності учнів висвітлено такими науковцями, як:

Ю. Бабанський [209]; П. Белянін [13], В. Беліков [12], К. Біктагіров [26], Л. Виготський [54], Т. Гарлі (Т. Harley) [404], І. Горелов [78; 79], Ф. Грожан (F. Grosjean) [399], Ф. Дженезі (F. Genesee) [363], С. Ервін-Тріпп (S. Ervin-Tripp) [387], В. Жернов [92], Н. Журавська [96], Н. Іпполітова [119], М. Керні (M. Kearney) [425], О. Козирева [139], Ф. Коулмас (F. Coulmas) [377], М. Кочерган [147], В. Кук (V. Cook) [373], О. Леонтьєв [153; 154; 155; 156], Г. Лисенко [161], О. Малихін [162], Г. Нойнер (G. Neuner) [446], Ч. Остуд (Ch. Osgood) [464], С. Павлов [204], М. Рудковська [256], О. Сверчков [261], Т. Себеок (Т. Sebeok) [464], Дж. Сеноз (J. Cenoz) [363], Д. Слобін (D. Slobin) [387; 474], Дж. Стекхаус (J. Stackhouse) [478], Н. Стерхова [119], Б. Уеллс (B. Wells) [478], О. Уланович [295], П. Фресс (P. Fraisse) [393], Т. Харлі (Т. Harley) [404], Н. Хомський (N. Chomsky) [366; 367] тощо.

У науковому просторі чимало праць присвячено окремим питанням мультилінгвальності, багатомовній освіті, полілінгвальній компетентності. Проте розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності як у теоретичному, так і методичному аспектах залишається недостатньо дослідженою, а відтак актуальною темою, що підтверджується наявністю суперечностей між:

1) зростаючими вимогами до сучасних випускників, що висувуються до рівня володіння мовами, визначеними документами Ради Європи, та наявною організацією навчання іноземних мов в закладах освіти України;

2) сучасними тенденціями до змін у вітчизняній освіті й

необхідністю диференціації методичного інструментарію, спрямованого на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності задля підготовки висококваліфікованого фахівця, спроможного до успішної самореалізації, подальшої самоосвіти та недостатнім рівнем розвитку полілінгвальної компетентності учнів у закладах освіти України;

3) вимогами до забезпечення якісної освіти у профільній школі та відсутністю системи оцінювання результатів полілінгвальної мовленнєвої діяльності учнів профільної школи й розробленої шкали рівнів і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів;

4) об'єктивною потребою подолання застарілого підходу до вивчення та навчання іноземних мов у закладах освіти України й необхідністю окреслення методичних орієнтирів, спрямованих на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.

Отже, актуальність визначеної проблеми, необхідність подолання окреслених суперечностей, відсутність цілісного дослідження зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до комплексної теми науково-дослідницької роботи кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету «Теоретичні аспекти розвитку лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної компетентностей у закладах середньої та вищої освіти» (Державний реєстраційний номер 0120U101116 від 26.02.2020 р.).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Криворізько-

го державного педагогічного університету (протокол № 6 від 13 грудня 2018 р.).

**Мета дослідження** – створити та експериментально перевірити методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Мета дослідження зумовила постановку та розв'язання таких **завдань**:

1) на основі вивчення й аналізу нормативно-правових документів, вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з'ясувати стан розробленості лінгводидактичної проблеми розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, а також розкрити й уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження з позиції різних наукових підходів;

2) визначити та схарактеризувати лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи;

3) виявити й обґрунтувати педагогічні умови та психолінгвістичні передумови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

4) виокремити критерії, показники та рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

5) розробити методику та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі, яка спрямована на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

**Об'єкт дослідження** – процес розвитку полілінгвальної

компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

**Предмет дослідження** – методика розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Відповідно до об'єкта і предмета дослідження було сформульовано **гіпотезу**: використання розробленої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності може бути ефективним, якщо будуть створені спеціальні педагогічні умови:

- позитивна мотивація учнів до набуття багатомовності;
- системний і комплексний характер розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи;
- урахування здобутків сучасної дидактики багатомовності, педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики в процесі розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи;
- використання в освітньому процесі теоретично обґрунтованої моделі розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності та відповідно розроблених програм розвитку полілінгвальної компетентності учнів;
- занурення учнів профільної школи в полілінгвальне середовище за допомогою використання міжпредметних зв'язків, особливо споріднених галузей, інформаційно-комунікаційних технологій;
- застосування спеціально встановлених критеріїв, показників та рівнів для визначення розвитку полілінгвальної компетентності й контролю навчальних досягнень учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.



мовності.

**Теоретико-методологічна основа дисертаційної роботи.**

Вихідні положення дослідження ґрунтуються на низці нормативних документів: Законах України: «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про засади державної мовної політики» (2018), «Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов» (2009), «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі» (2013), «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (2008, 2011); постановах Кабінету Міністрів України: «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти» (2011), «Державний стандарт базової середньої освіти» (2020), «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2011), «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000); наказах МОН України: «Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня» (2018), «Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 11 класів)» (2018), «Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 10-11 класів)» (2018); навчальних програмах: «Навчальні програми для 10-11 класів», «Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи»; модельних навчальних програмах: «Друга іноземна мова. 5-9 класи», «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти»; Концепції «Нова українська школа»;

«Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання»; «Методичних рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України»; рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС. Методичними і теоретичними засадами дослідження стали: наукові дослідження з проблем обґрунтування теоретичних засад багатомовності (Л. Аронін (L. Aronin), А. Блекледж (A. Blackledge), М. Браун (M. Braun), Л. Виготський, В. Гаманюк, Ф. Кенігс (F. Königs), А. Кріз (A. Creese), В. Кук (V. Cook), О. Першукова, Ж. Ронжа (J. Ronjat), Дж. Сіноз (J. Cenoz), Д. Синглтон (D. Singleton), О. Яковлева) та полілінгвальної компетентності (В. Гаманюк, Ф. Гросьєн (F. Grosjean), Ф. Дженесі (F. Genesee), Н. Євдокимова, В. Кук (V. Cook), Дж. Сеноз (J. Cenoz), Г. Нойнер (G. Neuner), О. Першукова), ідеї сучасної дидактики щодо багатомовної освіти (А. Анісімова, В. Гаманюк, Ф. Гердіна (Ph. Herdina), Л. Глухова, У. Джеснер (U. Jessner), Й. Ерін (J. Erin), В. Ключев, Е. Лоренц (E. Lorenz), Г. Нойнер (G. Neuner), О. Першукова, Дж. Сеноз (J. Cenoz), П. Зімунд (P. Siemund), Е. Тодева (E. Todeva), В. Гуфейзен (V. Hufeisen)), основні положення сучасної педагогіки, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, фізіології, загальної методики навчання іноземних мов (Ю. Бабанський, В. Белянін, Н. Бориско, Л. Виготський, Ф. Дженезі (F. Genesee), Н. Іпполітова, Дж. Кантор (J. Kantor), М. Кастер (M. Custer), М. Керні (M. Kearney), Ф. Коулмас (F. Coulmas), О. Леонтьєв, Дж. Міллер (G. Miller), С. Ніколаєва, Ч. Остуд (Ch. Osgood), Л. Панова, Х. Полліо

(Н. Pollio), В. Полонський, Дж. Сеноз (J. Senoz), Дж. Стекхаус (J. Stackhouse), Н. Стерхова, В. Сластьонін, Б. Уеллс (B. Wells), М. Фінн (M. Finn), Т. Харлі (T. Harley), Н. Хомський (N. Chomsky)).

Для реалізації поставлених завдань на різних етапах дослідження використовувався комплекс **методів**:

- *теоретичні*: теоретичний аналіз й узагальнення вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з методики, педагогіки, психології, філософії, лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики для порівняння й зіставлення різних підходів до проблеми дослідження, визначення й обґрунтування теоретичних засад і понятійно-категоріального апарату, для виявлення тенденцій дослідження в педагогічній теорії та практиці; аналіз нормативних документів, навчально-методичної документації з метою визначення продуктивних підходів до розв'язання проблеми; порівняння, класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних; метод моделювання, застосування якого дало змогу розробити модель розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; методи теоретичного прогнозування для подальшого визначення векторів розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

- *емпіричні*: бесіда, соціологічне опитування (анкетування), спостереження на різних етапах експериментального дослідження, методи самооцінки й експертної оцінки з метою конкретизації критеріїв, показників і діагностування рівнів розвитку полілінгвальної компетентності учнів; констатувальний,

формувальний, контрольний етапи педагогічного експерименту, спрямованого на з'ясування ефективності та доцільності реалізації запропонованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; педагогічне спостереження для вияву динаміки розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи;

- *статистичні*: застосування t-критерію Стьюдента для доведення статистичної достовірності результатів обробки даних педагогічного експерименту, а також їх інтерпретація в контексті підтвердження достовірності здобутих результатів дослідження та правомірності висунутої гіпотези.

**Експериментальною базою дослідження** стали Криворізька Центрально-Міська гімназія, Криворізька спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів № 20 з поглибленим вивченням німецької мови, Криворізька спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов, ліцей № 44 м. Кам'янське. В експерименті на різних його етапах брали участь 454 учні. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася впродовж 2018 - 2021 років.

**Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів** полягає в тому, що:

- *уперше* в лінгводидактиці *обґрунтовано* теоретичні й методичні засади розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи; *з'ясовано* сутність і структуру полілінгвальної компетентності; *виокремлено й розкрито* критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за видами полілінгвальної мовленнєвої діяльності (аудіювання,

читання, письмо, мовлення); науково обґрунтовано та здійснено системний аналіз педагогічних умов та психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; розроблено цілісну модель розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; розроблено та експериментально перевірено методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

– уточнено та конкретизовано терміни «багатомовність», «компетенція», «компетентність»; витлумачено поняття «полілінгвальна компетентність»; виділено характерні особливості дидактики багатомовності; з'ясовано фактори становлення багатомовності в Україні; виокремлено й описано критерії, показники та рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

– удосконалено зміст, методи, форми, засоби, прийоми та технології розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності та розроблено програму розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи;

– подальшого розвитку набули теоретико-прикладні аспекти методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності та змістові й технологічні напрямки навчально-методичного супроводу багатомовної освіти в профільній школі.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в розробленні, науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці цілісної методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності; упровадженні в освітній процес оцінювання навчальних досягнень учнів за видами полілінгвальної мовленнєвої діяльності; реалізації комплексу завдань, спрямованих на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Запропонована методика може бути використаною для вдосконалення та коригування навчальних програм з іноземних мов для 10-12 класів, типових освітніх програм закладів загальної середньої освіти III ступеня, посібників, підручників; у дослідженнях щодо багатомовної освіти для поглиблення мовних знань учнів та розвитку їхньої полілінгвальної особистості. Матеріали дослідження можуть використовуватись у педагогічних закладах вищої освіти на факультетах іноземних мов у викладанні методичних і лінгво-практичних дисциплін («Методика навчання іноземної мови», «Методика викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах», «Методика викладання іноземної мови у профільній школі», «Методика викладання іноземних мов у вищій школі», «Методика навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах», «Методика викладання іноземної мови і літератури у вищій школі», «Інноваційні технології у методиці навчання іноземних мов», «Актуальні проблеми методики мови і літератури» тощо), у спецкурсах і спецсемінарах подібної проблематики, під час написання

рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт, наукових статей, при створенні підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій.

**Апробація й упровадження результатів дослідження.**

Результати дослідження впроваджено в практику роботи Криворізької Центрально-Міської гімназії (довідка № 01-16/253 від 30.12.2021); Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школа I-III ступенів № 20 з поглибленим вивченням німецької мови (довідка № 408 від 11.11.2021), Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов (довідка № 646 від 07.12.2021), ліцею № 44 м. Кам'янське (довідка № 01-15/344 від 13.12.2021).

Основні положення й результати дослідження обговорено на кафедрі німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету; на засіданнях педагогічних рад Криворізької Центрально-Міської гімназії, Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школа I-III ступенів № 20 з поглибленим вивченням німецької мови, Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов, ліцею № 44 м. Кам'янське.

Результати дисертації презентовано в доповідях на:

– міжнародних наукових і науково-практичних конференціях: II міжнародній науково-практичній конференції «Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки» (Львів, 2018), I міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами» (Переяслав, 2019), International scientific conference «Science and Profes-

sional Conference Pedagogy and Psychology in the age of globalization - 2020» (Budapest, 2020), International scientific conference «Innovation in science: global trends and regional aspect» (Riga, 2021), I Jornadas InterUniversitarias de estudiantes de doctorado en Psicología celebradas. Jornadas online (Granada, 2021);

– *усеукраїнських науково-практичних конференціях*: All-Ukrainian research and practical conference “Foreign languages of XXI century: professional communications and dialogue of cultures” (Kryvyi Rih, 2018); IV Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури» (Маріуполь, 2021);

– *регіональних науково-практичних семінарах*: «Шкільна освіта в сучасному освітньому просторі: Концепція «Нової української школи»» (Кривий Ріг, 2018), «Навчання впродовж життя як концептуальна ідея розвитку сучасної моделі освіти» (Кривий Ріг, 2019).

**Публікації.** За темою дисертації опубліковано 14 робіт, із них – 4 статті у наукових фахових виданнях (1 стаття індексується в наукометричній базі Scopus), 1 стаття у співавторстві у матеріалах конференції, опублікованих за кордоном, 2 статті (одна у співавторстві) у закордонних виданнях, що індексуються в наукометричній базі Scopus, 4 статті (2 у співавторстві) англійською мовою в періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу, 4 статті – у збірниках матеріалів наукових конференцій (усеукраїнські – 1, міжнародні – 3), 3 статті – в інших виданнях.



**Особистий внесок здобувача в публікаціях зі співавторами.** Усі представлені наукові результати отримані автором самостійно. У статті «Development of professional competence of primary school teachers of the New Ukrainian School in the aspect of foreign language teaching» (співавтори: А. Возняк, В. Гаманюк, А. Кравцова, І. Кравцова) досліджено та проаналізовано інтернет-засоби вивчення іноземних мов молодшими школярами, представлено класифікацію медіаконтенту за розвитком навичок за видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, мовлення) та за розвитком комунікативної мовленнєвої компетенції (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна, соціолінгвістична). У статті «Professional competence development of primary school teachers as a competitive specialist in the aspect of the New Ukrainian School» (співавтори: А. Кравцова, І. Кравцова) висвітлено загальні питання визначення компетентності в контексті профільного навчання.

**Структура дисертації.** Специфіка теми дослідження, сформульовані мета і завдання визначили структуру дисертації, яка складається зі вступу, трьох розділів, які поділяються на дев'ять підрозділів, висновків до кожного розділу, загального висновку, списку використаних джерел (495 найменувань, із них – 165 іноземними мовами), 33 додатків (обсяг – 110 сторінок). Загальний обсяг дисертації становить 387 сторінки, обсяг основного тексту 209 сторінок. У тексті вміщено 25 таблиць, 26 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

## **1.1. Полілінгвальна компетентність учнів профільної школи у науковому дискурсі**

Вимоги до освіти сьогодення й запити минулого суттєво різняться. Глобалізаційні зміни в економіці, політиці, міграція населення тощо впливають на всі сфери життєдіяльності. Забезпечення якісної освіти, розвиток здібностей і навичок учнів, підготовка конкурентоспроможного фахівця, виховання особистості, здатної до подальшого саморозвитку та самовдосконалення, наразі є провідними напрямками в освітній галузі вітчизняної і світової архітектоніки сфер діяльності. Розв'язання питання мовної освіти з огляду на те, що сучасний світ стрімко розвивається й трансформується, уможливить ґрунтовне засвоєння громадянами іншомовних знань, які б дозволили безперешкодно спілкуватися з представниками інших мовних і культурних спільнот в умовах багатомовності сучасних суспільств, відкритості світу, доступності інформації різними мовами й у різних форматах, а також завдяки можливостям здійснення комунікації з допомогою інформаційно-комунікативних засобів. Особливого значення за таких умов набуває розвиток і вдосконалення полілінгвальної компетентності, оскільки можливості отримання інформації, освіти, досвіду, а в перспективі й роботи суттєво зростає завдяки здатності послуговуватися іноземними мовами у професійній сфері. Володіння двома та більше іноземними мовами продиктовано потребами сучасного світу, надає можливості долучення до світового наукового, політичного, економічного простору та є однією з обов'язкових умов успішного становлення цілісної особистості. Багатомовна освіта сприяє опануванню на рівні функціональної грамотності іноземними мовами, тому запровадження за ініціативи Ради Європи формули «рідна мова + 2 іноземні» створює умови для формування й розвитку полілінгвальної компетентності ще в системі шкільної освіти.

Україна перебуває на шляху становлення та вдосконалення системи освіти, і цей процес позначений послідовністю й динамічністю. Визнання

вагомості володіння іноземними мовами детермінувало введення з 2002 року в Україні обов'язкового вивчення іноземної мови з 2 класу [242]. У 2009 році затверджено навчальні плани для білінгвальних класів [240]. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 з 1 вересня 2012 року, починаючи з 1-го класу в закладах освіти, запроваджено вивчення іноземної мови (англійської, німецької, французької, іспанської) [233]. У 2015 році згідно з наказом МОН України збільшено кількість годин, відведених на вивчення іноземних мов [228]. Поступово впроваджують вивчення двох іноземних мов у закладах загальної середньої освіти, а здатність спілкуватися іноземними мовами посідає друге місце з десяти окреслених компетентностей НУШ (Нова українська школа) [195]. Однак, якщо навчання першої іноземної мови наразі є усталеним процесом, то процес оволодіння другою та третьою іноземними мовами не упорядкований і не врегульований остаточно. Навчання другої іноземної мови запроваджено у всіх школах, проте у переліку пропонованих для вивчення мов переважно перебуває російська, а оволодіння третьою іноземною мовою має скоріше факультативний характер. Окрім того, процес оволодіння другою й третьою іноземними мовами відокремлений від опанування рідною або першою іноземною мовою, що свідчить про відсутність цілісного процесу опанування всіма виучуваними мовами разом. У зв'язку з цим науковці досліджують, уточнюють, здійснюють пошук засобів, методів навчання багатомовності, з одного боку як суспільного явища, а з іншого, – як умови набуття мовної освіти з урахуванням взаємозалежності опанування всіма виучуваними мовами разом. Отже, поняття «багатомовності» є одним із ключових концептів як у дослідженнях сутності полілінгвальної освіти, так і наукових розвідках із проблем формування й розвитку полілінгвальної компетентності.

Аналіз наукових праць із питань багатомовності та її впливу на розвиток і становлення особистості свідчить про її важливість і значущість, що викликало широку дискусію серед науковців, які позитивно схарактеризували аналізоване явище, так і висловили діаметрально протилежну позицію. Явище

багатомовності заперечували науковці різних країн, представники різних наукових галузей (педагоги, психологи, лінгвісти), апелюючи до різних аспектів її впливу на особистість, більшість наголошувала саме на негативному впливові дво-/багатомовності на інтелектуальний розвиток. Так, С. Лорі (S. Laurie) (1890) запевняв, що інтелектуальний і духовний розвиток дитини за умови її зростання у двомовному оточенні зменшується удвічі [437]. Британський педагог Д. Саєр (D. Saer) (1924) у своїх дослідженнях стверджував, що причина зниження розумової здатності сільських школярів полягає у їх двомовності, які спілкуються лише рідною мовою та вивчають одну іноземну мову у школі [470]. Психолог Ф. Гудінаф (F. Goodenough) (1926) також висловила думку про зв'язок між двомовністю і затримкою розумового розвитку у дітей [397], а Л. Вайсгербер (L. Weisgerber) (1955), у свою чергу, також акцентує увагу на негативних наслідках багатомовності у процесі інтелектуального розвитку людини, зокрема її когнітивно-пізнавальної сфери [490].

Серед перших захисників багатомовності слід виокремити: французького лінгвіста Ж. Ронжа (J. Ronjat) (1913), який опублікував детальний опис одночасного засвоєння французької і німецької мови своїм сином та запевнив, що діти засвоюють мови, зберігаючи нормальний розумовий розвиток [468]. Першим серед радянських психологів Л. Виготський (1937) висловив думку про виключно позитивний вплив багатомовності на мислення і когнітивний рівень розвитку людини [53]. Зі схвальною оцінкою багатомовності виступили також: німецький лінгвіст М. Браун (M. Braun) (1937), який виокремив визначальний позитивний вплив багатомовності на становлення і життєдіяльність особистості [353]; Е. Піл і В. Ламберт (E. Peal, W. Lambert) (1962), які наголошували на тому, що в житті дитини переважають когнітивні й соціокультурні дескриптори, якщо вона/він володіє більше ніж однією мовою [461]; В. Кук (V. Cook) обґрунтував позицію, що багатомовна особа має значно вищий рівень когнітивного розвитку, ширший світогляд і багатший досвід спілкування [374].

Серед дослідників сучасності варто відзначити Дж. Клюгера (J. Kluger), який у 2013 р. опублікував статтю «The Power of the Bilingual Brain» («Сила двомовного мозку»), де запевняє: «дослідження показують, що мозок людей, які знають дві або більше мов, відрізняється від тих, хто знає лише одну – і ці відмінності на краще. Багатомовні люди більш гнучкі в міркуваннях, у багатозадачності, у сприйнятті й узгодженні суперечливих ідей. Вони працюють швидше і витрачають на це менше енергії, і старіючи, триваліший проміжок часу зберігають свої когнітивні здібності, затримуючи початок деменції і навіть довше протистоять хворобі Альцгеймера» [429].

У передмові до видання «Multilingualisms and development» А. Геммелл (A. Gemmell) (колишній директор Британської ради в Індії) зазначає, що багатомовність має як переваги, так і недоліки, оскільки може спричиняти певні суперечності і навіть проблеми, що можна було спостерігати в різних країнах світу. Однак, незважаючи на труднощі, багатомовність надає яскравості, різноманітності національному контексту у міжкультурному спілкуванні, окреслює нові перспективи розвитку міжмовної комунікації. Тому нагальною є потреба в активному захисті мультилінгвальності, оскільки нації та світ прагнуть налагодити нові зв'язки та здійснювати інтеграцію з метою спільного досягнення більшого [445].

Багатомовність (як суспільна, так і індивідуальна) сягає корінням початку історії людства у його міжкультурному розвої; як явище перебуває у постійному русі: трансформується, поширюється, змінюється, але залишається невід'ємною ознакою сучасного суспільства (в контексті глобалізації, інтеграції й інформатизації усіх сфер життя), атрибутом і показником освіченої людини й необхідною умовою для успішного професійного зростання особистості, її конкурентоспроможності на ринку праці, особистісного, мультикультурного розвитку, безперешкодного пересування країнами Європи. Серед чинників, які сприяли поширенню багатомовності, можна виокремити: глобалізацію, яка суттєво збільшує значимість мультилінгвальності, транснаціональну мобільність, розвиток нових технологій, соціальну відкритість, політичний,

економічний, соціальний та освітній контекст тощо.

Мовна ситуація в Україні виявляє ознаки колективної та індивідуальної багатомовності, що пов'язано з історією держави. Після входження Війська Запорізького до складу Російського царства, російська мова стала панівною на території теперішньої України, а пізніше набула статусу обов'язкового навчального предмета у шкільній освіті. В Україні внаслідок впливу Австро-Угорської імперії, Речі Посполитої, сусідніх держав, серед яких нині Польща, Словаччина, Угорщина, Молдова, багатомовність виявляється передусім у володінні спорідненими мовами, переважно українською та російською, меншою мірою – білоруською, польською, угорською. Отже, вимушене спілкування кількома мовами перетворилося на повсякденний факт, із передумовами для розвитку багатомовності та запровадження багатомовної освіти задля безперешкодного й безконфліктного співіснування громадян у межах держави. Проте, якщо раніше явище багатомовності виникало через низку історичних подій, то сучасні суспільства перетворюються на багатомовні в результаті міграції й прямих контактів через мобільність, інтернет-ресурси, глобалізацію й інтеграційні процеси в економіці, освіті, культурі тощо.

Л. Аронін (L. Aronin) і Д. Синглтон (D. Singleton) порівнюють особливості історичної й сучасної багатомовності та окреслюють три основні відмінності: *географічну* – у порівнянні з минулим сучасна полілінгвальність не обмежується географічно близькими мовами, наразі ідеться про глобальне явище (див. Додаток А); *соціальну* – багатомовність більше не пов'язана з конкретними соціальними верствами, професіями, навпаки, поширюється в різних соціальних сферах, класах, соціально-культурній діяльності; *засоби вираження* – у минулому багатомовне спілкування переважно обмежувалось письмом, а пошта була повільною, в той час як у ХХІ столітті завдяки інтернету багатомовна комунікація є мультимодальною та миттєвою [335].

Взаємозалежність багатомовності й економіки аналізує соціолінгвіст Ф. Кульма (F. Coulmas) у своїй книзі «Мова і економіка» (1992) [377]. Науковець Ф. Грін (F. Grin) слушно зазначає: «розроблено низку способів, за

допомогою яких мова й економіка взаємодіють; встановлено, як економічні зміни впливають на виникнення, розвиток або занепад мов; як лінгвістичні умови сприяють або перешкоджають економічному процесові; як багатомовність і соціальний достаток взаємопов'язані; як нерівний розподіл мов у багатомовному суспільстві забезпечує економічну нерівність» [398].

Здійснивши аналітику, відносимо історичні події, географічну близькість мов, соціальну залежність, економічний вплив до вагомих чинників, що вплинули на становлення багатомовності у світі та її впровадження в систему освіти. Водночас переміщення людей через кордони з метою зміни місця проживання, навчання тощо є також потужним стимулом для розвитку багатомовності. Міграція населення, яку в 2015 р. році МВФ назвав «найбільшою міжконтинентальною міграцією», впливає на розвиток економіки, політики, соціальне життя, спонукає до багатомовної комунікації. Також слід виокремити туризм, який спричиняє величезний вплив на господарство та є суттєвим складником доходів будь-якої країни, відіграє важливу роль у створенні багатомовного світу. Окреслені умови сприяють процесу багатомовності: країни, в яких ще нещодавно громадяни були одномовними, наразі переживають вплив іноземних мов на всі сфери життєдіяльності й набувають ознак багатомовних.

Вагомий внесок у дослідження феномену багатомовності зробили зарубіжні науковці: Л. Аронін (L. Aronin) [334; 335; 336; 337], М. Барішніков [8], К. Бейкер (C. Baker) [345], М. Вандружка (M. Wandruszka) [489], В. Вільдомек (V. Vildomec) [488], Ф. Грожан (F. Grosjean) [399], У. Джеснер (U. Jessner) [423; 424], Н. Євдокімова [88], Дж. Каммінс (J. Cummins) [379], В. Ламберт (W. Lambert) [461], Д. Ласагабастер (D. Lasagabaster) [436], Б. Ліндеманн (B. Lindemann) [414], Н. Маркс (N. Marx) [416], Г. Нойнер (G. Neuner) [446], Е. Оскар (E. Oskar) [456], Е. Піл (E. Peal) [461], С. Пріс-Джонс (S. Prys-Jones) [345], Дж. Сіноз (J. Cenoz) [361; 362; 363], Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas) [476], А. Стедьє (A. Stedje) [479], С. Стратілакі (S. Stratilaki) [480], Е. Тодєва (E. Todeva) [484], Дж. Томас (J. Thomas) [482],

Ф. Хердіна (Ph. Herdina) [408], В. Гуфейзен (В. Hufeisen) [413; 414; 415; 416], А. Хюгет (А. Huguet) [436] та вітчизняні дослідники В. Гаманюк [61; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71], В. Кемінь [128], О. Першукова [212; 213; 214; 215; 216; 217; 218; 219], М. Тадеєва [284], О. Яковлєва [328; 329].

Проблемі багатомовності присвячена значна кількість публікацій Дж. Сіноз (J. Cenoz). Дослідниця зауважує, що явище багатомовності не нове, сягає часів Середньовіччя, коли науковці різних країн здійснювали переклад арабських і грецьких текстів латинською мовою, однак наразі воно стало поширеним явищем у всьому світі, якому (явищу багатомовності) приділяють значну увагу. Багатомовність, на думку дослідниці, слід розуміти як міждисциплінарний феномен, який можна вивчати з різних позицій у межах таких дисциплін, як: лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, психологія та педагогіка. Багатомовність – складне індивідуальне (здатність особистості) й одночасно соціальне явище (використання мов у суспільстві). У статті «Defining Multilingualism» (2013) Дж. Сіноз (J. Cenoz) зацентровує на важливій різниці між *адитивною багатомовністю*, коли перша/рідна мова є основною, а опанування нею постійно удосконалюється, інші мови складають додатковий лінгвістичний репертуар особистості, та *субтрактивною багатомовністю*, коли у процесі вивчення нової мови ця мова поступово витісняє та/або заміщає першу/рідну мову. Адитивна багатомовність частіше трапляється, коли носії мови більшості вивчають інші мови; прикладом субтрактивної багатомовності можуть бути школярі-іммігранти, які повинні спілкуватися мовою країни до якої іммігрували, не маючи можливості продовжувати опановувати рідну мову. Дослідниця також виокремлює збалансовану багатомовність (однакове, паритетне, вільне володіння двома або більше мовами) та незбалансовану багатомовність (характеризується різним рівнем володіння мовами). Дж. Сіноз характеризує два рівні дослідження багатомовності, які проводилися останнім часом з урахуванням різних підходів прикладної лінгвістики: 1) індивідуальний/особистий рівень – когнітивні результати багатомовності, взаємозв'язок мови та мислення в умовах полілінгвальності, багатомовне



продукування, багатомовна свідомість та міжмовна взаємодія; 2) суспільний рівень (багатомовність пов'язана з глобалізацією, мобільністю населення та розвитком нових технологій) – багатомовність як соціальний конструкт, багатомовні ідентичності, багатомовні практики та полілінгвальність, мультимодальність та нові технології. Науковець підкреслює значущість цілісності аспекту багатомовності та використовує три виміри дослідження: багатомовна особистість, мовний репертуар та соціальний контекст [361].

Теоретичне обґрунтування багатомовності знаходимо у студіях «Multilingualism» А. Блекледжа (A. Blackledge) та А. Кріз (A. Creese). Автори висвітлюють роль лінгвістичної етнографії як ефективного методу наближення до багатомовності, як ситуативної лінгвістичної практики, досліджують явище багатомовності у школах, виокремлюють важливі закономірності в закладах освіти щодо освітньої й лінгвістичної практики та запевняють, що особливої уваги в закладах освіти потребує не мова і навіть не багатомовність, а мовна або багатомовна практика [349].

Л. Аронін (L. Aronin) і Д. Синглтон (D. Singleton) у доробку «Multilingualism» визнають багатомовність інструментом, здатністю, складним, яскравим, унікальним, постійно інтригуючим явищем, яким володіє людина. Автори розглядають багатомовність як вияв глобалізації, представляють розроблені авторські моделі полілінгвальності і класифікації, наводять приклади засвоєння мови, описують переваги й недоліки мультилінгвізму, доводять, що багатомовність є привілеєм/прерогативою, а не перешкодою та наголошують на необхідності реконцептуалізації (переосмислення поняття) багатомовності у світлі сучасних наукових теорій [335]. Л. Аронін (L. Aronin) зауважує, що багатомовність наразі потрібно розглядати як окреме, широке поле дослідження з предметом, моделями, теоріями та методами. У публікації «Що таке багатомовність?» дослідниця цілком правомірно наголошує, що сучасна багатомовність багато в чому відрізняється від попередніх соціально-мовних пристосувань саме завдяки глобалізації, яка є її рушійною силою. Авторка розмежовує мультилінгвізм і двомовність, незважаючи на те, що

зазначені поняття мають багато спільного, і виокремлює такі види багатомовності: індивідуальну та соціальну, близьку багатомовність, історичну й сучасну багатомовність тощо. Результатами дослідження Л. Аронін (L. Aronin) є нове розуміння багатомовності та настанови послідовного переходу до організації тримовної освіти [337].

У збірнику праць «Multilingualisms and development» зазначено, що «багатомовність» не є єдиним монолітним явищем, та запропоновано різні варіанти багатомовності (природна соціальна багатомовність, природна індивідуальна та сімейна багатомовність, офіційна законодавча багатомовність, лудична/радісна багатомовність, паралельна одномовність, багатомовність виключно для маргіналів, багатомовність для всіх, зникаюча багатомовність, репресована багатомовність, багатомовність провини, спрощена багатомовність, упевнена багатомовність, перехідна багатомовність, посилена багатомовність, тендітна багатомовність, вразлива багатомовність тощо) [445]. Ф. Кенігс (F. Königs) послуговується терміном «плюрилінгвізм» (plurilingualism) та виокремлює три його різновиди: ретроспективний плюрилінгвізм – двомовний учень (у більшості випадків) сам вводить/вносить плюрилінгвізм в освітнє середовище та має значну перевагу у мовних знаннях та навичках у порівнянні з іншими учнями; ретроспективно-проспективний плюрилінгвізм – учень транслює свою багатомовність в освітнє середовище, має лідерство в лінгвістичних знаннях у порівнянні з іншими учнями, але жодна з мов не є предметом, який викладається в школі, проте учень активно розвиває власну багатомовність; перспективний плюрилінгвізм – монолінгвальний учень уперше починає розвивати та поглиблювати свою багатомовність в освітньому середовищі, що є типовою ситуацією навчання іноземних мов [431].

Погоджуємося з висловленою тезою Е. Тодева (E. Todeva) та Дж. Сіноз (J. Cenoz) про те, що багатомовність є поширеним явищем у всьому світі завдяки впливу багатьох факторів, серед яких зростання тенденції до збереження та сприяння використанню регіональних мов або мов меншин, а

також потреба в тому, щоб люди знали й інші національні чи міжнародні мови, залишалися конкурентоспроможними на ринку праці, який висуває більш суворі вимоги. У виданні «The Multiple Realities of Multilingualism» (2009) автори представили багатогранне дослідження різних аспектів багатомовності, знаходять відповіді на важливі питання щодо розвитку полілінгвальності та пропонують власні ідеї вивчення мов [484].

Особливої уваги заслуговує праця Л. Аронін (L. Aronin) «Current multilingualism and new developments in multilingualism research» (2015). Дослідниця розрізняє сучасну багатомовність і багатомовність минулого/історичну багатомовність, описує складну взаємодію між двома сучасними світовими тенденціями багатомовності, надає огляд властивостей, що характеризують сучасну багатомовність, разом із дослідженнями та розробками, що описують ці властивості. Однак, Л. Аронін (L. Aronin) до основних компонентів мультилінгвальності відносить користувача, середовище, мову, що є обов'язковими й незмінними як для сучасної багатомовності, так і для історичної, й прогнозує наявність зазначених компонентів і в багатомовності майбутнього. Дослідниця виокремлює дві провідні тенденції, які розвиваються одночасно, суперечать одна одній і впливають на соціолінгвістичну ситуацію сьогодення: 1) поширення використання англійської мови як міжнародної та 2) диверсифікація мов, що використовуються. На думку Л. Аронін (L. Aronin), сучасна багатомовність має такі властивості: насиченість, складність, обмеженість, надрізноманітність. Науковець також виокремлює характерні для сучасної багатомовності ознаки, серед яких указує на суттєву включеність і здійснення особливого впливу на постмодерне суспільство у всіх можливих сферах; очевидну інтенсивну й різнохарактерну взаємодію між основними тенденціями у співіснуванні мов у суспільстві, які до того ж є різноспрямованими, діаметрально протилежними; використання англійської як глобальної (лінгва франка) та прагнення диверсифікації мов через прагнення зберегти національну ідентичність [334].

Висвітлення динаміки змін у підходах до оцінки багатомовності, теорії та практики іншомовної освіти, концептуальні засади дидактики багатомовності в Німеччині знаходимо у наукових працях В. Гаманюк. Дослідниця зазначає, що «здатність спілкуватися більше ніж однією мовою нині не тільки вітається науковцями та практиками іншомовного навчання, але є суттєвим чинником успішної соціалізації особистості» та визнає багатомовність як педагогічну категорію в умовах глобалізації й інтеграції [62; 70]. Зокрема, В. Гаманюк, спираючись на результати досліджень німецьких науковців, виокремлює основні типи багатомовності: рецептивну і продуктивну, індивідуальну й суспільну, координовану й субординативну [70]. Висвітлюючи перспективи використання позитивного досвіду ФРН у системі іншомовної освіти України, науковець наголошує на мультилінгвальних умовах навчання, де йдеться не лише про розширення мовної пропозиції, поглиблене вивчення іноземних мов, але також про поступове уведення іноземних мов та викладання шкільного курсу кількома мовами [62; 70].

Вагомий внесок у дослідження феномену багатомовності українського суспільства здійснила О. Яковлева. Дослідниця називає багатомовність «винаходом» сучасної доби, явищем, яке не мало поширення в попередні епохи, «проте саме в останні десятиліття і роки багатомовність набула нової якості, перетворившись мало не на обов'язковий атрибут часу», та розуміє під багатомовністю «стан мовного середовища, за якого в постійному обігу перебуває не одна, а дві, три і більше мов з відповідним чином окресленим обсягом використання і, до того ж, здебільшого формалізовано зафіксованим статусом кожної з них» [329]. У дисертаційній праці О. Яковлева зазначає, що багатомовність нівелює абсолютну перевагу мовного підґрунтя, оскільки є різнопрофільним (не обмежується однією сферою людської життєдіяльності, але й не вичерпується нею), поліаспектним, полівалентним феноменом, пов'язаним із різними сферами: мовою, філософією, психологією, соціальними відносинами, політикою тощо, правомірно зауважує, що «багатомовність є також своєрідним «барометром», який певною мірою віддзеркалює особливості

індивідуальної мовної поведінки та позаіндивідуальної (колективної, суспільної, наднаціональної) мовної ситуації» [328]. Дослідниця розглядає історичні етапи утвердження багатомовності, типи й види багатомовності за формою вияву (індивідуальна, групова (колективна), регіональна, державна, міждержавна), за рівнем (формальна та реальна/дійсна), за походженням (природна або набута), класифікації за природою суб'єкта (індивідуальна, групова або колективна національна) тощо [329]. Під індивідуальною багатомовністю О. Яковлева розуміє володіння особою більше, ніж однією мовою, включаючи рідну. Під багатомовністю груповою – використання групою більше, ніж однієї мови для забезпечення комунікації як усередині її самої, так і за її межами, тобто, у здійсненні контактів з іншими групами та суб'єктами [328].

У нормативних документах і лексикографічних джерелах узагальнено розуміння поняття «багатомовність» і його синонімічних визначень. Із низки запропонованих дефініцій із виокремленням ключових характеристик багатомовності в різних редакціях (див. Додаток Б) виявлено, що словники видавництва Cambridge, Longman, Macmillan, Oxford, Collins одноставно потрактовують «multilingualism» як здатність особистості використовувати більше ніж дві мови активно – завдяки спілкуванню, письму, співу, або пасивно – через слухання, читання, сприйняття. Здійснений аналіз дефініцій у межах параметризації дозволяє розмежувати два підходи до визначення з точки зору: 1) соціальних умов, процесів, явищ; 2) лінгвістики.

Окремої уваги заслуговує визначення «плюрilingвальність» (від англ. «plurilingualism»; префікс «pluri»/«pluris, plus» означає «кілька»). Рада Європи в офіційних документах використовує лексему «плюрilingвальність», яку трактує як спроможність та компетентність вивчати більше ніж одну мову, а також цінність мовної толерантності серед людей та країн, що пов'язано з міжкультурною компетенцією й демократичним громадянством [394]. Відзначимо той факт, що видання Ради Європи «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)» (2001)

відрізняє плюрилінгвізм (знання особистістю кількох мов) від багатомовності (співіснування різних мов у певному суспільстві). Так, багатомовності можна досягти шляхом диверсифікації мов, що пропонуються в школі чи освітній системі, або шляхом заохочення учнів вивчити більше ніж одну іноземну мову, або зменшенням домінування англійської мови у міжнародному спілкуванні. В той час як, плюрилінгвальний підхід акцентує увагу на розширенні мовного досвіду особистості в культурному контексті від мови вдома до мови суспільства в цілому, а потім до мов інших народів. Людина не розмежовує мови, культуру, а навпаки, формує комунікативну компетентність, де мовні знання і мовний досвід сприяють тому, що мови взаємопов'язані та взаємодіють [369]. Ураховуючи різні вияви плюрилінгвізму, Рада Європи виокремлює характерні ознаки багатомовності:

- наявний репертуар мов і мовних різновидів;
- компетенції різних видів і рівнів у межах мовного репертуару;
- усвідомлення та вміння використовувати навички, що передаються, під час вивчення мови;
- повага до багатомовності інших, усвідомлення значення мов та різновидів незалежно від їх соціального статусу;
- повага до культури країн, мова яких вивчається;
- усвідомлення багатомовності як однієї з умов задля участі в демократичних та інших соціальних процесах у багатомовних суспільствах [395].

Окрім цього, у посібнику Рада Європи «From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe» (2007) «мовне різноманіття» розглядається за двома концепціями:

- 1) «багатомовність» – означає присутність у географічній зоні, великій чи малій, кількох «різноманітних мов», тобто спосіб мовлення соціальної групи. У такій місцевості люди можуть бути одномовними, використовуючи лише «різноманітні» слова;

2) «плюрилінгвізм» – стосується репертуару мов, якими послуговуються багато людей, до таких відносимо «материнську», або «першу мову», та будь-яка кількість інших мов. У такий спосіб у багатомовних регіонах деякі особи можуть бути одномовними, а деякі – багатомовними [395]. Отже, індивідуальну багатомовність почасти синонімізують із «плюрилінгвізмом».

Лінгвістичний енциклопедичний словник ототожнює поняття «багатомовність», «мультилінгвізм», «полілінгвізм» та подає одне трактування – вживання кількох мов у межах певної соціальної спільноти (перш за все держави); вживання індивідуумом (групою людей) кількох мов, кожна з яких обирається відповідно до конкретної комунікативної ситуації [113].

У статті «Термінографія, мультилінгвізм, мультидисциплінарність: напрямки майбутніх досліджень» представлено «мультилінгвізм» як поле, яке охоплює низку понять: плюрилінгвізм, двомовність (білінгвізм), багатомовна освіта (мультилінгвізм, плюрилінгвізм), багатомовність (мультилінгвізм). «Плюрилінгвізм» як малопоширений синонімом терміна «багатомовність», має таке трактування: «індивідуальний психічний стан особи, який дозволяє їй альтернативно застосовувати в процесі спілкування кілька наявних у її розпорядженні лінгвістичних кодів незалежно від способу оволодіння мовами й лінгвістичної довершеності мовлення» [77]. Науковці, автори зазначеної статті, визначають багатомовність (мультилінгвізм) як: «1) здатність особи користуватися (розмовляти або розуміти) більше ніж двома національними мовами; 2) мовна практика, у якій соціум використовує для спілкування більше, ніж дві національні мови в одній або різних сферах спілкування; 3) явище суспільного рівня, яке позначає співіснування різних мовних співтовариств на одному географічному просторі, зокрема в умовах багатомовного міста чи багатомовної країни» [77]. Отже, дослідники ототожнюють поняття плюрилінгвізм, багатомовність, мультилінгвізм, полілінгвізм єдиним трактуванням – «здатність до оперування кількома мовами в усній чи письмовій формі» та зауважують, що мультилінгвізм (плюрилінгвізм,

багатомовність, полілінгвізм) «має вияв двох видів – національний (уживання кількох мов у певній суспільній спільноті) та індивідуальний (уживання індивідом кількох мов, кожна з яких обирається відповідно до певної мовленнєвої ситуації) [77].

Ми проаналізували встановлені кореляції понять «плюрилінгвізм», «багатомовність», «мультилінгвізм», «полілінгвізм» у різних національних наукових дискурсах. Проте, наголошуємо, згідно з лінгвістичним й етимологічним аналізом денотати у структурі префіксів «плюри», «багато», «полі», «мульти» корелюють за змістом, оскільки походять від префікса «multi». Беручи до уваги напрям нашого дослідження, а також викладений вище матеріал, можемо стверджувати, що лексеми «багатомовність», «полілінгвальність», «плюрилінгвальність» та «мультилінгвальність» становлять синоніми, які позначають здатність особистості послуговуватися двома та більше мовами.

Освіта, виховання й подальша соціалізація особистості у багатомовному (мульти-, полілінгвальному) суспільстві має відбуватися в системі освіти. Модель полілінгвальної освіти знайшла зацікавлення у європейських країнах. Х. Вез (J. Vez) зауважує, що європейський вимір багатомовної освіти мав поступальний характер. Вивчення іноземних мов у школах було привілеєм громадян, які перебували на вищому щаблі суспільства до другої половини ХХ століття. Однак глобалізаційні процеси, політика Євросоюзу (насамперед демократизація суспільства), міграція, поширення англійської мови зумовили зміни у мовній і культурній освіті країн Європи [487]. Рада Європи активно сприяє єдності в різноманітності навчання, розвитку мультилінгвальної освіти. Серед головних цілей проєкту Ради Європи «Мовна політика багатомовної та полікультурної Європи (1997–2000)» (Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe) виокремлено такі:

- розвиток багатомовності;
- розроблення ідеї, підходів і стратегій сприяння мовній диверсифікації та покращенню якості мовної освіти;



– сприяння вивченню іноземних мов в школах тощо [390].

Головною метою мовної політики Європейського Союзу є багатомовність, яка враховує збереження й захист національних мов, сприяння вивченню іноземних мов, що розширює можливості, надає доступ європейській спільноті до інформації, її розуміння та сприйняття. «Єдність у різноманітності» – гасло Європейського Союзу та Ради Європи – підкреслює значущість кожної мови і важливість порозуміння. Рада Європи оголосила 26 вересня Днем Європейських мов з метою розвитку багатомовності та шанування мовної європейської спадщини [178]. Європейська комісія та Рада Європи пропонують викладати іноземні мови на рівні з рідною мовою та доводять ефективність багатомовної освіти в цілому, наводячи такі аргументи:

- багатомовна освіта сприяє розвитку здібностей якісного оволодіння L2, L3 і навіть L4;
- застосування полілінгвальних програм мають однакову ефективність у розвитку майстерності багатомовності як на початковому етапі, так і в старшій школі;
- багатомовна освіта є ефективною для більшості учнів, навіть для тих, хто має низький рівень успішності;
- важливого значення набуває педагогіка, а саме способи та стратегії навчання багатомовності, завдяки яким розширюються можливості учнів у кількості виучуваних мов та їх якості;
- мультилінгвальна освіта може бути ефективною для досягнення лінгвістичних та академічних цілей школи [487].

Найвпливовіші ідеї розвитку багатомовності знаходимо у «Білій книзі про освіту та навчання» (“White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society”): кожен громадянин ЄС повинен мати змогу комунікувати трьома мовами громад (після закінчення середньої школи); вивчення мов має розпочинатися якомога раніше; підвищення мовної компетентності активізує мобільність, а також надає кращі можливості для пошуку роботи в різних державах-членах ЄС [409; 493].

Увага до полілінгвальної освіти суттєво зростає після проведення міжнародної конференції «Опанування третьої іноземної мови та мультилінгвальність» (Third Language Acquisition and Multilingualism) (1999). У змісті наукової дискусії науковці дійшли висновку, що вивчення L3, L4... сприяє не лише результативному опануванню мультилінгвальності, а й загальній продуктивності всього процесу навчання. Науковці Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman) та Л. Камерон (L. Cameron) [435], К. Де Бот (K. De Bot) [381], Л. Ортега (L. Ortega) [452] описують мультилінгвізм як складне і динамічне явище, самостійну галузь, яка потребує подальшого дослідження. Зарубіжні дослідники Ф. Гердіна (P. Herdina) та У. Джеснер (U. Jessner) [408] у виданні «Динамічна модель багатомовності» визначають метамовну обізнаність ядром полілінгвальної майстерності, що наразі є предметом обговорення в численних зарубіжних і вітчизняних наукових розвідках. Зокрема, дослідниця С. Мело-Пфейфер (S. Melo-Pfeifer) займає критичну позицію щодо докорінної переконфігурації усталених понять у багатомовній освіті. Е. Лоренц (E. Lorenz) та П. Зімунд (P. Siemund) простежують ефективність опанування англійської як L2, L3 у школах Німеччини. Н. Волл (N. Woll) досліджує позитивне переміщення лексем з англійської (L2) в німецьку мову (L3). В. Дмитренко (V. Dmitrenko) зауважує, що опанування трьома і більше мовами значною мірою відрізняється від процесу вивчення двох мов, а також висуває гіпотезу, що мультилінгвальні учні схильні розробляти конкретні багатомовні стратегії, інтегровані в загальну систему навчання, на відміну від одномовних чи двомовних учнів [420].

Рада Європи зауважує, що багатомовна освіта може сприйматися по-різному та мати відмінні цілі:

- освіта учнів для кращого розуміння носіїв інших мов у своєму та в інших суспільствах;
- набуття комерційно корисних навичок та/або заради отримання насолоди відпочинком в інших країнах;
- набуття знань про інші способи мислення, естетичний досвід і способи

міжособистісної взаємодії, ніж ті, які доступні рідною мовою (мовами);

– забезпечення в суспільстві мінімального запасу знань і навичок заради взаємодії з іншими суспільствами;

– передумова для участі як громадянина в багатомовній площині (місцева, регіональна, національна чи європейська) [394].

Висвітлення проблеми полілінгвальної освіти знайшло відображення у монографіях, низці статей, дисертаціях вітчизняних дослідників. Науковець О. Першукова досліджує утвердження й еволюцію ідей багатомовності в країнах Європи, розкриває важливість багатомовної освіти та визначає її як пріоритетний напрям розвитку мовної освіти в Україні, а також виокремлює й характеризує критерії успішності моделей багатомовної освіти у країнах Західної Європи. Дослідниця класифікує багатомовність як поліфункціональне явище, природою якого є опанування трьома і більше мовами, а також зацентровує на важливості всебічної підготовки здобувачів освіти до життя в багатомовному та багатокультурному соціумі [213; 214; 217; 218; 219]. О. Першукова зауважує, що «багатомовна освіта – це складне і багатокомпонентне педагогічне явище, що має на меті формування багатомовності учнів, а саме: розширення мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона може послуговуватися в житті» [216], а також додає, що «нині багатомовна освіта є досить широко поширеним явищем у країнах Європи та світу як спосіб навчання, не обмежений опануванням кількох мов як систем і передбачає їх використання як засобів навчання. Адже виучувані мови все частіше застосовують не просто як засіб комунікації, а і як інструмент пізнавальної діяльності учнів, спосіб опанування змісту предметів» [212].

Мета, виміри, чинники природи багатомовності, її історичні варіанти та багатомовність у системі вищої освіти України розглядає в дисертації О. Яковлева. Дослідниця послідовно доводить, що багатомовність «перетворюється на невід’ємну складову мовної ситуації й один із способів існування мовної свідомості» і є головним напрямом для розвитку системи

вищої освіти в Україні [328].

Проблемі мультилінгвальної освіти присвячені праці В. Ключова, А. Анісімової, Л. Глухової. Науковці розкривають проблеми та перспективи реалізації полілінгвальної освіти в Україні та узагальнюють досвід упровадження багатомовної освіти на кафедрі англійської філології факультету української та зарубіжної філології та мистецтва у Дніпропетровському національному університеті імені О. Гончара (ДНУ) [427].

Н. Нікольська та О. Першукова в публікації «Розвиток мультилінгвальної освіти в Україні (Development of Multilingual Education in Ukraine)» висвітлюють становлення мультилінгвальної освіти у вітчизняній освітній системі за трьома моделями: 1) багатомовна освіта для дітей із сімей більшості населення; 2) багатомовна освіта для діти з сімей національних меншин; 3) специфічна модель, яка не має реалізації в Західній Європі – вивчення російської мови як другої іноземної. Автори також надають рекомендації щодо вдосконалення концептуальних основ полілінгвальної освіти на рівні шкіл, а також на загальному освітньому й адміністративному рівнях в Україні [447].

Вагомим внеском у становлення полілінгвальної освіти в Україні став національний пілотний проєкт «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» (2016). Міністерство освіти і науки України, вбачаючи необхідність підготовки молодих громадян до життя в полілінгвальному та полікультурному світі, розпочинає чотирьохрічний усеукраїнський експеримент, відповідно до якого передбачено інтегроване вивчення іноземних мов та викладання предметів кількома мовами [221; 227]. У ґрунтовній праці «Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України» (2016) за редакцією О. Першукової знайшли висвітлення загальні методичні прийоми та засоби мультилінгвізму у вивченні окремих предметів, переваги застосування багатомовного навчання. У грудні 2020 року відбулася конференція щодо підсумків експерименту з формування багатомовності учнів, на якій було представлено результати зазначеного проєкту та їх практичне значення для

запровадження полілінгвальної освіти в Україні. Загальними перевагами багатомовного проєктного навчання визнано: підвищення загальної успішності в навчанні; підвищення особистої впевненості; інтелектуальний розвиток; розвиток комунікативних навичок; здатність вільно спілкуватися в суспільстві та з однолітками з інших країн; функціональна грамотність у користуванні інформаційними джерелами різними мовами й інше. Результати плідної праці педагогів презентовано у посібнику «Успішні практики багатомовної освіти в Україні», в якому висвітлено планування й управління в процесі багатомовної освіти, моделі освітніх програм, технології, методи, прийоми багатомовної освіти, міжнародний досвід полілінгвального навчання в українському контексті та результати проєктного багатомовного навчання.

Водночас, на початку XXI столітті, зважаючи на запити й потреби сучасного суспільства, необхідність удосконалення та модернізації системи освіти України, враховуючи позитивний досвід зарубіжних країн, вітчизняні фахівці розробили стратегію упровадження профільного навчання. Профільне навчання в Україні регулюється законом України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011) із змінами 2020 року, постановою Кабінету Міністрів України «Про перехід ЗНЗ на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000), «Національною доктриною розвитку освіти в Україні» (2002), Концепцією профільного навчання в старшій школі (2013) та іншими нормативно-правовими документами. Профільне навчання визначено наказом МОН № 854 від 11.09.2009 року «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі» як «вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу» [238]. Напрями, за якими здійснюється профільне навчання, поділяються на: суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний,

технологічний, спортивний. Кожний із напрямів має визначені наказом напрямки (див. Додаток В). Профільна школа спрямована на допомогу учневі у орієнтації щодо вибору освітнього шляху, цілеспрямованого на відповідальний вибір професії, забезпечення якісної освіти та підготовку майбутнього фахівця. Профільна школа – це диференційоване навчання, яке враховує індивідуальні потреби, інтереси, здібності, особливості й готує конкурентноспроможну особистість до подальшого самовдосконалення. Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України 2013 року затверджено «Концепцію профільного навчання в старшій школі», задля надання якісної освіти, зорієнтованої на розвиток індивідуальних здібностей і нахилів особистості, а також враховуючи професійні інтереси здобувачів освіти [235]. Поняття «профільна школа» набуває особливого значення в системі освіти України у 2017 році. У Новому Законі України «Про Освіту», який набув чинності у вересні 2017 року, визначено модель старшої трирічної (10-12 класи) профільної школи. У розділі II статті 10 зазначеного закону серед рівнів освіти виокремлено профільну середню освіту, здобуття якої передбачає «два спрямування: академічне – профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, і поглибленого вивчення окремих предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти; професійне – орієнтоване на ринок праці профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів» [245].

Профільне навчання також унормовується низкою інших документів (див. Додаток Г), відповідно до яких профільна освіта – це процес засвоєння знань, основоположними ідеями якого є навчання за компетентностями, а формування компетентностей учнів профільної школи є однією з умов ефективної організації профільного навчання. Так, за Концепцією Нової української школи на третю фазу реформи освіти в Україні заплановано

«початок роботи профільної школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі – не пізніше 2027 року», в якій результативність профільного навчання забезпечується ключовими компетентностями [195]. Зацікавлення проблемою зумовлене новим Законом України «Про повну загальну середню освіту», який набув чинності 18 березня 2020 року, згідно з яким третій рівень повної загальної середньої освіти забезпечує профільна освіта, яка складається з двох циклів: 1) профільно-адаптаційний (10 клас); 2) профільний (11-12 класи) [248]. Наразі формуються профільні ліцеї, в яких має бути не менше чотирьох 10-х класів різних напрямів профілізації.

Стаття 5 Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо вивчення державної мови, мов національних меншин, іноземних мов у закладах загальної середньої освіти є вкрай важливою, оскільки, наразі, в Україні в закладах загальної середньої освіти навчання відбувається одинадцятьма мовами (державною – українською та дев'ятьма мовами корінних народів і національних меншин (болгарською, кримськотатарською, молдовською, німецькою, польською, російською, румунською, словацькою, угорською), а як окремий предмет вивчається 32 мови, зокрема й мови національних меншин. Важливим доповненням є пункт 9 статті 5, що унормовує багатомовну освіту: «Освітні програми закладів загальної середньої освіти можуть передбачати викладання одного чи кількох навчальних предметів (інтегрованих курсів) поряд із державною мовою англійською чи іншою офіційною мовою Європейського Союзу» [248]. Питання мовної освіти в Україні регулюється низкою документів, перелік яких наведено в Додатку Д.

Зауважимо, що профільна школа та багатомовна освіта в Україні до сьогодні розвиваються паралельно, без урахування взаємозалежності та взаємозв'язку. У закладах освіти викладаються українська, англійська, німецька та інші мови, що є ознакою багатомовної освіти, водночас можна говорити про окремі методи та прийоми застосування полілінгвального навчання у викладанні мовних предметів. На сучасному етапі відсутня системність багатомовної освіти, заснованої на поступовому впровадженні виучуваних мов,

трансфері мовних знань, реалізації міжпредметних зв'язків тощо. Слід звернути увагу також на суперечність, яка стосується системи управління в запровадженні профільного навчання: попередні практики мультилінгвального навчання розраховані на дошкільні, загальноосвітні заклади та вищу школу і не враховують вимог та потреб сучасної профільної школи, яка є інституалізованою в Україні з 2020 року відповідно до нового Закону України «Про повну загальну середню освіту».

Грунтовний аналіз наукової літератури дозволив зробити узагальнення: *багатомовність* розглядаємо не лише як сукупність трьох і більше мов, а складний процес опанування мовами, розвитку та вдосконалення інших особистісних якостей, необхідних для життя й самореалізації в сучасному суспільстві. Необхідність багатомовності зумовлена модернізацією, глобалізацією, змінами у всіх сферах життєдіяльності загалом, освітній галузі зокрема, тому вдосконалення мовного курикулуму є вагомим на етапі трансформації та становлення вітчизняної системи освіти. Водночас недостатнє висвітлення проблеми розвитку полілінгвальної освіти профільної школи є потужним стимулом для уточнення окремих положень у контексті нашого дослідження.

## **1.2. Сутність та структура полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності**



Багатомовність – це складний концепт, формування і функціонування якого зумовлено низкою властивостей, функцій, характеристик цього явища, які потребують ретельного аналізу з метою з'ясування й уточнення його сутності. Урахування здатностей, можливостей, особливостей учня/учениці не тільки в опануванні, а й, що найголовніше, у вмінні послуговуватися кількома мовами, мають бути враховані у впровадженні багатомовної освіти. Усвідомлення сутності концепту багатомовності, який є стрижневим в іншомовній освіті, є надзвичайно важливим й у профільній школі. Зацікавлення проблемою розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи зумовлене широким застосуванням і властивостями, а також потрактуваннями дефініцій «компетентність» і «компетенція» у межах тематичного поля. Аналіз денотативних характеристик термінів, функційність, активність обігу у фаховому дискурсі доводить їх поширеність, регулярність і модерність. Однак, у світлі нашого дослідження, важливого значення набуває питання з'ясування дивергенції чи синонімії зазначених понять.

Законами України «Про Освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепцією Нової української школи (2016), Державним стандартом базової середньої освіти України з 2022 року визначено перелік основних компетентностей, у якому вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами посідають перше та друге місце відповідно [230; 245; 248]. У Рекомендаціях Ради Європи визначено вісім основних компетенцій: спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури [246]. Зазначені компетенції співзвучні з компетентностями, окреслені чинним законодавством України.

Аналіз представлених вище законодавчих документів і науково-педагогічної літератури (Н. Бібік [16], С. В. Бондар [32], С. П. Бондар [33],

А. Вербицкий [47], С. Вітвицька [51], Г. Галяміна [60], І. Зимня [109; 110; 112], І. Зязюн [114], К. Климова [134], О. Мельничук [269], О. Олейнікова [199], О. Пометун [224], Дж. Равен [250], Д. Райхен (D. Rychen) [469], І. Родигіна [253], К. Рудніцька [255], Г. Селевко [262], А. Хуторський [311], С. Шишов [316], В. Ягупов [324; 325] та багато інших (див. Додаток Е, Ж)), доводить, що терміни «компетентність» та «компетенція» доволі часто використовуються та є важливими для освітньої системи сьогодення. Однак, незважаючи на їх значущість та попереми́нне використання в різних контекстах, на теперішній час відсутнє однозначне трактування сутності зазначених термінів, які мають спільне походження від латинського слова «*competentia*», через що виникає певна термінологічна плутанина визначень понять «компетентність» і «компетенція». Деякі дослідники вважають ці поняття тотожними, синонімічними, інші, навпаки, розмежовують їх. Наприклад, А. Вербицкий визначає компетентність як реалізовану на практиці компетенцію [47]. Дж. Равен виокремлює перелік різних видів компетентностей, розглядаючи поняття «компетентність» і «компетенція» як синоніми [260]. Дослідниця К. Рудніцька наголошує на тому, що «компетенція як семантична категорія є вторинною відносно категорії компетентність, оскільки розкриває функціональний аспект діяльності фахівця як активного суб'єкта, який реалізує на практиці різні компетенції, якими він володіє» [255].

Подібну невизначеність спостерігаємо і в науковій зарубіжній літературі. У роботі використовуємо джерела іноземними мовами, різних зарубіжних видань, тому слід звернути особливу увагу на переклад зазначених понять, оскільки будемо послуговуватися ними не лише українською, англійською, але також іншими іноземними мовами в межах параметризації фахового дискурсу.

У вітчизняних словниках термін «компетентність» має такі відповідники: *competence, competency, skill, ability, expertise, capacity, adequacy*; термін «компетенція» перекладається як *competence, competency, state, cognizance, capacity* [80]. В англійських словниках Cambridge Dictionary [359], Longman Dictionary [439], Macmillan Dictionary [441], Oxford Dictionary [459] лексеми

«competence» та «competency» мають тотожне перше трактування – «можливість робити щось добре». Інші значення різняться: «competence» визначається як «коло навичок чи знань людини», «competency» здатність щось робити, особливо порівняно зі стандартом, важлива навичка, необхідна для виконання певного виду діяльності.

У виданні «Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations», DeSeCo (2003) «competence» використовується як «здатність успішно задовольнити складним вимогам в певному контексті або ефективні дії, які передбачають мобілізацію знань, когнітивних та практичних навичок, при цьому також ураховуються соціальні й поведінкові компоненти, як-от: ставлення, емоції й цінності та мотивація» [382]. Однак, у програмі «Definition and Selection of Competencies. Executive Summary» DeSeCo (2005) використовується лексема «competency», яку розуміють не лише як сукупність знань і вмінь, а насамперед як здатність задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, залучаючи та мобілізуючи психосоціальні ресурси (включаючи навички та ставлення) у певному контексті. Наприклад, здатність ефективно спілкуватися – це компетентність, яка може спиратися на знання людини з мови, практичні ІТ-навички та ставлення до тих, з ким особистість спілкується [481].

У розвідці «Difference between Competence and Competency (Explained with Diagram)» («Різниця між «компетентність» і «компетенція» (пояснення у діаграмах)») знаходимо розмежування зазначених термінів: «competence» – денотативне значення актуалізує складник «навичка та рівень її сформованості і функціональної перспективи у тій чи тій діяльності», поняття описує те, що людина може зробити, означає вміння й рівень досягнення стандартів; «competency» – засноване на поведінці або манерах поведінки, за допомогою яких людина досягає майстерності. Також зазначено, що «competence» – це знання, помножені на здібності, «competency» охоплює знання, вміння, особистісні риси, мотиви або ставлення, прагнення або намагання виконати роботу відмінно [472]. Викладена аналітика значеннєвих корелятивів дефініцій і подальший аналіз наукової літератури (див. Додаток Е, Ж) дозволяє у нашому

дослідженні співвідносити ключові поняття англійською й українською мовами так: «competence» – «компетентність», «competency» – «компетенція».

За логікою дослідження маємо на меті проаналізувати поняття «компетентність». Довідкова література містить низку визначень терміна «компетентність» як очікуваного результату навчання, водночас констатуємо відсутність застосування цілісного підходу до розуміння поняття та його складників. Це питання є предметом дискусій серед науковців на міжнародному та національному рівнях. Поняття «компетентність» за радянських часів у науковому обігові не використовувалося. У Словнику іншомовних слів О. Мельничука «компетентність» означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [269]. «Новий тлумачний словник української мови» визначає термін «компетентний» у такий спосіб: той, «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [197, с. 874]. Дослідник Дж. Равен у праці «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток та реалізація» характеризує компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі; науковець порушує проблему компетентності як складного за своєю природою феномену і виокремлює чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід [250].

У зарубіжних і вітчизняних дослідженнях спостерігаємо різні визначення поняття «компетентність» (див. Додаток Е), однак слід виокремити спільність у визначеннях. Під «компетентністю» більшість науковців розуміє таку особистісну якість людини, завдяки якій у досягненні певного рівня знань умінь і навичок особа може правильно розв'язати поставлене завдання або проблему. Більшість науковців розглядає компетентність як сукупність певних конструктів, але на практиці процес формування компетентностей за межами ситуацій їх застосування не може обмежуватись компетентністними конструктами. Наприклад, досвідчений учитель може не відповісти на просте

запитання учня. Особа, яка володіє англійською мовою, але не демонструє основи офіційного спілкування на достатньому рівні, може отримати відмову у працевлаштуванні на певну посаду. Вправний водій в екстремальній ситуації може не впоратися з кермом. Наведені ситуації можуть трапитися не через те, що суб'єкт не має достатньої освіти, знання, емпіричного досвіду, вмінь тощо, а через нездатність суб'єкта організувати релевантні компоненти, що належать до ситуації. Викладене вище переконує у виокремленні *ситуативного* феномену компетентності.

Компетентність розуміємо як конструкт, що виявляється у конкретній ситуації з урахуванням певних дій. Звісно, компетентність становить іманентну характеристику функціональних знань, досвіду, водночас виявляється в здатності особи застосувати знання відповідно до ситуації. За О. Шкурко, «компетентність – здатність пригадати, перетворити й організувати доступну й опрацьовану інформацію та наявні знання для розв'язання конкретного завдання в певній ситуації. Компетентність відноситься до здатності суб'єкта вчиняти дії (прийняття рішень, аналіз даних, написання фрагменту тексту або відповідь на критичне зауваження під час наукової дискусії)» [317, с. 131]. Отже, компетентність – темпорально й ситуативно обумовлена здатність суб'єкта інтегрувати й організовувати інформаційний базис як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, на основі вміння, навичок, досвіду, особистісних якостей з метою ефективного застосування в різних модусах соціальної взаємодії, зокрема професійній діяльності.

Наступним ключовим поняттям нашого дослідження є «компетенція». Психолог Р. Уайт (R. White) у своїй книзі «Motivation Reconsidered: the Concept of Competence» («Перегляд поняття мотивації: концепція компетенції») уперше використовує цей термін і визначає компетенцію достатньо широко, пов'язуючи її із ефективною взаємодією людини з навколишнім середовищем [492]. Академічний тлумачний словник української мови містить такі дефініційні характеристики «компетенції»: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [272]. В

енциклопедії освіти *компетенція* трактується як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [89].

Визначення розглядуваного поняття знаходимо в рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року: «компетенція це сукупність знань, навичок і ставлень, що стосуються ситуації. Основні компетенції – це ті, які необхідні всім громадянам для особистісної реалізації й розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування [246]. Аналізуючи тлумачення науковців поняття «компетенція», ми ознайомлюємося з різними визначеннями (див. Додаток Ж), проте очевидно, що більшість науковців виокремлюють якості, які утворюють спільне поняттєве ядро, а отже, можемо стверджувати, що компетенція – це поєднання знань, умінь і навичок, необхідних для продуктивної діяльності.

Цілком поділяємо думку тих науковців, які розмежовують поняття «компетентність» і «компетенція». Варто наголосити на тому, що усвідомлення тих відмінностей, які дозволяють диференціювати ці два поняття, є важливими для нашого дослідження, тож уважаємо за доцільне розглянути їх більш детально. Так, М. Леонтян у публікації «Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти» подає ґрунтовний аналіз тлумачення термінів «компетенція» і «компетентність» зарубіжних і вітчизняних дослідників. На основі вивчених та проаналізованих міркувань інших дослідників автор робить висновок, що «компетентність не зводиться до свого когнітивного виміру; це особистісна характеристика, сукупність кількох сформованих компетенцій. Компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, поєднання знань, отриманих у результаті навчання, умінь, навичок, та поведінки, необхідних для продуктивної діяльності, ефективного розв'язання проблем стосовно певного кола діяльності особистості, в яких людина добре обізнана. Компетентність, на відміну від компетенції, що містить у собі ключові поняття

«знання», «уміння» та «навички» та ін., які передбачають дію людини за стандартною ситуацією, містить елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини, перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною» [157].

Категорійну сутність понять «компетентність» та «компетенція» у дисертації розкриває Н. Євдокимова. Зарубіжна дослідниця пропонує таке визначення компетенції: «це система знань, навичок і умінь (що лежать в основі алгоритмів дій), досвіду, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє людині успішно розв'язувати професійні й життєві завдання. Компетенція робить можливою й успішною певну діяльність, де успішність розуміємо також як уміння віднайти нетрадиційні шляхи досягнення мети, де інтегративність стає визначальною в обробленні галузевих знань. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його/її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [88].

У науковій праці «Багатомовність та структура полілінгвальної компетентності» («Bilingualism and structure of multilingual competence») «компетенцію» визначено як «сукупність знань, умінь, навичок у певній царині, а «компетентність» (поняття ширше ніж компетенція) – здатність діяти на основі здобутих знань» [348].

Зацікавлення проблемою визначення «компетентності» та «компетенції» обумовлено сферою нашого дослідження, оскільки ми розглядаємо полілінгвальну компетентність. Першу спробу виокремити компоненти і здійснити їх змістовий аналіз у структурі полілінгвальної компетентності спостерігаємо у статті «Багатомовність та структура полілінгвальної компетентності» [348]. Однак, подекуди несистемність у висвітленні позицій щодо сутності розглядуваного поняття спонукали до подальшого дослідження поняття й уточнення окремих положень. Уважаємо за потрібне визначити специфіку полілінгвальної компетентності, з'ясувати типові механізми її формування й запропонувати власне бачення розгорнутої структури полілінгвальної компетентності.

Теоретичне обґрунтування полілінгвальної компетентності знаходимо у студіях Ф. Гросьєн (F. Grosjean) [399], Ф. Дженесі (F. Genesee) [363], Н. Євдокимової [88], В. Кук (V. Cook) [373; 375], Дж. Сеноз (J. Cenoz) [361; 362; 363]. Висвітлення проблеми знайшло відображення в дисертації Н. Євдокимової. Ми суголосні з позицією методиста, яка правомірно вважає, що: «полілінгвальна компетенція – це володіння системою лінгвістичних знань, розуміння механізмів функціонування мови й алгоритмів мовних дій, володіння метакогнітивними стратегіями та розвинутою пізнавальною здатністю. Багатомовна компетенція не є сукупністю знань конкретних мов, однак становить єдину складну, переважно асиметричну конфігурацію компетенцій, на яку спирається користувач. Мультилінгвальна компетенція активізує діяльність із самостійного оволодіння основами мов, яка (діяльність) на подальших етапах стає динамічною і засвідчує високі результати» [88].

О. Першукова, у свою чергу, наголошує: «Багатомовна компетенція передбачає не накладання чи приєднання кількох різних компетенцій, а єдину складну конфігурацію компетенцій» [217]. Цілком слушним, на нашу думку, є зауваження авторів «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти» стосовного того, що плюрилінгвальна компетентність передбачає не співіснування різних компетентностей, а єдину складну систему компетентностей, на яку спирається користувач [98]. Водночас, відповідно до оновлених рекомендацій Ради Європи (2018) багатомовну компетентність визначають не тільки як здатність застосовувати мови з метою спілкування, але також як компетентність, яка поєднує «історичний вимір і міжкультурну компетентність, де важливими поряд зі знаннями лексики та граматики, є знання про суспільний лад і мовні варіанти, уміння розуміти усні висловлювання, починати, підтримувати й завершувати розмову, читати, розуміти й укладати тексти, бути здатним використовувати допоміжні засоби і вивчати мови впродовж життя у формальних і неформальних умовах» [378].

Заслужують на увагу погляди В. Кука (V. Cook), який одим із перших серед науковців вводить до наукового обігу поняття «мультикомпетентність»



та називає її унікальною формою мовної компетентності, що не зводиться до сукупності монокомпетентностей, підкреслює, що користувачів другої мови слід розглядати як осіб, які володіють цією унікальною формою компетентності або компетентностей [373]. У цілому ми погоджуємося із висловленою тезою, однак вважаємо, що мовну компетентність слід розглядати не як форму мультикомпетентності, а як окрему складову полілінгвальної компетентності.

Теоретичне обґрунтування *мовної компетентності* знаходимо у працях Ю. Апресяна [5], І. Волкової [55], І. Горелова [78], Дж. Гріна [267], Г. Колшанського [141], О. Леонтьєва [155; 156], Л. Мамчур [166], С. Муаран (S. Moirand) [443], Є. Пассова [207], О. Романовського [254], Д. Слобіна [267], Д. Хаймса [303], Н. Хомського [307; 308], А. Шумарової [318] та багатьох інших дослідників. Американський науковець Н. Хомський уперше використовує поняття «мовна компетентність» та потрактовує її як несвідоме знання мов, що дозволяє мовцям виробляти та розуміти довільну кількість речень певною мовою, а також відрізнити граматичні речення від неграматичних [357].

На рівні дискусії голландський науковець Ян ван Ек (J. Ek) розглядає мовну компетенцію як здатність створювати й інтерпретувати граматично правильні вислови, які складаються зі слів уживаних у своєму традиційному значенні, тобто у значенні, яке зазвичай надають цьому слову носії мови [386].

Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що мовна компетентність означає: 1) здатність людини, необхідна для здійснення мовної діяльності; 2) сукупність знань, навичок та умінь у володінні мовою та здатність розуміти й виробляти мовні пропозиції за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання. Відповідно до теми нашого дослідження ми розуміємо мовну компетентність як сукупність взаємозалежних знань, навичок кількох (трьох і більше) мов задля успішного багатомовного спілкування та виокремлюємо мовну компетентність як стрижень полілінгвальної компетентності, що складається з набору *компетенцій*: *лексичної* – оволодіння та використання широкого кола лексем трьох і більше мов; *граматичної* – знання граматичних



До рецептивних дослідниць відносить вимову, граматику, словниковий запас і розуміння, а до продуктивних – швидкість мови і взаємодії [279]. Ми поділемо думку дослідниці щодо того, що треба, зважаючи на неоднорідність мовної компетенції, розрізняти рецептивну та продуктивну компетенції як складники мовної, проте вважаємо, що поняття *рецептивної компетенції* охоплює опанування та засвоєння особою мовного матеріалу, правил граматики декількох мов (L1, L2, L3...) та вправлення у використанні мов(и) задля усвідомлення, осмислення, закріплення мовної інформації, вироблення практичних умінь і навичок, завдяки вправам репродуктивного типу (наприклад: переказ, переказ-переклад, інсценізація). Під поняттям *продуктивної компетенції* розуміємо здатність до безпосередньої багатомовності шляхом відбору/підбору необхідних лексичних одиниць, правил, норм залежно від комунікативних умов певної комунікативної ситуації та мов, які використовуються у процесі спілкування.

Мовна компетентність перебуває в безпосередньому взаємозв'язку з мовленнєвою, обидві є необхідними компонентами для будь-якої іншої компетентності. Відома дослідниця І. Зимня зауважує, що слід відрізняти мовну та мовленнєву компетенції, оскільки вони різняться так само, як мова і мовлення, оскільки мова використовується «як система знаків для передачі змісту, а використання цих знаків окремим суб'єктом для формування і формулювання думки створює мовлення» [112]. Тому наступною складовою полілінгвальної компетентності ми виокремлюємо *мовленнєву*.

Учення про мовленнєву компетенцію та компетентність знаходимо у працях А. Богуш [29; 30], Д. Брауна (D. Brown) [354], В. Введенського [46], Т. Вигранки [51], А. Залізник [102], І. Зимньої [109; 110; 111; 112], О. Кисельової [30], О. Леонтьєва [155; 156], Н. Лопатинської [162], С. Макаренка [164], С. Омельчука [201], Ю. Причини [226], Г. Руденко [226], Л. Струганець [280], О. Трифонової [30] та інших.

Аналіз спеціальних досліджень за порушеною проблемою дозволяють

зробити узагальнення щодо розуміння розглядуваних понять. Зокрема, деякі науковці використовують вислів «мовленнєва компетенція» синонімічно до поняття «мовленнєва компетентність». Так, наприклад, А. Богуш визначає мовленнєву компетенцію як «удосконалення комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності – слуханні, говорінні, читанні та письмовій діяльності; уміння планувати свою мовленнєву і не мовленнєву поведінку, уміння застосовувати стилістичні багатства рідної мови» [52]. Т. Вигранка зацентровує увагу на комунікації й когнітивному дискурсі, потрактовуючи поняття «мовленнєва компетентність» «як спроможність сприймати та розуміти висловлювання» [51].

Цінним є досвід аналізу поняття у зарубіжному науковому дискурсі. Так, наприклад, Д. Браун (D. Brown) визначає мовленнєву компетентність як «здатність імітувати слово, фразу, речення, демонструючи граматичні, лексичні, фонологічні та інші навички; здатність вести коротку розмову, ставити та відповідати на прості запитання; підтримувати розмову з презентацією фактів, інформації; продукувати виступи, розповіді тощо [354]. Тобто йдеться не лише про здатність використовувати мовленнєві засоби, а й здатність продукувати мовлення, до комунікативних дій.

Сучасна дослідниця М. Орап послуговується обома поняттями «мовленнєва компетенція» й «мовленнєва компетентність» і розглядає мовленнєву компетенцію як таку, що «передбачає знання: сполучуваності мовних одиниць; точності вживання мовних одиниць; знання виражальних засобів мовлення та особливостей їх уживання залежно від форми мовленнєвого висловлювання; знання про використання мовних форм залежно від типу мовлення» [203]. Мовленнєву компетентність співвітчизниця визначає як «індивідуально-своєрідну організацію мовних знань суб'єкта з узагальнення зовнішніх мовних явищ і перетворення їх на внутрішні мовленнєві утворення. Це знання, які забезпечують правильність, адекватність і точність оформлення думки мовними засобами» [203]. Отже, М. Орап розрізняє мовленнєву компетенцію (суспільно обумовлені вимоги до мовлення суб'єкта) від

мовленнєвої компетентності (рівень відповідності суб'єкта цим вимогам і, одночасно, як суб'єктна характеристика).

На наш погляд, вихідним поняттям «мовленнєва компетентність» у складі полілінгвальної компетентності позначається знання того, як організувати та сформулювати думки, використовуючи кілька мов; знання про стилі, засоби, особливості використання кожної мови, що опановується, та відображає необхідний рівень володіння мовами задля багатомовного спілкування. Мовленнєва компетентність формується під час оволодіння мовами; є здатністю висловити думки, підтримати діалог у доречному контексті відповідно до ситуації, використовуючи кілька мов. Мовленнєва компетентність охоплює здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте, написане чи прочитане, тобто рецептивні види мовленнєвої діяльності – аудіювання (слухання та розуміння) і читання, та продуктивні – говоріння й письмо. Поділяємо думку О. Леонтєва та І. Зимньої, які відзначають, що мовленнєві вміння – це здатність людини реалізувати структурні компоненти мовленнєвої дії залежно від продуктивної чи рецептивної мовленнєвої діяльності [111; 155; 156], та виокремлюємо *компетенції у говорінні, аудіюванні (слухання та розуміння), читанні та письмі* (див. рис. 1.3).

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Мовленнєва компетентність | компетенція у говорінні;<br>компетенція в аудіюванні (слухання та розуміння);<br>компетенція у читанні;<br>компетенція у письмі. |
|---------------------------|--|

Рис.1.3. Мовленнєва компетентність

Мовленнєва компетентність базується на єдності та взаємодії мовних, комунікативних умінь і навичок. Тому наступним стрижневим компонентом полілінгвальної компетентності ми виокремлюємо *комунікативну компетентність*. У. Джеснер (U. Jessner) зауважує, що полілінгвальна компетентність має динамічний характер і змінюється в результаті адаптації до лінгвістичних підсистем, які відображають комунікативні потреби користувача [424]. Комунікативну компетентність досліджували зарубіжні й вітчизняні науковці, серед яких потрібно передусім назвати В. Балахтар [7],

С. Баришнікову [9], Т. Бутенко [39; 40], Т. Вальфовську [42], Ю. Вторникову [57], Л. Гавриляк [58], О. Гаун [72], І. Данченка [84], Н. Завіниченко [97], І. Зимню [108; 110; 111], Д. Іванова [116], Д. Ізаренкова [117], Н. Лопатинську [162], С. Макаренко [164], Л. Мамчур [166], К. Митрофанова [116], О. Овчарук [142; 198], Г. Рікгайта (G. Rickheit) [465], В. Свистун [325], О. Соколову [116], Х. Сронера (H. Srohner) [465], А. Хуторського [309; 310; 311], В. Ягупова [324; 325] та інших.

Перші згадки про комунікативну компетентність знаходимо у працях зарубіжних дослідників М. Кенела (M. Canale) [357; 358], М. Суейн (M. Swain) [358], Д. Хаймза (D. Hymes) [417; 418; 419], Н. Хомського (N. Chomsky) [366; 367], які наголошують на тому, що комунікативна компетентність охоплює граматичні й соціальні знання про те, як правильно вживати висловлювання. М. Кенел (M. Canale) додає, що ця компетентність стосується здатності учня користуватися мовою для успішного спілкування [357; 358]. Д. Іванов, К. Митрофанов, О. Соколова розуміють під комунікативною компетентністю «здатність ставити й розв'язувати певні типи комунікативних завдань; визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації, бути готовим до змін власної мовленнєвої поведінки» [116].

Етимологічний словник української мови пояснює походження лексеми «комунікативний» від латинського іменника *commūnicātio* – повідомлення, передача, пов'язаного з дієсловом *commūnicō* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную [91]. Додавши визначення компетентність, розглянуте нами вище, розуміємо комунікативну компетентність як належну, відповідну здатність до передачі повідомлення, ефективного спілкування на основі вмінь, знань та навичок особистості.

Співвітчизниця Т. Бутенко у дисертаційній праці пропонує таке визначення: «Комунікативна компетентність – це володіння комунікативними знаннями, вміннями, навичками та здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми» [40]. В. Балахтар зауважує, що «комунікативна

компетентність є структурним феноменом, який містить і складники цінностей, мотивів, установок, і соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички» [7].

Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти України визначено комунікативну компетентність як «здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями» [232]. Проаналізований матеріал дозволяє класифікувати комунікативну компетентність як визначальний компонент полілігвальної компетентності. Однак, слід зауважити, що комунікативна компетентність також пов'язана з культурною антропологією виучуваних мов та потребує знання норм, правил, особливостей мов, які опановуються.

Теоретичне обґрунтування комунікативної компетентності знаходимо у працях Д. Хаймса (D. Hymes) [417; 418; 419], О. Бернацької та Л. Соколової [14; 275]. Так, наприклад, О. Бернацька зазначає, що «комунікативна компетенція складається з таких компетенцій: лінгвістичної (соціолінгвістичної), соціокультурної (країнознавчої, лінгвокраїнознавчої), стратегічної та дискурсивної, соціальної» [14]. Д. Хаймс (D. Hymes) виокремлює у складі комунікативної такі компетенції: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну [417]. Л. Соколова, у свою чергу, визначає: лінгвістичну, мовленнєву, соціокультурну й соціолінгвістичну складові [275]. Вітчизняні дослідниці Н. Бориско та С. Ніколаєва в підручниках з методики навчання іноземних мов виокремлюють мовну, лінгвосоціокультурну, навчально-стратегічну компетентності та мовленнєву, яка складається з компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Науковці чітко формулюють та визнають окреслені компетентності необхідними складниками для успішного формування іншомовної комунікативної компетентності. Загалом ми погоджуємося з думками науковців, проте в зазначених наукових дискурсах відсутнє, серед згаданих компетенцій і компетентностей, потрактування саме

полілінгвальної компетентності, а також недостатньо уваги приділяється взаємозв'язку та взаємозалежності всіх складників [175].

Узагальнюючи бачення науковців, щодо структури комунікативної компетентності, виокремлюємо перший складник полілінгвальної комунікативної компетентності – *лінгвістичну компетентність*, яка має такі потрактування у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсах:

- це система лінгвістичних знань, якими володіють носії мови [364];
- «комплекс лінгвістичних знань про мову як суспільне явище й систему, що постійно розвивається; зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу; сукупність умінь оперувати лінгвістичними знаннями у професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії» [264];
- «оволодіння знаннями та навичками з різних аспектів мови – лексики, фонетики, граматики» [14];
- «сукупність знань про структуру мовної системи, а також уміння оперувати цими знаннями: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису» [14];
- не тільки знання мови, а й процес спілкування, який виходить за рамки простих знань про створення добре структурованих речень [483];
- це знання мови, але це знання є мовчазне, неявне. Мовці несвідомо використовують принципи та правила, що регулюють поєднання звуків, слів і речень [389].

Отже, можна з упевненістю стверджувати, що полілінгвальна компетентність виявляється у знанні та використанні основних правил функціонування трьох і більше мов, що передбачає розуміння та використання лексичних знаків, словосполучень, ідіом тощо кількох мов під час мовно-мисленнєвої діяльності особистості (у полілінгвальному продукуванні). Однак, ми не погоджуємося з думкою О. Бернацької, яка ототожнює лінгвістичну й соціолінгвістичну складові, натомість вважаємо за потрібне розмежувати ці компетентності й виокремити соціолінгвістичну компетентність другою у



складі комунікативної, оскільки аналіз змісту лексеми «соціолінгвістична» дозволяє стверджувати, що це стосується не тільки мовознавства («лінгвістики»), а й суспільства («соціум»). У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2020) (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume) також знаходимо розмежування лінгвістичної та соціолінгвістичної компетентностей.

*Соціолінгвістичну компетентність* розуміють як:

- уміння застосовувати знання соціокультурних норм, табу; знання про визначні місця місцевої культури (культур): людей, факти та основні проблеми громади; здатність розпізнавати різні реєстри та перемикатися між ними; здатність розпізнавати та враховує соціальний статус референта чи партнера; встановлення та підтримка зорового контакту тощо [372];
- знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, а також навичок враховувати їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу учасників комунікації [11];
- здатність до доречного застосування мови у відповідних соціальних контекстах [430];
- здатність користуватися мовою, яка відповідає соціальному контексту [332];
- розвиток у учнів загальноосвітньої школи вмінь, необхідних для сприймання, інтерпретації та використання іноземних мов відповідно до культурного і соціального контекстів країни, мова якої вивчається [56];
- складається з соціокультурних правил використання та правил дискурсу [358];
- розширення знань соціокультурної специфіки країни, мова якої вивчається, вдосконалення вміння будувати своє мовне і немовне поводження адекватно цій специфіці й з урахуванням соціального статусу партнера по

спілкуванню; умінь адекватно розуміти й інтерпретувати лінгвокультурні факти, ґрунтуючись на сформованих ціннісних орієнтаціях [131].

Ми дотримуємося погляду, згідно з яким соціолінгвістична компетентність у контексті досліджуваної проблеми – це вміння ефективно спілкуватися трьома і більше мовами з використанням відповідних лінгвістичних маркерів соціальних стосунків, дотриманням правил ввічливості, ідіом, виразів народної мудрості тощо; вміння використовувати стилі мовлення залежно від мети комунікації, діалекти, акцент та інші особливості L1, L2, L3...; здатність їх розмежовувати і відповідно використовувати у певному соціальному чи культурному середовищі; вміння продуктивно моделювати багатомовне спілкування з урахуванням особливостей соціальних норм поведінки й запитів і потреб соціального середовища.

Задля якісного мультилінгвального спілкування до окреслених вище здатностей та умінь слід додати невід’ємний компонент будь-якого соціуму й мови, – культуру. Тому наступним складником визначаємо *соціокультурну компетентність*.

Значення й особливості соціокультурної компетентності привертають увагу багатьох дослідників, серед яких: О. Бернацька [14], В. Вітюк [50], О. Жорнова [94], Т. Жукова [95], І. Закір’янова [101], Л. Кнюх [136], Л. Маслак [169], В. Топалова [292], Т. Фоменко [299], Н. Хоменко [306] та інші. Зокрема, В. Вітюк розкриває значимість соціокультурної компетентності у здатності людини сприймати, аналізувати, оцінювати прочитане, почуте про історію, звичаї, традиції, свята, загальнолюдські цінності тощо. Дослідник наголошує на тісному зв’язку соціокультурної та комунікативної компетентностей і підкреслює важливість уміння добирати та використовувати необхідну інформацію для досягнення певної комунікативної мети [50].

Питанню формування соціокультурної компетентності присвячена дисертаційна робота Т. Жукової, в якій дослідниця визначає соціокультурну компетентність як інтегративну властивість особистості, що характеризує її теоретичну й практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в

особистісно-усвідомленому позитивному ставленню до неї, в наявності глибоких і міцних знань і умінь, спрямованих на розв'язання соціокультурних задач [95]. З іншого боку, Л. Кнюх трактує соціокультурну компетентність як знання про національні та культурні особливості країни, мова якої вивчається, норми поведінки в мовному середовищі та вміння адаптувати своє мовлення до цих норм та соціокультурного контексту мовлення [136]. Л. Маслак визначає соціокультурну компетентність як поведінкове, етикетне, знання соціокультурного контексту; лінгвістичні маркери соціальних стосунків; правила ввічливості; вирази народної мудрості, діалект, акцент [169]. Т. Фоменко потрактовує соціокультурну компетентність як якісну характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій, здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур [299].

У цілому ми погоджуємося з наведеними вище визначеннями поняття «соціокультурна компетентність», проте, ґрунтуючись на узагальненнях наявних дефініцій, пропонуємо власне визначення соціокультурної компетентності як компоненту структури полілінгвальної компетентності. Отже, *соціокультурна компетентність* – це обізнаність в культурі мов, що вивчаються, наявність навичок і умінь у формуванні власної думки щодо культури країн, мова яких вивчається; готовність до соціокультурної взаємодії з носіями різних мов, здатність аналізувати та розв'язувати завдання в соціальній і культурній полілінгвальній сфері спілкування. Проте, уважаємо доречною висловлену В. Махіновим думку про те, що варто виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції у складі соціокультурної [171]. Суголосну думку висловлює В. Сафонова, яка розглядає «соціокультурну компетенцію як систему взаємопов'язаних компонентів: країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція» [259; 260], які, з одного боку, вказують на різні аспекти оволодіння мовним матеріалом, а з іншого, – так чи інакше мають безпосереднє відношення до знань історії, культури й сьогодення країн тих мов, які вивчаються. Ми частково

погоджуємося з думкою дослідниці щодо визнання країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій у складі соціокультурної, водночас вважаємо, що доречно визначити соціолінгвістичну компетентність окремим складником полілінгвальної компетентності, значущість і важливість якого була розглянута нами вище.

Останнім часом *країнознавчу компетенцію* досліджують О. Браславська (A. Braslavska) [352], В. Вітюк [50], Л. Голованчук [75], О. Кравчук [149], Т. Лотарева [193], М. Нефедова [193], І. Рожі (I. Roghi) [352], В. Сафонова [259]. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що країнознавча компетенція – це знання про народ, культуру, історію, традиції, звичаї, географію, мистецтво, літературу, економіку й інших сфер життєдіяльності людини. Країнознавча компетенція є важливою у вивченні кількох мов, оскільки передбачає також уміння використовувати набуті знання відповідно до мови мовлення й ситуації спілкування.

Водночас, провідною в опануванні мов є *лінгвокраїнознавча компетенція*. Науковці Т. Варянюк [45], В. Вітюк [50], Л. Іванченко [45], О. Коломінова [140], В. Фурманова [302] розглядають лінгвокраїнознавчу компетенцію як здатність володіння вербальною і невербальною поведінкою та знання про країну та її культуру. В рамках нашого дослідження структури полілінгвальної компетентності ми розуміємо лінгвокраїнознавчу компетенцію як здатність сприймати й оперувати трьома і більше мовами з урахуванням національно-культурних особливостей країн, мова яких вивчається, з метою досягнення ефективного спілкування та порозуміння.

Отже, соціокультурна компетентність складається з країнознавчої й лінгвокраїнознавчої компетенцій (див. рис. 1.4) і охоплює загальні знання про країни, мови яких вивчаються, а також уміння здійснювати багатомовне спілкування з урахуванням соціальних норм, правил, особливостей країн, мови яких опановуються.

Заслуговує на увагу думка В. Топалової, яка визначає компетентність через природу компетенцій та виокремлює у складі комунікативної такі: країнознавчу, соціолінгвістичну, лінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, іллокутивну [292]. Ми цілком поділяємо думку дослідниці, відносимо до складу комунікативної компетентності також стратегічну компетентність. Теоретичне обґрунтування *стратегічної компетентності* знаходимо у студіях М. Кенейл (M. Canale) і М. Свейн (M. Swain). На думку науковців, стратегічна компетентність складається з вербальних і невербальних комунікативних стратегій, які можуть бути ефективними задля компенсації пробілів, зривів під час спілкування через зміну продукування або недостатньої компетентності комунікантів [358]. У «Словнику методичних термінів» знаходимо таке потрактування цього поняття: «Стратегічна компетентність – це здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою» [1]. Зарубіжний науковець Л. Бахман (L. Bachman) розуміє стратегічну компетентність як спосіб уникнення труднощів у спілкуванні, а саме: вміння передбачити мовні цілі, спланувати та дібрати мовні прийоми задля досягнення результативного спілкування [342; 343]. Аналіз наукових праць зарубіжних дослідників Дж. О'Меллі (J.O'Malley) та А. Шамо (A.Chamot) [450], Р. Оксфорд (R. Oxford) і С. Мегнен (S. Magnan) [458], Т. Тимофєєвої [287] та вітчизняних науковців О. Ванівської [43], І. Задорожної [100], О. Никитенко [194], Т. Олійник [200], І. Потюк [225] дає підстави зробити висновок, що стратегічна компетентність – це здатність особистості адекватно добирати та реалізувати комунікативні стратегії відповідно до ситуації користуючись набутими знаннями. Оскільки ми розглядаємо структуру полілінгвальної компетентності, то визначаємо стратегічну компетентність як здатність особистості

компенсувати недостатність знань однієї мови за рахунок обізнаності та мовленнєвого досвіду в інших мовах, якими володіє особистість. Стратегічна компетентність допомагає подолати мовний бар'єр шляхом перенесення знань, умінь та навичок однієї мови на іншу мовно-комунікативну ситуацію, дозволяє долати труднощі порозуміння, використовуючи як вербальні, так і невербальні засоби комунікації.

Наступним компонентом у структурі комунікативної компетентності вважаємо *прагматичну компетентність*. Останнім часом прагматичній компетентності приділялася значна увага у працях А. Андрущенко [3], Л. Бондар [31], Г. Дзіман [85], К. Ковальова [138], І. Кошлаба [148], І. Лобачева [438], Н. Яцишина [330]. Дослідники розуміють прагматичну компетентність як здатність особистості використовувати свої знання, вміння, розкривати комунікативні наміри для впливу на співрозмовника у процесі спілкування; іншими словами, йдеться про готовність особистості до соціальної взаємодії.

Згідно з ЗЄР з мовної освіти (2001) прагматична компетентність складається з *дискурсивної компетенції, функціональної компетенції, компетенції програмування мовлення*. *Дискурсивну компетентність* доречно розглядати через категорію «дискурс». Етимологічний словник роз'яснює походження слова «дискурс» від латинського слова «discursus» – «розмова про щось» з додатковим значенням «міркування» [451]. Тлумачний словник української мови має кілька потрактувань: 1) спосіб мовлення у поєднанні зі змістом висловлюваного; 2) акт мовлення чи текст у контексті ситуації висловлювання; 3) сукупність усіх усних чи письмових обговорень певної теми [48]. Науковець С. Боднар під дискурсивною компетентністю розуміє «здатність людини створювати зв'язні відрізки мовлення з урахуванням граматичних, лексичних та синтаксичних правил, комунікативної ситуації та екстралінгвістичних чинників, які є невід'ємними складниками процесу комунікації; логічно організовувати висловлювання в цілісні тексти та представляти їх відповідно до стилю мовлення та принципів риторичної ефективності» [32].

Розглядаючи дискурсивну, функціональну та компетенцію програмування мовлення у складі полілінгвальної компетентності, ми вважаємо, що *дискурсивна компетенція* – це здатність особистості до організації, структурування, логічного, послідовного мультилінгвального продукування мовлення, його адаптації до середовища й комунікативної ситуації. Функціональна компетенція, на нашу думку передбачає використання висловлювання/повідомлення, як письмового, так і усного, різними мовами для надання або запиту інформації, вираження пропозиції, вибачення, привітання, вимоги та виявлення власного ставлення до події, новини тощо. Під компетенцією програмування мовлення ми розуміємо висловлювання/повідомлення різними мовами, які узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами мовлення.

Отже, прагматична компетентність як компонент комунікативної компетентності складається з трьох компетенцій (див. рис. 1.5) та виявляється у готовності та бажанні особистості до мультилінгвального спілкування в усній чи письмовій формі із залученням дискурсу та лінгвістичних ресурсів трьох і більше мов, побудови цілісних, логічно пов'язаних висловлювань.

лення

Рис. 1.5. Прагматична компетентність

До переліку складників комунікативної компетентності вважаємо за потрібне додати також *соціальну компетентність*, оскільки комунікація, а особливо в аспекті нашого дослідження, передбачає спілкування, безпосередню взаємодію з іншою особою, групою людей, соціумом. Соціальну компетентність досліджують С. Ашер (S. Asher) [338], Н. Бобріч [27], Д. Губарева [81; 411], М. Докторович [87], Т. Кондратова [143], М. Лук'янова [163], Н. Сажина [143], Г. Сивкова [265], Л. Шабатура [313], Ш. Фостер (Sh. Foster) та У. Рітчей (W. Ritchey) [391] та інші. Так, Н. Бобріч розглядає

соціальну компетентність як «перетворений особистістю соціальний досвід, адекватний певній системі соціальних відносин, який забезпечує людині можливості для самореалізації в цій системі» [27]. Дослідниця Г. Сивкова зауважує, що соціальна компетентність – це наявність впевненої поведінки, завдяки якій різні навички у сфері взаємин з людьми автоматизуються і надають можливість гнучко змінювати свою поведінку залежно від ситуації [265].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність виявляється в бажанні спілкуватися – це бажання та здатність особистості до комунікації з урахуванням норм, правил взаємодії з соціумом та вмінням діяти згідно з цими правилами. Проаналізувавши запропоновані підходи та враховуючи полілінгвальну сферу нашого дослідження, ми пропонуємо власне визначення цього поняття: соціальна *компетентність* – це вміння обмінюватися інформацією, домовлятися, конструктивно розв’язувати суперечки, реалізовувати комунікативні потреби залежно від обставин, тобто здатність особистості до співпраці, адаптації та взаємодії в команді, групі, соціумі, використовуючи кілька мов задля досягнення мети спілкування та ефективної взаємодії з соціальним оточенням.

Складником комунікативної компетентності визнаємо *іллокутивну компетентність*. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної думки сутність розглядуваного поняття не знайшло ґрунтовного висвітлення, тому звертаємося до тлумачного словника української мови, який містить таке визначення: «Іллокутивний акт – 1) це втілення у висловлюванні певної комунікативної інтенції, комунікативної мети, що надає висловлюванню конкретної спрямованості; 2) мовленнєві стратегії, тактика та типи мовленнєвої поведінки залежать від іллокутивних намірів адресанта, його певної комунікативної мети» [274]. Знаходимо вичерпне роз’яснення у розвідках Л. Рись: «Іллокутивна компетенція пов’язана із застосуванням у спілкуванні певних типів висловів чи письмових текстів зі спеціальними цілями з метою реалізації комунікативного наміру та передбачає знання мовних форм, які



застосовуються для вираження тих чи інших функцій (наприклад, висловлення подяки, вказівки, вимоги, запрошення, запиту фактичної інформації, проголошення тостів тощо), а також здатність усвідомленого керування процесом інтеракції, передбачення реакції партнера по комунікації та вміння рухати інтеракцію вперед залежно від її мети від початку спілкування до його завершення» [252]. Погоджуємося з думкою дослідниці, проте вважаємо за потрібне уточнити визначення, оскільки іллокутивна компетенція стає значно ширшою саме через мовне навантаження L1, L2, L3..., відповідно апелює також до здатності особистості реалізовувати комунікативні наміри трьома і більше мовами.

Отже, комунікативна компетентність складається з низки взаємозалежних компетентностей і компетенцій (див. рис. 1.6) необхідних для формування полілінгвальної компетентності особистості. Ми також розглядаємо комунікативну компетентність, не тільки як сукупність набутих знань, сформованих умінь та навичок послуговуватися кількома мовами, але також як здатність і готовність до ефективного використання мов (L1+L2+L3+...) задля спілкування в автентичному середовищі.

лінгвістична  
компетентність

соціолінгвістична компетентність

|   |   |                               |                                |
|---|---|-------------------------------|--------------------------------|
| К | К | соціокультурна компетентність | країнознавча компетенція;      |
| О | О |                               | лінгвокраїнознавча компетенція |
| М | М |                               |                                |
| У | П | стратегічна компетентність    |                                |
| Н | Е |                               | дискурсивна компетенція;       |
| І | Т |                               | функціональна компетенція;     |
| К | Е |                               | компетенція програмування мов  |
| А | Н |                               |                                |

соціальна компетентність

іллокутивна компетентність

Уточнюючи структуру полілінгвальної компетентності, погоджуємося з М. Бірам (M. Byram), який акцентує увагу на тісному зв'язку і взаємодії лінгвістичної та міжкультурної компетентностей [356]. У ЗЄР з мовної освіти (2001) плюрилінгвальну компетентність відносять до «здатності використовувати мови для спілкування та брати участь у міжкультурній взаємодії, що не є суперпозиція або поєднання різних компетенцій, а скоріше існування складної або навіть складеної компетентності» [369; 370], тому ми вважаємо доречним виокремити міжкультурну компетентність як важливий компонент полілінгвальної компетентності.

*Міжкультурну компетентність* у науковій літературі розуміють як:

- спілкування між людьми різних національних культур [401];
- міжкультурна компетентність стосується ефективної і відповідальної поведінки у взаємовідносинах представників різних культур [333];
- складне особистісне утворення, що включає знання про рідну й іншу культуру, уміння й навички їх практичного застосування, певні якості особистості, практичний досвід взаємодії із представниками іншої культури [186];
- здатність розуміти, поважати і продуктивно використовувати культурні умови і чинники, що впливають на сприйняття, оцінку, почуття і вчинки суб'єктів міжкультурної взаємодії, що дозволяє їм пристосовуватися один до одного, бути толерантними і розвивати ефективні способи співпраці [274];

– сукупність знань, навичок і умінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на буденному, так і на професійному рівнях [258].

У цілому слід погодитися із запропонованими визначеннями, оскільки існує тісний зв'язок між мовою та культурою, тож для досягнення якісного та повного взаєморозуміння між представниками різних мовних, культурних, етнічних спільнот не вистачає простого виучування або запам'ятовування лексичних одиниць, мовних явищ L1, L2, L3, ..., а необхідна обізнаність щодо культури країн, мовою яких відбувається спілкування. Науковці О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька зауважують, що особистість повинна мати здатність реалізуватися у «межах діалогу культур, тобто в умовах міжкультурної комунікації» і називають цю здатність міжкультурною компетентністю [175]. «Міжкультурна компетентність – це володіння комплексом комунікативно релевантних знань як про рідну, так і про інші культури; вміння адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодії з представниками інших культур» [175].

У сучасному світі надзвичайно важливим у контексті нашого дослідження є поняття «медіакультура», оскільки саме медіакультура є нині показником впливу медіа на розвиток культури і світосприйняття громадян, а отже, суттєвим елементом формування міжкультурної компетентності. У концепції впровадження медіаосвіти в Україні визначено: «Медіакомпетентність – рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства. Досягається через оволодіння медіаграмотністю, є показником рівня медіакультур» [144]. У Німеччині медіакомпетентність розглядають як здатність до кваліфікованої, творчої й самостійної дії стосовно медіа [486].

Учення про медіакомпетентність знайшло відображення в працях Д. Баке

(D. Baake) [340; 341], Н. Кириллова [129], Р. Кьюби (R. Kubey) [434], А. Сулім [282], А. Федоров [297]. Так, Д. Баке (D. Baake) вважає, що медіакомпетентність – це здатності й уміння, що відносяться до медіа, які повинні включати в себе вимірювання знань, сприйняття і використання (мас)медіа та виділяє чотири виміри медіакомпетентності: «медіакритика (аналітична, рефлексивна, етична); наука про медіа (інформативна, інструментальна й кваліфікована); використання медіа (просте та інтерактивне сприйняття); медіапроекування (інноваційне, творче)» [340; 341]. Дослідник А. Федоров вважає, що медіакомпетентність відрізняється від інших пов'язаних термінів тим, що «це поняття більш точно визначає сутність наявних у людини умінь використовувати, критично аналізувати, оцінювати і передавати медіатексти в різних формах, видах та жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі» [297]. А. Сулім додає: «медіакомпетентність розвиває вміння критичного мислення, які допомагають скласти незалежні судження і прийняти компетентні рішення у відповідь на інформацію, передану каналами масової комунікацій» [292]. Ми поділяємо думку науковців та відносимо *медіакомпетентність* до складу полілінгвальної компетентності, оскільки на сучасному етапі розуміння та продукування медіаінформації різними мовами стає елементом повсякденного життя людини, а застосування знань кількох мов сприяє більш глибокому й системному пізнанню навколишнього світу, набуттю якісної освіти, виробленню подальшої індивідуальної траєкторії в самоосвіті.

Слід зауважити, що в сучасному розмаїтті медіаінформації і не тільки важливим є здатність особистості відрізнити дійсність від підробки, правду від брехні, важливість від несуттєвості, тобто навчитися аналізувати почуте, побачене, прочитане та вміти висловити власну думку, оцінку щодо певної ситуації, події тощо, що зазвичай розуміють під *аксіологічною компетентністю*. Заслуговують на увагу погляди К. Баханова, який окреслює аксіологічну компетентність як уміння давати моральну оцінку осіб у певній історичній ситуації [10]. Г. Фрейман пропонує вичерпне потрактування

аксіологічної компетентності як здатності людини «порівнювати, пояснювати, узагальнювати, критично оцінювати факти та діяльність людей, спираючись на здобуті знання, власну систему цінностей, з позиції загальнолюдських й національних цінностей; виявляти суперечності в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції й напрямки історичного розвитку; оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події, визначаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними» [300]. Ми пристаємо до позиції науковців та, враховуючи сферу нашого дослідження, розуміємо у змісті розглядуваного поняття також здатність особистості використовувати знання L1, L2, L3, .... і відносимо аксіологічну компетентність до складу полілінгвальної компетентності.

Досліджуючи структуру полілінгвальної компетентності учнів, цілком слушним, на нашу думку, є виокремлення *міжпредметної компетентності*. У Державному стандарті початкової та базової і повної загальної середньої освіти визнано міжпредметну компетентність як «здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей» [223; 225]. Ми підкреслюємо значущість міжпредметних зв'язків L1+ L2+ L3+ ... та важливість залучення знань, умінь та навичок з інших дисциплін задля здійснення якісного полілінгвального продукування, розв'язання комунікативних завдань, демонстрації загальної обізнаності й інтелектуального розвитку особистості.

Слід зауважити, що окреслених вище компетентностей і компетенцій не досить для моделювання якісного полілінгвального мовлення. Багатомовність ґрунтується на принципах свідомості й активності використання L1, L2, L3..., тому важливого значення набувають додаткові/допоміжні компетенції. Ми виокремлюємо *когнітивну компетенцію*, оскільки вона є передумовою розвитку мовної здатності особистості [196]. У результаті спеціальних досліджень було з'ясовано, що когнітивна компетенція – це здатність до здійснення комунікативно-розумової діяльності [73]; здатність до розв'язання

мовленнєво-розумових завдань за допомогою сукупності мовленнєвих дій і мисленнєвих [206]. Загалом погоджуючись з поглядами науковців на сутність поняття, зауважуємо, що когнітивна компетенція у складі полілінгвальної компетентності означає здатність особистості до пізнання, оточуючого світу декілька мовами (L1+ L2+ L3+), здійснення багатомовного спілкування із залученням когнітивних, інтелектуальних здібностей, знань, навичок, досвіду, рис характеру, бажання тощо.

Властивістю полілінгвальної компетентності також визначаємо компенсаційну компетенцію, яка не знайшла послідовного висвітлення в науковій думці, проте є вагомою для багатомовності. У словнику української мови знаходимо походження лексеми «компенсаційний» від «компенсація» – відшкодування, зрівноважування; усунення зовнішніх впливів, які перешкоджають правильній дії точних механізмів [272, т. 4, с. 250]. Ураховуючи зазначене, пропонуємо власне визначення *компенсаційної компетенції*: уміння особистості використовувати різні стратегії мовного продукування шляхом перенесення знань, умінь та навичок з L1, або L2, або L3... на іншу мову задля усунення перешкод розуміння чи компенсації прогалин знань у певній мові.

Дослідивши компетенції та компетентності, пропонуємо власну структуру полілінгвальної компетентності, у якій виокремлюємо стрижневі компетентності: мовну, мовленнєву, комунікативну компетентності та периферійні компетентності й компетенції (див. рис. 1.7).



Визначення полілінгвальної компетентності та її компонентів є

складним завданням, яке досліджувалося багатьма науковцями. Дослідники

донині не досягли одностайної позиції щодо єдиного визначення структури

полілінгвальної компетентності. Водночас ми визнаємо полілінгвальну

компетентність складним феноменом, суперпозицією або поєднанням

компетентностей і компетенцій, які враховують здатності, вміння, знання,

навички, особливості людини використовувати L1+, L2+, L3+... задля

спілкування (як усного, так і письмового), навчання, самоосвіти, взаємодії, а

також сприяють розвитку мовної свідомості та моделюванню метакогнітивних

стратегій.

### 1.3. Психолінгвістичні передумови розвитку полілінгвальної компетентності

Діапазон мов, якими послуговуються в сучасному світі, стрімко розширюється. Збільшується й кількість країн, які визнають дві та більше мов офіційними. Наприклад, Афганістан має 8 офіційних мов; у Швейцарії функціонують чотири офіційні мови: французька, німецька, італійська та ретороманська; Бельгія послуговується трьома офіційними мовами, серед яких: нідерландська, французька й німецька; Австрія визнає німецьку та регіональні мови; Ватикан має офіційні італійську та латинську мови; Кіпр – грецьку й турецьку. В Ізраїлі мовна політика зорієнтована на офіційні мови іврит та арабську, водночас у цій країні нараховується близько 40 мов і діалектів, якими спілкуються громадяни. Литва має одну офіційну мову – литовську, однак у суспільстві використовуються й інші мови: російська, польська, білоруська. Індія має 23 офіційні мови, понад 700 мов та діалектів тощо. Зауважимо, що багатомовність є ознакою не тільки тих країн, громадяни яких є носіями двох

чи більше мов, тому ці мови визнані як офіційні мови країни. Використання кількох мов як на офіційному, так і на рівнях інших сфер, у тому числі побутовій, пов'язане з релігійними, соціальними, економічними та багатьма іншими чинниками. Отже, нині у багатьох країнах світу багатомовну освіту не розглядають на рівні інновацій, навпаки, ідеться про усталену практику. Тому, на нашу думку, підготовка особистості до мультилінгвального світу є нагальною потребою сучасності і має бути пріоритетом освіти України.

Незважаючи на поширеність явища мультилінгвальності, в науковій літературі недостатньо уваги приділено саме проблемним питанням дидактики багатомовності, яку (багатомовність), іноді розглядають не як окремий суспільний феномен, а як варіант двомовності. Висвітлення проблеми знайшло відображення у працях Ф. Грожан (F. Grosjean), Ф. Дженезі (F. Genesee), В. Кук (V. Cook), Дж. Сеноз (J. Cenoz). Так, Ф. Грожан (F. Grosjean) зауважує, що двомовні особистості відрізняються від багатомовних, оскільки рідко володіють збалансованими знаннями та розвинули комунікативні компетентності лише двома мовами [399]. В. Кук (V. Cook) використовує поняття «мультикомпетентність» для позначення унікальної форми мовної компетентності, яка не може бути порівняною з одномовною [373]. Науковці Дж. Сеноз (J. Cenoz) та Ф. Дженезі (F. Genesee) пояснюють: «хоча всі компоненти, які зазвичай розглядають як складник комунікативної компетенції серед одномовних, можуть бути необхідні для ефективного спілкування кількома мовами, багатомовна компетенція має специфічні характеристики, які відрізняють її від одномовної» [363]. Ми погоджуємося з такою думкою та вважаємо, що компетентності мультилінгва значно відрізняються від компетентностей білінгва (людини, яка володіє двома мовами) та/або монолінгва.

Серед особливостей, що є суттєвими для розвитку полілінгвальної компетентності, М. Керні (M. Kearney) виокремлює психолінгвістику та доповнює, що це – головний локус і розум учнів [425]. Х. Айдоган (H. Aydoğan) роз'яснює: «Психолінгвістика, інакше кажучи, психологія мови – це галузь



дослідження, де перетинаються психологія розвитку та лінгвістика. Її мета – описати, пояснити та передбачити розвиток мовлення та мови. Крім того, предметом вивчення психолінгвістики є психологічні (психічні) процеси, пов'язані із засвоєнням, розумінням і продукуванням/виробництвом мови (тобто її використанням у різних соціальних контекстах)» [339]. Ми пристаємо до думки науковців, які вважають, що психолінгвістика утворює підґрунтя, на якому будується теорія дидактики багатомовності, тому вважаємо за потрібне детально розглянути психолінгвістичні передумови розвитку полілінгвальної компетентності.

Започаткування психолінгвістики вбачають в експериментальній роботі з психології мови німецького філософа та психолога В. Вундта (W. Wundt), яку він представив у своїй книзі «Мова» («Die Sprache») у 1900 році. З цього часу почалося дослідження мови окремо у рамках психології та лінгвістики. Вперше термін «психолінгвістика» використано в 1936 році в книзі Дж. Кантора (J. Kantor) «Об'єктивна психологія граматики» («An objective psychology of grammar»), проте саме поняття набуває поширення лише у другій половині ХХ ст., коли Дж. Міллер (G. Miller), Ч. Осгуд (Ch. Osgood) почали застосовувати знання з мовознавства в дослідженні особливостей вивчення мови з точки зору психології. У 1951 р. завдяки Раді досліджень соціальних наук (The Social Science Research Council) було проведено міждисциплінарний семінар в університеті Корнелла (Cornell University), в якому брали участь психологи та лінгвісти. Саме за результатами наукової дискусії після зазначеного семінару слово «психолінгвістика» починає широко застосовуватися. Означення «психолінгвістика» (походить від «psyche» (гр.) – душа й «lingua» (лат.) – мова) на початку його уживання використовувалося для роз'яснення питань, проблем, які пов'язані як з лінгвістикою, так і з психологією.

У 1965 році Ч. Осгуд (Ch. Osgood) та Т. Себеок (T. Sebeok) оприлюднили розвідку «Психолінгвістика: огляд теорії та проблем дослідження» («Psycholinguistics: A survey of theory and research problems») [457]. Рушійним

поштовхом у дослідженні психолінгвістики вважаються праці Н. Хомського (N. Chomsky), зокрема «Синтаксичні структури» («Syntactic Structures») (1957), «Аспекти теорії синтаксису» («Aspects of the Theory of Syntax») (1965), «Знання мови» («Knowledge of language») (1986). До теорії та проблем психолінгвістики в різний час і з різною метою зверталися вітчизняні й зарубіжні науковці, серед яких: П. Белянін [13], Л. Виготський [54], Т. Гарлі (T. Harley) [404], І. Горелов [79], С. Ервін-Тріпп (S. Ervin-Tripp) [387], О. Залевська [103], О. Леонтьєв [152; 153; 154], Ч. Осгуд (Ch. Osgood) [453; 454; 455; 464], Р. Рібєр (R. Rieber) [466], К. Сєдов [79], Д. Слобін (D. Slobin) [385; 472], Ю. Сорокін [276], О. Уланович [293], П. Фресс (P. Fraisse) [391], Н. Хомський (N. Chomsky) [366; 367], Л. Щерба [320].

Виокремлюють три джерела в царині психолінгвістики. Першого теоретичного джерела дотримувалися американські лінгвісти Е. Сепір (E. Sapir) та Б. Уорф (B. Whorf), які висунули гіпотезу лінгвістичної відносності. Згідно гіпотези Сепіра – Уорфа структура мови впливає на світосприйняття та погляди її носіїв, а також на когнітивні процеси [158, с. 229]. Інше джерело становлять роботи Н. Хомського (N. Chomsky), в яких науковець доводить, що володіння мовою засноване на здатності створювати правильні речення, а генеративність мови передбачає певні вроджені властивості розуму [366; 367]. До третього джерела психолінгвістики відносять праці Л. Виготського, Л. Щерби та інших науковців, які досліджували питання мови та мовлення й сформувавши теорію мовленнєвої діяльності. Академік О. Леонтьєв вказує, що метою психолінгвістики є розгляд особливостей роботи механізмів породження та сприйняття мови з функціями мовної діяльності в суспільстві та з розвитком особистості, а предметом є співвідношення особистості зі структурою та функціями мовної діяльності, з одного боку, та мовою як основним компонентом, який формує образ світу людини, з іншого [152].

Теоретичні аспекти психолінгвістики в контексті полілінгвальності й полілінгвальної освіти були представлені нами в розвідці «Психолінгвістичний аспект полілінгвальності» [19], однак, беручи до уваги важливість деяких

положень, вважаємо за потрібне докладно розглянути підходи до вивчення психолінгвістики, які представлені у Додатку И.

Психолінгвістичні особливості багатомовності досліджують Дж. Сеноз (J. Cenoz) і Ф. Дженезі (F. Genesee) [363]. Науковці послідовно доводять позитивний вплив багатомовності на когнітивний розвиток особистості і звертають увагу на той факт, що мультилінгви виявляють надмірно розвинену комунікативну чутливість. Зі свого боку, В. Кук (V. Cook) доводить, що мультилінгвальність становить особливий стан розуму: знання багатомовця переважають та значною мірою відрізняються від знань одномовця, монолінгви та мультилінгви мають різну металінгвістичну свідомість, однак пізнавальні процеси всіх мов відбуваються в однакових ділянках мозку [373]. Науковці Х. Полліо (H. Pollio), М. Фінн (M. Finn) та М. Кастер (M. Custer) підкреслюють зв'язок тіла й мозку людини з мовленням [463].

Аналіз наукових джерел свідчить, що психолінгвістику розглядають крізь призму: а) мови, як фізичної здатності людини до мовлення; б) мови та/або мовлення й психічних процесів (сприйняття, усвідомлення, засвоєння, уявлення, пізнання, вплив); в) лінгвістичних процесів (оброблення, перетворення, формування, продукування) та роботу мозку (оброблення, формування, запам'ятовування). Висновуємо, що психолінгвістика досліджує мову й мовлення в усіх її виявах, що становить її лінгвістичну складову, а також процес творення, сприйняття, інтерпретації знаків мови у свідомості й мозку людини, мовленнєву поведінку з точки зору психології та психофізіології. Отже, ми розуміємо психолінгвістику, як царину, де перетинаються *лінгвістика, психологія та фізіологія*. Питання визначення психолінгвістичних умов розвитку полілінгвальної компетентності стало предметом уваги науковців, які у психолого-педагогічному розрізі здійснили спробу моделювання мультилінгвального освітнього середовища, у тому числі на профільному рівні, окреслили психологічні аспекти оволодіння кількома мовами. Аналіз викладених позицій потребує уточнення окремих положень.

Виходячи з теми нашого дослідження, ми розглядаємо психолінгвістичні

умови багатомовності як обставини, які роблять можливим процес опанування і функціонування кількома мовами. Ми виокремлюємо лінгвістику як необхідну складову психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності учнів, оскільки лінгвістика (від лат. *lingua* – мова) вивчає мову як засіб комунікації, це – «наука про мову взагалі й окремі мови світу» [146], яка «вивчає мову в усій складності її вияву» [293]. Дослідник Т. Харлі (Т. Harley) у книзі «Психологія мови: від фактів до теорії» («The psychology of language: from data to theory») називає семантику, синтаксис, морфологію, прагматику, фонетику й фонологію основними галузями лінгвістики [404]. Цінним для нашого дослідження є розроблена Дж. Стекхаусом (J. Stackhouse) і Б. Уеллсом (B. Wells) психолінгвістична модель (1997), в основу якої методисти закладають лексичну основу та її взаємозалежні складники, до яких віднесено граматику, фонологію, орфографію, семантику й моторику (артикуляцію) [478].

Ми цілком поділяємо думку науковців, що лінгвістичний компонент є вагомим, комбінованим, багатофункціональним складником у загальній структурі психолінгвістики. Корелюючись сферою нашого дослідження, вважаємо за доцільне розглянути лінгвістичні складові: семантику, синтаксис, фонетику, фонологію, морфологію, прагматику, в контексті розвитку полілінгвальної компетентності на прикладі державної, української мови – L1, яка є рідною мовою більшості учнів і найчастіше виучуваних мов у профільній школі, які можуть перебувати у різному статусі (як друга мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова): L2 – російська мова, L3 – англійська мова, L4 – німецька мова.

*Семантика* вивчає значення слів, їх складових частин, словосполук і фразеологізмів. У системі L1, L2, L3, L4 функціонує багато однакових, подібних або наближених за змістом слів, словосполучень: *бізнес, бизнес, business, das Business; театр, театр, theatre, das Theater; вірус, вирус, virus, der Virus; макроекономіка, макроэкономика, macroeconomics, die Makroökonomie; сноуборд, сноуборд, snowboard, ein Snowboard; фізика, физика, physics, die*

*Physik* тощо. *Синтаксис* вивчає граматичну будову словосполучень та речень у мові і достатньою мірою співвідносний у L1, L2, L3, L4. Одиниця мови L1, L2, L3, L4 може утворюватися з двох та більше слів, які узгоджуються за змістом та/або граматиною, з головним та одним й більше підрядними словами та виконує комунікативну функцію: L1 – *червоний від сорому, ручка дверей, ніч і день, новорічна ялинка*; L2 – *под тем же названием, ненависть к врагу, лежат спокойно, читают про себя*; L3 – *great pride, a large population, do business, make a decision*; L4 – *der fleißige Schüler, einen Brief schreiben, an der Universität studieren, ein sehr interessanter neuer Kriminalroman*. Речення L1, L2, L3, L4 виражає мовну думку й служить для спілкування, виокремлюють головні та другорядні члени речення; прості, складні, стверджувальні, заперечні, питальні речення. *Морфологія* вивчає слово як частину мови. Морфологія L1, L2 подібна: граматична категорія іменників, прикметників, займенників і дієслів, подібна система відмінювання та дієвідмінювання. L1, L2, L3, L4 мають однакові частини мови: іменник, дієслово, прикметник, займенник, прийменник, числівник та інші; L3, L4 – артикль, а також спільні граматичні категорії L1, L2, L3, L4: час, рід, число; L1, L2 відмінок; схожість у часових формах L3 – *future, perfect*, L4 – *Futurum, Perfekt*; місце підмета й присудка в реченні суворо регламентується в L3, L4. *Фонетика* вивчає звуковий склад мови. L1, L2, L3, L4 мають багато спільних звуків, наприклад, /i/, /e/, /o/, /b/= /b/, /t/= /t/, /d/= /d/, /k/= /k/, /l/= /l/, /g/= /g/, /z/= /z/ тощо. *Фонологія* безпосередньо пов'язана з фонетикою, оскільки вивчає звукові засоби будь-якої мови з урахуванням фізіологічних особливостей. Наведені приклади демонструють семантичні, синтаксичні, морфологічні, фонетичні точки перетину української, російської, англійської, німецької мов, врахування яких є суттєвим для дидактики багатомовності, оскільки може прискорити, покращити розвиток полілінгвальної компетентності. Дж. Сеноз (J. Cenoz) і Ф. Дженезі (F. Genesee) доводять, лінгвістичні дистанції – типологічний збіг між мовами які вивчаються, і вже вивченими мовами має позитивний вплив на особистість та сприяє багатомовній освіті» [363].

Ми відносимо *прагматику* до важливих компонентів лінгвістики, оскільки згадана царина досліджує використання мови, вивчає як значення передається через слово та «висвітлює стосунки між учасниками комунікації, адресантом та адресатом, мовцем і слухачем» [158]. Прагматика досліджує функціонування мовних знаків у мові, які впливають на співрозмовника, слухача, читача. Мовленнєві дії є частиною прагматики й особливо важливі в багатомовному контексті. Наприклад, «The Catcher in the Rye», роман американського письменника Дж. Селінджера, має варіанти перекладу «Ловець у житі» (укр.), «Обрыв на краю ржаного поля детства» (рос.), «Ловец на хлебном поле» (рос.). Проте, запропановані зразки не відповідають змістовному навантаженню, яке притаманне англійському аналогу «catcher». Задля досягнення рівноцінного комунікативного змісту роману в перекладі російською мовою використовується назва роману «Над пропастью во ржи» та українською «Над прірвою у житі». Оскільки контекст впливає на загальний зміст, варто також, враховувати і стилі мовлення залежно від ситуації використання. Наприклад, «О, shit!» з англійським перекладом «Лайно!» використовується в неофіційному мовленні, однак, неприпустимо для офіційного стилю, тож має еквівалент «Дідько!» і, навіть, «О, Боже!». У такий спосіб ми виокремлюємо семантику, синтаксис, морфологію, фонетику, фонологію й прагматику як обов'язкові елементи лінгвістики у складі психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності.

Важливого значення набуває діяльнісний аспект психолінгвістики. Як зауважує радянський лінгвіст та психолог О. Леонт'єв, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, здійснюється за допомогою операцій, доведення яких до певного рівня автоматизму дозволяє оптимізувати цю діяльність [154]. Дж. Стекхаус (J. Stackhouse) і Б. Уеллс (B. Wells) розкривають психолінгвістичний аспект процесу мовлення: периферична слухова обробка, розрізнення мовлення/немовлення та фонологічне розпізнавання, а закінчується руховим плануванням і моторним виконанням, тобто мовленням [478]. О. Леонт'єв підкреслює, що «кожний одиничний акт діяльності починається

мотивом і завершується результатом, досягненням накресленої на початку мети; усередині ж лежить динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на це досягнення» [154]. Психолінгвіст В. Беляннн виокремлює «три предметні області: 1) виробництво/продукування мови (в індивідуальному мовному акті); 2) сприйняття мови (в індивідуальному мовному акті); 3) формування промови (у процесі становлення особистості)» та зауважує, що «психолінгвістика звертається до тих характеристик цих видів мовленнєвої діяльності, які зумовлені системою мови» [13]. Ми поділяємо думку науковців та, враховуючи попередній аналіз наукових джерел щодо визначення поняття психолінгвістики (див. Додаток II), визнаємо, що процес мовної та мовленнєвої діяльності складається з певних компонентів, а саме: сприйняття, інтерпретації, продукування (виробництва), які виражаються через види мовленнєвої діяльності: слухання, читання, письмо, говоріння.

Характерною ознакою багатомовності є взаємозалежність, взаємозв'язок, співвідношення мов, які використовуються, тому, ми додаємо кореляцію до лінгвістичного аспекту полілінгвальності, що дозволило систематизувати особливості лінгвістичного аспекту, які є складниками психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності та представити їх схематично (див. рис. 1.8).

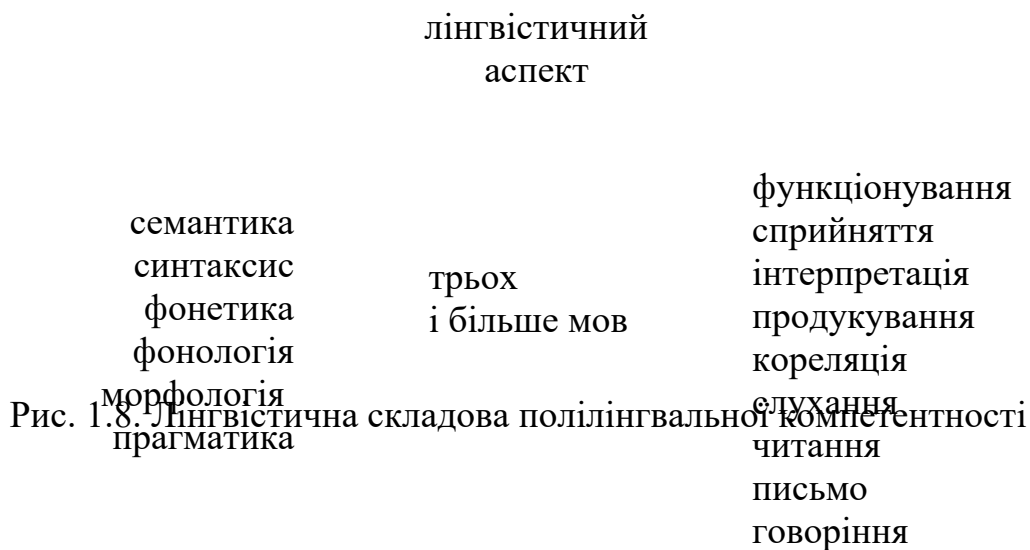


Рис. 1.8. Лінгвістична складова полілінгвальної компетентності

Важливою передумовою розвитку полілінгвальної компетентності є не тільки лінгвістичний аспект, а, що найголовніше, феномен здатності людини у використанні кількох мов. А. Щепілова стверджує, що «мультилінгвізм – це індивідуальний психічний стан індивіда, який дозволяє йому альтернативно застосовувати в процесі спілкування кілька наявних у його розпорядженні лінгвістичних кодів незалежно від способу оволодіння мовами та лінгвістичної досконалості мови. Основною характеристикою мультилінгвального стану особистості є наявність металінгвістичної свідомості» [319]. Ми пристаємо до висловленої позиції і розглядаємо психологічні умови як обов'язкові для розвитку полілінгвальної компетентності.

Набуття багатомовності може відбуватися за будь-яких обставин. Це може бути і навчальний процес у закладах освіти і за його межами, що супроводжується впливом низки чинників, наприклад: навколишнє середовище, а саме мови, які використовуються довкола; економічний розвиток країни (розвинені країни інвестують в багатомовну освіту, оскільки бізнесу потрібні фахівці компетентні у полілінгвальній комунікації); історичні події (становлення незалежності України повернуло значущість української мови, у тому числі як мови освіти, тому пізнання світу, формування наукової картини мовними універсальями здійснюється системою української мови, структура мовної особистості на вербальному і прагматичному рівні апелює до лінгвокультурологічних дескрипторів); технічний і науковий прогрес (можливість опанування мов завдяки гаджетам). Наведені приклади ми розглядаємо як *зовнішні чинники*.

До чинників, які впливають на розвиток мультилінгвальності, Дж. Сеноз (J. Cenoz) та Ф. Дженесі (F. Genesee) відносять вік людини [362]. Особливості власного мовлення, що виявляються у стилі й темпі мовлення, інтонації, емоційній забарвленості та виразності, логічній послідовності, образності висловлювання думок також можуть бути чинниками, які або сприяють розвитку полілінгвальності, або, навпаки, перешкоджають цьому процесу. Не можна залишити поза увагою професійну й особистісну діяльність людини.



Сучасний ринок праці вимагає володіння кількома мовами; англійська мова хоча і вивчається у закладах освіти як іноземна, не вважається вирішувальною професійною ознакою фахівця, оскільки належить до тих навичок, якими мають оволодіти всі (комп'ютерна грамотність, водійські права, англійська мова). Також задля задоволення особистісних інтересів, самовдосконалення та розвитку, людство звертається до джерел інформації різними мовами, які завдяки глобальній мережі наразі доступні всім. Ці чинники ми розглядаємо як *внутрішні* й відносимо їх до психологічної складової.

Мова є знаковою системою, яка задовольняючи потреби соціуму, виконує комунікативну, гносеологічну, освітню, культурологічну й інші функції. Тому окремої уваги заслуговують *соціальні та культурні чинники*. Людина є невід'ємною частиною суспільства та зазнає впливу культури, звичаїв, традицій тих народів, які його оточують, що впливає на формування власної мовленнєвої поведінки. Прикладом такого впливу може слугувати діалектне мовлення; використання у спілкуванні мов національних меншин у різних сферах життєдіяльності окреслює завваги соціокультурного характеру.

Підхід до вивчення психолінгвістики сягає ідей Н. Хомського (N. Chomsky). У доробку «Синтаксичні структури» науковець доводить зв'язок лінгвістики та когнітивної психології: «...саме «психічна реальність» відповідає за всі ті аспекти вживання мови...» [364]. Професор зауважує, що знання, необхідні, щоб уміти користуватися мовою й когнітивними процесами, становлять основу психолінгвістики. До когнітивних процесів Н. Хомський відносить пам'ять, мислення, навчання і сприйняття, набуття, осмислення та виробництво [367]. Ми поділяємо думку науковця, логіка нашого дослідження, дозволяє урахувати результати наукового пошуку й розмежовувати: *когнітивні здібності* – полілінгвальну компетентність особистості запам'ятовувати, здатність до уяви, відчуття, уваги під час опанування різними мовами; *мисленнєві процеси* – перетворення, відображення, прогнозування, перероблення, аналіз, оцінювання, осмислення трьома та більше мовами. Відтак, ми відносимо зовнішні та внутрішні чинники, соціальні й культурні

чинники, когнітивні здібності й особливості перебігу процесів мислення до психологічних умов розвитку полілінгвальної компетентності.

Суб'єктом опанування будь-якої мови є людина, яка від природи має необхідні фізіологічні дані, що допомагають досягнути мову та/або мови. Навіть людина з вадами мовлення здатна пізнати, зрозуміти значення лексем або передати власну думку, залучаючи міміку, жести, рухи тощо, використовуючи весь фізіологічний потенціал. Процес породження та сприйняття мовних висловлювань ми виокремлюємо як психофізіологічну здатність людини. Багатомовна особистість, на думку Б. Жетпісбаєвої, має «комплекс психофізіологічних властивостей, що дозволяють індивіду здійснювати мовленнєву діяльність одночасно кількома мовами» [93].

Науковцями доведено наявність в мозку людини певних зон, які відповідають за перетворення думки людини на вербальну форму. Наприклад, зона Брока (задній відділ нижньої лобової звивини лівої півкулі) відповідає за мовлення, зона Верніке (перша скронева звивина) пов'язана з розумінням мовлення, тім'яно-потилична частина лівої півкулі керує логіко-граматичними зв'язками мови [182]. Фізіологічні механізми, що відбуваються у лівій півкулі, це *робота мозку*, результатом якої є письмо, слухання, мовлення, розуміння.

За мислення, що передусім є психічним процесом, відповідає мозок людини, а саме: у лівій півкулі відбувається абстрактне мислення, з правою півкулею пов'язано чуттєво-образне, конкретне мислення. Оскільки ми розглядаємо психофізіологічні передумови розвитку полілінгвальної компетентності, то вважаємо за потрібне окремо виділити *механізм засвоєння та оволодіння трьома та більше мовами* у мозку людини, який ми вбачаємо у здатності розуміти, сприймати, розрізняти, запам'ятовувати, відтворювати й адекватно використовувати фонологічні, морфологічні, лексичні, синтаксичні структури різних мов. Психофізіологічну здатність до аналізу і синтезу, пригадування (досвід використання попередньо вивчених мов), перетворення (розумова здатність швидко змінювати лексеми однієї мови на іншу), прийняття рішень щодо використання відповідних лексичних, граматичних,

синтаксичних структур певної мови ми називаємо *процесом планування полілінгвального мовлення*. Як висновок, психофізіологічний аспект є не менш важливим у складі психолінгвістичних передумов, оскільки враховує співвідношення психічних і фізіологічних особливостей розвитку полілінгвальної компетентності.

Дослідження психолінгвістичних передумов ми висвітлили в роботі «Психолінгвістичний аспект полілінгвальності» [19], проте вважаємо за потрібне доповнити й конкретизувати графічне відображення психолінгвістичних передумов, унаочнити їх (див. рис. 1.9).

#### Психолінгвістичні передумови розвитку багатомовності

| лінгвістичний аспект | психологічний аспект | психофізіологічний аспект                      |
|----------------------|----------------------|--|
| - семантика;         | - функціонування;    | - зовнішні й внутрішні чинники;                |
| - синтаксис;         | - сприйняття;        | - соціальні та культурні чинники;              |
| - фонетика;          | - інтерпретація;     | - когнітивні здібності;                        |
| - фонологія;         | - продукування;      | - процес планування полілінгвального мовлення; |
| - морфологія;        | - кореляція;         | - механізм засвоєння й оволодіння мовою;       |
| - прагматика         | - слухання;          | - мисленнєві процеси                           |
|                      | - читання;           |  |
|                      | - письмо;            |  |
|                      | - говоріння          |  |

Під психолінгвістичними передумовами розвитку полілінгвальної компетентності, ми розуміємо сукупність та взаємозалежність: 1) лінгвістичного аспекту, а саме: взаємозв'язок семантики, синтаксису, фонетики, фонології, морфології трьох і більше мов, що пов'язано з прагматикою, своєрідністю функціонування, сприйняття, інтерпретації, продукування, кореляції, слухання, читання, письма та говоріння багатьма

мовами; 2) психологічних особливостей – урахування когнітивних здібностей та особливостей мисленневих процесів полілінгвальної особистості, вплив зовнішніх й внутрішніх чинників, соціальних та культурних факторів; 3) психофізіологічних властивостей, що виявляються в особливостях роботи мозку мультілінгва, механізмі засвоєння й оволодіння трьома і більше мовами та процесі планування полілінгвального мовлення. Виокремлюємо три загальні характеристики психолінгвістики багатомовності, які мають вияв у мисленневих процесах і продукуванні мовлення:

- 1) розуміння  $L1+L2+L3\dots$  – сприйняття, пізнання, збереження;
- 2) виробництво  $L1+L2+L3\dots$  – кодування та декодування інформації;
- 3) набуття  $L1+L2+L3\dots$  – усвідомлений процес полілінгвального та пізнавального розвитку.

Знання кількох мов допомагає індивіду долати бар'єри не тільки у спілкуванні на побутовому рівні, але також мати реалізацію як цілісна мовна особистість в інших галузях. Здатність інтерпретувати знання, інформацію, використовуючи кілька мов надзвичайна. Факт оперування особистістю багатьма мовами несвідомо, властивість швидко перемикається з однієї мови на іншу засвідчує високий рівень здатності мовної особистості відтворювати думку засобом добору мовних засобів з урахуванням лінгвокультурологічної детермінації образних засобів, продукування залежно від прагматичної настанови довільної кількості текстових фрагментів тощо, незважаючи на те, що процес творення та розуміння полілінгвального мовлення вимагає складних операцій. Завдання психолінгвістики розкрити процес багатомовного планування, механізм оволодіння, сприйняття, розуміння, породження  $L1, L2, L3\dots$ . Психолінгвістика царина, яка спирається на ідеї та знання з різних, проте пов'язаних галузей (фонетики, семантики, синтаксису). Лінгвістика перетинається з психологією розвитку та вивчає, як мова представлена у мозку людини. Психолінгвістика досліджує теорію мови та мовної поведінки, вивчає, як людський розум сприймає, розвиває та продукує усне та писемне мовлення, обґрунтовує доктрину мови з точки зору лінгвістики та психології, пояснює

природу мови та її засвоєння.

Багатомовність нині є поширеним явищем у сучасній полікультурній світовій спільноті, що безумовно знаходить своє відображення в освітній галузі. Розвиток полілінгвальності має відмінності у порівнянні з опануванням однією або двома мовами. Розуміння особливостей процесів аудіювання, читання, говоріння, письма трьома та більше мовами з урахуванням фізіологічних і психологічних характеристик, які належать індивіду, є актуальним питанням у дидактиці багатомовності. Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що врахування окреслених психолінгвістичних передумов в освітньому середовищі сприятиме позитивному й ефективному розвитку полілінгвальної компетентності.

#### **1.4. Лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи**

Мова є основним способом передавання інформації, засобом комунікації. Через глобалізацію й соціальну відкритість доведено, що знання англійської мови є вимушеністю сьогодення, оскільки є не лише мовою міжнародного спілкування, але також мовою трансляції міжгалузевої інформації, оприлюднення світовій спільноті результатів наукового пошуку. У розвідці «Світова англійська мови в багатомовному Марокко (World Englishes in multilingual Morocco)» висвітлено питання історії, політики й дискурсів навколо ситуації з англійською мовою в Марокко. Автор аналізує, як глобальній англійській мові вдалося проникнути у бізнес, науку, освіту, дипломатію, засоби масової інформації та інші сфери цієї країни, а також називає англійську важливим інструментом привласнення сучасності, яка завойовує марокканців [477]. До найвпливовіших мов світу також відносять: німецьку, французьку, іспанську, російську, португальську, через кількість

носіїв мови виділяють китайську. Позитивність володіння кількома мовами на стан здоров'я людини доведено дослідженнями в галузі медицини: «Багатомовний мозок спритніший, швидший, краще справляється з непорозумінням, вирішує конфлікти і навіть довше протистоїть хворобі Альцгеймера та іншим формам деменції» [428].

Історичні та політичні події, міграція населення, розвиток економіки, туризму, зміни соціального устрою населення та багато інших чинників сприяють поширенню мультлінгвальності і спонукають держави світу до обов'язкового внесення двох і більше іноземних мов до змісту навчальних програм. Заслужують на увагу чинники впливу на вивчення L1, L2, L3..., які слід урахувати у впровадженні багатомовної освіти, запропоновані німецькою дослідницею Б. Гуфейзен (B. Hufeisen), серед яких: 1) іншомовні специфічні фактори, як-от: індивідуальний досвід вивчення іноземної мови та стратегії (здатність порівнювати, передавати та встановлювати міжмовне з'єднання); 2) когнітивні – мовна обізнаність, металінгвістична обізнаність, свідоме навчання, усвідомлення виду учня/учениці, стратегії навчання, індивідуальний досвід навчання; 3) емоційні – мотивація, тривога, оцінка власної мовної обізнаності, сприймання спорідненості/відчуженості між мовами, особисте ставлення до мов і культури країн, мова яких вивчається, індивідуальний життєвий досвід тощо; 4) зовнішні – освітнє середовище, види й кількість виучуваних мов, методи вивчення L1, L2, L3..., культурна спадщина тощо; 5) нейрофізіологічні – загальна здатність засвоєння мов, вік та інше [444].

Л. Мітіц (L. Mitits) у роботі «Стратегії вивчення мов та багатомовність» («Language Learning Strategies and Multilingualism») виокремлює п'ятнадцять факторів: вік, стать, рівень володіння мовою, мотивацію вивчення мови, переконання щодо вивчення, індивідуальні особливості мовця, культурне походження, ситуаційний та соціальний контекст, власне мову, що вивчається, вид завдань, орієнтацію на кар'єру та/або галузь спеціалізації, методи навчання мови, види навчальних стратегій, ступінь метакогнітивної обізнаності,

попередній досвід вивчення мови. Дослідниця здійснила успішну спробу детального огляду факторів, які впливають на вивчення мов, доводить перевагу двох чинників – метакогнітивної обізнаності та попереднього досвіду вивчення мови, які тісно пов'язані з концепцією мультилінгвізму й актуальні для нашого дослідження [442]. Наведені чинники доводять складність феномену «багатомовність», водночас допомагають з'ясувати, яким способом опанування L2 впливає на L3/ L4... чи навпаки L3/L4 позначається на L2/ L1 (існує можливість багатьох варіантів), а також встановити доречність послідовного введення вивчення іноземних мов (L2, L3, L4...) або одночасного (L2+ L3, L3+L4...).

Дидактика багатомовності доволі нова галузь, тож, у науковій літературі ще не напрацьовані єдині методи, засоби, вимоги щодо розвитку полілінгвальної компетентності. Проте, аналіз наукових джерел доводить, що врахування зовнішніх й внутрішніх чинників, нейрофізіологічних, когнітивних, афективних та інших, згаданих вище, виважений вибір навчальних програм і стандартів, а особливо залучення досвіду попереднього вивчення мови та метакогнітивної лінгвістичної обізнаності значно впливає на якість і кількість виучуваних мов. Моделювання освітнього середовища із розвитку мультилінгвальності орієнтує на трансформацію або зміну традиційних форм і методів навчання іноземних мов, застосування інноваційних підходів, засобів, спрямованих на розвиток полілінгвальної компетентності у структурі мовної особистості.

Погоджуємося з думкою Г. Нойнера (G. Neuner), який зазначає, що «можна сформулювати загальні дидактичні принципи багатомовності, проте методи та процеси навчання залежать від специфічних умов у регіоні та навіть у певній групі учнів, а також визначаються низкою чинників і способом взаємодії в конкретних ситуаціях» [415]. Дослідник виокремлює п'ять загальних дидактичних принципів, які *впливають на вивчення мов*: 1) когнітивне навчання – розвиток усвідомлення мовної обізнаності та усвідомлення вивчення мови: а) підвищення обізнаності та знань про мови що

вивчаються (декларативні знання); б) підвищення обізнаності та знань про власний процес вивчення іноземної мови (процедурні знання); 2) розуміння як основа й відправна точка для навчання; 3) орієнтація на зміст – вивчаючи L3, учні вже старші за віком, з більшим досвідом навчання, різною навчальною поведінкою (більш пізнавальною, ніж наслідувальною) та різними інтересами й способами оброблення інформації, ніж коли вони вивчали L2; 4) орієнтація на текст – опанування іноземними мовами відбувається майже виключно за допомогою багатьох різних типів тексту: читання та прослуховування текстів з розумінням, через відео тексти, Інтернет тексти, продукування текстів під час спілкування чи на письмі тощо; 5) економічність у процесі навчання – на викладання L3, L4, L<sub>n</sub> витрачається менше часу, ніж на L2 [415].

К. Бейкер (C. Baker) і С. Прайс Джонс (S. Prys Jones) описують десять різних видів двомовної освіти, які, як вважають сучасні дослідники, можуть застосовуватися і в мультилінгвальной освіті. К. Бейкер і С. Прайс Джонс виділяють «слабкі» форми навчання (структуроване занурення, занурення в англійську, сегрегація, перехідність, сконцентрованість на вивченні однієї іноземної мови, розділення), спрямовані на розвиток одномовності та/або обмеженої двомовності та «сильні» форми, що застосовуються у вивченні двох і більше мов, а саме: повне занурення, підтримка мовою, що наслідується, подвійна мова, сконцентрованість на двомовності [345]. Ми пристаємо до думки науковців і відносимо *занурення* в багатомовне середовище до лінгводидактичних основ розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, оскільки, починаючи з 10 класу, учні мають достатньо розвинені L<sub>n</sub> навички, надзосереджені, зацікавлені й цілком підготовлені до тривалого сприйняття та продукування полілінгвального мовлення.

Перспективною є розроблена «Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі», яку автори В. Редько, Н. Басай, О. Тімченко, І. Маленьких представили у 2005 році й зауважили: «Важливим пріоритетом сучасної системи навчання іноземних мов у середній школі є її багатомовність, яка полягає у різноманітності мов, що вивчаються, і у



рівноправності кожної мови окремо» [135, с. 45–52]. У зазначеній концепції автори розкрили особливості змісту навчання на кожному етапі (початкова, основна, старша школа), окреслили основні принципи системи навчання: принцип комунікативної спрямованості навчання, принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу, принцип домінуючої ролі вправ, принцип урахування особливостей рідної мови, принцип свідомості навчання, принцип урахування вікових особливостей учнів, принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності; виокремили засоби навчання: підручник, робочі зошити, аудіо- та відеоматеріали, книжки для домашнього читання, текстові завдання тощо. Ралізація концепції у вітчизняному освітньому просторі дозволяє «*інтегрувати* в єдине русло позитивні надбання різних методичних систем, використовувати різні підходи», а також «створює передумови для перенесення окремих позитивних елементів однієї методичної системи до іншої» [135, с. 45–52]. Водночас не може викликати схвалення «Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах» призначена для загальноосвітніх закладів, у яких друга іноземна мова вивчається з 5-го класу. Автори В. Редько, Н. Басай наголошують на обов'язковому врахуванні таких дидактичних і методичних положень: спільна праця учителів, що навчають L2 та L3; застосування міжпредметних зв'язків (історія, географія, література тощо); бажане міжкультурне спілкування українських учнів з однолітками з інших країн; використання нових технологій у навчанні [135, с. 52–61].

Науковці Д. Косте (D. Coste), М. Каваллі (M. Cavalli), А. Кришан (A. Crişan), П. ван де Вен (P. van de Ven) також наголошують на важливості інтеграції та виокремлюють – *інтеграцію предметів та інтеграцію учнів*. Дослідники радять об'єднувати вивчення предметів навколо кількох (п'яти чи шести) широких галузей навчального плану, використовуючи міжпредметні зв'язки та враховуючи те, що «кожна галузь відповідає набору здібностей вищого порядку, тому учні будуть мати можливість адаптуватися до змін у фаховому секторі» [331]. Науковці висувають припущення, що ««мови освіти»

могли б з часом стати повністю розробленою й інтегрованою предметною галуззю. Це було б виправданим, оскільки «мови освіти» охоплюють як мову навчання (як самостійний предмет і в рамках навчальної програми), так і іноземні мови» [331]. Інтеграція також стосується і учнів, а саме: «відсутність сегрегації за соціальними чи мовними критеріями або за рисами особистості чи вадами різного типу» [331].

Дослідники М. Губер (M. Huber) та П. Гатчингс (P. Hutchings) зауважують, що «інтеграція в педагогіці не відбувається просто так», а потребує кропіткої роботи, незалежно від того, чи це інтеграція предметів, чи навчальних планів, інтеграція між академічними знаннями та практикою [412]. Мовна практика переконує у слушності висловлених науковцями позицій, учителі, особливо профільної школи, докладають великих зусиль, щоб навчити учнів застосовувати знання на приктиці й довести необхідність отримання ґрунтового теоретичного фундаменту задля досягнення успіхів у майбутній професії. Розглядаючи інтеграцію між теорією і практикою полілінгвального навчання, підкреслюємо важливість застосування досвіду, оскільки відтворення іншомовних звуків, інтонації L<sub>n</sub>, правильне продукування мовлення можливе завдяки активному практичному пізнанню. Отже, перспективою є виокремлення *інтеграції теорії, досвіду та практики* як необхідної лінгводидактичної засади розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.

Особливої уваги заслуговує, запропонована Європейським центром сучасних мов Ради Європи, матриця «магічного трикутника», яка демонструє логічний взаємозв'язок трьох обов'язкових компонентів в рівних мірах задля ефективного впровадження багатомовної освіти (див. рис.1.10) [444].



До першої складової матриці багатомовності Європейський центр сучасних мов відносить кілька видів навчальних програм, наприклад паралельне ( $L_2+L_3+L_4+L_n$ ) або послідовне вивчення мов ( $L_2, L_3, L_4, L_n$ ), специфічна мовна освіта або комплексне навчання мов. Навчально-методичне забезпечення передбачає обґрунтоване використання традиційних й інноваційних форм, методів, принципів викладання. Не менш важливим є оцінювання, а саме врахування стандартів і цілей освіти (визнання компетентностей, різних форм сертифікації багатомовної освіти тощо) [444].

Освітня практика презентує також варіанти мультилінгвальних навчальних програм. Прикладом може слугувати модель багатомовного курикулуму дослідниці Б. Гуфейзен (B. Hufeisen), у якій запропоновано поступове/послідовне вивчення іноземних мов. Так, науковець пропонує уведення іноземних мов за розробленою схемою, починаючи з першого класу ( $L_2$ ), завдяки чому вже у шостому класі учні мають вивчати три іноземні мови (див. Додаток К, рис. К.1). Заслуговує на увагу також і модель багатомовної школи Й. Ерін (J. Egin), в якій запропоновано поступове вивчення іноземних мов за такою процедурою:  $L_2$  уводиться у другому класі,  $L_3$  у четвертому класі,  $L_4$  відповідно з шостого класу. Проте, з восьмого класу пропонується навчання в плюрилінгвальних класах (див. Додаток К, рис. К.2) [444].

Опанування трьома іноземними мовами не є межею розвитку полілінгвальної компетентності особистості. Як стверджують Е. Тодава (E. Todeva) та Дж. Сеноз (J. Senoz), багатомовність може бути досягнутою в різний спосіб і за різними схемами уведення мов, та наводять можливі комбінації опанування сімома мовами [484]. Наприклад,

- 1)  $L_1 \rightarrow L_2 \rightarrow L_3 \rightarrow L_4 \rightarrow L_5 \rightarrow L_6 \rightarrow L_7$
- 2)  $L_1 + L_2 \rightarrow L_3 \rightarrow L_4 \rightarrow L_5 \rightarrow L_6 \rightarrow L_7$
- 3)  $L_1 \rightarrow L_2 + L_3 \rightarrow L_4 \rightarrow L_5 \rightarrow L_6 \rightarrow L_7$
- 4)  $L_1 \rightarrow L_2 \rightarrow L_3 + L_4 \rightarrow L_5 \rightarrow L_6 \rightarrow L_7$

- 5)  $L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3 \rightarrow L4 + L5 \rightarrow L6 \rightarrow L7$   
 6) ...  
 7)  $L1 + L2 + L3 \rightarrow L4 \rightarrow L5 \rightarrow L6 \rightarrow L7$   
 8)  $L1 + L2 \rightarrow L3 + L4 \rightarrow L5 \rightarrow L6 \rightarrow L7$   
 9) ...

За рекомендацією НУШ та відповідно до Державного стандарту освітні програми створюються з урахуванням розвитку усіх компетентностей: «вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість і фінансова грамотність» [230].

Рада Європи прагне допомогти розвивати окреслені компетенції кількома мовами та додає наскрізні компетенції до навчальних програм з метою об'єднання навчального процесу, підвищення ефективності та систематичної допомоги учням у корисному перенесенні компетентностей з одного предмета на інший. У збірнику «Посібник з розробки та впровадження навчальних програм з багатомовної та міжкультурної освіти» представлено модель наскрізного мовного курикулуму в контексті цілісного інтегрованого підходу у навчанні (див. рис.1.11) [390].

#### Учень та мови

мова(и) навчання

регіональні мови, мови меншин і мігрантів

іноземні мови –  
сучасні та класичні

Рис. 1.11. Мова як предмет, мова(и) в інших предметах  
Платформа багатомовної освіти

Керуючись перехідними положеннями чинного законодавства України, запропоновані моделі мовного курикулуму можуть бути використані у профільній школі, оскільки, наразі, Державний стандарт профільної середньої освіти в стані розроблення, а також відсутні типові освітні програми та типові навчальні програми з розвитку полілінгвальності учнів профільної школи. Водночас, як зазначено в «Посібнику з розробки та впровадження навчальних програм з багатомовної та міжкультурної освіти» (2010) Ради Європи, будь-яка навчальна програма може/повинна надати учням можливість:

- «розширювати та підтримувати власний мовний репертуар;
- вчити рідну мову;
- вивчити регіональну мову, мову національних меншин або мову міграції;
- здобувати мовні компетенції, необхідних для життя у спільноті (особливо мовної та писемної);
- осягнути творчий потенціал усіх мов;
- вивчити мови та жанри дискурсу, які є специфічними для суспільного використання та інших предметів, які необхідні для досягнення успіху в школі» [400].

Теоретичне обґрунтування динамічної моделі мультилінгвальності також визнають науковці Ф. Гердіна (Ph. Herdina), У. Джесснер (U. Jessner) та виокремлюють такі характерні особливості дидактики багатомовності: *нелінійність; реверсивність; стабільність; взаємозалежність; складність; зміна якості* [408]. Ми пристаємо до думки науковців та пропонуємо розглянути зазначені властивості у складі другого компонента матриці «магічного трикутника» багатомовності.

Процес опанування мовами є поступовим, тривалим, нелінійним через особисте сприйняття мов, різницю граматичних, синтаксичних мовних одиниць тощо. Наприклад, вивчення часових форм англійської мови, кількість яких 26, потребує набагато більшого часу, ніж опанування часових форм німецької

мови, кількість яких 6. Природним є той факт, що успіхи у вивченні L2 можуть значно відрізнятись від досягнень в опануванні L3, або бути подібними до результатів у надбанні L<sub>n</sub>. Наявна можливість багатьох інших варіантів *гетерогенного* характеру розвитку мультилінгвальності. Окрім цього, особливості навчального процесу, зовнішні умови, суб'єктивні й об'єктивні чинники, психофізіологічні властивості, соціально-економічні та інші фактори (які були окреслені вище) зумовлюють *мінливе* опанування L2, L3, L<sub>n</sub>, з коливанням та/або зміною рівня й якості знань у кожній мові.

Важливо зазначити, що будь-які досягнення можуть бути нівельовані через психофізіологічну здатність мозку людини забувати. Зокрема, на ефективність опанування іноземними мовами значною мірою впливає повторення, постійне вдосконалення навичок читання, аудіювання, письма та мовлення. *Реверсивність* простежується у зверненні до раніше вивченого або спорідненого матеріалу у L1, L2, L3, L<sub>n</sub>. Наприклад, вивчаючи новий граматичний матеріал – минулий розмовний час Perfekt в німецькій мові L3, який утворюється за допомогою haben/sein+Partizip II, доречно звернутися до раніше засвоєного Perfect Tense (завершений час) в англійській мові L2, який має форму have/has+Participle II. Аналізуючи схожість часових форм дієслів у L2, L3 за структурою й використанням, учні повторюють L2 та прискорюють процес вивчення L3, оскільки опанування нового навчального матеріалу L3 засновано на раніше набутих знаннях L2.

У такий спосіб ми з'ясуємо, що опанування однією мовою впливає на кожну подальшу виучувану мову та на розвиток полілінгвальної компетентності в цілому. Вдалим прикладом *взаємозалежності* L2, L3, L<sub>n</sub> може слугувати опанування лексичного матеріалу та розвиток мовленнєвих здібностей учнів. Згідно з чинними «Навчальними програмами з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи» тематика мовного інвентаря англійської, німецької, французької, іспанської мов ідентична: «Я, моя родина, мої друзі», «Спорт і дозвілля», «Харчування», «Природа і погода»,

«Живопис», «Наука і технічний прогрес», «Україна», «Країни виучуваної мови (за вибором)», «Шкільне життя», «Робота і професії» [180]. Звісно, лексичні одиниці запропонованих тем різняться в різних мовах, проте є спільні: власні назви (Україна укр., Ukraine англ., Ukraine нім.), інтернаціоналізми (інтернет укр., Internet англ., Internet нім.), наукові терміни (академічна мобільність укр., academic mobility англ., Akademische Mobilität нім.), слова іншомовного походження (фінанси укр., finances англ., Finanzen нім.) тощо. Виявляючи та аналізуючи спільні ознаки різних мов, учні синхронно опановують L1, L2, L3, Ln, що значно прискорює та покращує процес розвитку мультилінгвальності загалом. У проєкті «Німецька після англійської» (2000–2003 роки) науковець Г. Нойнер (G. Neuner) наводить приклади розвитку полілінгвальної компетентності, застосовуючи порівняльний аналіз текстів у L1, L2, L3, а саме дослідження конкретних мовних явищ L3, наприклад, лексики, граматики, вимови, правопису, на основі «синтетично паралельних текстів» усіх виучуваних мов або використовуючи автентичні тематичні тексти зі спільною лексикою L1, L2, L3, включаючи інтернаціоналізми, запозичення тощо. Результатами проєкту «Німецька після англійської») доведено, що навчальний матеріал німецькою мовою охоплюється швидше та компактніше, якщо проводити лінгвістичні та граматичні паралелі англійської та німецької мов [415].

Також Г. Нойнер (G. Neuner) дослідив, що ефективним засобом навчання є й розпізнання відмінностей у мовах, що опановуються, з подальшим ознайомленням з мовними явищами і подальшою практикою з їх використанням.

Ми погоджуємося з думкою дослідника та виокремлюємо *складність* наступною ознакою дидактики багатомовності. Кожна мова має складні граматичні конструкції, семантичні одиниці, фонетичні особливості тощо, проте, порівняльне дослідження таких властивостей у різних мовах дозволить привернути увагу учнів, спонукати на подальше вивчення та осмислення. Наприклад, складність розуміння артикля в німецькій мові L3 (der, die, das, ein,

eine, ein), який уживається перед іменником і вказує на його рід, число, відмінок, обумовлено відсутністю такої частини мови в українській мові L1 та ускладнено артиклем (a, an, the) в англійській мові L2, який не змінюється за відмінками та родом, а вказує на визначеність або невизначеність, однину чи множину іменника.

Цілком слушним є, вивчаючи складні явища певної мови з низьким рівнем володіння, використовувати іншу мову, доступну для розуміння. Також можна вивчати подібні граматичні, лексичні та інші теми в різних мовах одночасно. Запропонований приклад демонструє взаємозалежність або *синергію* мов, коли ефективність сумарного вивчення мов L2+L3+Ln суттєво переважає результат послідовного, поетапного опанування L2, L3, Ln.

Наступну обов'язкову умову мультилінгвальної освіти – *стабільність* – розуміємо на рівні калітативно-темпоральної характеристики. Досягнення позитивних результатів в опануванні іноземними мовами та розвиток полілінгвальної компетентності учнів взагалі можливі за умови постійного, системного вправлення у виучуваних мовах. Наскрізний розвиток іншомовної компетентності у «Типовій освітній програмі закладів загальної середньої освіти III ступеня» спроектовано шляхом рекомендації 5 годин на тиждень на вивчення першої іноземної мови та 3 години на тиждень на опанування другої іноземної мови за умови профільності цих предметів [290].

Виокремили такі характерні особливості дидактики багатомовності: *гетерогенність, мінливість, реверсивність, взаємозалежність, складність, синергія, стабільність*, уважаємо за потрібне розглянути, у який спосіб відбувається процес розвитку полілінгвальної компетентності учнів. «Мистецтво планування, засноване на правильних, далекосяжних прогнозах» сучасний словник іноземних мов визначає поняттям «*стратегія*» [460]. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти визначено, що «стратегії – це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того, щоб задовільнити комунікативні потреби у певному контексті й успішно виконати поставлене



завдання у найзрозуміліший або найекономніший можливий спосіб залежно від його/її конкретної мети» [369]. Також ЗЕР виокремлює і характеризує такі стратегії:

- *продуктивні стратегії* охоплюють мобілізаційні ресурси, що балансують між різними компетенціями;
- *стратегії реценції* включають ідентифікацію контексту і знання світу;
- *стратегії інтерації (взаємодії)* – рецептивні та продуктивні види діяльності;
- *посередницькі стратегії* – засоби задоволення потреб у використанні обмежених ресурсів для передачі інформації та встановлення еквівалентного значення [369].

Дослідники Дж. Рубін (J. Rubin) та А. Венден (A. Wenden) одні з перших параметризують і вводять до наукового обігу термін «стратегії навчання» та визначають його як «методи або прийоми, що використовуються для здобуття знань», а також «будь-який набір дій, кроків, планів, рутин для отримання, зберігання, доступу і використання інформації» [491]. Стратегії вивчення іноземної або другої мови визначені дослідником Р. Оксфорд (R. Oxford) як «конкретні дії, поведінка, кроки або прийоми, які учні часто свідомо використовують, щоб покращити свій прогрес у сприйнятті, усвідомленні та використанні L2» [458]. Згідно з класифікацією науковця стратегії вивчення мов поділяються на: 1) прямі стратегії, які включають стратегії пам'яті, когнітивні й компенсаторні стратегії і передбачають розумове оброблення мови; 2) непрямі стратегії – метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії, які забезпечують опосередковану підтримку вивчення мови шляхом фокусування, планування, оцінки, пошуку можливостей, контролювання тривоги, посилення співпраці та емпатії й інші засоби [458].

Застосування стратегій навчання є одним із чинників прогресу багатомовної освіти; воно значно підвищує ефективність вивчення іноземних мов та позитивно впливає на використання L<sub>n</sub> учнями. Під стратегією багатомовного навчання ми розуміємо сукупність методів, прийомів, принципів

навчання L<sub>n</sub>, які добираються і використовуються для успішного розв'язання проблем іншомовного навчання, спілкування у процесі опанування мовами й розвитку полілінгвальної компетентності учнів. Розглянемо детально методи, прийоми, принципи навчання, які ми також відносимо до другого складника матриці багатомовності «викладання».

Потрактуванню поняття «метод навчання» присвячена значна кількість публікацій. Так, Ю. Бабанський методом навчання називає «спосіб впорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача і учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти» [209]. І. Харламов під методами навчання розуміє «способи навчальної роботи вчителя і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів за рішенням різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння досліджуваним матеріалом» [304]. На думку Н. Савіна, «методи навчання – це способи спільної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на вирішення завдань навчання» [257]. Т. Ільїна визначає метод навчання як «спосіб організації пізнавальної діяльності учнів» [115]. Під методом багатомовного навчання ми розуміємо взаємозалежну активність всіх учасників процесу навчання з використанням найефективніших способів управління навчально-пізнавальною діяльністю, яка спрямована на розвиток полілінгвальної компетентності.

В Концепції Нової української школи запропоновано нові методи навчання іноземних мовам, які доречно використовувати, розвиваючи полілінгвальну компетентність учнів:

- 1) Task-based learning (навчання, що базується на завданнях) – мови вивчаються через використання;
- 2) PPP/Presentation – Practice – Production (представлення – практика – продукування) – вільне використання вивченого;
- 3) Lexical approach (лексичний метод) – акцент на вивченні лексем різними мовами;
- 4) Functional Approach (метод функцій) – навчання від найбільш уживаних до найменш уживаних лексичних і граматичних функцій;

5) Communicative Approaches (комунікативні методи) – навчання за принципом «краще вільне володіння, а не точність»;

6) Grammar-translation approach (граматико-перекладний підхід) – навчання через аналіз і застосування граматичних правил/закономірностей;

7) TPR/Total Physical Response (повне фізичне відтворення) – навчання завдяки зануренню у мову, усвідомлення передуює використанню;

8) Guided discovery (сугестивне відкриття) – самостійне дослідження;

9) Content-based learning (навчання, що базується на змісті) – умотивоване навчання завдяки матеріалам, що відповідають інтересам і віковій категорії учнів;

10) CLIL/Content and Language Integrated Learning (навчання мови через інтеграцію) – вивчення певного навчального предмета (хімія, біологія, математика тощо) іноземною мовою [173].

Уважаємо за потрібне додати методи, які засвідчили ефективність у практиці розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи:

11) метод питань «SPIN» (Situation – ситуаційні питання, Problem – проблемні питання, Implication – навідні питання, Need-payoff – спрямовуючі питання) – від правильно поставленого запитання залежить успішність результату;

12) метод «мозковий штурм» – пошук найкращих ідей і нестандартних рішень із запропонованої кількості запропонованих варіантів;

13) метод «джигсоу (jigsaw)» – сприяє розвитку відповідальності за навчання інших, що у свою чергу розвиває в учнів навички самоконтролю, спонукає до рефлексії самоосвіти.

Важливого значення в дидактиці багатомовності також отримало поняття «*прийом навчання*». В. Онишук зауважує: «Методи навчання – це впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів, які спрямовані на досягнення дидактичних, виховних і розвиткових цілей» [202]. В. Ягупов роз'яснює: «Поняття «прийом навчання» – окремий крок для реалізації навчальної мети, складова чи деталь методу, тобто часткове поняття стосовно поняття «метод», уточнюючи: «В окремих методичних ситуаціях

прийом може виступати як метод навчання, і, навпаки, метод може бути прийомом, тому що вони діалектично взаємопов'язані» [324].

У «Методичних рекомендаціях з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України» запропоновано такі методичні прийоми у проведенні уроків, де застосовується двомовне та багатомовне навчання:

1) попереднє опрацювання окремих мовних одиниць – робота з текстом (читання, переклад, аудіювання) після опрацювання лексичних одиниць, словосполучень, речень мовою L2/L3/Ln;

2) використання усіх видів мовленнєвої діяльності, а саме: рецептивних – аудіювання (слухання й розуміння) та читання, продуктивних видів – говоріння й письма;

3) регулярне застосовування самостійної роботи, роботи в парах і групах;

4) унесення певних змін до змісту навчання L1,L2,L3,Ln – наприклад, вивчаючи тему «Числівники» у L2 (англійська мова), доречно звернути увагу на відмінності вимови й написання цієї частини мови в L3 (німецька мова), а також попрактикуватися у вживанні числівників L2, L3 на уроках математики, фізики, хімії, фізкультури тощо [177].

Прийоми навчання пов'язані з певними діями як учня, так і вчителя та спрямовані на розв'язання певного завдання або виконання конкретної справи. Доречне застосування прийомів навчання у профільній школі значною мірою підвищує якість розвитку полілінгвальної компетентності учнів. Практика викладання іноземних мов дозволяє визначити як ефективні такі прийоми:

1) підготовча діяльність до роботи з новим матеріалом Ln (аналіз мовних і мовленнєвих явищ, логічне розмірковування, порівняння тощо);

2) семантизація нових лексичних одиниць Ln (розгадати кросворд, заповнити пропуски в реченні, назвати предмети, побудова за аналогією, зразком тощо);

3) розвиток умінь мовлення Ln, шляхом створення комунікативних ситуацій (відновити речення, описати послідовність дій, спілкування в парах,

групах, вилучити необхідну інформацію з тексту, тощо);

4) закріплення набутих навичок L<sub>n</sub> за допомогою виконання вправ, спрямованих на продукування текстів, вироблення стильової вправності (написання листів, есе, опис малюнка, креслення схем).

Серед ефективних прийомів навчання багатомовності Г. Нойнер (G. Neuner) виокремлює самостійну роботу зі словниками, довідковими джерелами, а також індуктивний метод навчання. Науковець підкреслює, що теорія навчання мов заснована на когнітивних міркуваннях, і додає, що концепція багатомовності відкриває нові перспективи для ефективного вивчення іноземних мов та радить звернути особливу увагу на основні дидактичні *принципи* [415]. В. Ягупов зауважує, що «принципи навчання – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» [324].

В «Концепції навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах» (автори В. Редько, Н. Басай) виокремлено такі принципи навчання: принцип комунікативного спрямування навчання, принцип ситуативності та організації навчального матеріалу, принцип діяльнісного характеру навчання, принцип диференціації навчання, принцип соціокультурного спрямування навчального процесу, принцип контрастивного (зіставного) навчання, принцип домінуючої ролі вправ і завдань, принцип урахування особливостей рідної та першої іноземної мови, принцип свідомого навчання, принцип урахування вікових особливостей учнів, принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. На наш погляд, суттєвими є принципи науковця Г. Нойнера (G. Neuner), які мають бути враховані у навчанні багатомовності: 1) когнітивне навчання: розвиток мовної свідомості та знання мови; 2) розуміння як основа і відправна точка для навчання; 3) спрямованість змісту; 4) орієнтація текстів; 5) економія в процесі навчання [415].

Систематизуємо загальнодидактичні принципи, спрямовані на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи: принципи наочності, посиленості, міцності, свідомості, науковості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації, доступності, систематичності, послідовності, колективності, проблемності, розвиваючого навчання, а також виокремимо специфічні принципи: використання можливостей профільної школи, конгруентність, принцип позитивної педагогічної взаємодії.

Навчальний процес змінний і динамічний, тому учитель на власний розсуд правомірний обирати, комбінувати різні методи, підходи, враховуючи учнівські інтереси, вимоги, потреби та задля досягнення ефективного та якісного навчання. У ЗЄР з мовної освіти наголошено, що не слід виокремлювати єдиний провідний універсальний підхід до викладання іноземних мов [369]. Водночас заслуговують на увагу основні технічні характеристики, розроблені Радою Європи та є необхідними для розвитку полілінгвальної компетентності:

- «увага приділяється правам, не тільки обов'язкам учнів, а особливо тим, хто має проблеми у навчанні;
- спілкування мовами у школах має не лише дати учням ті компетенції, які їм необхідні для життя у спільноті, але також повинно показати їм, як ці мови ретранслюють, як формуються ідеї, думки, отримується інформація та знання, і дати учням чітке уявлення про їх роботу, походження, різноманітність, мінливість і творчий потенціал, що є і формою, і умовою розвитку особистості;
- важливо забезпечити, щоб викладання мов не обмежувалося функціональними та практичними компетенціями, учні мають право випробувати також ігрові й естетичні сторони мови, а також різноманітність мов світу: вони не повинні обмежуватися вивченням лише однієї іноземної мови або лише тих жанрів дискурсу, які цінуються за їхню передбачувану соціальну та професійну корисність;
- інтеграція, конвергенція – підхід, що застосовується між самими іноземними мовами, регіональними мовами/мовами меншин, міграційними

мовами, які викладають у школі, та іншими предметами, з урахуванням поєднання/зв'язку предметів у такий спосіб, щоб навчальна програма охоплювала відповідний мовний репертуар;

- надання учням мовних ресурсів, необхідних для успішного навчання;
- акцент на автономізацію вивчення мови, що відкриває шлях до подальшого навчання;
- форми оцінювання, що відповідають цілям освіти та розвитку автономії учнів;
- значення вчителів у навчальному процесі» [400].

Загально визнаним є факт, що учасниками освітнього процесу є вчитель і здобувач освіти, у навчанні важко переоцінити живе слово вчителя. Чи то в умовах вимушеного дистанційного навчання, чи звичного очного учіння саме вчитель обирає методичні засади відповідно до умов навчання й доречності їх використання. Вчителі відіграють ключову роль у розвитку полілінгвальної компетентності учнів, здійсненні міжпредметних зв'язків, узгодженості навчальних планів і раціональному плануванні полілінгвальної програми взагалі. Викладач повинен бути дослідником, новатором, експериментатором, який постійно вдосконалює свої професійні здібності та є альтруїстом. Діяльність учителя не обмежується тільки викладанням, для учнів він є зв'язною ланкою між батьками, наукою, освітою, суспільством тощо. Оскільки ми говоримо про багатомовність, то викладачеві особливо важливо правильно обрати мови викладання, врахувати культуру, звички, традиції й інші особливості, які впливають на розвиток полілінгвальної компетентності учнів, відповідно до місцевості розташування закладу освіти, мов навчання тощо. Окрім того, роль викладача змінюється, він/вона повинні не вчити та примушувати вчитися, а заохочувати учнів до оволодіння знаннями та опанування іноземними мовами. Мета викладача зробити багатомовну освіту – доступним, цікавим і вмотивованим навчальним процесом, що в подальшому сприятиме не лише успішній соціалізації, але також вправності у виконанні фахової діяльності, нестандартного розв'язання завдань.

На допомогу викладачам ЄЦСМ (Європейський центр сучасних мов) радить упроваджувати навчальні та розвиваючі програми для вчителів, обмінюватися досвідом і співпрацювати з іншими закладами освіти, які працюють за полілінгвальною програмою. ЄЦСМ також наводить приклади нестандартних заходів, спрямованих на мотивацію полілінгвального навчання, а саме: упровадження драматичних багатомовних груп, проєкту полілінгвального театру-форуму, театральних вистав, двомовних уроків фізичного виховання до змісту загальношкільної програми.

Досвідом багатомовного навчання можуть поділитися українські викладачі Закарпатської, Запорізької, Одеської та Чернівецької областей, які брали участь у Всеукраїнському експерименті «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» [227]. Зокрема, освітяни розробили календарні плани, впроваджували інноваційні педагогічні технології, використовували альтернативні методи, прийоми, інтерактивні форми роботи з вивчення мов (робота в парах, групах, мозковий штурм, дебати, рольова гра, мікрофон, коло ідей), удосконалили власну професійну компетентність, підготували методичні рекомендації щодо реалізації багатомовної освіти в Україні та представили моделі мультилінгвальної освіти, завдяки яким учні мають можливість вивчати предмети кількома мовами. Різноманіття методів навчання й результати експерименту оприлюднено у посібнику «Успішні практики багатомовної освіти в Україні» [296]. За результатами, на наш погляд, заслуговують на увагу методи, якими послуговувалися викладачі в умовах багатомовної освіти: словесні, словесно-наочні, словесно-наочно-практичні та ігрові; ситуації: візуалізація, пояснення в контексті, моделювання; форми роботи: урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок, навчальні проєкти, тематичні тижні, позакласна робота, виховні заходи.

Використання окреслених педагогічних стратегій значно активізує багатомовну освіту. Зауважимо, що продуктивність будь-якого освітнього процесу значною мірою залежить від низки психологічних чинників



особистості, ефективна за певних умов, які підсилюють результат. Ми дотримуємося погляду, згідно з яким *свідомість* – одина з найважливіших умов. Свідоме вивчення іноземної мови допомагає переносити набуті знання з L1, L2, L3... на опанування іншими мовами та пришвидшує процес. Наприклад, розпізнання та/або співвідношення з подальшим усвідомленим аналізом подібних/співвідносних граматичних, синтаксичних, фонетичних, лексичних та інших явищ різних мов дозволяє отримати власний досвід і скорочує час опанування іноземними мовами. Цілком важливою умовою, на нашу думку, є *зацікавленість*. Навчання L2, L3, L4, Ln повинно ґрунтуватися на цікавій, новітній для учнів інформації, яка б відповідала віковій категорії, інтересам, запитам, потребам, спонукала б до пізнання іншомовного світу та мотивувала процес навчання. Зацікавленість спонукає учнів до вивчення L2, L3, Ln. *Мотивація* також є рушійною силою в опануванні мовами. Мотивувати в освітньому процесі можна за допомогою оцінювання, доброго, підбадьорюючого слова вчителя. Внутрішнією мотивацією є особистісне бажання вивчення L2, L3, Ln задля досягнення певних цілей (освіта та/або працевлаштування за кордоном, подорожування, еміграція, отримання інформації мовою оригіналу тощо).

Наступною складовою матриці багатомовності, проілюстрованої на рис. 1.10, ми визначаємо оцінювання. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 5 травня 2008 року № 371 «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» зазначено, що «оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що насамперед передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач», схарактеризовано провідні «функції оцінювання: контролюючу, навчальну, діагностико-коригувальну, стимулювально-мотиваційну, виховну» [236]. Відповідно до методичних рекомендацій з вивчення іноземних мов у 2021–2022 навчальному році оцінювання здійснюється згідно з «Орієнтовними вимогами оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти», затверджені наказом Міністерства освіти і

науки України від 21.08.2013 № 1222 (чинні для 5–11 класів) [239]. Також, відзначено, що: «Оцінювання – це процес встановлення рівня навчальних досягнень учня (учениці) в оволодінні змістом предмета, уміннями та навичками відповідно до вимог навчальних програм» [236] та виокремлено чотири рівні навчальних досягнень: початковий (1,2,3 бали), середній (4,5,6 балів), достатній (7,8,9 балів), високий (10,11,12 балів).

Міжнародна шкала оцінювання мовних знань була запропонована у 2001 році. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР) виділено шість рівнів (A1, A2, B1, B2, C1, C2) «відповідно до цілей тих, хто вивчає мову» (див. Додаток Л, рис. Л.1) [369], для кожного з них, відповідно до володіння іноземними мовами, також було розроблено дескриптори за усіма видами мовленнєвої діяльності, які детально представлені в ЗЄР. Важливого значення набувають дескриптори багатомовності, які вперше представлені в додатковому виданні ЗЄР 2018. Рада Європи наголошує на недоречності використання традиційної моделі оцінювання чотирьох навичок – аудіювання, читання, говоріння й письма для плюрилінгвальності та зауважує, що дескриптори мають бути «наближені до використання мов в реальному житті» [370]. Також рекомендовано, упроваджуючи багатомовність в освітній процес, включати комунікативні мовні прийоми та стратегії, які представлені чотирма способами спілкування: сприймання, продукування, взаємодія та медіація (див. Додаток М). У 2020 році подано детальний опис 1832 дескрипторів п'ятьма мовами (англійською, французькою, німецькою, італійською, іспанською) з урахуванням способу спілкування, діяльності, стратегії чи компетентності, шкали та рівня володіння мовою [372].

Обґрунтовані компоненти матриці багатомовності (навчання, навчальні програми та оцінювання) є складними за системними взаємозв'язками з іншими складниками й вагомими у пропозиції дидактичного супроводу. Виважений вибір кожного складника, урахування їх взаємозалежності та взаємозв'язку з загальним освітнім процесом впливає на ефективність навчання та, зокрема, якість багатомовної освіти. Тому ми *єдність* навчання, навчальних програм та

оцінювання й освітнього процесу визначаємо важливою засадничою цінністю дидактики багатомовності.

З точки зору дидактики багатомовності, на сучасному етапі розвитку особистості й суспільства принципово змінюється мета навчання мов. Ми погоджуємось із висловленою В. Гаманюк тезою про те, що: «Дидактика багатомовності виходить із того, що існує притаманна всім людям мовна здатність, яка посилюється та розвивається завдяки вивченню інших іноземних мов, а в такому випадку важлива роль відводиться *трансферу*» [65]. Значний внесок у розвиток дидактики багатомовності зробили Б. Гуфейзен (B. Hufeisen) та Н. Маркс (N. Marx) – автори підручника-довідника «EuroComGerm. Die Sieben Siebe», де було представлено методичку *паралельного засвоєння* декількох споріднених мов. Дослідники наголошують на можливості вивчення мов через порівняння за семи рівнями – шляхом «просіювання» їх семи способами, використовуючи німецьку та англійську як лінгвістичні бази передачі або «мости», в тому числі й завдяки використанню трансферу мовних знань [416]. Ми цілком погоджуємося з науковцями та відносимо *трансфер* мовних знань й *паралельне навчання* до вагомих лінгводидактичних основ дидактики багатомовності.

Отже, ми ґрунтовно розглянули складники матриці багатомовності: навчальну програму, викладання, оцінювання; представили можливі моделі наскрізного мовного курикулуму; розкрили чинники, умови, що впливають на набуття плюрилінгвальності; дослідили характерні особливості й описали технічні характеристики дидактики багатомовності, систематизували методи, прийоми, принципи розвитку полілінгвальної компетентності; обґрунтували та виокремили лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи (занурення, інтеграція, єдність, трансфер, паралельне навчання).

Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що дидактика багатомовності постійно еволюціонує з метою розроблення таких інструментів,

які б активізували попередній досвід опанування мовами, оптимізували плюрилінгвальне навчання, урахувавши індивідуальні запити особистості задля вироблення оптимальної освітньої траєкторії в оволодінні системою виучуваної мови. Навчання іноземних мов, наразі, не розглядається як «виучування» кожної мови окремо, а як оволодіння таким мовним репертуаром, завдяки якому особистість здатна сприймати, продукувати взаємодіяти та здібна до медіації всіма мовами (L1, L2, L3, L4, Ln), що опановує. Однак, лише наявність окреслених методичних технологій, моделей не гарантує ефективності багатомовної освіти. Для розвитку полілінгвальної компетентності здобувачів освіти необхідно не лише моделювати освітнє середовище, але також забезпечити підготовку багатомовних педагогів-мовників, які мають досвід вивчення мов, послуговуються методичним апаратом, урахувають освітні запити учнів, апелюють до аксіологічних цінностей багатомовності.

### **Висновки до першого розділу**

Дослідження теоретичних основ розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності дозволило зробити такі висновки.

З'ясовано, що явище багатомовності, якому сприяли історичні, економічні, політичні події, міграція населення, туризм, останнім часом стало поширеним у світовій практиці та впливає на всі сфери життєдіяльності людини і на освітню галузь зокрема. Питання багатомовної освіти є актуальним і в Україні. Освітні реформи знаходять своє відображення в педагогічних моделях, методах і матеріалах, пов'язаних із викладанням іноземних мов. Залишається нерозв'язаною проблема саме багатомовного навчання як цілісного компонента, який забезпечує розвиток полілінгвальної компетентності учнів, слугує вагомим підґрунтям для професійного зростання

особистості й подальшого самовдосконалення.

Шляхом аналізу низки наукових праць доведено, що визначення та значущість понять «багатомовності», «полілінгвальності», «плюрилінгвальності» та «мультилінгвальності» змінювалося з роками, їх донині науковці корелюють відповідно до галузі їх дослідження, базуючись на різних теоретичних засадах і використовуючи широке коло методологічних підходів. Виокремлюють індивідуальний і соціальний мультилінгвізм, адитивну й субтрактивну багатомовність, збалансовану і незбалансовану багатомовність, близьку багатомовність, історичну й сучасну полілінгвальність, рецептивну і продуктивну, ретроспективну, ретроспективно-перспективну, перспективну, координовану й субординативну тощо. З'ясовано, що багатомовність – поширене й надзвичайно різноманітне явище у всьому світі, потребує особливої уваги й ретельного дослідження задля подальшого розвитку людства. У дослідженні визначаємо «багатомовність», «полілінгвальність», «плюрилінгвальність» та «мультилінгвальність» не просто як вивчення додаткової мови, а як унікальне явище, глобальний феномен із перевагами та викликами (проблемами), властиве тільки людині як здатність особистості розуміти, сприймати на слух, використовувати у письмі, читанні та мовленні дві та більше іноземні мови у відповідних комунікативних ситуаціях.

Здійснено порівняльний аналіз визначень «компетентність» й «компетенція», їх аналогів англійською мовою «competence» і «competency» та виявлено їх суттєву різницю. Установлено, що компетенція – це знання, вміння, навички у певній галузі, здатність знайти відповідь на питання або розв'язати певне завдання в конкретній царині, що спрямоване на досягнення мети. Компетентність (значно ширше за компетенцію) – здатність та готовність особистості діяти на основі здобутих знань, досвіду в процесі навчання, ступінь соціальної зрілості та психологічної підготовленості до професійної діяльності, сформована світоглядна спрямованість особистості, результат набуття компетенцій, інтегрований результат освіти.

Виокремлено структурні елементи полілінгвальної компетентності: *мовна компетентність* – лексична, граматична, семантична, фонетична (фонологічна), орфографічна, орфоепічна, стилістична, пунктуаційна компетенції; *рецептивна, продуктивна компетенції; мовленнєва компетентність* – компетенція у говорінні, аудіюванні (слухання та розуміння), читанні, письмі; *комунікативна компетентність*: лінгвістична компетентність; *соціолінгвістична компетентність; соціокультурна компетентність* – країнознавча, лінгвокраїнознавча компетенції; *стратегічна компетентність; прагматична компетентність* – дискурсивна, функціональна компетенції, *компетенція програмування мовлення; соціальна компетентність; іллокутивна компетентність; міжкультурна компетентність; медіа компетентність; аксіологічна компетентність; міжпредметна компетентність; когнітивна компетенція; компенсаційна компетенція*. Доведено, що полілінгвальна компетентність – це складний феномен, поєднання компетентностей і компетенцій, здатність доречного й ефективного застосування сукупності знань, умінь та навичок у розв'язанні певних завдань, питань, проблем, а також освітній результат набуття досвіду, реалізація власного потенціалу і подальше поглиблення його, можливостей задля подальшої самоосвіти й самовдосконалення.

Установлено, що процес засвоєння мов взаємодіє з психологічними системами та підкреслює роль лінгвістики. Шляхом опрацювання наукових студій з'ясовано, що психолінгвістика досліджує психологічні процеси, пов'язані з розумінням, продукуванням і засвоєнням мови, та є підґрунтям теорії дидактики багатомовності. Схарактеризовано наукові підходи щодо вивчення психолінгвістики, в яких психолінгвістику розглядають як: мова – фізична здатність, мова та/або мовлення й психічні процеси, лінгвістичні процеси і робота мозку. Виокремлено *лінгвістику* як необхідний чинник психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності учнів, який, у своє чергу, є багатофункціональним, комбінованим явищем і складається з семантики, синтаксису, фонетики, фонології, морфології,

прагматики, а також підкріплюється діяльним аспектом: функціонування мовної діяльності, сприйняття, інтерпретація, продукування, які виражаються через види мовленнєвої діяльності: слухання, читання, письмо, говоріння. Важливим чинником є феномен здатності людини розуміти, спілкуватися багатьма мовами. Встановлено, що така здатність є особливістю *психологічного стану* людини й залежить від зовнішніх і внутрішніх, соціальних і культурних факторів, когнітивних здібностей та особливостей перебігу процесів мислення. Доведено процес взаємодії та взаємозалежності фізіологічних механізмів людини з психічним процесом, що становить *психофізіологічний аспект* психолінгвістичних передумов і виявляється у процесах засвоєння й оволодіння трьома та більше мовами у мозку людини, планування полілінгвального мовлення.

Обґрунтовано лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів. Виокремлено характерні особливості дидактики багатомовності: нелінійність, реверсивність, стабільність, взаємозалежність, складність, зміна якості. Досліджено взаємозалежність складників матриці багатомовності: навчальної програми, оцінювання й навчання. Розглянуто можливі варіанти набуття багатомовності. Представлено модель наскрізного мовного курикулуму в контексті цілісного інтегрованого підходу в навчанні. Висвітлено стратегії багатомовного навчання, методи, прийоми, принципи навчання Ln. Узагальнено технічні характеристики, розроблені Радою Європи для розвитку полілінгвальної компетентності, й описано рівні й дескриптори володіння іноземними мовами.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [16; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 25; 347; 348; 432; 433].

## РОЗДІЛ 2

### СТАН РОЗВИТКУ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

#### 2.1. Аналіз навчально-методичного та нормативного забезпечення розвитку полілінгвальної компетентності учнів у профільній школі

Рішучі зміни в системі освіти в Україні відбулися після розпаду Радянського Союзу 26 грудня 1991 року, профільна школа також зазнала змін. Серед перших офіційних документів, які започаткували трансформацію профільної школи та на яких базується профільне навчання слід виокремити:

1) Закон України «Про освіту» (2017) – у статті 10 «Складники та рівні освіти» виокремлено профільну середню освіту, у статті 12 «Повна загальна середня освіта» визначено, що профільна середня освіта є третім рівнем освіти, триває три роки, передбачає два спрямування (академічне, професійне) [245];

2) Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) – стаття 4 «Рівні, строки та форми здобуття повної загальної середньої освіти», в якій унормовано положення щодо профільної освіти й зазначено, що «профільна середня освіта передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти» [248];

3) Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) – «створення умов для задоволення освітніх і професійних потреб» [219];

4) Національну доктрину розвитку освіти (2002) – «постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу», «різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання» [243];



5) Концепцію державної системи професійної орієнтації населення (2008) – «забезпечення розвитку державної системи професійної орієнтації населення згідно з пріоритетами державної економічної та соціальної політики і світовим досвідом та конкурентоспроможності національного ринку праці» [234];

6) Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010) – передбачено комплекс заходів із забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні [241];

7) Концепцію профільного навчання у старшій школі (2013), яка «визначає методологію, організаційно-педагогічні умови та окреслює механізми реалізації профільного навчання у старшій школі» [235];

8) Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) – «створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей» [244];

9) Концепцію Нової української школи (2016) – «у рамках профільної освіти старшокласник зможе обирати одне з двох спрямувань навчання: академічне і професійне» [195].

У Концепції профільного навчання в старшій школі 2013 року зазначено, що профільна школа є інституційною формою реалізації мети профільного навчання, а саме «забезпечення умов для якісної освіти старшокласників у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, можливостями, здібностями і потребами, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка користується попитом на ринку праці, встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [235]. Нині профільне навчання в Україні унормовується Законом України «Про освіту» (2017) [246], Законом «Про повну загальну середню освіту»

(2020) [248], у яких визначено, що профільна середня освіта відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій, а також встановлено термін здобуття профільної середньої освіти усіма здобувачами у три роки (з 10 по 12 клас) з 1 вересня 2027 року. У рамках реформи загальної середньої освіти, відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [247], застосовується програма дванадцятирічної повної загальної середньої освіти та впроваджуються нові Державний стандарт початкової загальної освіти [233] та Державний стандарт базової середньої освіти [230]. Державний стандарт профільної середньої освіти заплановано розробити та запровадити до 1 вересня 2027 року, проте передбачена можливість «використання освітніх програм трирічної профільної школи за рішенням центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки, за умови наявності відповідного стандарту профільної середньої освіти та відповідної типової освітньої програми» [245].

Перехідні положення чинного законодавства надають можливість поступового або стрімкого впровадження профільного навчання за умови досягнення всебічного розвитку дитини та формування ключових компетентностей, серед яких вільне володіння державною мовою та здатність здійснювати усне спілкуватися та письмову комунікацію іноземними мовами є пріоритетними. Задля усебічного розвитку учнів у профільній школі уведено обов'язкове вивчення шести базових предметів (інваріантна складова) для учнів усіх профілів (див. Додаток В), поміж них українська й іноземна мови. Ураховуючи важливість і необхідність виховання особистості, здатної до життя, саморозвитку і взаємодії з сучасним світом, зокрема учня, здатного спілкуватися різними мовами, у структурі профільного навчання виокремлено профіль іноземної філології, за яким передбачено вісім годин на вивчення першої та другої іноземних мов. Отже, становлення профільної школи забезпечується нормативно-правовою базою і відкриває широкі можливості для розвитку профільної школи.

Незважаючи на стрімкі зміни вітчизняної освітньої політики, проблема мовної освіти, багатомовності, зокрема, саме у профільній школі, залишається нерозв'язаною остаточно, оскільки відсутні Державний стандарт профільної школи, типові освітні програми та типові навчальні програми для профільної школи. Розв'язання зазначених питань є актуальним, тому що освітній простір і мовна політика України зазнають значного і швидкого європейського та світового впливу. Так, наприклад, міграція населення, яку в 2015 році МВФ назвав «найбільшою міжконтинентальною міграцією», впливає на розвиток економіки, політики, соціальне життя, спонукає до багатомовної комунікації та є одним із чинників запровадження полілінгвальної освіти. Також слід виокремити туризм, який здійснює вплив на господарство, є основним складником доходів будь-якої країни і вимагає від сучасної людини вміння послуговуватися кількома іноземними мовами.

Розв'язанню питання у знаннях іноземних мов можливе сприятиме організація освітнього дискурсу на рівні профільної школи й завдяки сформованості достатнього підґрунтя для задоволення потреб у вигляді нормативно-правової бази навчання іноземних мов. На сучасному етапі вивчення мов в Україні унормовується:

- 1) Законом України «Про освіту» (2017) – стаття 7 «Мова освіти»;
- 2) Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) – стаття 5 «Мова освіти в закладах загальної середньої освіти»;
- 3) Законом України «Про засади державної мовної політики» (2020) – стаття 6 «Державна мова України», стаття 7 «Регіональні мови або мови меншин України» [231];
- 4) Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) – «забезпечення розвитку та функціонування української мови як державної, задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин, створення умов для вивчення іноземних мов» [244];
- 5) Національною доктриною розвитку освіти (2002) пункт IV «Стратегія мовної освіти» [243];

6) Концепцією Нової української школи (2016) – одна з ключових компетентностей – спілкування іноземною мовою [195];

7) Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011) [232];

8) навчальними програмами з іноземних мов [187; 188].

Особливої уваги заслуговують:

9) Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі (2005);

10) Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах (2005).

Представимо аналіз чинних програм з іноземних мов для 10-11 класів. У «Навчальній програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи» (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки № 1407 від 23 жовтня 2017 року) (див. Додаток Н) висвітлено цілі навчання старшої школи, завдання та функції іноземних мов у реалізації цих цілей, розкрито компетентнісний потенціал галузі «Іноземні мови», описано інтегровані змістові лінії й орієнтовні способи їх реалізації, а також представлено: очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів (комунікативна компетентність), очікувана соціолінгвістична відповідність, лінгвістична компетенція на кінець 11-го класу для учнів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (див. Додаток П), загальноосвітніх навчальних закладів (див. Додаток Р), спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням та у загальноосвітніх навчальних закладах в яких іноземна мова – друга мова навчання (див. Додаток С). Названі навчальні програми розроблені лише для англійської, німецької, французької й іспанської мов, підготовка за ними здійснюється на базовому загальноосвітньому рівні – оволодіння учнями іншомовним досвідом на *рівні незалежного користувача* та *поглибленому профільному рівні* – передбачає поглиблене, професійно зорієнтоване оволодіння мовою, розвиток іншомовної комунікативної компетентності

відповідно до кожного профілю (див. Додаток В). *Рівні та дескриптори* володіння іноземною мовою на кінець 11-го класу в згаданій програмі розроблені відповідно до «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (ЗЄР) [369; 370]. Так, для учнів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням встановлено рівень B2, для загальноосвітніх навчальних закладів рівень B1, у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням та у загальноосвітніх навчальних закладах, в яких іноземна мова друга мова навчання, встановлено A2+. Детальний опис рівнів та критерії поданий нижче (див. 2.3 – О. Б.).

Відповідно до «Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 11 класів)» (2018) вивчення української, іноземної та другої іноземної мов відбувається за різними рівнями, а саме: *рівень стандарту, академічний та профільний*. У «Типовій освітній програмі закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 10-11 класів)» (2018) визначено перелік програм для учнів закладів загальної середньої освіти III ступеня *рівня стандарт* та *профільного рівня* для таких мов: українська, болгарська, гагаузька, кримськотатарська, іврит, молдовська, новогрецька, польська, ромська, російська, румунська, словацька, угорська, іноземні мови, з урахуванням мови навчання загальноосвітніх навчальних закладів [289; 290]. Розглянемо, як визначається зміст кожного рівня.

*Рівень стандарт* – (рубіжний) учень володіє обов'язковим мінімумом знань з іноземної мови, відповідає рівню B1: «здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватись про те, чого хочеш, у цілому ряді контекстів; здатність гнучко справлятися з проблемами у повсякденному житті» [369]. За різними видами мовленнєвої діяльності встановлені такі показники: мовлення – здатність спілкування в повсякденних ситуаціях, здатність розуміти загальний сенс під час перегляду фільмів, телевізійних передач тощо; аудіювання – розуміння розмовної мови; читання – здатність отримання інформації з оригінальних текстів; письмо – здатність письмового викладу щоденних подій.

*Рівень академічний* – відповідає рівню B1+ (просунутий рубіжний

рівень), присутні характерні риси рівню B1 «з додаванням деякої кількості дескрипторів, зосереджених на обміні певних інформаційних якостей» [369; 370]: мовлення – обмін інформації на знайомі теми, підтримка взаємодії з різних контекстів; аудіювання – розуміння розмовної мови та мови з певних тем; читання – короткі прості тексти з метою отримання необхідної інформації; письмо – здатність писати листи, тексти, висловлюючи власну думку.

*Профільний рівень – B2 (просунутий рівень)* «учень виявляє, що там, куди він/вона дійшов(ла), речі виглядають інакше, він/вона отримує нову перспективу, може дивитись навколо себе по-новому» [369; 370]; тож на рівні мовлення це – здатність спілкуватися в більшості повсякденних ситуацій; аудіювання – розуміння розмовної мови у контексті; читання – здатність читати книги іноземною мовою, розуміння різних типів письмових повідомлень; письмо – правильне написання ділових і приватних листів, здатність вираження власних думок та ідей шляхом доречного і стилевідповідного добору мовних засобів.

Важливого значення набуває огляд підручників з іноземних мов для профільного рівня. Автори Л. Морська [184; 185], Л. Калініна та І. Самойлюкевич [121; 122] представили підручники з англійської мови, для учнів 10 та 11 класів профільного рівня. Рекомендовані підручники охоплюють матеріал рівня стандарту, який репрезентований авторами В. Буренко [37; 38], О. Карпюк [125; 126], М. Неприсян та А. Піроженко [191; 192], проте наявне більш деталізоване вивчення деяких аспектів мови, що можливо завдяки збільшенню кількості годин і використанню варіативної складової для вивчення іншомовних спецкурсів у відповідному профілі. Також, доступні підручники профільного рівня для 10 та 11 класів з вивчення польської мови (М. Іванова, Т. Іванова-Хмель, Р. Лебедь), румунської мови (Л. Говорнян, І. Єнекюк, Д. Колесникова, Л. Ротару) та угорської мови (Є. Браун, Х. Зикань, Є. Ковач-Буркуш). Констатуємо факт, що, наразі, відсутні підручники профільного рівня з німецької, французької, іспанської, болгарської, гагаузької, кримськотатарської, новогрецької, російської мов. Старшокласники вивчають

зазначені мови за підручниками рівня стандарт. Корелюючись сферою нашого дослідження, вважаємо за потрібне зауважити про відсутність підручників для 10 та 11 класів серед сучасної навчальної української літератури, які б підтримували контент багатомовної освіти.

Аналіз спеціальних досліджень дозволив з'ясувати, що вітчизняні вчителі, особливо спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, ліцеїв, гімназій, надають перевагу використанню навчально-методичних комплексів Headway, Solution, Insight (видавництва Оксфорд); Gateway for Ukraine (видавництва Макмілан); Longman Exam Activator, Focus, Round Up, High Note, Gold Experience, Perfek (видавництва Пірсон Ед'юкейшн Лімітед); Smile for Ukraine, Spark, New Enterprise, Prime Time, Upstream, Klasse, Akademie Deutsch (видавництва Фоліо Д) та багато інших. Згадані комплекси створені з урахуванням досвіду й розумінням потреб учителів та учнів в організації успішного навчання мови, мають аудіо-, відео- та мультимедійні додатки, методичні посібники, ресурсні папки з наочними матеріалами тощо. Також слід зауважити, що ці та багато інших начально-методичних комплексів схвалені МОН й розраховані для кожного відповідного рівня А1, А2, В1, В2, С1, С2, а також проміжних рівнів А2+, В1+, В2+ згідно з ЗЄР.

## **2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності**

Багатомовність у сучасному світі має вияв в усіх галузях: прослуховування пісень різними мовами, перегляд художніх і документальних фільмів з обиранням варіанта дублювання тією чи іншою мовою; на електронних носіях і в мережі Інтернет доступна низка дитячих програм (різної тематики; рівнів складності) для розвитку лінгвальності, програми

прискореного вивчення іноземних мов для дорослих різних рівнів від А1 до С1; багатомовність підтримується й потребою у спілкуванні в багатомовних країнах, оскільки міграційні процеси останніх десятиліть переформатували в мовному плані майже всі країни Європи. Мовна ситуація в Україні теж виявляє ознаки багатомовної, що зумовлено низкою як зовнішніх так і внутрішніх чинників, серед яких передусім історичні події, політичні процеси, соціальні трансформації.

Серед внутрішніх чинників становлення багатомовності в Україні слід виокремити процес диференціації (від лат. *differentia* – розрізнення), в результаті якого з однієї слов'янської мови виникли всі сучасні слов'янські мови: західнослов'янська гілка мов – польська, словацька, чеська та лужицькі мови; східнослов'янська гілка – білоруська, російська та українська мови; південнослов'янська гілка – сербохорватська, словенська, болгарська, македонська, староцерковнослов'янська мови. Внутрішні чинники також мають політичну й соціальну природу, оскільки іноді є результатом зовнішніх впливів. Так, наприклад, через тривале перебування України у складі Радянського Союзу українці володіють державною (українською) та російською (яка упродовж 70 років виконувала функцію мови міжнаціонального спілкування й оволодіння якою стало результатом державної політики русифікації населення СРСР) мовами.

До зовнішніх чинників також відносимо: історичні події, прогрес у науці й техніці, економічний та культурний розвиток країн світу, геополітичний вплив окремих держав; усесвітню інтеграцію й уніфікацію інформаційного простору тощо. Через глобалізаційні процеси, геополітичне положення здатність громадян спілкуватися двома та більше мовами спостерігається не лише в західних країнах, а й у межах усього світу з двома, трьома, чотирма державними мовами. Розвиток мови та становлення багатомовності має свою історію в кожній країні. Проте, слід зауважити, що саме з набуттям незалежності в Україні розпочинається інтеграція до європейського співтовариства. В Україні відбувається низка реформ й у сфері освіти зокрема,



як такої, що має відповідати стандартам освіти у європейському і світовому контекстах. Вивчення іноземної мови (найчастіше: англійської та німецької; рідше: французької, іспанської, польської, італійської) наразі вже є обов'язкове в закладах середньої освіти України. Через поліетнічний характер українського суспільства у мовному ландшафті функціональними є мови національних меншин, серед яких польська, молдавська, угорська, вірменська та інші, вивчення яких гарантується Конституцією України й закріплено у ст. 7 Закону України «Про освіту» [245]. Відповідно до зазначеного Закону: 1) «Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови»; 2) «У закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або кілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу»; 3) «Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, гарантується право на вивчення мови відповідного корінного народу чи національної меншини в комунальних закладах загальної середньої освіти або через національні культурні товариства» [245]. Отже, багатомовність стала фактом життя і невід'ємною складовою освітнього процесу в закладах системи освіти України на усіх її рівнях: від дошкільної до освіти дорослих.

Слід зауважити, що існує багато інших обставин, що позначаються на становленні багатомовної освіти в Україні. Явища, чинники, які виникають в освітньому середовищі, можуть як позитивно впливати на розвиток полілінгвальної особистості, так і гальмувати процес набуття мультилінгвальності. Сукупність усіх обставин, явищ, чинників, які виникають в освітньому середовищі та впливають на дидактику багатомовності, ми відносимо до педагогічних умов. «Педагогічні умови» як поняття розглядалося багатьма науковцями, які на різних етапах розвитку психолого-педагогічної думки пропонували визначення. Потрактовування поняття «педагогічні умови» у редакції науковців узагальнено у Додатку Т.

Аналіз наукових джерел свідчить, що педагогічні умови у педагогічному науковому дискурсі розглядаються як: 1) комплекс методів (прийомів), форм,

засобів, можливостей навчання; 2) сукупність факторів, компонентів, чинників, що впливають на процес навчання; 3) взаємовідносини між учителем та учнем; 4) обставини, що впливають на ефективність навчання; 5) поєднання внутрішніх і зовнішніх впливів, які забезпечують результативність навчального процесу. У контексті нашого дослідження ми послуговуємося визначенням, запропонованим К. Біктагіровим, де зазначається, що педагогічні умови це обставини, при яких компоненти навчального процесу подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці, що забезпечує продуктивне викладання, управління навчальним процесом, а також успішне навчання [26]. Огляд педагогічних умов розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи був представлений у наших попередніх дослідженнях [17], проте, вважаємо за потрібне схарактеризувати їх у межах цієї праці, оскільки, їх урахування, як і можливість змінити та/або скоригувати педагогічні умови, сприятиме позитивному розвитку полілінгвальної компетентності учнів.

Відзначимо той факт, що науковці В. Жернов, Н. Іпполітова, В. Манько, В. Полонський, В. Рейдало, Н. Стерхова розмежовують зовнішні і внутрішні педагогічні умови залежно від способу їх впливу на освітній процес. Зокрема, Н. Іпполітова та Н. Стерхова наголошують, що зовнішні елементи сприяють формуванню процесуальної складової системи, внутрішні – забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу [119]. В. Жернов, в свою чергу, зазначає, що «зовнішні умови є продуктом функціонування зовнішнього середовища (його політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем) та реалізуються через відповідні фактори. Внутрішні педагогічні умови є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу, та представляють сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне розв'язання цих завдань» [92].

Згідно з Ю. Бабанським зовнішня група умов охоплює територію, клімат, географію, соціум, виробниче та культурне середовище; до внутрішньої уналежено нормативно-правову базу, навчально-методичну оснащеність,

естетичну, гігієнічну та психологічну атмосфери [209].

У науковій літературі виокремлюють три різновиди педагогічних умов, які ми відносимо до внутрішніх:

1. В. Беліков, О. Козирєва, С. Павлов, О. Свєрчков виокремлюють *організаційно-педагогічні умови* як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм і методів цілісного педагогічного процесу, організаційних форм і матеріальних можливостей, а також такі обставини співдіяння суб'єктів педагогічної взаємодії, які спрямовані на досягнення мети педагогічної діяльності [12; 139; 204; 261].

2. *Психолого-педагогічні умови*, на думку Н. Журавської, Г. Лисенко, О. Малихіна, забезпечують взаємодію між учасниками освітнього процесу з метою розвитку особистості учнів, успішного розв'язання задач та підвищення ефективності процесу навчання [96; 161; 162].

3. *Дидактичні умови* – «наявність таких обставин, передумов, у яких, по-перше, враховано умови навчання, по-друге, передбачені способи перетворення цих умов на непрямі цілі навчання, по-третє, певним способом відібрані, вибудовані та використані елементи змісту, методи (прийоми) й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації» [256].

Узагальнюючи, можемо констатувати, що «педагогічні умови є невід'ємною складовою освітнього процесу та становлять сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних, дидактичних умов, які забезпечують розв'язання педагогічних завдань, розвиток компетентностей і компетенцій особистості, підвищують ефективність всього процесу навчання, враховуючи й оптимізуючи обставини навчального середовища, за яких відбувається освітній процес» [17].

Розглянемо детальніше внутрішні педагогічні умови, що впливають на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. Ми переконані, що ядром освітнього простору є учень та його індивідуальність. Це стрижень, на який спрямована педагогічна діяльність. Беручи до уваги предметне поле нашого дослідження, ми визначаємо *зорієнтованість на учня*

найголовнішою педагогічною умовою розвитку полілінгвальної компетентності. Науковець Г. Нойнер (G. Neuner), досліджуючи поняття багатомовність та дидактику багатомовності (Tertiärdidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik – нім., plurilingualism, tertiary language didactics – англ.), запевняє, що вона (дидактика багатомовності) повинна орієнтуватися на учнів і враховувати: попередні знання мови; мовні потреби; досвід вивчення попередньої(их) мов(и); мовні профілі [446]. Дослідник рекомендує структурувати методику викладання іноземних мов так, щоб задовольнити комунікативні потреби учнів у користуванні мовами, які можна буде розвивати пізніше, за потреби після закінчення шкільного навчання й розвивати мовну обізнаність і мовну увагу [446]. Ми поділяємо думку дослідника і вважаємо, що попередні знання мови – лінгвістичні знання (лексика, граматики, синтаксис тощо), пов'язані з досвідом вивчення мов, відтворюють результати мовної діяльності за процедурою, алгоритмом дій із засвоєння лексики, граматики, синтаксису, оскільки знання – це і є досвід, отриманий шляхом навчання, спостереження тощо.

**Зорієнтованість на учня** як обов'язкова педагогічна умова розвитку полілінгвальної компетентності складається з кількох елементів, які доповнюють один одного й підсилюють у такий спосіб спільний ефект. Серед елементів:

1. *Урахування досвіду вивчення мов.* Оволодіння L2, L3, Ln відбувається набагато швидше й ефективніше, коли учні усвідомлено використовують набуті знання з попередньо опанованих мов, обмірковують, які стратегії вивчення мов були успішними в попередньому досвіді й застосовують саме їх у подальшій практиці вивчення мов. Накопичення, використання практичних знань трьох і більше мов може здаватися неймовірним, проте цей процес не є складним із точки зору фізіологічних особливостей, оскільки за вивчення всіх мов відповідають одні й ті самі ділянки мозку людини (див. 1.4 – О.Б.), функціонування яких характеризується найвищим рівнем активності саме в осіб шкільного віку. Дж. Сеноз (J. Cenoz) називає цей факт «дозріванням мозку» й

наводить такий приклад: 8-річний учень, який нещодавно почав вивчати L3, швидко наздоганяє учнів, які вивчають L3 тривалий час [362].

2. До зорієнтованості ми також відносимо *розуміння учнем власних потреб*, що скоріше виглядає не як вимога, а як властивість сучасного учня. Не тільки навчання, а загальне буття сучасної людини обумовлено багатомовністю. Кожного дня пересічний громадянин зазнає впливу засобів масової інформації, користується інтернетом, а отже, мимоволі сприймає інформацію (яка складається зі схожих за звучанням лексичних одиниць) різними мовами. Отримати правильний, коректний, адекватний зміст інформації (наприклад: новини, сайти, блоги), зрозуміти написане (наприклад: постери, субтитри фільмів, запит певного джерела), усвідомити почуте (наприклад, пісні) іноземними мовами і використовувати їх у повсякденному житті – усе це є для сучасної молоді трендово та престижно, привертає увагу, спонукає до вивчення мов, що має активно використовуватися вчителем. Завдання дидактики багатомовності не тільки навчити правильному використанню іноземних мов, а довести важливість усвідомленого опанування L<sub>n</sub> саме в шкільному віці, що надасть потужний поштовх для майбутнього саморозвитку, професійної реалізації та навчання впродовж життя.

3. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо (працюємо з учнями) учнів профільної школи (16–18-річна молодь). Людина цього віку – сформована особистість зі своїми смаками, уподобаннями, власними ідеями, мріями та планами на майбутнє. На нашу думку, шкільна освіта сьогодення обмежена вибором викладання іноземних мов. Найчастіше в українських школах вивчають англійську, німецьку, рідше французьку чи іспанську. Така «обмежена» мовна пропозиція у шкільній освіті не задовольняє потреб учнів у знаннях інших мов, наприклад, польської, чеської, словацької, болгарської та інших (хоча у прикордонних регіонах це було б доречно, оскільки існує вірогідність практичного використання цих мов), через низку причин, серед яких такі, як відсутність бажання пропонувати ці мови, адже попит на них буде не настільки високим у порівнянні з англійською, тож стовідсотково директори

шкіл матимуть справу з малокомплектними групами, відсутністю кадрового забезпечення, методичної літератури тощо. Необхідною умовою розвитку полілінгвальності ми виокремлюємо розширення *мовного репертуару*, особливо в профільній школі та можливість вибору мовного профілю.

4. Якість, ефективність, швидкість, легкість освітнього процесу, безсумнівно, залежить і від учнів, зокрема, від активності й бажання набувати знання, вдосконалювати вміння. Важливою умовою є створення *образу вмотивованого та активного учня*. Виокремлюють адаптивний та продуктивний типи пізнавальної активності школярів [170]. Ми погоджуємося з думкою науковця, та вважаємо, що адаптивна (від англ. *adaptive* – що пристосовується) полілінгвальна діяльність виявляється у здатності учнів тренувати, розвивати мовленнєві навички L<sub>n</sub> задля задоволення потреб пізнати, осягнути, зрозуміти, навчитися. Продуктивна (від англ. *productive* – доцільний, здатний виробляти, створювати щось) полілінгвальна діяльність – це мотивована активність особистості до комунікації кількома мовами.

Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що зорієнтованість на учня є невід’ємною й значущою складовою педагогічних умов розвитку полілінгвальної компетентності та має враховувати: розуміння учнем власних потреб, мовний репертуар учня, індивідуальний досвід вивчення мов, мотивацію й активну полілінгвальну діяльність учня.

Заслуговує на увагу той факт, що підходи для розвитку мультилінгвальної особистості значно відрізняються від застарілих методів викладання іноземних мов, які, на жаль, використовуються освітянами донині. Реформування освіти в Україні, яке ще триває, обумовлене перепідготовкою вчителів, проте не розв’язаним залишається питання підготовки саме багатомовного викладача, спроможного до викладання різних дисциплін кількома мовами. Тому однією з найважливіших умов розвитку полілінгвальної особистості ми вважаємо обізнаність учителів. Дж. де Анжеліс (G. De Angelis), М. Гібсон (M. Gibson), З. Дерней (Z. Dörnyei), У. Джесснер (U. Jessner), В. Кук (V. Cook), Г. Нойнер (G. Neuner), А. Отвіновська (A. Otwinowska), Н. Маркс

(N. Marx), П. Скехан (P. Skehan), Ф. Хердіна (Ph. Herdina), Б. Гуфейзен (B. Hufeisen) виокремлюють певні вимоги до вчителів іноземних мов: педагоги мають бути багатомовними і слугувати взірцем для своїх учнів [375; 408; 415]; мати високорозвинене міжмовне та металінгвістичне усвідомлення [380; 396; 423; 457]; бути обізнаними з дослідженнями у сфері багатомовності [380; 457]; знати, як розвивати полілінгвальність учнів [380; 383; 408; 414; 457]; бути чутливими до когнітивних та емоційних особливостей учнів [383; 457]; бути готовими до співпраці з іншими вчителями-мовниками [380; 414; 457].

Окрім зорієнтованості на учня та підготовки обізнаного вчителя ми розглядаємо наявність *навчально-методичної бази (навчально-методичного забезпечення)* значущою педагогічною умовою. Відзначимо той факт, що наразі в Україні відсутні програми для профільної школи 10-12 класів та програми з багатомовної освіти. Відтак, освітяни використовують певні рекомендації щодо впровадження полілінгвальної освіти, а саме: «Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти в освітніх закладах України» [177], Концепція Нової української школи [195], «Успішні практики багатомовної освіти в Україні» [296], Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [369; 370; 371; 37], Європейський довідник з мовної освіти [331], «Керівництво з розвитку політики мовної освіти в Європі: від мовного різноманіття до багатомовної освіти» («Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education») [395], а також «EuroComGerm. Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen» (2014) – підручник-довідник для германських мов (Б. Гуфейзен (B. Hufeisen), Н. Маркс (N. Marx)) та «EuroComRom. The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right away» (2003) – англомова версія для романських мов (У. Макканн (W. McCann), Х. Клейн (H. Klei), Д. Тилберт (D. Tilbert)) представили низку методичних рекомендацій, практичні поради, досвід науковців [388; 416].

Заслужують на увагу праці Б. Гуфейзен (B. Hufeisen), Й. Ерін (J. Erin), які запропонували моделі плюрилінгвальної освіти з поступовим упровадження вивчення іноземних мов в шкільній програмі (див. Додаток К) [413]. *Модель багатомовного курикулуму*, яку ми виокремлюємо як обов'язковий навчально-методичний складник педагогічних умов, складена за аналогом Б. Гуфейзен та Й. Ерін та була рекомендована в попередньому дослідженні «Полілінгвальна освіта. Досвід країн світу та перспективи впровадження багатомовного навчання в Україні» [18]. Ми вдосконалюємо попередньо представлений варіант, оскільки згідно з Законом України «Про освіту» (2017) [245], Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [248], Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011) [232], Державним стандартом базової середньої освіти [230] і Типовими освітніми програмами (2018) [288; 289; 290] обов'язкове вивчення першої іноземної мови розпочинається з першого класу, а можливість упровадження вивчення другої іноземної мови з п'ятого класу у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов і навчанням мовою корінного народу, національних меншин. Водночас ми вважаємо, що розпочинаючи з п'ятого класу учні мають достатньою розвинені мовні навички, тож цілком логічно було б використати цей актив і запропонувати другу іноземну мову й запровадити полілінгвальне навчання у всіх закладах загальної середньої освіти саме з п'ятого класу (див. рис. 2.1).

Багатомовна, профільна освіта

Третя іноземна мова.  
Полілінгвальна освіта

Друга іноземна мова. Полілінгвальне навчання

Перша іноземна мова. Білінгвальне навчання

Рис. 2.1. Модель полілінгвальної освіти в Україні.

Рідна мова та підготовка до вивчення іноземних мов

|                     |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |            |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| Дошкільна<br>освіта | 1<br>клас | 2<br>клас | 3<br>клас | 4<br>клас | 5<br>клас | 6<br>клас | 7<br>клас | 8<br>клас | 9<br>клас | 10<br>клас | 11<br>клас | 12<br>клас |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|



Також ми враховуємо можливість і важливість кадрового забезпечення. Наразі вчителі 1–4 класів не мають відповідної підготовки розвитку полілінгвальності. У початковій школі більшість предметів викладається одним учителем, уроки іноземної мови, як правило, проводить інший вчитель. У середній школі викладання предметів здійснюється різними педагогами, які обізнані в іноземних мовах і здатні до впровадження полілінгвального навчання. Ми поділяємо думку науковців Дж. Сеноз (J. Cenoz) і Ф. Дженесі (F. Genesee) щодо необхідності поступового навчання другої та третьої мови, щоб учні могли зосередити свої знання, перш ніж розпочати оволодіння наступною мовою [363]. Результати поетапного навчання L<sub>n</sub> мають відповідати досягненню певного порогового рівня A1–C2, які визначені ЗЄР (див. Додаток Л, рис. Л.1) та є обов'язковою умовою для продовження вивчення будь-якої іноземної мови. Тому введення третьої іноземної мови ми пропонуємо з другого семестру сьомого класу (див. рис. 2.1), коли учні вже досягли приблизно однакового порогового рівня знань з іноземних мов, що опановуються, та розраховуючи на те, що учні матимуть приблизно однаковий час (2,5 роки) на вивчення L3 та L4 (друга та третя іноземні мови). Уважаємо, що запропонований нами варіант моделі полілінгвальної освіти може й повинен бути рухомим, гнучко враховуючи можливості певного закладу освіти, а також вимог, запитів і потреб учнів. Незмінним складником моделі полілінгвальної освіти ми визначаємо 10–12 класи – профільну школу з різними варіантами реалізації індивідуальних профілів багатомовності.

Дидактика багатомовності – відносно нова царина, яку слід розглядати не як загальну методологічну галузь, а як сукупність методів (прийомів), стратегій і засобів навчання, що певною мірою суперечить традиційному розумінню і принципам мовного навчання. У ЗЄР (Common European Framework of Reference for Languages (2001)) підкреслено, що не можна вивести єдині методи навчання іноземних мов у шкільному контексті, оскільки методи навчання та процеси залежать від специфічних умов, які визначаються цілями навчання,

програмами навчання, рівнем підготовленості і вмотивованістю учнів, контекстом навчання (мовна ситуація, викладачі, методи та традиції навчання, характерні для певної культури, тип учня, час, доступні засоби навчання, близькість/віддаленість від регіону мови навчання) [369]. Детальний опис методів, прийомів, стратегій, які спрямовані на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи представлено нами раніше (див. 1.4 – О. Б.). Уважаємо доречним наголосити на необхідності використання різних методів і стратегій, спрямованих на *розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності*, виучуваних мов рівною мірою. Звісно, якість сприймання та продукування L1, L2, L3, Ln може різнитися через низку чинників, проте важливою педагогічною умовою є розвиток навичок аудіювання (слухання і розуміння), читання, письма та мовлення для кожної мови. Учні профільної школи, на відміну від учнів початкової школи, мають більш розвинені фізіологічні можливості й ширші (як фонові, так і з предмету) знання, які дозволяють удосконалювати всі види мовленнєвої діяльності як кожної мови окремо (L1, L2, L3, Ln), так і всіх мов разом (L1+L2+L3+Ln).

Слід зауважити, що розвиток полілінгвальної компетентності передбачає вивчення кожної мови не як окремого предмета L1, L2, L3, Ln, а як розширення попередніх мовних знань L1+L2+L3+Ln. Знання учнів передаються, додаються, нашаровуються, утворюючи загальний мовний досвід завдяки трансферу мовних знань. На думку Г. Нойнера (G. Neuner), задля ефективного *трансферу* мають виконуватися дві важливі вимоги: 1) збільшення кількості мов, які вивчаються, що дозволить розвивати мовну увагу і мовну свідомість шляхом зіставлення мов, виявлення спільностей і відмінностей; 2) підвищення обізнаності у питанні процесуальності вивчення мов, оскільки важливо враховувати досвід уже вивчених мов та процедурні знання, тобто знання того, як ефективно вивчати іноземну мову (індивідуальний вимір) [426].

Дж. Сенос (J. Cenoz) і Ф. Дженесі (F. Genesee) звертають увагу на позитивний вплив лінгвістичної дистанції – типологічної подібності між мовами, які вивчаються, та вже вивченими мовами, що сприяє

мультилінгвальному навчанню [363]. У 2007 році EuroComGerm оприлюднив позитивні практики паралельного вивчення споріднених мов [388; 416], тож, узагальнюючи вище викладене, вважаємо за потрібне виокремити як важливу умову, що впливає на загальну якість багатомовного курикулуму – *викладання споріднених мов*.

До навчально-методичної бази ми також відносимо підручники, посібники, додаткову навчальну літературу, навчальні електронні додатки тощо. Фактично ідеться про інформацію, яка подається для сприйняття та засвоєння іноземних мов, ширше – набуття учнем мультилінгвальності. Зауважимо той факт, що, наразі посібники, якими користуються для викладання іноземних мов в українських школах, розраховані на викладання певної, однієї іноземної мови або певного предмета окремо. Також слід виокремити, що єдність складників навчально-методичної бази з вивчення іноземних мов вітчизняного видавництва простежується тільки між підручником, робочим зошитом, зрідка – словником. Важливим залишається питання інформаційно-комунікаційної онлайн підтримка підручників в умовах дистанційного навчання. Отже, відбувається відокремлене викладання мов у шкільному контексті навчання іноземним мовам. Ми виокремлюємо необхідною педагогічною умовою створення та впровадження такого *навчального матеріалу*, який поєднує всі можливі варіанти асинхронного й синхронного навчання, а також спрямований на розвиток полілінгвальності й інтеграцію усіх мовних знань L1+L2+L3+Ln в інші предмети шкільного курикулуму.

До найнеобхідніших педагогічних умов розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи ми відносимо *навчально-методичну базу*, яка, на нашу думку, складається з: програм з розвитку полілінгвальної компетентності; багатомовного курикулуму; визначених принципів, методів, стратегій (спрямованих на розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письмо, мовлення та трансфер мовних знань); навчального матеріалу.

Висвітлені нами внутрішні педагогічні умови, що впливають на розвиток

полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, представлено схематично (див. рис. 2.2).

### Внутрішні педагогічні умови

| Учень:   | Учитель:   | Навчально-методична база: |
|--|--|---------------------------|
| - розуміє власні потреби;                      | - багатомовний;  | - програми;               |
| - враховує та залучає власний мовний репертуар | - багатомовним міжмовним багатомовним                      | - виховання свідомлення   |
| - залучає особистий досвід вивчення мов        | - обізнаний у сфері багатомовності                         | - принципи;               |
| - вмотивований;                                | - знає як розвивати полілінгвальність;                     | - методи;                 |
| - активно діяльний.                            | - чутливий до когнітивних та емоційних особливостей учнів; | - спеціальні;             |
|  | - готовий до співпраці.                                    | - навчальний матеріал.    |

Рис.2.2. Внутрішні педагогічні умови

До складника розвитку полілінгвальної компетентності ми уналежнюємо також **зовнішні умови**, а саме, навколишнє середовище, що впливає на загальний процес навчання: батьки, однокласники, друзі, час доби навчання, особистий простір для навчання, розмір і комфорт класів, шкільні етичні правила, культурні норми, соціальні установки й інші соціокультурні обставини.

Події, пов'язані з розвитком суспільством, його історією та культурою, політичними явищами, завжди знаходять своє відображення в мовній системі, історико-культурна специфіка формує емотивно-когнітивний і культурософійний рівні мовної картини світу. Так, наприклад, під час перебування України у складі Радянського Союзу російській мові надавалося пріоритетне значення, а українська мова піддавалася утискам, заборонялася, не мала державного статусу. Тільки з отриманням незалежності, поступово, українська мова набирає своєї значущості і стає дійсно державною мовою. У висловленій позиції апелюємо до розвідок мовознавця М. Кочергана, який доводить, що культурні процеси впливають на мову: «...вплив культури позначається на своєрідності лексико-фразеологічних засобів, на особливостях

нормативно-стилістичної системи та мовленнєвого етикету» [147]. Розвиток мови також суттєво залежить від економічного становища країни. Німецький соціолінгвіст Ф. Коулмас (F. Coulmas) у книзі «Мова і економіка» виокремлює «багато способів, у які мова та економіка взаємодіють, як економічні зміни впливають на виникнення, розвиток або занепад мов, ... як багатомовність і соціальний достаток взаємопов'язані, ... як нерівномірний розподіл мов у багатомовному суспільстві призводить до економічної нерівності» [377]. Додамо також, що на розвиток багатомовності також суттєво впливають і географічні умови. Проживання й навчання учня в певному регіоні, місті, селищі та навіть районі визначає мовне середовище, окреслене не тільки кількістю мов, діалектів, що використовуються мешканцями, але і якістю міжособистісного спілкування, тобто залежить від соціолінгвістичного середовища.

Окремою умовою, що впливає на освітній процес, ми виокремлюємо використання сучасних інформаційних технологій (ІТ) та можливості інтернет-ресурсів. Зазначена зовнішня умова, з одного боку, залежить від фінансового забезпечення закладів освіти, як і від матеріального стану родини, – з іншого, є необхідністю сьогодення, оскільки через всесвітню пандемію COVID 19, введення воєнного стану в Україні навчання відбувається завдяки ІТ. Поява інтернету, виникнення нових технологій, невпинне удосконалення можливостей інформаційних ресурсів є поштовхом до змін і в багатомовній освіті, оскільки мова змінюється відповідно до потреб її носіїв. Розвиток полілінгвальної компетентності учнів за таких умов має як переваги, так і недоліки. До переваг ми відносимо: використання великого різноманіття програм, додатків, сайтів із залученням кількох мов, розвиток та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, мовлення), можливість вибору онлайн платформ відповідно до вікових категорій, уподобань учнів, прозоре оцінювання (онлайн тести), відстеження успіхів навчання (онлайн статистика). Водночас перенавантажене використання ІТ певною мірою демотивує учнів у навчанні, негативно впливає на фізичний стан

здоров'я, на мовленнєвій вправності та мовній культурі, соціалізації учнів суттєво позначається брак спілкування.

Навчання в профільній школі спрямоване на підготовку учнів до життя. Полілінгвальна обізнаність підлітків має вагоме значення та стає вирішальною у подальшій професійній діяльності, оскільки знання Ln необхідне для розуміння та спілкування з носіями різних мов, подорожування, професійної кар'єри, самоосвіти протягом усього життя. З цією метою (або з цієї точки зору), дидактика багатомовності має враховувати всі чинники, що впливають на освітній процес: зосередження уваги на учневі, його індивідуальних особливостях, здатностях, попередньо набутих знаннях, застосування відповідних методів, засобів навчання, створення багатомовного освітнього середовища з урахуванням впливу зовнішніх чинників і залученням учителів-фахівців, які є полілінгвами. Педагогічні умови – це взаємозалежна сукупність зовнішніх і внутрішніх (див. рис. 2.3) обставин/чинників освітнього процесу, врахування яких є вирішальним і значущим у розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.



Рис.2.3.

Педагогічні

умови розвитку полілінгвальної компетентності

Розвиток особистості здатної розуміти та використовувати три і більше мов має стати новою парадигмою освіти. Відмовляючись від застарілих методів, форм, засобів навчання кожної мови окремо, дидактика багатомовності профільної школи скерована на розвиток полілінгвальної компетентності учнів у певних галузях, спрямована на вдосконалення певних навичок. Урахування розглянутих педагогічних умов є вагомим у створенні мовних програм, організації освітнього процесу, що також сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, накопиченню мовних знань та навичок, вихованню всебічно розвиненої багатомовної особистості.

### **2.3. Критерії, показники та рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності**

Теоретичні розвідки щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи спонукали до визначення критеріїв, показників і рівнів розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, необхідних для проведення дослідно-експериментальної роботи.

Рівні володіння мовою, визначені документами Ради Європи A1, A2, B1, B2, C1, C2, були представлені нами раніше (див. 1.4 – О. Б., Додаток Л, рис. Л.1), водночас вважаємо доречним звернути увагу на детальне розмежування головних показників і додаткові «+» дескриптори. Так, у ЗЄР запропоновано *шість головних рівнів* володіння мовою, які «адекватно покривають Європейський навчальний простір відповідно до цілей тих, хто вивчає мови» [369; 370]:

1) A1 – *Breakthrough (proriv)*, інтродуктивний рівень. Д. Вілкінс (D. Wilkins) у праці 1978 року називає цей рівень «формальним володінням», а

Дж. Трім (J. Trim) – «відкриття» [485; 494];

2) A2 – *Waystage*, середній рівень, або «виживання»;

3) B1 – *Threshold*, рубіжний рівень;

4) B2 – *Vantage*, просунутий рівень, або «незалежний користувач». Цей рівень визначено Д. Вілкінсом (D. Wilkins) як «обмежена операційна компетенція», Дж. Трім (J. Trim) як «адекватна реакція в поточних ситуаціях»;

5) C1 – *Effective Operational Proficiency*, ефективна операційна компетенція, або автономний рівень, просунутий рівень компетенції, рекомендований для більш складних видів роботи та навчальних завдань. Д. Вілкінс (D. Wilkins) називає «адекватною операційною компетенцією», Дж. Трім (J. Trim) «ефективним володінням/компетенцією»;

6) C2 – *Mastery*, компетентний рівень, що відповідає найвищому іспиту за шкалою Європейської асоціації екзаменаційних рад з іноземних мов (Association of Language Testers in Europe). За Д. Вілкінс (D. Wilkins) визначається як «глобальна, операційна компетенція», Дж. Трім (J. Trim) називає цей рівень рівнем «глобального володіння» [369].

У ЗЄР подано глобальну шкалу рівнів володіння мовою (РВМ) (див. Додаток У) з метою забезпечення орієнтації викладачів та авторів програм/навчальних планів із вивчення мов, а також запропоновано введення більш вузьких рівнів. Встановлення *додаткових «+» рівнів* (див. Додаток Л, рис. Л.2) привертає особливу увагу в контексті навчання. Уведення додаткових рівнів забезпечує поступовий перехід від певного основного рівня до іншого, допомагають уточнити цілі навчання та коригувати викладання відповідно до кожного рівня (оновити навчальні програми, розробити відповідні навчальні матеріали), забезпечити основу для визнання мовних кваліфікацій, що сприяє гнучкій освітній і професійній мобільності: «...загальний набір рівнів та/або дескрипторів може бути поділений на практичні локальні рівні у різних точках різними користувачами для задоволення локальних потреб і, разом з тим, залишатись узгодженим із загальною системою» [369].

Маючи на меті сприяння якісній багатомовній та міжкультурній освіті,



соціальної мобільності та обміну досвідом між фахівцями з викладання мов, Рада Європи у 2020 році представила розширену версію ілюстративних дескрипторів, серед яких додано дескриптори медіації, онлайн взаємодії, лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної, жестомовної компетентностей, а також дескриптори плюрилінгвальної та плюрікультурної компетентностей [371; 372]. У супровідному томі 2020 року подано опис дескрипторів та додано новий рівень володіння мовою Pre-A1. Ми проаналізували 1832 дескрипторів додаткового тому ЗЄР (2020) та виокремили (див. таблиця 2.1) ті показники, що стосуються саме багатомовної освіти та багатомовності учнів профільної школи. Висвітлили дескриптори двох рівнів: B1, B2, оскільки випускники закладів освіти України, які вивчають іноземну мову на профільному рівні, повинні складати ЗНО (зовнішнє незалежне оцінювання) рівня B2, а учні які, не вивчають іноземної мови на профільному рівні, складають ЗНО рівня B1. Уважаємо за доцільне запропонувати також показники рівня A2, ураховуючи очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів (див. Додаток С), у яких рівень A2+ визнаний для іноземної мови як другої мови навчання на кінець 11-го класу.

Таблиця 2.1

### Дескриптори плюрилінгвальної компетентності ЗЄР (2020)

| Шкала                 | Рівень | Дескриптори   |
|-----------------------|--------|---|
| Багатомовне розуміння | B2     | Може використовувати свої знання стосовно контрастних жанрових конвенцій та текстові шаблони в мовах у своєму багатомовному репертуарі задля розуміння.   |
|                       | B1     | <p>Може використовувати те, що розуміє однією мовою, щоб зрозуміти тему та основне повідомлення тексту іншою мовою (наприклад, читаючи короткі газетні статті різними мовами з однієї теми).</p> <p>Може використовувати паралельні переклади текстів (наприклад, журнальних статей, оповідань, уривків з романів) для розвитку розуміння різними мовами.</p> <p>Може вивести зміст тексту, використовуючи те, що зрозумів з текстів на ту саму тему різними мовами (наприклад, короткі новини, музейні брошури, онлайн огляд).</p> <p>Може витягувати інформацію з документів різними мовами у своїй галузі (наприклад, включати в презентацію).</p> <p>Вміє розпізнавати подібність і протилежність між способами вираження понять різними мовами, щоб розрізнити ідентичне</p> |

|   |    |  |
|---|----|--|
|   |    | використання одного і того ж слова/знака та «помилкових друзів».<br>Може використовувати свої знання про контрастні граматичні структури та функціональні вирази мов у своєму багатомовному репертуарі для підтримки розуміння.  |
|   | A2 | Може розуміти короткі, чітко сформульовані оголошення, об'єднуючи те, що зрозумів різними мовами.<br>Може розуміти короткі, чітко виражені повідомлення та інструкції, об'єднуючи те, що зрозумів різними мовами.<br>Може використовувати прості попередження, інструкції та інформацію про продукт, подані паралельно різними мовами, щоб знайти відповідну інформацію.   |
| Грунтуючись на багатомовному репертуарі | B2 | Може розпізнати, наскільки доречно використовувати різні мови в конкретній ситуації задля підвищення ефективності спілкування.<br>Може ефективно змінювати мови у своєму багатомовному репертуарі, щоб полегшити розуміння з третіми особами та/або між ними, які не мають спільної мови.<br>Може ввести у висловлювання вираз з іншої мови зі свого багатомовного репертуару, який особливо підходить до ситуації, що обговорюється, пояснюючи це співрозмовнику, якщо необхідно.<br>Може змінювати мови у своєму багатомовному репертуарі, щоб передати різним співрозмовникам спеціальну інформацію та/або питання з теми, що їх цікавить.<br>Може використовувати різні мови у своєму багатомовному репертуарі під час спільної взаємодії, щоб прояснити характер завдання, основні кроки, рішення, які необхідно прийняти, та очікувані результати.<br>Може використовувати різні мови у своєму багатомовному репертуарі, щоб заохотити інших людей використовувати мову, у використанні якої вони почуваються комфортніше. |
|   | B1 | Може творчо використовувати свій обмежений репертуар різними мовами в багатомовному репертуарі для повсякденного контексту, щоб впоратися з несподіваною ситуацією.  |
|   | A2 | Може мобілізувати свій обмежений репертуар різними мовами, щоб пояснити проблему або попросити допомоги чи роз'яснення.<br>Може використовувати прості слова/знаки та фрази з різних мов у своєму багатомовному репертуарі для проведення простої практичної операції або обміну інформацією.<br>Можуть використовувати просте слово/знак з іншої мови у своєму багатомовному репертуарі, щоб зрозуміти себе у звичайній повсякденній ситуації, коли не може спродувати адекватний вираз мовою, якою послуговується.   |
|   |    |  |

(Складено автором роботи)

У рекомендаціях ЗЄР та в наведеній таблиці відсутні проміжні рівні A2+, B1+, B2+ з розвитку багатомовної компетентності. Проте, ми розглядаємо відсутність проміжних дескрипторів як додаткову позитивну можливість розроблення певним закладом освіти низки власних критеріїв, відповідно до

потреб, запитів, можливостей учнів та закладу, згідно з профілем навчання й програмами, а також з урахуванням тих мов, які вивчаються.

Дидактика багатомовності має на меті формування полілінгвальної компетентності, яка відрізняється від компетентності одномовної чи двомовної особистості. Проте, на жаль, наразі викладання іноземних мов в 10-11 класах в Україні здійснюється згідно з «Навчальними програмами з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи (англійська, німецька, французька, іспанська мови)» (див. Додаток Н, П, Р, С) та навчальними програмами з мов національних меншин (кримськотатарська, молдовська, польська, румунська, угорська, російська, болгарська, гагаузька, мова іврит, новогрецька, ромська, словацька, корейська) [187; 188], у яких представлені рівні та дескриптори володіння певною мовою і відсутні критерії саме розвитку полілінгвальної компетентності. Серед проблем, пов'язаних з упровадженням багатомовної освіти в Україні, відзначимо факт відсутності Державного стандарту профільної середньої освіти та відповідних навчальних програм для профільної школи. З огляду на викладене очевидно, що актуальності набуває й питання впровадження необхідних дескрипторів.

Розробили шкалу рівнів і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, в якій ми дотримувалися Закону України «Про освіту» (2017) [245] та Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020) [248], у якому затверджено перший цикл профільної середньої освіти – профільно-адаптаційний (10й рік навчання) та другий цикл профільної середньої освіти – профільний (11-12 роки навчання), враховували вимоги Державного стандарту базової середньої освіти (2020) [230], Державного стандарту базової середньої освіти до обов'язкових результатів навчання учнів у мовно-літературній галузі (іншомовна освіта, друга іноземна мова) (застосовується з 1 вересня 2022 року). У створенні власної шкали були використані «Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи» [188] та модельні

навчальні програмі «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (В. Редько, О. Шаленко, С. Сотникова, О. Коваленко, І. Коропецька, О. Якоб, І. Самойлюкевич, О. Добра, Т. Кіор) [181], відповідно до яких встановлено рівень володіння іноземною мовою учнями на кінець 6-го класу А2, на кінець 9-го класу В1. Також ми врахували умови модельної навчальної програми «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (І. Зимомря, В. Мойсюк, М. Трифан, І. Унгурян, М. Яковчук) [180], у якій зазначено, що рівень володіння іноземною мовою на кінець 6-го класу має відповідати А2, а на кінець 9-го класу А2+/В1 та модельної навчальної програми «Друга іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (В. Редько, О. Шаленко, С. Сотникова, О. Коваленко, І. Коропецька, О. Якоб, І. Самойлюкевич, О. Добра, Т. Кіор, М. Мацькович, Л. Глинюк, Є. Браун) [179], у якій представлено рівні й дескриптори володіння другою іноземною мовою на кінець 6-го класу А1, на кінець 9-го класу А2. Результатами нашого аналізу, опрацювання й узагальнення вимог і рекомендацій зазначених документів стала шкала рівнів і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи (див. таблиця 2.2). У наведеній таблиці ми також керувалися ЗЄР (2020) й дотримувалися запропонованої моделі полілінгвальної освіти (див. рис. 2.1).

Таблиця 2.2

**Шкала рівнів та дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи**

| № |  | Клас | Рівень | Дескриптори |
|---|--|------|--------|-------------|
|---|--|------|--------|-------------|

|  |    |    |   |
|--|----|----|---|
|  | 12 | B2 | <p>Удосконалення навичок читання, аудіювання, мовлення та письма L2+L3+L4.</p> <p>Розуміє зміст складного повідомлення, тексту, інформації з абстрактної та/або конкретної тем, у тому числі й з спеціалізованих тем відповідно до профілю навчання, використовуючи багатомовний репертуар.</p> <p>Може вільно та спонтанно спілкуватися з досвідченими користувачами, носіями L2, L3, L4 зі швидкістю що не завдає труднощів для розуміння.</p> <p>Може чітко та ясно висловлюватися, надавати додаткову, детальну інформацію, виражати власну думку з наведенням певних аргументів використовуючи багатомовний репертуар.</p> <p>Може чітко розпізнавати L2, L3, L4 та влучно використовувати власний багатомовний репертуар відповідно до ситуації.</p> <p>Може ефективно змінювати мови під час спілкування задля досягнення розуміння між співрозмовниками, щоб передати інформацію, повідомлення тощо з певної теми.</p> <p>Може використовувати слова, вирази з іншої мови, використовуючи власний багатомовний репертуар, що особливо влучні до певної ситуації, що обговорюється, пояснюючи це співрозмовнику, якщо необхідно.</p> <p>Може читати та розуміти неадаптовану літературу L2, L3, L4 з великою мірою незалежності.</p> <p>Може використовувати складні мовні конструкції та відверто не підшуковуючи слова L2, L3, L4, щоб прояснити характер завдання, основні кроки, рішення, які необхідно прийняти, та очікувані результати.</p> <p>Може правильно, чітко писати ділові та особисті листи, детальні есе, огляд, здатний письмово відобразити власних думки та ідеї, повідомляти новини, використовуючи багатомовний репертуар.</p> <p>Може використовувати різні мови у своєму багатомовному репертуарі, щоб заохотити інших людей використовувати мову, при використанні якої вони почуваються комфортніше.</p> <p>Фонетика – досягнення чіткої, правильної вимови, артикуляції звуків, належної інтонації, правильного наголосу L<sub>n</sub>. На якість вимови впливають інші мови з багатомовного репертуару, проте це не заважає розумінню.</p> <p>Граматика – опанування повного курсу граматики L<sub>n</sub>, відносно високий рівень граматичного контролю L<sub>n</sub>.</p> <p>Лексика – активний словниковий запас та ідіом L<sub>n</sub>, уникнення повторень, знання всіх способів словотвору, вміння розрізняти синоніми, антоніми, омоніми мов, що опановуються.</p> |
|--|----|----|---|

|  |    |     |   |
|--|----|-----|---|
|  | 11 | B1+ | <p>Удосконалення навичок читання, аудіювання, мовлення та письма L2, L3, L4.</p> <p>Розуміє розмовну мову L2, L3, L4 та мову з певних тем у контексті.</p> <p>Може обмінюватися інформацією на знайомі теми, спілкуватися в більш повсякденних ситуаціях використовуючи багатомовний репертуар.</p> <p>Може вільно описувати, розповідати, доводити, наводити аргументи із багатьох тем, що належать до кола його/її інтересів, упорядковуючи власне полілінгвальне мовлення у лінійну послідовність .</p> <p>Може розпізнати, наскільки доречно використовувати L2, L3, L4 відповідно до ситуації.</p> <p>Може використовувати широкий діапазон мовленнєвих засобів L2, L3, L4 без підготовки у більшості ситуацій, які виникають під час подорожі чи перебування в країні виучуваних мов.</p> <p>Може читати та розуміти тексти , повідомлення, оголошення тощо з метою отримання необхідної інформації.</p> <p>Може писати нескладні ділові та особисті листи, зв'язні тексти на різноманітні теми, висловлюючи власну думку та застосовуючи багатомовний репертуар.</p> <p>Фонетика – вимова L2, L3, L4 зрозуміла, інтонація та наголос апроксимовані.</p> <p>Грамматика – правильне використання поширених граматичних структур L2, L3, L4 в передбачуваних ситуаціях.</p> <p>Лексика – достатній словниковий запас для висловлювання на різні теми використовуючи багатомовний репертуар.</p> |
|--|----|-----|---|

|                              |                        |    |   |
|------------------------------|------------------------|----|---|
| агатомовна, профільна освіта | Профільно-адаптаційний | 10 | <p data-bbox="523 181 1481 248">В1</p> <p data-bbox="523 181 1481 248">Розвиток навичок читання, аудіювання, мовлення та письма L3, L4.</p> <p data-bbox="523 248 1481 427">Розуміє основний зміст повідомлення, тексту, інформації з різних галузей і тем, що опановуються під час навчання та у повсякденному житті, дозвіллі, під час перегляду фільмів, телевізійних передач тощо використовуючи багатомовний репертуар.</p> <p data-bbox="523 427 1481 528">Може використовувати знання всіх виучуваних мов задля розуміння основного змісту почутого, написаного певною, однією мовою.</p> <p data-bbox="523 528 1481 629">Може використовувати мовний репертуар L<sub>n</sub> подорожуючи до інших країн задля вирішення особистих, організаційних та інших питань під час перебування за кордоном.</p> <p data-bbox="523 629 1481 741">Може зв'язно висловлюватися різними мовами з тем, в яких обізнаний, а також висловлювати власні сподівання, мрії, плани, точку зору, використовуючи мовний репертуар L2, L3, L4.</p> <p data-bbox="523 741 1481 808">Може описувати, розповідати, доводити, пояснювати, використовуючи мовний репертуар L2, L3, L4.</p> <p data-bbox="523 808 1481 920">Може використовувати паралельний переклад різними мовами задля досягнення розуміння між співрозмовниками, пояснення, уточнення інформації тощо.</p> <p data-bbox="523 920 1481 1032">Може відтворити основний зміст повідомлення, тексту, інформації іншою мовою, відмінною від мови отримання вхідної інформації, повідомлення тощо.</p> <p data-bbox="523 1032 1481 1099">Може знаходити необхідну інформацію з різних оригінальних джерел використовуючи багатомовний репертуар.</p> <p data-bbox="523 1099 1481 1167">Здатний до письмового викладу інформації мовами що опановуються.</p> <p data-bbox="523 1167 1481 1279">Фонетика – повний курс фонетики виучуваних мов, що включає інтонацію, наголос, виключення з правил читання. Граматика – розширенні знання граматичних конструкцій виучуваних мов.</p> <p data-bbox="523 1279 1481 1391">Лексика – достатнє знання лексичних одиниць мов, що вивчаються, вміння будувати слова за допомогою суфіксів, приставок, кореня.</p> |
|------------------------------|------------------------|----|---|

(Складено автором роботи)

У запропонованій шкалі ми представили дескриптори для 10 класу на рівні В1, оскільки вважаємо, що це підготовчий, адаптаційний етап багатомовної освіти, під час якого здобувачі вдосконалюють навички L3, L4, тому що академічних годин на вивчення L3, L4 відводиться менше у порівнянні з L1, L2 в основній школі, згідно з нашою моделлю полілінгвальної освіти (див. рис. 2.1), зацентровуємо на розвиток полілінгвальної компетентності учнів (L1+L2+L3+L4) у всіх предметних галузях. Шкала рівнів і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи не є остаточною і може бути доповненою, модифікованою, з урахуванням вимог, потреб і змін освітнього середовища.

Важливого значення набуває питання критеріїв полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, оскільки нині такі відсутні. Оцінювання навчальних досягнень учнів старшої школи в системі загальної середньої освіти України здійснюється відповідно до наказу МОН України «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» (2011) [237]. В зазначеному документі представлено дескриптори користувача мови від елементарного А1 до досвідченого С2 (див. Додаток У) та унормовано вимоги до знань, умінь і навичок учнів згідно з рівнями навчальних досягнень (див. Додаток Ф). Також, згідно з наказом МОН України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (2008) затверджено загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різних предметів, зокрема української мови та мов національних меншин, а також іноземної мови за чотирима видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо; затверджено основні види оцінювання з іноземної мови: поточне, тематичне, семестрове, річне та підсумкова державна атестація [236].

Видається перспективним запропонувати розроблені нами рівні та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з полілінгвальної мовленнєвої діяльності за 12-бальною шкалою для учнів профільної школи (див. таблиця 2.3), які навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти та які складені за аналогом критеріїв оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов (наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (2008) [236]).



Таблиця 2.3

**Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з полілінгвальної мовленнєвої діяльності**

| Рівні навчальних досягнень | Бали | Критерії оцінювання за видами мовленнєвої діяльності   |
|----------------------------|------|--|
| Аудіювання                 |      |  |
| I. Початковий              | 1    | Учень (учениця) розпізнає на слух найбільш поширені слова L2, L3, L4, які звучать в уповільненому темпі. Не розрізняє L2, L3, L4.  |
|                            | 2    | Учень (учениця) розпізнає на слух найбільш поширені словосполучення L2, L3, L4, які звучать в уповільненому темпі. Має значні труднощі при розрізненні L2, L3, L4.   |
|                            | 3    | Учень (учениця) розпізнає на слух окремі прості непоширені речення й мовленнєві зразки, побудовані на вивченому мовному матеріалі L2, L3, L4, які звучать в уповільненому темпі. Учень (учениця) має труднощі при розрізненні L2, L3, L4.  |
| II. Середній               | 4    | Учень (учениця) розпізнає на слух прості речення, фрази та мовленнєві зразки L2, L3, L4, що звучать у нормальному темпі. В основному розуміє зміст прослуханого тексту, в якому використаний знайомий багатомовний матеріал. Має незначні труднощі при розрізненні L2, L3, L4.   |
|                            | 5    | Учень (учениця) розуміє основний зміст поданих у нормальному темпі текстів, побудованих на вивченому багатомовному матеріалі завдяки трансферу мовних знань. Може розрізняти L2, L3, L4.   |
|                            | 6    | Учень (учениця) розуміє основний зміст поданих у нормальному темпі невеликих за обсягом текстів, побудованих на вивченому багатомовному матеріалі, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися завдяки трансферу мовних знань. Може легко розрізняти L2, L3, L4.  |
| III. Достатній             | 7    | Учень (учениця) розуміє основний зміст поданих у нормальному темпі текстів, побудованих на вивченому багатомовному матеріалі, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися завдяки трансферу мовних знань, сприймає більшу частину необхідної інформації, подану у вигляді оціночних суджень, опису, аргументації трьома та/або більше мовами. |
|                            | 8    | Учень (учениця) розуміє основний зміст стандартного мовлення в межах тематики ситуативного полілінгвального мовлення яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися завдяки трансферу мовних знань. В основному сприймає на слух експліцитно подану інформацію трьома та/або більше мовами.   |
|                            | 9    | Учень (учениця) розуміє основний зміст полілінгвального мовлення, яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися завдяки трансферу мовних знань, а також сприймає основний зміст повідомлень і фактичну інформацію, подану в повідомленні трьома та/або більше мовами.  |

|                |    |   |
|----------------|----|---|
| IV. Високий    | 10 | Учень (учениця) розуміє основний зміст полілінгвального мовлення, яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись завдяки трансферу мовних знань, а також основний зміст чітких повідомлень різного рівня складності трьома та/або більше мовами.   |
|                | 11 | Учень (учениця) розуміє тривале полілінгвальне мовлення, яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись завдяки трансферу мовних знань. Уміє знаходити в інформаційних текстах з незнайомим матеріалом трьома та/або більше мовами необхідну інформацію, подану у вигляді оціночних суджень, опису, аргументації.                        |
|                | 12 | Учень (учениця) розуміє тривале полілінгвальне мовлення й основний зміст повідомлень, сприймає на слух подану фактичну інформацію трьома та/або більше мовами в повідомленні.   |
| Читання        |    |   |
| I. Початковий  | 1  | Учень (учениця) уміє розпізнавати та читати окремі вивчені слова L2, L3, L4 на основі багатомовного матеріалу, що вивчався.   |
|                | 2  | Учень (учениця) вміє розпізнавати та читати окремі вивчені словосполучення L2, L3, L4 на основі багатомовного матеріалу, що вивчався.   |
|                | 3  | Учень(учениця) вміє розпізнавати та читати окремі прості непоширені речення L2, L3, L4 на основі багатомовного матеріалу, що вивчався.  |
| II. Середній   | 4  | Учень (учениця) уміє читати вголос і про себе L2, L3, L4 з розумінням основного змісту багатомовного тексту, побудовані на вивченому матеріалі. Уміє частково знаходити необхідну інформацію у вигляді оціночних суджень за умови, що в текстах використовується знайомий багатомовний матеріал.  |
|                | 5  | Учень (учениця) вміє читати вголос і про себе L2, L3, L4 з розумінням основного змісту текстів, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись завдяки трансферу мовних знань. Уміє частково знаходити необхідну інформацію у вигляді оціночних суджень, опису за умови, що в текстах використовується знайомий багатомовний матеріал. |
|                | 6  | Учень/учениця вміє читати з повним розумінням тексти трьома та/або більше мовами, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись завдяки трансферу мовних знань. Уміє знаходити необхідну інформацію у вигляді оціночних суджень, опису, аргументації за умови, що в текстах використовується знайомий мовний матеріал L2, L3, L4.     |
| III. Достатній | 7  | Учень (учениця) уміє читати з повним розумінням тексти трьома та/або більше мовами, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись завдяки трансферу мовних знань; уміє знаходити потрібну інформацію в текстах інформативного характеру, використовуючи знайомий багатомовний матеріал.  |
|                | 8  | Учень (учениця) вміє читати з повним розумінням тексти , які містять певну кількість незнайомих слів, знаходити й аналізувати потрібну інформацію   |
|                | 9  | Учень (учениця) вміє читати з повним розумінням тексти трьома   |

|                |    |   |
|----------------|----|---|
|                |    | та/або більше мовами, використовуючи словники, знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та робити відповідні висновки.   |
| IV. Високий    | 10 | Учень (учениця) вміє читати з розумінням основного змісту тексти трьома та/або більше мовами, аналізує їх, розуміє прочитаний текст, установлюючи логічні зв'язки всередині речення та між реченнями.   |
|                | 11 | Учень (учениця) вміє читати тексти трьома та/або більше мовами, аналізує їх і робить власні висновки, розуміє логічні зв'язки в рамках тексту та між його окремими частинами.   |
|                | 12 | Учень (учениця) вміє читати тексти трьома та/або більше мовами, аналізує їх і робить висновки, порівнює отриману інформацію з власним досвідом. У повному обсязі розуміє тему прочитаного тексту L2, L3, L4 різного рівня складності.   |
| Мовлення       |    |   |
| I. Початковий  | 1  | Учень (учениця) знає найбільш поширені вивчені слова L2, L3, L4, проте не завжди адекватно використовує їх у полілінгвальному мовленні, допускає фонематичні помилки.   |
|                | 2  | Учень (учениця) знає найбільш поширені вивчені словосполучення L2, L3, L4, проте не завжди адекватно використовує їх у полілінгвальному мовленні, допускає фонематичні помилки.   |
|                | 3  | Учень (учениця) використовує в мовленні прості непоширені речення L2, L3, L4 з опорою на зразок, має труднощі у вирішенні поставленого полілінгвального завдання в ситуаціях на задану тему, допускає фонематичні помилки.  |
| II. Середній   | 4  | Учень (учениця) вміє в основному логічно розпочинати та підтримувати бесіду L2, L3, L4, при цьому використовуючи обмежений словниковий запас та елементарні граматичні структури мов, що опановуються. На запит співрозмовника дає елементарну оціночну інформацію, відображаючи власну точку зору трьома та/або більше мовами. |
|                | 5  | Учень (учениця) вміє в основному логічно побудувати невеличке монологічне висловлювання та діалогічну взаємодію трьома та/або більше мовами, допускаючи незначні помилки при використанні лексичних одиниць L2, L3, L4. Усі звуки в потоці полілінгвального мовлення вимовляються правильно.                                    |
|                | 6  | Учень (учениця) упевнено розпочинає, підтримує, відновлює та закінчує розмову у відповідності з мовленнєвою ситуацією трьома та/або більше мовами. Усі звуки в потоці полілінгвального мовлення вимовляються правильно.   |
| III. Достатній | 7  | Учень (учениця) вміє зв'язно висловлюватись відповідно до навчальної ситуації, малюнка, робити повідомлення з теми, простими реченнями передавати зміст прочитаного, почутого або побаченого, підтримувати бесіду, ставити запитання та відповідати на них трьома та/або більше мовами.   |
|                | 8  | Учень (учениця) вміє логічно висловитись у межах вивчених тем відповідно до навчальної ситуації, а також у зв'язку зі змістом прочитаного, почутого або побаченого, висловлюючи власне ставлення до предмета мовлення; вміє підтримувати бесіду,  |

|               |    |   |
|---------------|----|---|
|               |    | вживаючи короткі репліки трьома та/або більше мовами. Учень в основному уміє у відповідності з комунікативним завданням використовувати лексичні одиниці та граматичні структури L2, L3, L4, не допускає фонематичних помилок.  |
|               | 9  | Учень (учениця) уміє логічно висловлюватись у межах вивчених тем L2, L3, L4, передавати основний зміст прочитаного, почутого або побаченого, підтримувати бесіду, уживаючи розгорнуті репліки, у відповідності з комунікативним завданням використовує лексичні одиниці та граматичні структури трьох та/або більше мов, не допускає фонематичних помилок                           |
| IV. Високий   | 10 | Учень (учениця) уміє без підготовки висловлюватись і вести бесіду в межах вивчених тем трьома та/або більше мовами, використовує граматичні структури й лексичні одиниці L2, L3, L4 у відповідності з комунікативним завданням, не допускає фонематичних помилок.   |
|               | 11 | Учень (учениця) уміє логічно й у заданому обсязі побудувати монологічне висловлювання та діалогічну взаємодію трьома та/або більше мовами, використовуючи граматичні структури й лексичні одиниці L2, L3, L4 у відповідності до комунікативного завдання, не допускаючи при цьому фонематичних помилок.   |
|               | 12 | Учень (учениця) уміє вільно висловлюватись і вести бесіду в межах вивчених тем трьома та/або більше мовами, гнучко та ефективно користуючись мовними та мовленнєвими засобами L2, L3, L4.   |
| <b>Письмо</b> |    |   |
| I. Початковий | 1  | Учень (учениця) уміє писати вивчені слова L2, L3, L4, допускаючи при цьому велику кількість помилок: орфографічних – 8, лексичних, граматичних і стилістичних – 9.  |
|               | 2  | Учень (учениця) уміє писати вивчені словосполучення L2, L3, L4. Припустима кількість помилок: орфографічних – 6, лексичних, граматичних і стилістичних – 9.   |
|               | 3  | Учень (учениця) уміє писати прості непоширені речення L2, L3, L4, відповідно до комунікативної, полілінгвальної задачі проте зміст повідомлення недостатній за обсягом для розкриття теми та інформативно насичений. Припустима кількість помилок: орфографічних – 6, лексичних, граматичних і стилістичних – 8.  |
| II. Середній  | 4  | Учень (учениця) уміє написати листівку за зразком трьома та/або більше мовами, проте використовує обмежений запас лексики та граматичних структур речення L2, L3, L4, допускаючи помилки, які ускладнюють розуміння тексту. Припустима кількість помилок: орфографічних – 6, лексичних, граматичних і стилістичних – 6.   |
|               | 5  | Учень (учениця) уміє написати коротке повідомлення за зразком трьома та/або більше мовами у межах вивченої теми, використовуючи обмежений набір засобів логічного зв'язку при цьому відсутні з'єднувальні кліше, недостатня різноманітність ужитих структур, моделей L2, L3, L4 тощо. Припустима кількість помилок: орфографічних – 4-5, лексичних, граматичних і стилістичних – 5. |
|               | 6  | Учень (учениця) уміє написати коротке повідомлення/лист за зразком трьома та/або більше мовами у відповідності до   |

|                |    |   |
|----------------|----|---|
|                |    | поставленого комунікативного, полілінгвального завдання, при цьому вжито недостатню кількість з'єднувальних кліше та посередня різноманітність ужитих структур, моделей L2, L3, L4 тощо. Припустима кількість помилок: орфографічних – 4-5, лексичних, граматичних і стилістичних – 5.  |
| III. Достатній | 7  | Учень (учениця) уміє написати коротке повідомлення трьома та/або більше мовами за вивченою темою за зразком у відповідності до заданої комунікативної, полілінгвальної ситуації, допускаючи при цьому ряд помилок при використанні вивчених граматичних структур L2, L3, L4. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітні структури, моделі L2, L3, L4 тощо. Припустима кількість помилок: орфографічних – 4, лексичних, граматичних і стилістичних – 4. |
|                | 8  | Учень (учениця) уміє без використання опори написати повідомлення трьома та/або більше мовами за вивченою темою, зробити нотатки, допускаючи ряд помилок при використанні лексичних одиниць L2, L3, L4. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітні структури, моделі L2, L3, L4 тощо. Припустима кількість помилок: орфографічних – 3, лексичних, граматичних і стилістичних – 3.  |
|                | 9  | Учень (учениця) уміє написати повідомлення трьома та/або більше мовами на запропоновану тему, заповнити анкету, допускаючи ряд орфографічних помилок L2, L3, L4, які не ускладнюють розуміння інформації, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітні структури, моделі L2, L3, L4 тощо. Припустима кількість помилок: орфографічних – 3, лексичних, граматичних і стилістичних – 2.   |
|                | 10 | Учень (учениця) уміє написати повідомлення трьома та/або більше мовами, висловлюючи власне ставлення до проблеми, написати особистого листа, при цьому правильно використовуючи вивчені граматичні структури L2, L3, L4 у відповідності до комунікативного, полілінгвального завдання, використовуючи достатню кількість ідіоматичних зворотів, з'єднувальних кліше, моделей L2, L3, L4 тощо. Припустима кількість помилок: орфографічних – 2, лексичних, граматичних і стилістичних – 1.   |
| IV. Високий    | 11 | Учень (учениця) уміє написати повідомлення трьома та/або більше мовами, правильно використовуючи лексичні одиниці L2, L3, L4 в рамках тем, пов'язаних з повсякденним життям. Припустимі несуттєві помилки, які не порушують акту комунікації (орфографічні помилки в географічних назвах тощо). Припустима кількість помилок: орфографічних – 1-2, лексичних, граматичних і стилістичних – 0.   |
|                | 12 | Учень (учениця) уміє подати в письмовому вигляді інформацію трьома та/або більше мовами у відповідності з комунікативним, полілінгвальним завданням, висловлюючи власне ставлення до проблеми, при цьому правильно використовуючи лексичні одиниці та граматичні структури Ln. Помилки відсутні.  |

(Складено автором роботи)

Запропоновані нами критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з полілінгвальної мовленнєвої діяльності не є остаточними, можуть бути модифікованими, доповненими й адаптованими відповідно до вимог Державного стандарту профільної середньої освіти, Типових освітніх програм та Типових навчальних планів для профільної школи, що мають бути представлені та затверджені МОН України у майбутньому.

Рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи визначаємо за допомогою рівнів і дескрипторів здатності особистості розуміти та використовувати три та більше мов у багатомовному контексті, а також за допомогою критеріїв здатності особистості до полілінгвального мовлення, читання, аудіювання та письма, що відповідають показнику «незалежного користувача».

#### **2.4. Діагностування рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів**

З метою діагностування розвитку полілінгвальної компетентності учнів на базі Криворізької Центрально-Міської гімназії, Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20 з поглибленим вивченням німецької мови, Криворізької спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов, ліцею № 44 м. Кам'янське була проведена дослідно-експериментальна робота. Дослідженням було охоплено 454 учні. Педагогічний експеримент проводився упродовж 2018–2021 рр.

Було сформовано дві групи з учасників експерименту: перша група – експериментальна, складалася з 226 учнів (10 клас – 124 учні, 11 клас – 102 учні), друга група – контрольна, складалася з 228 учнів (10 клас – 125 учнів, 11 клас – 103 учні). Експериментальна та контрольна групи формувалися за

максимально однакових умов, а саме: паралельні класи, паралельні підгрупи, приблизно однаковий навчальний матеріал та його обсяги, а також рівні умови навчання.

*Мета констатувального етапу педагогічного експерименту* – виявити вхідний рівень розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.

*Завдання констатувального етапу педагогічного експерименту:*

- виявити вхідний рівень розвитку полілінгвальної компетентності;
- виявити проблемні зони й труднощі у розвитку полілінгвальної компетентності учнів;
- з'ясувати фактори впливу на розвиток полілінгвальної компетентності учнів в освітньому середовищі.

На цьому етапі педагогічного експерименту застосовувалися різноманітні методи: спостереження, анкетування, тестування, бесіди, узагальнення.

На констатувальному етапі було проведено діагностичне тестування (вхідний зріз знань учнів) для виявлення вхідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів. Зріз (див. Додаток X, III) передбачав виконання учнями завдань з аудіювання, читання, письма та мовлення, а також лексико-граматичний тест на перевірку знань з англійської, німецької, української та російської мов. Зразок завдань із французької мови представлений у Додатках Ц, Щ. Завдання складено відповідно до чинних програм, Державного стандарту та навчального матеріалу для 10, 11 класів.

Результати роботи оцінювалися за якістю виконаних завдань: рівнями навчальних досягнень – початковим, середнім, достатнім, високим і балами від 1 до 12. За кожну правильну відповідь завдання № 1 (аудіювання) учні отримали 3 бали, правильна відповідь на завдання № 2 (читання) оцінювалася в 1 бал. Учні могли отримати максимум по 12 балів за завдання № 3 (письмо) та завдання № 4 (мовлення). Оцінювання здійснювалося відповідно до запропонованих критеріїв (див. 2.3 – О. Б.).

Задля ретельної перевірки рівня розвитку полілінгвальної компетентності

учнів також було запропоноване додаткове завдання № 5 (лексико-граматичний тест), яке було спрямоване на перевірку знань учнів із виучуваних мов. Завдання лексико-граматичного тесту складено відповідно до рівнів навчальних досягнень у полілінгвальної мовленнєвій діяльності: початковий рівень – завдання 1–3; середній – завдання 4–6, достатній – завдання 7–9, високий – завдання 10–12. За кожну правильну відповідь лексико-граматичного тесту учні отримали 1 бал.

Отже, максимальна кількість балів, яку могли отримати учні за правильно виконані всі завдання вхідного зрізу, становила 60 балів: Task 1 – 12 бали, Task 2 – 12 балів, Task 3 – 12 балів, Task 4– 12 балів, Task 5– 12 балів. Задля достовірного визначення результатів дослідження, якість виконання кожного завдання було представлено окремо (Task 1–5), виведено загальний середній відсоток розвитку полілінгвальної компетентності учнів відповідно до рівнів, шляхом середнього значення, а саме: загальна сума відсотків усіх завдань (%Task 1+%Task 2+%Task 3+% Task 4+% Task 5) була поділена на кількість завдань (5). Представимо результати виконання вхідного зрізу експериментальної та контрольної груп 10 класу (див. таблиця 2.4, таблиця 2.5).

Таблиця 2.4

**Визначення рівня розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 10 класу експериментальної групи за кількістю та якістю  
виконаних завдань (констатувальний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (124) |        |        |        |        | Загальний стан сформованості |
|------------|---|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2 | Task 3 | Task 4 | Task 5 |                              |
| початковий | 80–65%  | 97–78% | 86–69% | 91–73% | 79–64% | 70 %                         |
| середній   | 44–36%  | 47–38% | 52–42% | 53–43% | 66–53% | 42 %                         |
| достатній  | 17–14%  | 20–16% | 24–19% | 14–11% | 15–12% | 14 %                         |
| високий    | 9–7%  | 5–4%   | 6–5%   | 4–3%   | 2–2%   | 4 %                          |



Таблиця 2.5

**Визначення рівня розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 10 класу контрольної групи за кількістю та якістю  
виконаних завдань (констатувальний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (125) |        |        |        |        | Загальний стан сформованості |
|------------|---|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2 | Task 3 | Task 4 | Task 5 |                              |
| початковий | 85–68%  | 95–76% | 88–70% | 89–71% | 82–66% | 70 %                         |
| середній   | 54–43%  | 49–39% | 54–43% | 60–48% | 69–55% | 46 %                         |
| достатній  | 20–16%  | 21–17% | 19–15% | 13–10% | 18–14% | 14 %                         |
| високий    | 13–10%  | 6–5%   | 6–5%   | 6–5%   | 5–4%   | 6 %                          |

Представлений матеріал дозволяє порівняти результати виконання вхідного зрізу експериментальної та контрольної груп (див. таблиця 2.6 та рис. 2.4).

Таблиця 2.6

**Стан розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу  
(констатувальний етап)**

| Рівні      | Експериментальна група | Контрольна група |
|------------|------------------------|------------------|
| початковий | 70 %                   | 70 %             |
| середній   | 42 %                   | 46 %             |
| достатній  | 14 %                   | 14 %             |
| високий    | 6 %                    | 6 %              |

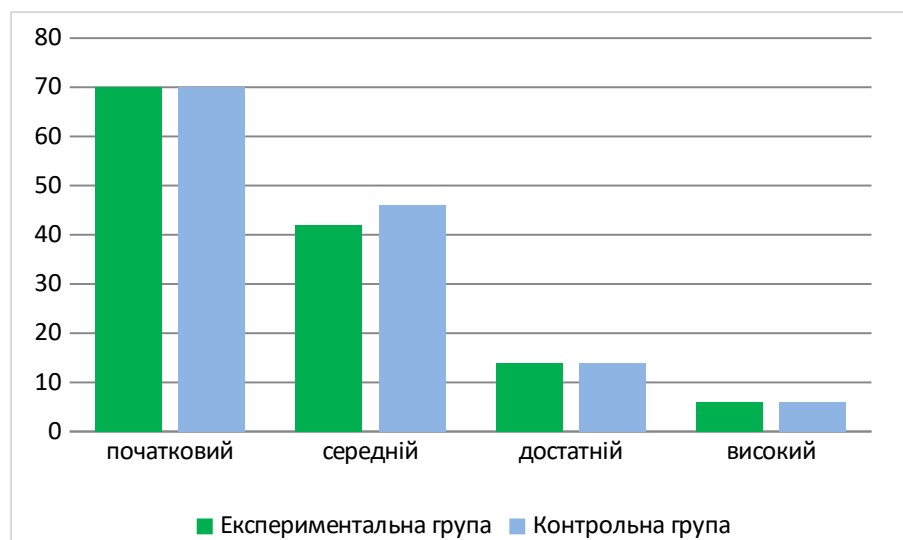


Рис. 2.4. Рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу (констатувальний етап)

Слід зауважити, що учні експериментальної та контрольної груп 10 класу мали однаковий стан розвитку на початковому, достатньому та високому рівнях, а також приблизно однаковий середній рівень з перевагою 4% контрольної груп під час констатувального етапу експерименту. Проаналізований матеріал виявив, що учні 10 класу обох груп не мали труднощів у виконанні завдань з аудіювання (Task 1) й читання (Task 2), у виконанні письмового завдання (Task 3) та перевірки мовлення (Task 4) учні мали незначні труднощі, складним виявився лексико-граматичний тест (Task 5).

Представимо результати оцінювання вхідного зрізу учнів 10 класу за критеріями від 1 до 12 балів (див. таблиця 2.7 та рис. 2.5).

Таблиця 2.7

**Результати оцінювання навчальних досягнень учнів 10 класу  
(констатувальний етап)**

| Рівні      | Бали  | Експериментальна група |       | Контрольна група |       |
|------------|-------|------------------------|-------|------------------|-------|
|            |       | кількість учнів        | %     | кількість учнів  | %     |
| початковий | 1-3   | 9                      | 7 %   | 7                | 6 %   |
| середній   | 4-6   | 69                     | 56 %  | 63               | 50 %  |
| достатній  | 7-9   | 39                     | 31 %  | 47               | 38 %  |
| високий    | 10-12 | 7                      | 6 %   | 8                | 6 %   |
| всього     |       | 124                    | 100 % | 125              | 100 % |

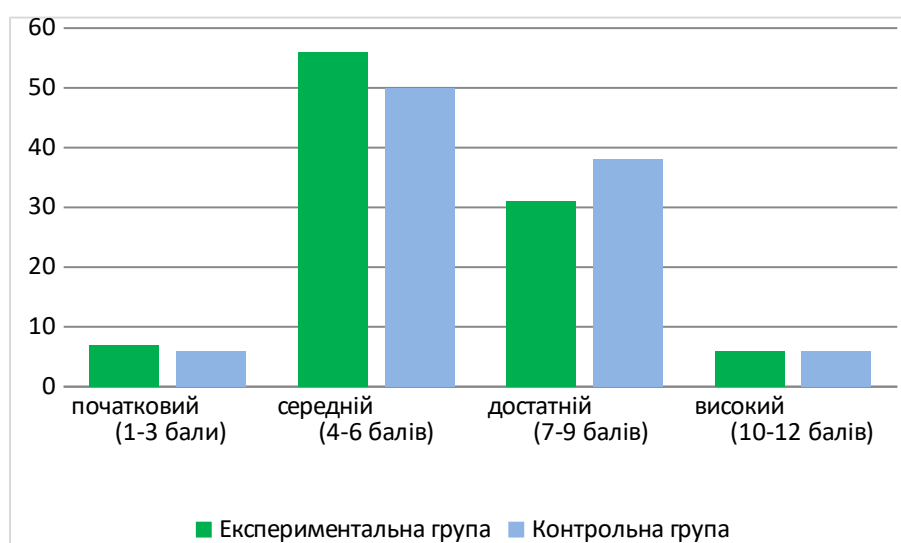


Рис. 2.5. Успішність навчальних досягнень учнів 10 класу  
(констатувальний етап)

За результатами оцінювання учні 10 класу експериментальної та

контрольної групи отримали майже однакові оцінки з невеликою перевагою контрольної групи, в якій учні отримали на 7 % більше оцінок достатнього рівня (7–9 балів) та на 6% менше оцінок середнього рівня (4–6 балів).

Після виконання учнями 11 класу експериментальної та контрольної груп вхідного зрізу (див. Додатки Ш, Щ) ми отримали результати, які представлені у таблицях 2.8 та 2.9.

Таблиця 2.8

**Визначення рівня розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 11 класу експериментальної групи за кількістю та якістю  
виконаних завдань (констатувальний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (102) |        |        |        |        | Загальний стан сформованості |
|------------|---|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2 | Task 3 | Task 4 | Task 5 |                              |
| початковий | 85–83%  | 83–81% | 88–86% | 85–83% | 74–73% | 81 %                         |
| середній   | 50–49%  | 53–52% | 60–59% | 55–54% | 60–59% | 55 %                         |
| достатній  | 25–25%  | 28–28% | 30–29% | 27–26% | 37–36% | 29 %                         |
| високий    | 15–15%  | 13–13% | 16–16% | 19–19% | 12–12% | 15 %                         |

Таблиця 2.9

**Визначення рівня розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 11 класу контрольної групи за кількістю та якістю  
виконаних завдань (констатувальний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (103) |        |        |        |        | Загальний стан сформованості |
|------------|---|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2 | Task 3 | Task 4 | Task 5 |                              |
| початковий | 83–80%  | 90–87% | 89–86% | 78–76% | 91–88% | 83 %                         |
| середній   | 59–57%  | 47–46% | 56–54% | 62–60% | 77–75% | 58 %                         |
| достатній  | 27–26%  | 30–29% | 35–34% | 25–24% | 29–28% | 28 %                         |
| високий    | 15–15%  | 12–12% | 17–17% | 13–13% | 11–11% | 11 %                         |

Викладене вище дозволяє порівняти нам результати виконання вхідного зрізу експериментальної та контрольної груп учнями 11 класу (див. таблиця 2.10 та рис. 2.6).

Таблиця 2.10

**Стан розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класу  
(констатувальний етап)**

| Рівні      | Експериментальна група | Контрольна група |
|------------|------------------------|------------------|
| початковий | 81 %                   | 83 %             |
| середній   | 55 %                   | 58 %             |
| достатній  | 29 %                   | 28 %             |
| високий    | 15 %                   | 11 %             |

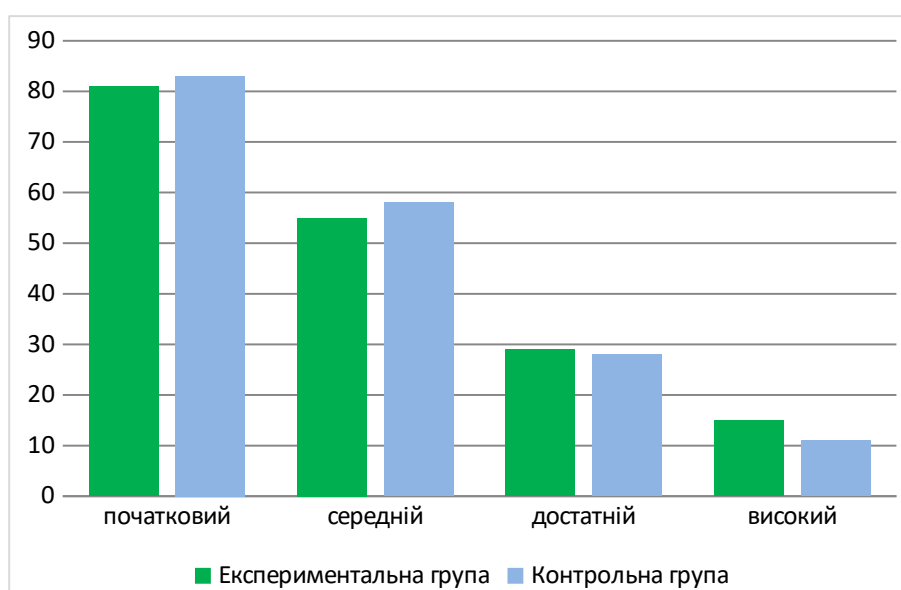


Рис. 2.6. Рівні розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 11 класу (констатувальний етап)

Порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що експериментальна та контрольна групи 11 класу мають незначний відсоток розбіжностей, а саме: початковий і середній рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів контрольної групи більше на 2% та 3%, відповідно, експериментальна група має переваги на достатньому 1% і високому 4% рівнях. При виконанні завдань учні 11 класу обох груп мали найбільші труднощі в усному викладі власних думок, використовуючи кілька мов, а також при виконанні завдання на перевірку знань лексичних одиниць і граматики мов, що опановуються. Учні 11 класу зауважили, що при виконанні завдань з аудіювання та читання керувалися більш здогадкою, а не досвідом, що свідчить про недостатність мовних знань. Представимо результати оцінювання вхідного зрізу учнів 11

класу за критеріями від 1 до 12 балів (див. таблиця 2.11 та рис. 2.7).

Таблиця 2.11

**Результати оцінювання навчальних досягнень учнів 11 класу  
(констатувальний етап)**

| Рівні      | Бали  | Експериментальна група |       | Контрольна група |       |
|------------|-------|------------------------|-------|------------------|-------|
|            |       | кількість учнів        | %     | кількість учнів  | %     |
| початковий | 1-3   | 6                      | 6 %   | 7                | 7 %   |
| середній   | 4-6   | 52                     | 51 %  | 54               | 52 %  |
| достатній  | 7-9   | 29                     | 28 %  | 31               | 30 %  |
| високий    | 10-12 | 15                     | 15 %  | 11               | 11 %  |
| усього     |       | 102                    | 100 % | 103              | 100 % |

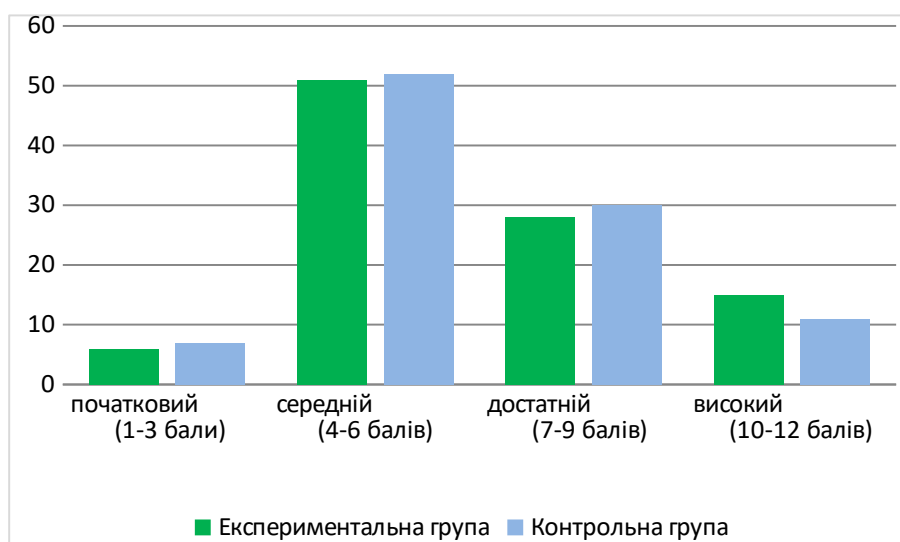


Рис. 2.7. Успішність навчальних досягнень учнів 11 класу  
(констатувальний етап)

За результатами оцінювання навчальних досягнень близько половини учнів експериментальної групи 51 % та контрольної 52 % отримала оцінки середнього рівня (4–6 балів), учні мали незначну розбіжність в оцінках початкового рівня (1–3 бали) 1%, достатнього рівня (7–9 балів) 2% та на 4% більше отримали учні експериментальної групи оцінок високого рівня (10–12 балів).

Результати аналізу вхідного зрізу засвідчують майже однаковий стан розвитку полілінгвальної компетентності учнів експериментальної та контрольної груп, оскільки в 10-му класі різниця обох груп за станом розвитку

полілінгвальної компетентності становить лише 4%, за результатами успішності навчальних досягнень 1-4%, в 11-му класі за станом розвитку полілінгвальної компетентності коливається в межах 1–4%, результатами успішності навчальних досягнень варіюється у межах 1–4%. На виконання вхідного зрізу учні 10 та 11 класу обох груп витратили від 3,5 до 4 акад. год.

Було проведено анкетування (див. Додаток Ю) серед учнів 10 та 11 класів експериментальної (226) та контрольної груп (228) з метою виявлення чинників впливу на розвиток полілінгвальної компетентності учнів у школі, родині, суспільстві тощо. Результати проведених анкетувань подано у таблиця 2.12 та таблиця 2.13.

Таблиця 2.12

**Результати анкетування учнів експериментальної групи  
(констатувальний етап)**

| № питання | одна мова | дві мови | три мови | чотири мови | п'ять і більше мов | так | ні  |
|-----------|-----------|----------|----------|-------------|--------------------|-----|-----|
| 1         | 34%       | 53%      | 10%      | 3%          |                    |     |     |
| 2         | 25%       | 70%      | 5%       |             |                    |     |     |
| 3         | 9%        | 72%      | 17%      | 2%          |                    |     |     |
| 4         | 36%       | 42%      | 22%      |             |                    |     |     |
| 5         | 7%        | 87%      | 6%       |             |                    |     |     |
| 6         | 19%       | 80%      | 1%       |             |                    |     |     |
| 7         |           | 3%       | 93%      | 4%          |                    |     |     |
| 8         | 78%       | 16%      | 6%       |             |                    |     |     |
| 9         | 42%       | 51%      | 7%       |             |                    |     |     |
| 10        | 7%        | 74%      | 19%      |             |                    |     |     |
| 11        |           |          |          |             |                    | 74% | 26% |
| 12        | 92%       | 8%       |          |             |                    |     |     |
| 13        |           |          |          |             |                    | 19% | 81% |

Таблиця 2.13

**Результати анкетування учнів контрольної групи  
(констатувальний етап)**

| № питання | одна мова | дві мови | три мови | чотири мови | п'ять і більше мов | так | ні  |
|-----------|-----------|----------|----------|-------------|--------------------|-----|-----|
| 1         | 31%       | 56%      | 9%       | 4%          |                    |     |     |
| 2         | 25%       | 71%      | 4%       |             |                    |     |     |
| 3         | 8%        | 69%      | 20%      | 3%          |                    |     |     |
| 4         | 32%       | 45%      | 23%      |             |                    |     |     |
| 5         | 9%        | 87%      | 4%       |             |                    |     |     |
| 6         | 18%       | 81%      | 1%       |             |                    |     |     |
| 7         |           | 5%       | 90%      | 5%          |                    |     |     |
| 8         | 79%       | 15%      | 6%       |             |                    |     |     |
| 9         | 42%       | 51%      | 7%       |             |                    |     |     |
| 10        | 6%        | 74%      | 20%      |             |                    |     |     |
| 11        |           |          |          |             |                    | 73% | 27% |
| 12        | 91%       | 8%       | 1%       |             |                    |     |     |
| 13        |           |          |          |             |                    | 17% | 83% |

За результатами кількісного аналізу анкетування у відсотковому співвідношенні, можемо стверджувати, що різниця по кожному питанню між експериментальною та контрольною групами незначна, у межах 1% – 4%. Аналіз відповідей на питання анкети свідчить, що найчастіше учні обох груп використовують українську, російську та англійську мови для спілкування у школі, з друзями, в соціальних мережах, під час подорожей за кордон та для прослуховування пісень. Заслужують на увагу відповіді учнів, які зауважили, що крім української та російської мов, якими спілкується більшість респондентів у побуті (70% – 71%), вони використовують іврит, вірменську, азербайджанську мови. Дивує факт, що для більшості учнів як експериментальної 74%, так і контрольної 73% групи, вивчення іноземних мов дається складно, переважна більшість 81% та 83% не пов'язує своєї майбутньої професії з іноземними мовами.

На констатувальному етапі експерименту також спостерігали за навчальною діяльністю учнів обох груп. Відвідавши уроки варіативної та інваріативної складової, ми з'ясували, що учні використовують англійську мову найчастіше на уроках англійської мови, інформатики, рідше – уроках історії, астрономії, фізичної культури у спілкуванні з учителем і міжособистісною

взаємодією. Німецька мова застосовувалася на уроках німецької мови, несистемно – на уроках англійської мови, зрідка – в міжособистісному спілкуванні на інших предметах.

Викладене вище дозволяє стверджувати, що сучасний стан розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи має низький відсоток високого рівня (6% 10 клас, 11%–15% 11 клас) і незначний відсоток достатнього рівня (14% 10 клас, 28%–29% 11 клас). Виявлено проблемні аспекти багатомовної освіти в навчальному процесі – системність у реалізації міжпредметних зв'язків, недостатнє кадрового забезпечення, також виокремлено чинники впливу на розвиток полілінгвальної компетентності учнів в освітньому середовищі. Узагальнення емпіричної інформації констатувального етапу педагогічного експерименту надає підстави зробити висновок про можливість і доречність застосування методики розвитку полілінгвальної компетентності студентів учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

### **Висновки до другого розділу**

Отримані результати другого розділу дисертаційної роботи дозволяють стверджувати, що розвиток полілінгвальної компетентності учнів є не лише прогресом у володінні мовою та мовленням L<sub>n</sub>, але також сприяє максимальному врахуванню когнітивних умінь учнів, емоційного аспекту, мотивації, процесів, пов'язаних із засвоєнням, розумінням, продукуванням мов, який також потребує кропіткої роботи вчителя – фахівця у модифікації та формуванні освітньої реальності.

Аналіз нормативних і законодавчих документів, методологічних положень трансформації профільної школи та вивчення іноземних мов в Україні виявив недостатнє розв'язання на сучасному етапі питання



впровадження багатомовної освіти в профільній школі. Представлено важливість трансформації та модернізації освітнього процесу профільної школи, спрямованої на розвиток полілінгвальної компетентності учнів на засадах дидактики багатомовності. Здійснено огляд підручників, використовуваних у сучасній освітній практиці у вивченні іноземних мов в 10 та 11 класах.

У розділі досліджено зовнішні й внутрішні фактори становлення багатомовності в Україні. До внутрішніх віднесено: процес диференціації мов, політичні та соціальні чинники. Історичні події, технічний, науковий та інформаційний прогрес, усесвітній розвиток економіки й культури, інтеграція населення, геополітичний вплив певних країн віднесено до зовнішніх чинників впливу на мовне питання в Україні та впровадження багатомовної освіти.

Представлено тлумачення поняття «педагогічні умови» в різних наукових дискурсах. З'ясовано обставини, що впливають на дидактику багатомовності та обґрунтовано важливість урахування зовнішніх та внутрішніх педагогічних умов у процесі розвитку полілінгвальної компетентності учнів. Виокремлено *внутрішні педагогічні умови: зорієнтованість на учня, обізнаність учителів, навчально-методичне забезпечення*. Доведено важливість урахування певних вимог кожного складника. Так, *зорієнтованість на учня* передбачає розуміння учнем власних потреб, використання індивідуального досвіду вивчення мов, залучання власного мовного репертуару, а також умотивованість учня до активної полілінгвальної діяльності. Певні вимоги висуваються й до *викладачів*, які мають бути професіоналом своєї справи: полілінгвальна особистість, яка не тільки володіє кількома мовами й обізнана у сфері багатомовності, але також знає, як використовувати науково обґрунтовані та практично виправдані методики навчання Ln, з урахуванням когнітивних та емоційних особливостей учнів, а також бути готовим до самовдосконалення та співпраці з колегами. Установлено, що *навчально-методична база* складається з: програм з розвитку полілінгвальної компетентності; багатомовного курикулуму; визначених принципів, методів, стратегій та навчального матеріалу. Узагальнено *зовнішні*

*педагогічні умови*: навколишнє середовище (батьки, однокласники, друзі, час доби навчання, особистий простір для навчання, розмір і комфорт класів, шкільні етичні правила, культурні норми, соціальні установки та інші соціокультурні обставини); історичні, політичні події, культурний розвиток суспільства; сучасні інформаційні технології й онлайн ресурси.

Аналіз наукових праць засвідчує значущість багатомовної освіти та необхідність створення єдиної наскрізної моделі багатомовної освіти. Аналіз нормативних і законодавчих документів, методологічних положень трансформації профільної школи та вивчення іноземних мов в Україні актуалізує питання впровадження багатомовної освіти в профільній школі. Представлено важливість трансформації та модернізації освітнього процесу профільної школи, спрямованої на розвиток полілінгвальної компетентності учнів на засадах дидактики багатомовності.

Аналіз чинних законодавчих документів в освітній галузі та навчальних програм з іноземних мов виявив нерозробленість рівнів і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. Було описано шість головних рівнів (A1, A2, B1, B2, C1, C2) володіння мовою та розкрито значення використання додаткових рівнів (A2+, B1+, B2+). Виокремлено рівні та дескриптори плюрилінгвальної компетентності ЗЄР. Розроблено шкалу рівнів і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, а також представлено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з полілінгвальної мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, мовлення, письма).

Задля діагностування рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів було сформовано експериментальну та контрольну групи. Були розроблені завдання для діагностувального тестування вхідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 та 11 класів обох груп. За результатами тестування експериментальної та контрольної груп з'ясовано, що високий рівень розвитку полілінгвальної компетентності учнів обох груп майже однаковий, однак становить лише 6% серед учнів 10 класу та 11%–15% серед

учнів 11 класу, а також достатнього рівня 14% серед учнів 10 класу і 28%–29% учнів 11 класу. Виявлено, що учні обох груп 10 та 11 класів мали значні труднощі у виконанні письмових завдань та при перевірці мовлення, а при виконанні завдання з аудіювання, читання та лексико-граматичного тесту учні керувалися більше власною здогадкою, ніж знаннями. Завдяки анкетуванню, бесідам та спостереженню встановлено проблемні аспекти у розвитку полілінгвальної компетентності учнів: використання застарілих методів навчання іноземним мовам, несистемність у реалізації міжпредметних зв'язків та трансферу мовних знань, недостатня підготовка вчителів до впровадження багатомовної освіти. За допомогою анкетування встановлено, що учні найчастіше користуються двома мовами під час освітнього процесу, проте вдаються до використання трьох та більше мов у соціальному оточенні завдяки впливу засобам масової інформації, використанню соціальних мереж, інтернету, прослуховуванню аудіотреків іноземною мовою. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено, що розвиток полілінгвальної компетентності учнів здебільшого засвідчує початковий рівень, виявлено відсутність чіткого уявлення про методи, засоби, форми, принципи розвитку полілінгвальної компетентності на засадах дидактики багатомовності. Упродовж констатувального етапу було доведено необхідність розроблення методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Результати дослідження висвітлено у низці публікацій автора [17; 18; 22; 25; 432; 433].

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ДИДАКТИКИ БАГАТМОВНОСТІ**

#### **3.1. Організація та перебіг дослідно-експериментальної роботи за розробленою методикою**

Аналіз українських та зарубіжних наукових праць з педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, психології, філософії уможливив виокремити теоретичні засади розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. Дослідження проблеми спонукало нас на уточнення певних положень, а саме: ми розглянули сутність полілінгвальної компетентності та представили її структуру, обґрунтували педагогічні та психолінгвістичні передумови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, визначили критерії, показники та рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. Представлені нами лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів, результати діагностування рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів та власне бачення процедури впровадження багатомовної освіти в профільній школі, спонукали до розроблення й експериментальної перевірки ефективності науково обґрунтованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Організація дослідно-експериментальної роботи складалася з таких етапів:

##### 1. Підготовчий:

а) визначення лінгводидактичних основ досліджуваної проблеми, розкриття змісту понять «багатомовність», «плюрилінгвізм», «мультилінгвізм», «полілінгвізм», «полілінгвальна компетентність», виокремлення

психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності учнів, а також сутності й структури полілінгвальної компетентності (див. 1 – О. Б.);

б) обґрунтування педагогічних умов розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, аналіз навчально-методичного та нормативного забезпечення розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, представлення моделі полілінгвальної освіти, визначення та обґрунтування рівнів та дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, формулювання критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з полілінгвальної мовленнєвої діяльності (див. 2 – О. Б.).

2. Дослідницький – проведення педагогічного експерименту:

а) констатувальний етап – діагностування сучасного стану розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи та аналіз результатів (див. 2.4 – О. Б.);

б) формувальний – реалізація методики розвитку полілінгвальної компетентності (див. 3.2 – О. Б.) учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

в) контрольний – діагностування вихідного рівню розвитку полілінгвальної компетентності учнів на засадах дидактики багатомовності, обробка та інтерпретація контрольних даних дослідження (див. 3.3 – О. Б.).

3. Післяекспериментальний – формулювання висновків та розробка методичних рекомендацій щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

*Мета педагогічного експерименту* – розробити, обґрунтувати та перевірити ефективність методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Для досягнення мети було визначено *завдання* експерименту:

– розробити методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

– визначити критерії оцінювання рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, розробити дескриптори

полілінгвальної компетентності (див. 2.3 – О. Б.);

- провести вхідний зріз для визначення наявного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, а також для оцінки ефективності педагогічного експерименту;

- здійснити експериментальне навчання на основі запропонованої нами методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

- провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи;

- здійснити обробку результатів експерименту за допомогою процедур/методів математичної статистики (середнє арифметичне, t-критерій Стьюдента) задля перевірки достовірності висунутої гіпотези;

- зробити відповідні висновки та сформулювати методичні рекомендації.

Ураховуючи обґрунтовані нами педагогічні умови та психолінгвістичні передумови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, визначили лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи, розробили модель багатомовної освіти (див. рис. 3.1), сформулювали робочу *гіпотезу* експерименту: досягти високого рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності за умови застосування розробленої методики й виконання відповідних завдань, складених з урахуванням обґрунтованих критеріїв, рівнів та дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.

*Об'єктом* контролю методичного експерименту в нашому дослідженні є рівень розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.

В експериментальному навчанні *неварійованими величинами* виступали:

- 1) кількісний склад учнів у експериментальних групах: 10 клас – 124 учнів, 11 клас – 102 учнів;

- 2) приблизно однаковий рівень підготовки учнів в експериментальній групі;

- 3) анкета констатувального та контрольного етапів;
- 4) навчальний матеріал для формування полілінгвальної компетентності;
- 5) тривалість експериментального навчання;
- 6) критерії оцінювання.

*Варійованою умовою* експерименту ми обрали завдання вхідного та післяекспериментального зрізів, кількість вправ та послідовність виконання завдань на формувальному етапі.

Відповідно до класифікації П. Гурвича [83] та «Методичних рекомендацій з організації та проведення науково-педагогічного експерименту» [151] за характером проведених експериментів визначаємо як *відкритий*, що передбачає можливість певних змін під час проведення експерименту (корекція навчальних завдань за необхідності); *природний* – експеримент проводиться у звичайних для учнів умовах; *лонгитюдний*, що означає, що експеримент проводився упродовж певного часу, а також у різні проміжки часу (на початку та на завершальному етапі експерименту) відбувалася перевірка рівня полілінгвальної компетентності учнів профільної школи; *навчальний*, оскільки серед завдань – удосконалення навичок читання, аудіювання, мовлення й письма Ln-мови та контроль рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи; *вертикально-горизонтальний* – по вертикалі здійснено порівняння рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності до та після експерименту, по горизонталі здійснено перевірку загальної ефективності запропонованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, з урахуванням навчальних досягнень учнів.

Схарактеризуємо особливості організації дослідно-експериментального навчання більш детально.

Формувальний етап педагогічного експерименту складався з двох етапів: розроблення (змісту та структури) експериментальної методики та її апробація. Реалізація поставленої мети педагогічного експерименту, а також виявлений низький рівень розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної

школи на констатувальному етапі педагогічного експерименту спонукали нас до створення власної методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Згідно з визначенням академічного тлумачного словника української мови методика – це «сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи» [272, т. 4, с. 692]. В. Ягупов подає таке тлумачення «методика позначає конкретні принципи, форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання», а також додає, що «методика розробляє певні алгоритми дослідницької діяльності в конкретних умовах, з конкретним педагогічним об'єктом, використовуючи певну систему засобів» [324]. А. Палій під методикою в науковому дослідженні розуміє послідовність дій, операцій, впливів, які спрямовані на розв'язання завдань дослідження [205]. Беручи до уваги сферу нашого дослідження, вважаємо за доцільне навести потрактування методики з точки зору практики викладання іноземних мов. Так, науковці М. Кабанова й О. Тарнопольський зауважують, що методика – це «систематизована сукупність практичних шляхів, форм і способів виділення цілей навчання іноземної мови, добору та створення його змісту, організації навчального процесу, прийняття або створення і використання певних способів та прийомів викладання та учіння у цьому процесі, добору та розробки певних засобів навчання і їх використання у навчальному процесі» [173]. Як висновок, розробляючи власну методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, ми розуміємо нашу експериментальну методику як сукупність мети, змісту, методів, засобів, прийомів, технологій, форм, принципів, умов для організації процесу навчання, спрямованого на розвиток полілінгвальної компетентності та проведення експериментального дослідження, а також спосіб багатомовного навчання на матеріалах Ln.

Задля урахування всіх складових, чіткого викладення змісту та структури експериментальної методики, а також її якісної апробації ми застосували метод



моделювання. В педагогічному словнику М. Ярмаченко зазначено, що моделювання відноситься до основних категорій пізнання, ґрунтується на теоретичному й експериментальному методах наукового пізнання та визнано як «як процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей» [211]. Науковець А. Семенова також визнає, що «моделювання – дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів, шляхом побудови та вивчення їх моделей» [263].

Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що моделювання – це об'єктивне відображення дійсності, в основі методу моделювання покладено поняття «модель», процес її створення та дослідження. Ми суголосні з думкою науковця В. Ягупова, який розуміє «модель» як «знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» [323]. Відомо, що «модель» у перекладі з латинської (*modulus*) – зображення, схема, графік, образ, з французької (*modele*) – зразок, модель, макет, з англійської (*model*) – шаблон, модель, макет. У дослідженні ми апелюємо до визначення сучасного психолого-педагогічного словника, в якому підкреслено, що «модель органічно пов'язана з експериментом, і створюється для дослідження в експерименті» [283]. Тож цілком логічно, що організація нашої методики експериментального навчання представлена нами у вигляді моделі розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності (див. рис. 3.1), яка заснована на теоретичних положеннях науковців, які досліджували проблему, результатах наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників, дотичних до проблеми питань, та ідеях і практиках, які сформувалися у процесі здійснення власного наукового пошуку в теоретичній та практичній площинах, висвітлених у попередніх розділах дисертації.

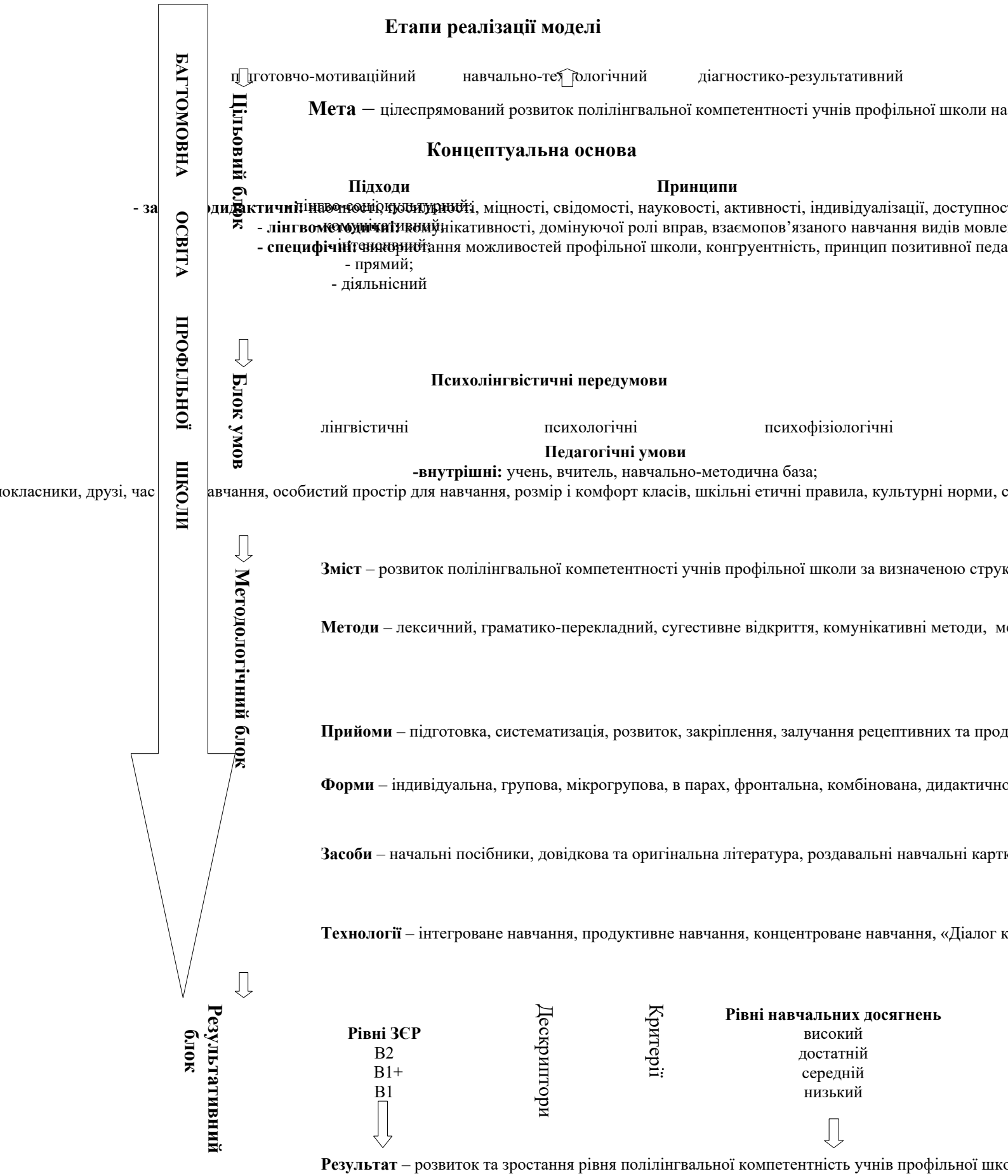


Рис. 3.1. Модель розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовної освіти

Складники моделі зображені на рис. 3.1 та підпорядковані *меті* експериментальної методики – цілеспрямований розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, що передбачає формування особистості, здатної до постійного вдосконалення мовленнєвих видів діяльності (аудіювання, читання, письма, мовлення) L<sub>n</sub>; розвиток особистості, здатної послуговуватися L<sub>n</sub> мовами у повсякденному житті; підготовка вмотивованого, полілінгвального випускника профільної школи, який готовий до професійного зростання, конкурентоспроможний на ринку праці та має переваги завдяки багатомовній профільній освіті; формування ключових компетентностей здобувачів освіти, що передбачено НУШ; розвиток мовної свідомості L<sub>n</sub>; соціокультурне виховання через L<sub>n</sub>; піднесення індивіду здатного до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку протягом усього життя.

Модель розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності відтворює три етапи реалізації формувального етапу педагогічного експерименту:

- 1) підготовчо-мотиваційний – обґрунтування важливості створення моделі розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, визначення мети, концептуальної основи, а також організаційно-мотиваційна підготовка учнів експериментальної групи;
- 2) навчально-технологічний – реалізація експериментального навчання, а саме: розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності через визначені умови, методи, прийоми, форми, засоби, технології;
- 3) діагностико-результативний – виокремлення рівнів навчальних досягнень учнів та рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів згідно з запропонованими критеріями й дескрипторами.

Структура моделі розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності складається з блоків, які взаємозалежні й забезпечують динаміку процесу навчання. Блоки моделі

незмінні, проте складові кожного блоку можуть змінюватися відповідно до змісту навчання, логіки викладу матеріалу, умов освітнього середовища тощо.

*Цільовий блок* – містить мету, що визначає головний напрям нашої методики та концептуальну основу, яка складається з лінгво-соціокультурного, комунікативного, інтенсивного, прямого, діяльнісного підходів (див. 1.3 – О. Б.), а також загальнодидактичних, лінгвометодичних і специфічних принципів навчання (див. 1.3 – О. Б.); цільовий блок є системоутворюючим компонентом, що породжує інші блоки, забезпечує взаємозалежність спрямованих на досягнення очікуваних результатів дослідження.

*Блок умов* – складається з внутрішніх та зовнішніх педагогічних умов та психолінгвістичних передумов (лінгвістичні, психологічні, психофізіологічні), значущість яких була обґрунтована нами раніше (див. 2.1, 2.2, – О. Б.).

*Методологічний блок* – власне процес розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи з урахуванням визначених компетенцій та компетентностей, складників полілінгвальної компетентності, значущість яких була обґрунтована нами раніше (див. 1.2 – О. Б. та рис. 1.1– рис. 1.7), а також із залученням методичних засад розвитку полілінгвальної компетентності. Методи, прийоми, технічні особливості, стратегії розвитку полілінгвальної компетентності, а також характерні особливості дидактики багатомовності були представлені раніше (див. 1.3 – О. Б.). Водночас вважаємо за потрібне окреслити форми, засоби й технології розвитку полілінгвальної компетентності, які застосовувалися під час формувального етапу педагогічного експерименту.

Поняття «*форма*» у дидактиці потрактовується як внутрішня організація змісту та «виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодії елементів і процесів явищ як між собою, так і із зовнішніми умовами» [86]. В «Енциклопедії освіти» зазначено: «На відміну від методів навчання, які відповідають на запитання, як навчати, форми навчання визначають, яким чином має бути організовано процес навчання. Форми навчання зумовлюють, зокрема, часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення,

склад учнів, характер зовнішнього виявлення функцій учителя й учнів у процесі навчання, порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу та ін.» [89]. Цілком слушним, на нашу думку, є зауваження вченого В. Ягупова: «Форма організації навчання як дидактична категорія означає зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком його здійснення» [324]. У сучасній дидактиці форми навчання розмежовують за кількістю учнів (масові, колективні, групові, мікрогрупові, індивідуальні), за місцем навчання (урок, робота в майстерні, на пришкольній дослідній ділянці, в лабораторії, екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві), за тривалістю (класичний урок (45 хв.), спарені заняття (90 хв.), спарені скорочені заняття (70 хв.), уроки «без дзвінків»), за дидактичною метою (лекція, факультатив, гурток, конференція, урок, семінар, домашня робота, консультація, робота в майстернях, у спеціальних класах, на пришкольніх ділянках тощо) [150; 222; 310]. Під час експерименту ми застосовували такі форми навчання: індивідуальну, групову, мікрогрупову, роботу в парах, фронтальну, комбіновану, дидактично-ігрову, класно-урочну, самостійну, домашнє навчання, рольове моделювання.

Невід'ємною складовою будь-якого освітнього процесу, а особливо в умовах освіти онлайн, є *засоби* навчання. «Визначення засобів навчання – це відповідь на запитання «За допомогою чого навчати?». Отже, засобами навчання можуть бути різноманітні матеріальні предмети, які допомагають учителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням – успішно оволодіти нею» [174; 175]. У методиці навчання іноземних мов виокремлюють такі засоби: основні, допоміжні, для вчителя, для учня, технічні, нетехнічні. Під час педагогічного експерименту ми використовували навчальні посібники, довідкову й оригінальну літературу, роздавальні навчальні картки, таблиці, схеми, малюнки, технічні засоби навчання, сучасні інформаційні технології.

Ми дотримуємося погляду, згідно з яким «методи, форми і засоби навчання, етапність засвоєння навчального матеріалу, що дозволяють

гарантовано досягти мети навчання, становлять технологію навчання» [137], а також поділяємо думку науковця А. Щукіна, який зауважує, що «*технологія навчання* – це сукупність найбільш раціональних способів організації навчального процесу, яка забезпечує досягнення визначеної мети навчання за мінімальний термін» [321]. Сукупність методів, прийомів, засобів, форм навчання, принципів та підходів, а також їх ретельний відбір на формувальному етапі експерименту забезпечили впровадження *технологій*, які сприяли розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи: технологія інтегрованого навчання [285] (залучення вивчення кількох предметів одночасно), технологія продуктивного навчання [145] (метод навчання, представлення – практика – продукування, сугестивне відкриття і подібне), технологія концентрованого навчання [123; 127; 176] (метод повного фізичного відтворення, занурення, що базується на завданнях та змісті, індивідуальна робота і таке інше), технологія «Діалог культур» [35; 285] (взаємозалежне вивчення іноземних мов, що опановуються та культур), інформаційно-комунікаційна технологія [107; 175; 285; 321] (дистанційне навчання, використання мережі інтернет, комбіноване навчання), технологія співпраці [130; 285; 321] (робота в парах, мікрогрупах, групах, «мозковий штурм», «джигсоу», комунікативний метод тощо), технологія диференційованого навчання [321; 326] (індивідуальна та фронтальна робота, метод функцій, CLIL, домашнє самостійне навчання тощо), технологія проектного навчання [130; 145; 285] (групова, мікрогрупова, дидактично-ігрова робота, сугестивне відкриття, метод функцій та інше).

Розроблена нами методика розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності є:

– *концептуальною* – органічно поєднує установлені засадничі положення дидактики багатомовності: трансфер мовних знань (В. Гаманюк); паралельне навчання (Б. Гуфейзен (В. Hufeisen), Н. Маркс (N. Marx)) та виокремлені нами лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів

профільної школи: занурення в багатомовне середовище; інтеграція предметів, учнів, теорії, досвіду й практики; єдність навчання, навчальних програм, оцінювання;

– *імплементованою* – ураховано вимоги чинних законів, наказів, постанов, програм, стандартів, рекомендацій МОН України щодо організації освітнього процесу в закладах освіти, а також створено власні програми розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності згідно з чинними нормативними документами;

– *системною* – функціональна, цілісна система навчання, яка охоплює вибране підібрані ефективні стратегії, методи, підходи, принципи, сприяє активній організації навчального процесу й забезпечує зв'язок з майбутньою професійною діяльністю учнів, ураховує педагогічні умови та психолінгвістичні передумови, а також етапи (підготовчо-мотиваційний, навчально-технологічний, діагностико-результативний), що сукупно відбивають системність і поетапність процесу розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

– *керованою* – допускає можливість цілепокладання, планування, проектування, діагностування, варіювання засобами, методами, прийомами, формами, технологіями з метою якісного й ефективного розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності;

– *відтворюваною* – передбачає можливість застосування в інших освітніх закладах з іншими суб'єктами навчання.

### **3.2. Експериментальна перевірка методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи**

Мета експериментальної методики, представлені критерії, рівні, дескриптори (див. 2.3 – О. Б.), окреслені умови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, покладено в основу змісту навчання, яке реалізувалося в створенні експериментальних програм для учнів 10 та 11 класів (див. Додаток Я, таблиця Я.1, таблиця Я.2). Експериментальні програми складено відповідно до вимог Закону України «Про освіту» (2017) [245] та Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020) [248], Державного стандарту базової середньої освіти (2020), постанови «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (2020) [230], «Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 10-11 класів)» (2018) [290], «Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 11 класів)» (2018) [289], а також з урахуванням чинних програм від 2017 року для 10 – 11 класів з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, української мови (профільний рівень), російської мови (початок з 5-го класу, для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (рівень стандарту), зарубіжної літератури (профільний рівень), всесвітньої історії (профільний рівень), інформатики (профільний рівень), математики (профільний рівень), хімії (профільний рівень), фізики та астрономії (профільний рівень), біології та екології (профільний рівень), географії (профільний рівень), мистецтва (профільний рівень), фізичної культури (профільний рівень), правознавства (профільний рівень) [187; 188].

Експериментальна перевірка запропонованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики



багатомовності реалізовувалася за створеними програмами.

Наведемо приклади, фрагменти уроків англійської мови в 10-х та 11-х класах з розвитку полілінгвальної компетентності учнів (повний текст розробок уроків опубліковано у журналі «Інноваційна педагогіка» № 44 (2022) [20]).

*Мета* –

Практична: уміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях, побутової і культурної сфер спілкування L<sub>n</sub>; вміння використовувати вивчений граматичний і лексичний матеріал L<sub>n</sub> у діалогічному, монологічному мовленні та на письмі.

Освітня: оволодіння знаннями про культуру, історію та реалії країн мова яких вивчається; уміння вчитися працювати з гаджетами задля освітніх цілей; розуміння особливостей багатомовного мислення.

Розвиваюча: уміння переносу знань та навичок у нову ситуацію на основі трансферу знань та здійснення проблемно-пошукової діяльності; розвиток логічного викладення думок; розвиток інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті – слухової й зорової, оперативної та тривалої; уваги – довільної та мимовільної, уяви тощо); готовність до участі в полілінгвальному спілкуванні; готовність до подальшої самоосвіти в галузі оволодіння іноземними мовами.

Виховна: виховувати культуру спілкування прийняту в сучасному цивілізованому світі; розуміння важливості оволодіння L<sub>n</sub> і потреби користування ними як засобом спілкування; виховувати такі риси характеру як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість.

Розвиток компетентностей (згідно НУШ): спілкування іноземними мовами – розвиток полілінгвальної компетентності, готовність до міжкультурного діалогу; компетентності у технологіях – уміння описувати іноземними мовами технології, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини; інформаційно-цифрова компетентність – вивчати L<sub>n</sub> з використанням спеціальних програмних засобів, соціальних мереж, застосовувати ІКТ для пошуку, обробки, аналізу та підготовки інформації

відповідно до поставлених завдань; уміння вчитися упродовж життя – визначати комунікативні потреби та цілі багатомовної освіти, оцінювати власні навчальні стратегії, сміливість у полілінгвальному спілкуванні, подолання власних мовних бар’єрів; ініціативність і підприємливість – презентувати себе і створювати тексти (усно й письмово) L<sub>n</sub>, комунікабельність та активність; соціальна та громадська компетентності – формулювати власну позицію, співпрацювати з іншими на результат, переконувати, аргументувати використовуючи полілінгвальне мовлення; соціальна та громадянська компетентності – усвідомлення необхідності багатомовної освіти для професійного зростання та підвищення власного добробуту; обізнаність і самовираження – вміти використовувати L<sub>n</sub> для вираження власної думки, почуття, судження тощо.

Методи: лексичний, граматико-перекладний, представлення–практика–продукування, навчання, що базується на завданнях та на змісті, «мозковий штурм», комунікативний, CLIL.

Прийоми: попереднє опрацювання ЛО L<sub>n</sub> (аналіз та порівняння) та семантизації нових ЛО, розвиток навичок полілінгвального мовлення, аудіювання, удосконалення навичок читання, перекладу, письма L<sub>n</sub>, робота в парах, групах та самостійна, закріплення набутих навичок.

Форми: індивідуальна, мікрогрупова, фронтальна, класно-урочна, комбіноване заняття.

Засоби: робочі зошити, дошка/smart board, роздатковий матеріал, ноутбук або будь який інший гаджет, гаджети учнів, Інтернет.

Технології: інтегроване навчання, диференційоване навчання, продуктивне навчання, «Діалог культур», інформаційно-комунікаційна.

*Тема: “Computing” 10 клас*

T: Good morning dear children. Who is absent? What is the weather like today? Guten Morgen, liebe Schüler! Wer fehlt heute? Wie ist das Wetter heute?

Ch:...(можливі відповіді англійською, німецькою мовами)...

T: Let’s check your home task. Zuerst kontrollieren wir die Hausaufgabe.

You had to learn new words in English. Now you'll try to complete the next box either on the board/smart board or into your copybooks:

| English            | Українська                    | Deutsch                | Русский                      |
|--------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|
| digital activities |                               |                        |                              |
|                    |                               | die Hausaufgabe machen |                              |
|                    |                               |                        | загружать музыку             |
|                    | слідкувати за... в інстаграмі |                        |                              |
|                    |                               | Computer spielen       |                              |
| read/write a blog  |                               |                        |                              |
|                    |                               |                        | использовать социальные сети |
|                    | коментар                      |                        |                              |
| forward            |                               |                        |                              |
|                    |                               |                        | устанавливать                |
|                    | залогінітися                  |                        |                              |
|                    |                               | drucken                |                              |
|                    |                               |                        | программа                    |
| rate               |                               |                        |                              |
|                    |                               | suchen                 |                              |
|                    | налаштувати                   |                        |                              |
|                    |                               |                        | подписаться                  |
|                    |                               | erneuern               |                              |
| upload             |                               |                        |                              |

Вправління у вживанні нових ЛО різними мовами.

T: Look at the pictures (малюнки виведені на екран комп'ютера або пропонується роздатковий матеріал для диференційованого навчання) and describe them either in English or in German using new words from the blackboard.

Sehen Sie sich die Bilder an und beschreiben Sie sie.

T: Complete the sentences with the words: виконувати домашнє завдання, оновлювати, слідкувати за людьми в інстаграмі, коментар, шукати, завантажувати музику, програми.

A) When do you usually \_\_\_\_\_ (do your homework)?

B) Ich mag \_\_\_\_\_ (Leuten auf Instagram folgen).

C) You can \_\_\_\_\_ (download music) free.

D) Ich \_\_\_\_\_ (suche) im Internet nach Informationen, die ich brauche.

E) New gadgets can \_\_\_\_\_ (update) themselves.

F) Es ist schön positive \_\_\_\_\_ (Kommentare) zu erhalten.

G) There are a lot of different computer \_\_\_\_\_ (programs) nowadays.

Вдосконалення навичок аудіювання.

Учні виконують завдання у гугл-формі за посиланням  
[https://docs.google.com/forms/d/1cHyg9dyPc057NG3-1C-8iQU1RZfd96N7JzADfYAbL\\_w/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1cHyg9dyPc057NG3-1C-8iQU1RZfd96N7JzADfYAbL_w/edit?usp=sharing)

за допомогою будь якого гаджету з доступом до інтернету.

T: Hört 3 Dialoge und wählt die richtige Antwort.

T: You are going to listen to the same three dialogues and complete the sentences with the affirmative or negative forms of the words.

Висловлення власної думки.

T: Work in pairs. Arbeitet zu zweit! Give each other instructions on how to do these things Use the words you've studied today. Gebt einander Tipps, wie man folgende Handlungen ausführt. Wendet neue Wörter in der Sprachsituation an!

1. Buy and download songs.
2. Sehen den Clip auf YouTube an.
3. Create a new document.
4. Etwas online kaufen.
5. Comment on an Instagram post.
6. Einen Kommentar im sozialen Netzwerk machen.

T: Write an instruction how to subscribe to a YouTube channel or update your status on a social networking site or your variant.

Schreibe Anleitungen dazu, wie man einen YouTube-Kanal abonnieren, den eigenen sozialen Netzwerkstatus oder die eigene Option aktualisieren kann.

*Тема: " Testing intelligence " 11 клас*

T: Now switch on your gadgets, link YouTube channel  
<https://www.youtube.com/watch?v=cA0vHYzGR8s> or suggested Google Forms  
<https://docs.google.com/forms/d/1DFnsulT1xsr5nkH9fexvS8D9LoORMPF4DhzOmbhXVVc/edit?usp=sharing> and watch the first 19 sec. of the video. (Відео може бути показано за допомогою будь якого гаджету з доступом до інтернету).

So how do you think what is the topic of our today's lesson?

Розвиток навичок читання та перекладу. Для швидкості виконання завдання учням пропонується одне речення читати, а наступне перекладати. Таким способом учитель має можливість контролювати навички читання та редагувати переклад як німецькою, так і англійською мовами.

T: Lesen Sie den Text und übersetzen Sie ihn ins Ukrainische.

A: *Hello there.*

B: *How are you?*

A: *I'm doing very well. How are you?*

B: *Fine.*

A: *Glad to hear it. What's new?*

B: *Nothin'.*

A: *Fair enough. What do you want to talk about?!*

B: *I dunno.*

A: *You don't know what you want to talk about?! Humans are not too intelligent at times.*

B: *Says the one who doesn't know my name.*

A: *You have not yet told me your name.*

B: *MY NAME IS A.A.R.D.V.A.R.K.*

A: *No, it isn't. What's your real name?*

This conversation is between a real human and a computer program called Mitsuku. Programs like Mitsuku are called “chatbots”. Mitsuku was the winner of the Loebner Prize in 2013, an annual competition to find a program that can pass the Turing test. The test, designed to measure artificial intelligence, was invented by British mathematician Alan Turing.

Vor fünfzig oder sechzig Jahren waren Computer sehr einfache Maschinen. Aber schon dann glaubten die Wissenschaftler, dass die Maschinen eines Tages «denken» und vielleicht genau so intelligent wie Menschen sein könnten. Aber da erschien eine Frage: “Auf welche Weise können wir herausfinden, wie intelligent Maschinen sind?” Alan Turing, der während des Zweiten Weltkrieges bei der Entschlüsselung des deutschen Enigma-Codes half, beantwortete diese Frage. Er

sagte, wir brauchen zu fragen: "Kann dieser Computer sprechen? Kann er sich wie eine Person unterhalten?" Falls er kann, ist er intelligent und kann überlegen.

In a Turing test, judges sit at a screen and have a chatbot program. They don't know if they are chatting with another person or with a chatbot. After exchanging messages for five minutes, the judges decide if he or she is chatting with a human or a machine.

Alan Turing prognostizierte, dass bis zum Jahr 2000 irgendwelche durchschnittliche Person "nicht mehr als 70% Chance haben würde, die richtige Identifizierung vorzunehmen". Anders gesagt, Computer werden 30% der Richter betrügen. Der Amerikaner Hugh Loebner begeisterte sich für die Idee von Alan Turing und bot am Anfang der neunziger Jahre die Belohnung für die erste Person, die einen Chatbot für den Turing-Test erstellte. Um eine Belohnung von 100.000 US-Dollar zu gewinnen, muss Chatbot mindestens 30% der Richter versichern, dass er ein Mensch ist. Viele Chatbots nahmen am Wettbewerb teil, aber keiner gewann einen Preis.

Mitsuku, however, came very close. In the conversation at the beginning of this article, Mitsuku is A and the real human is B. You can tell that A is not a human because at one point in the conversation, A says "Humans are not too intelligent at times". Although Mitsuku failed to win the 100000 \$, it certainly won't be long before a chatbot is able to fool the Loebner judges into thinking that it is a real person.

But is the Turing test a good way to describe if a machine is intelligent? Critics argue that the chatbots in the competition are merely imitating humans. Humans are the only animals on Earth that can speak, and that's why Turing chose to focus on it. But what is really impressive, critics say, is machines that do things that we can't do. Zum Beispiel es ist erstaunlich, dass Google in Sekundenbruchteilen Hunderte Millionen Websites nur nach einem Wort finden kann oder dass ein NASA-Computer Raketen steuern kann, die von der Erde zum Jupiter fliegen. Sogar einige Dinge, die unsere Smartphones tun, sind besonders eindrucksvoll. Those achievements are far more interesting and useful than a chatbot's. A chatbot is really nothing more than a

successful liar, so the argument goes.

Die Anhänger des Turing-Tests hielten Menschen selbst für Maschinen. Andererseits, ist unser Gehirn komplexer als Computer. As philosopher and scientist Daniel Dennett said in a recent interview, “It’s not impossible to have a conscious robot. You’re looking at one”.

(Solutions Intermediate Student’s Book [475])

Перевірка розуміння прочитаного.

T: Ergänze Wortgruppen.

- A) Computer sind einfache \_\_\_\_\_(Maschinen).
- B) wie \_\_\_\_\_(intelligent) Maschinen sein können.
- C) Kann dieser \_\_\_\_\_(Computer) sprechen.
- D) die einen \_\_\_\_\_(Chatbot) für den Turing-Test erstellte.
- E) die von der Erde zum Jupiter \_\_\_\_\_(fliegen).
- F) die unsere \_\_\_\_\_(Smartphones) tun.
- G) keiner gewann einen \_\_\_\_\_(Preis).
- H) Hunderte Millionen \_\_\_\_\_(Websites).

T: Choose the correct answeres.

1. Around the middle of the last century, scientists
  - A) tried to build computers that were as intelligent as humans.
  - B) built a machine that could have a conversation with a human.
  - C) though that could never be as intelligent as humans.
  - D) though that in the future computers and people might be equally clever.
2. According to the Turing test, a computer that could think would be able to
  - A) break the Enigma code.
  - B) talk to people like an ordinary person does.
  - C) chat with another computer.
  - D) have a chatroom conversation for a minimum of five minutes.
3. Chatbots that enter the Loener competition
  - A) have a 30 % chance of winning.
  - B) share prize money of \$ 100000.

C) need to appear human to about a third of the judges.

D) will never win the big money prize.

4. The main criticism of the Turing test is that

A) Turing focused on the wrong type of intelligence.

D) the winner simply has to copy human behaviour.

C) Google and NASA computers can also achieve amazing things with the help of chatbots.

D) chatbots are designed to do things that we can't do.

5. The write of the text

A) agrees with the critics of the Turing test.

B) is more impressed with search engines than chatbots.

C) does not express a personal opinion on the validity of the Turing test.

D) believes that people are just very complex robots.

Розвиток полілінгвального діалогічного мовлення (завдання середньої складності).

T: Arbeiten Sie zu zweit! Stellen Sie sich vor, Sie kommunizieren mit einem Chatbot. Stellen Sie 3 Fragen und antworten Sie. Versuchen Sie, Fragen zu stellen, die zeigen, dass Sie nicht mit einer Person kommunizieren.

Завдання для кмітливих.

T: Watch the video till the end. Write about the advantages of the new chatbot in German (6-10 sentences). Use Goole Form

<https://docs.google.com/forms/d/1DFnsulT1xsr5nkH9fexvS8D9LoORmPF4DhzOmbhXVVc/edit?usp=sharing>

T: Die Hausaufgaben.

Schreiben Sie interessante Fakten über vier verschiedene Chatbots, die in Deutschland, England oder den USA und der Ukraine erfunden wurden. Schreiben Sie 8-12 Sätze über jeden Chatbot auf Deutsch, Englisch, Russisch und Ukrainisch.

Слід зауважити, що під час формувального етапу дослідження розвиток полілінгвальної компетентності учнів експериментальної групи відбувався не



тільки на уроках іноземних мов. Учні експериментальної групи залучалися до активного використання Ln на уроках української мови, російської мови, зарубіжної літератури, всесвітньої історії, інформатики, математики, хімії, біології, астрономії, географії, мистецтва, правознавства та фізичної культури у вивченні матеріалу, який був передбачений експериментальною програмою (див. Додаток Я, таблиця Я.1, таблиця Я.2).

Отже, організацію експериментального навчання подано у моделі розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, яку ми розуміємо як взаємозалежну сукупність складників – підходів, принципів, умов, методів, прийомів, форм, засобів, технологій, які підпорядковані меті, реалізуються поетапно та сукупно впливають на ефект освітньої діяльності. Результати педагогічного експерименту представлені *результативним блоком* моделі та висвітлені у наступному параграфі (див. 3.3 – О. Б.).

### **3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи, їх інтерпретування та методичні рекомендації щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності**

Контрольний етап експерименту здійснювався з тими ж учнями експериментальної та контрольної груп, що брали участь у констатувальному та формуальному етапах. Слід зауважити, що під час формуального етапу, навчання в експериментальній групі здійснювалося за розробленою методикою, а в контрольній групі навчання продовжувалося за звичайними шкільними стандартами.

*Мета контрольного етапу педагогічного експерименту* – визначити рівень розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи після

проведення формувального експерименту.

*Завдання* контрольного етапу педагогічного експерименту:

- виявити та схарактеризувати рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності після експериментального навчання за запропонованою методикою;
- здійснити обробку вихідних даних експерименту за допомогою процедур математичної статистики (середнє арифметичне, t-критерій Стьюдента);
- з'ясувати чи відбулися зміни щодо рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів та рівня навчальних досягнень учнів експериментальної та контрольної груп.

На цьому етапі педагогічного експерименту застосовувалися різноманітні методи: спостереження, анкетування, тестування, бесіди, узагальнення, процедури математичної статистики (середнє арифметичне, t-критерій Стьюдента).

Для перевірки ефективності методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи було проведено контрольний зріз. Завдання зрізу відповідали чинним програмам та були подібні завданням, які учні виконували під час констатувального етапу експерименту. Зразок завдань для учнів 10 класу представлений у Додатку АА (англійська, німецька, українська, російська мови) та у Додатку АБ (для учнів, які вивчають французьку мову).

Задля достовірного визначення результатів вихідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів, ми представили якість виконання кожного завдання окремо (Task 1–5) та вивели загальний середній відсоток розвитку полілінгвальної компетентності учнів відповідно до рівнів, шляхом середнього значення. Представимо результати виконання контрольного зрізу експериментальної та контрольної груп 10 класів (див. таблиця 3.1, таблиця 3.2).

Таблиця 3.1

**Рівень розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 10 класу експериментальної групи за кількістю та якістю  
виконаних завдань (контрольний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (124) |         |         |         |         | Загальний стан сформованості |
|------------|---|---------|---------|---------|---------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2  | Task 3  | Task 4  | Task 5  |                              |
| початковий | 123–99%   | 122–98% | 116–94% | 118–95% | 123–99% | 97 %                         |
| середній   | 96–77%  | 94–76%  | 93–75%  | 98–79%  | 101–81% | 78 %                         |
| достатній  | 69–56%  | 66–53%  | 61–49%  | 72–58%  | 68–55%  | 54 %                         |
| високий    | 44–35%  | 40–32%  | 32–26%  | 34–27%  | 31–25%  | 29 %                         |

Зауважимо, що незначний, проте найнижчий позитивний результат в експериментальній групі спостерігався у виконанні учнями Task 3, а саме завдання на розвиток писемного полілінгвального мовлення (див. таблиця 3.1). Учні допустили типові помилки у використанні часових форм дієслів і неправильних дієслів, використанні артиклів та прийменників, утворенні множини іменників, ступенів порівняння прикметників, присвійних займенників, мали місце правописні помилки тощо. Подібні девіації були допущені учнями контрольної групи, проте їх кількість значно більша.

Таблиця 3.2

**Рівень розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 10 класу контрольної групи за кількістю та якістю  
виконаних завдань (контрольний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (125) |        |        |        |        | Загальний стан сформованості |
|------------|---|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2 | Task 3 | Task 4 | Task 5 |                              |
| початковий | 89–71%  | 95–76% | 88–70% | 89–71% | 94–75% | 73%                          |
| середній   | 53–42%  | 51–41% | 53–42% | 60–48% | 72–58% | 46 %                         |
| достатній  | 27–22%  | 29–23% | 19–15% | 14–11% | 22–18% | 18 %                         |
| високий    | 17–14%  | 11–9%  | 5–4%   | 6–5%   | 9–7%   | 8 %                          |

Представлений матеріал дозволяє порівняти результати констатувального

та контрольного етапів в обох групах (див. таблиця 3.3 та рис. 3.2).

Таблиця 3.3

### Порівняння стану розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу

| Рівні      | Експериментальна група |                  | Контрольна група     |                  |
|------------|------------------------|------------------|----------------------|------------------|
|            | Констатувальний етап   | Контрольний етап | Констатувальний етап | Контрольний етап |
| початковий | 70 %                   | 97 %             | 70 %                 | 73%              |
| середній   | 42 %                   | 78 %             | 46 %                 | 46 %             |
| достатній  | 14 %                   | 54 %             | 14 %                 | 18 %             |
| високий    | 6 %                    | 29 %             | 6 %                  | 8 %              |

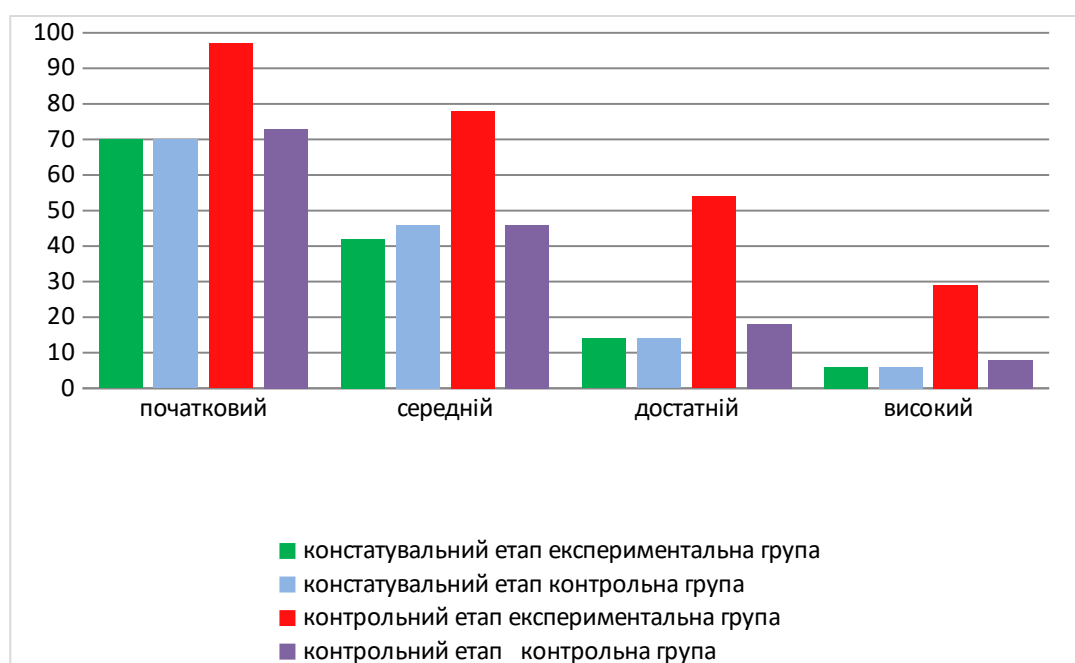


Рис.

### 3.2. Порівняльна характеристика стану розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу (контрольний етап)

Проаналізований матеріал дозволяє твердити, що результати учнів експериментальної групи демонструють суттєві зрушення в розвитку полілінгвальної компетентності, а саме: кількість учнів високого рівня більше на 23%, достатнього на 40%, середнього на 36% та низького на 27%, ніж на констатувальному етапі. Особлива увага приділялась контрольній групі, результати якої мали незначне збільшення: високий рівень збільшився на 3%, середній на 4%, низький на 2%, а достатній не змінився. Отже, результати

експериментальної групи значною мірою різняться від результатів контрольної групи після експериментального навчання, а саме: високий рівень засвідчує діапазон різниці у 21%, достатній 36%, середній 32% та низький 24%, що продемонстровано на рис. 3.2.

Задля перевірки достовірності отриманих даних представимо результати навчальних досягнень учнів 10 класу обох груп на констатувальному та контрольному етапах за критеріями від 1 до 12 балів (див. таблиця 3.4 та рис. 3.3).

Таблиця 3.4

### Порівняльні результати оцінювання навчальних досягнень учнів 10 класу

| Рівні      | Бали  | Експериментальна група |       |                  |       | Контрольна група     |       |                  |       |
|------------|-------|------------------------|-------|------------------|-------|----------------------|-------|------------------|-------|
|            |       | Констатувальний етап   |       | Контрольний етап |       | Констатувальний етап |       | Контрольний етап |       |
|            |       | кіл-ть учнів           | %     | кіл-ть учнів     | %     | кіл-ть учнів         | %     | кіл-ть учнів     | %     |
| початковий | 1-3   | 9                      | 7 %   | 1                | 1%    | 7                    | 6 %   | 6                | 5%    |
| середній   | 4-6   | 69                     | 56 %  | 11               | 9%    | 63                   | 50 %  | 59               | 47%   |
| достатній  | 7-9   | 39                     | 31 %  | 76               | 61%   | 47                   | 38 %  | 50               | 40%   |
| високий    | 10-12 | 7                      | 6 %   | 36               | 29%   | 8                    | 6 %   | 10               | 8 %   |
| всього     |       | 124                    | 100 % | 124              | 100 % | 125                  | 100 % | 125              | 100 % |

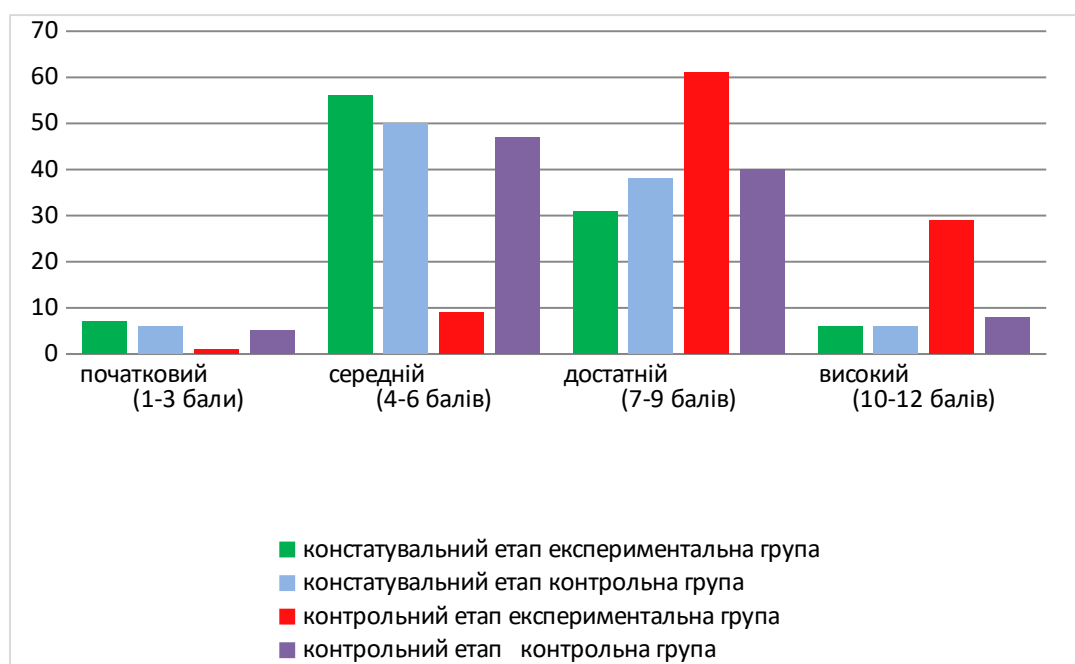


Рис. 3.3. Порівняння успішності навчальних досягнень учнів 10 класу

Отже, порівняльний аналіз навчальних досягнень учнів 10 класу

продемонстрував, що оцінки учнів контрольної групи стали кращими лише на 1-3%. Проте, лише один учень експериментальної групи отримав оцінку початкового рівня (1-3 бали), менше стало оцінок середнього рівня (4-6 балів) на 47%, збільшилися оцінки достатнього рівня (7-9 балів) на 30% та високого рівня (10-11 балів) на 23 %. Важливого значення мають порівняльні результати обох груп на контрольному етапі експерименту (див. таблиця 3.4 та рис. 3.3). Так, учні експериментальної групи у зіставленні з учнями контрольної групи мали значно більше оцінок високого рівня (10-11 балів) на 21 %, більше оцінок достатнього рівня (7-9 балів) на 21%, менше оцінок середнього рівня (4-6 балів) на 38% та на 4% менше оцінки початкового рівня.

Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що учні експериментальної групи 10 класу мали значно кращі результати у навчанні та набагато вищий рівень розвитку полілінгвальної компетентності завдяки впровадженню розробленої нами методики, ніж учні контрольної групи.

Учні 11 класу виконували завдання вихідного зрізу, які наведені у Додатку АВ (англійська, німецька, українська, російська мови) та Додатку АГ (для учнів, що вивчають французьку мову).

Оцінювання виконання завдань контрольного етапу здійснювалося ідентично до констатувального етапу експерименту. Представимо результати виконання вихідного зрізу експериментальної та контрольної груп 11 класів (див. таблиця 3.5, таблиця 3.6).

*Таблиця 3.5*

**Визначення рівня розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 11 класу експериментальної групи за кількістю та якістю  
виконаних завдань (контрольний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (102) |          |        |         |         | Загальний стан сформованості |
|------------|---|----------|--------|---------|---------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2   | Task 3 | Task 4  | Task 5  |                              |
| початковий | 102–100%  | 102–100% | 98–96% | 100–98% | 101–99% | 99 %                         |
| середній   | 92–90%  | 89–87%   | 81–79% | 82–80%  | 83–81%  | 83 %                         |
| достатній  | 69–68%  | 66–65%   | 61–60% | 63–62%  | 66–65%  | 64 %                         |

|         |        |        |        |        |        |      |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| високий | 46–45% | 44–43% | 40–39% | 42–41% | 43–42% | 42 % |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|------|

Таблиця 3.6

**Визначення рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів  
11 класу контрольної групи за кількістю та якістю виконаних  
завдань (контрольний етап)**

| Рівні      | Кількість учнів та % співвідношення від загальної кількості учнів (103) |        |        |        |        | Загальний стан сформованості |
|------------|---|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
|            | Task 1  | Task 2 | Task 3 | Task 4 | Task 5 |                              |
| початковий | 94–91%  | 90–87% | 88–85% | 89–86% | 90–87% | 87 %                         |
| середній   | 66–64%  | 65–63% | 60–58% | 62–60% | 67–65% | 62 %                         |
| достатній  | 35–34%  | 32–31% | 29–28% | 33–32% | 32–31% | 31 %                         |
| високий    | 16–16%  | 14–14% | 8–8%   | 9–9%   | 9–9%   | 11 %                         |

Наведені факти виявляють, що учні 11 класу як експериментальної, так і контрольної груп на дуже добре виконали завдання на перевірку навичок з аудіювання L<sub>n</sub>, читання L<sub>n</sub>, легко впоралися з лексико-граматичним тестом L<sub>n</sub>, проте мали труднощі в діалогічному багатомовному контексті та у викладенні думок письмово L<sub>n</sub>. Типові помилки, які були допущені учнями у виконанні письмового завдання, такі: використання часових форм дієслів пасивного стану, вживання інфінітиву та герундію, модальні дієслова, узгодження часів, спелінгові помилки тощо. Представимо порівняльні результати обох груп до початку експерименту та після (див. таблиця 3.7, рис.3.4).

Таблиця 3.7

**Порівняння стану розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів 11 класу**

| Рівні      | Експериментальна група |                  | Контрольна група     |                  |
|------------|------------------------|------------------|----------------------|------------------|
|            | Констатувальний етап   | Контрольний етап | Констатувальний етап | Контрольний етап |
| початковий | 81 %                   | 99 %             | 83 %                 | 87%              |
| середній   | 55 %                   | 83 %             | 58 %                 | 62%              |
| достатній  | 29 %                   | 64 %             | 28 %                 | 31%              |
| високий    | 15 %                   | 42 %             | 11 %                 | 11%              |

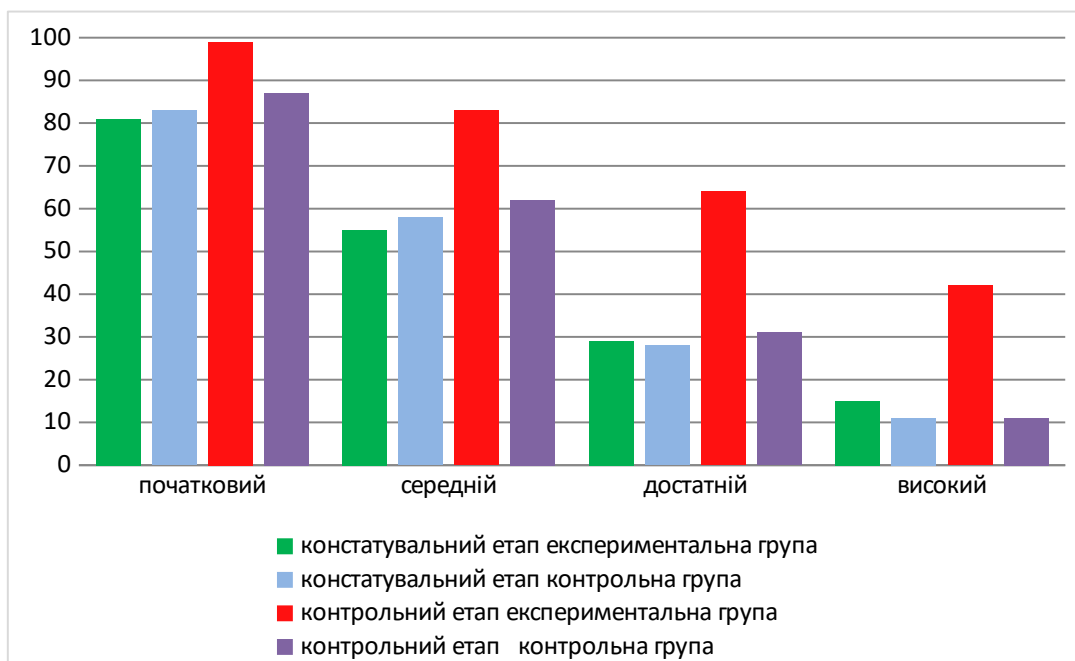


Рис. 3.4. Порівняльна характеристика стану розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класу (контрольний етап)

Проаналізований матеріал дозволяє твердити про значні переваги експериментальної групи за станом розвитку полілінгвальної компетентності на контрольному етапі, незважаючи на те, що на констатувальному етапі експерименту контрольна група лідирувала у показниках початкового та середнього рівнів. Високий рівень розвитку учнів експериментальної групи 11 класу після проведення контрольного зрізу вище на 31% у порівнянні з учнями контрольної групи, достатній краще на 33%, середній рівень збільшився на 21% і початковий рівень мали майже всі учні 99%, більше на 12% ніж учні контрольної групи.

Матеріали здійсненого аналізу дозволяють згрупувати отримані результати контрольного етапу всіх (226) учнів експериментальної групи 10 та 11 класів (10 клас – 124 учнів, 11 клас – 102 учнів), а також підрахувати дані учнів (228) контрольної групи 10 й 11 класів (10 клас – 125 учнів, 11 клас – 103 учнів) (див. таблиця 3.8, рис. 3.5).



Таблиця 3.8

**Загальний стан розвитку полілінгвальної компетентності  
(контрольний етап)**

| Рівні      | Експериментальна група | Контрольна група |
|------------|------------------------|------------------|
| початковий | 98 %                   | 80 %             |
| середній   | 81 %                   | 54 %             |
| достатній  | 59 %                   | 25 %             |
| високий    | 36 %                   | 10 %             |

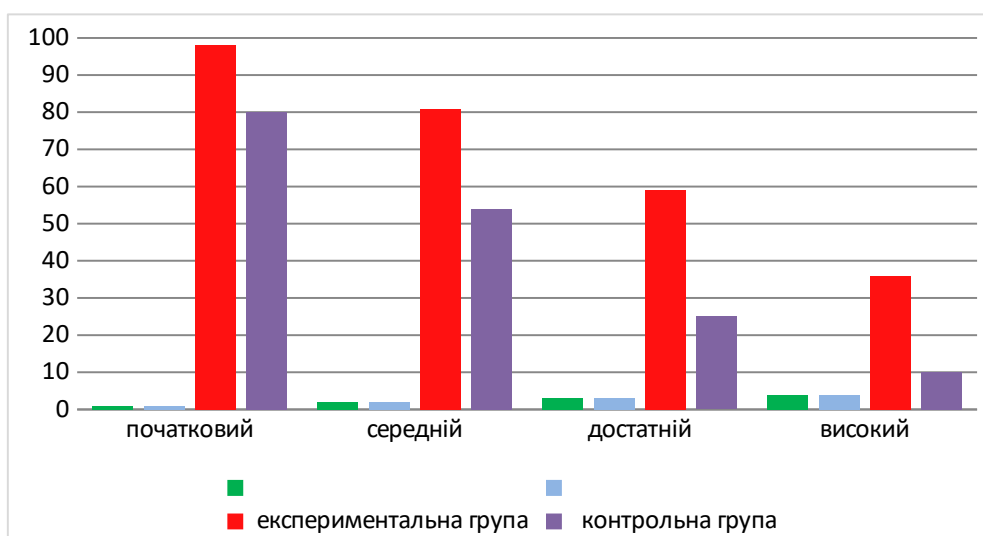


Рис. 3.5. Рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів  
(контрольний етап)

Дані здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок про покращення високого рівня розвитку експериментальної групи на 26%, удосконалення достатнього рівня на 34%, поліпшення середнього на 27% та піднесення початкового на 18% у порівнянні з контрольною групою.

Підбиваючи підсумки та доводячи успішність розвитку полілінгвальної компетентності учнів експериментальної групи, представимо порівняльні результати навчальних досягнень учнів обох груп за критерієм від 1 до 12 балів (див. таблиця 3.9, рис.3.6).

Таблиця 3.9

**Порівняльні результати оцінювання навчальних досягнень  
учнів 11 класу**

| Рівні      | Бали  | Експериментальна група |       |                  |       | Контрольна група     |       |                  |       |
|------------|-------|------------------------|-------|------------------|-------|----------------------|-------|------------------|-------|
|            |       | Констатувальний етап   |       | Контрольний етап |       | Констатувальний етап |       | Контрольний етап |       |
|            |       | кіль-ть учнів          | %     | кіль-ть учнів    | %     | кіль-ть учнів        | %     | кіль-ть учнів    | %     |
| початковий | 1-3   | 6                      | 6 %   | 0                | 0%    | 7                    | 7 %   | 5                | 5%    |
| середній   | 4-6   | 52                     | 51 %  | 7                | 7%    | 54                   | 52 %  | 36               | 35%   |
| достатній  | 7-9   | 29                     | 28 %  | 52               | 51%   | 31                   | 30 %  | 51               | 49%   |
| високий    | 10-12 | 15                     | 15 %  | 43               | 42%   | 11                   | 11 %  | 11               | 11 %  |
| всього     |       | 102                    | 100 % | 102              | 100 % | 103                  | 100 % | 103              | 100 % |

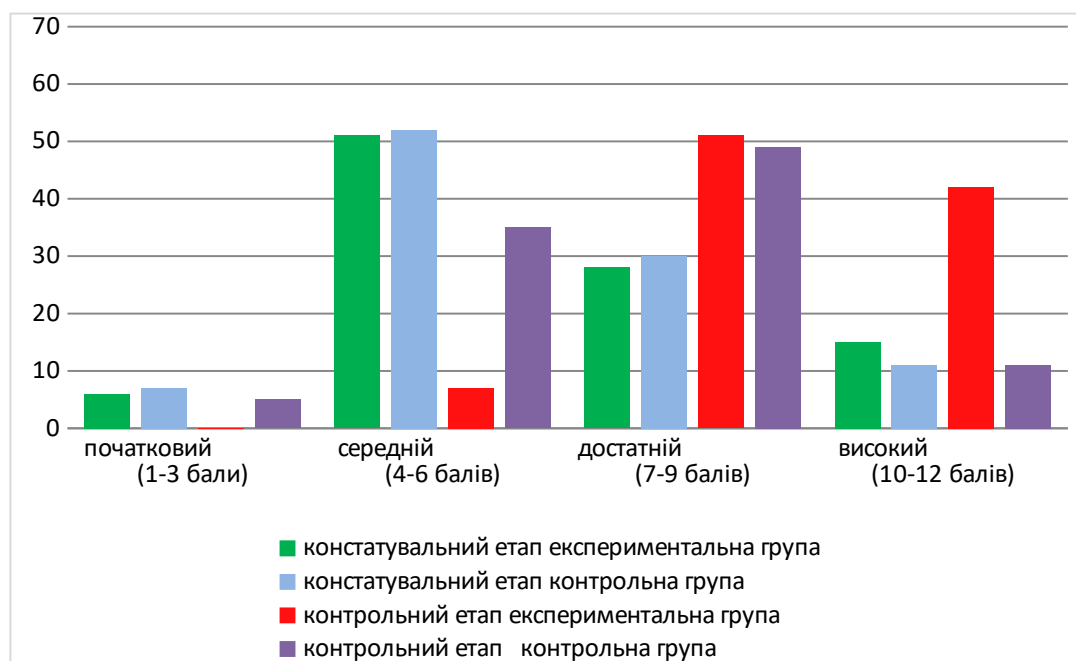


Рис. 3.6. Порівняння успішності навчальних досягнень учнів 10 класу

Відзначимо, що всі учні 11 класу (експериментальної та контрольної груп) були більш вмотивовані на навчання, ніж учні 10 класу обох груп, оскільки бажали мати оцінку «добре» або «відмінно» на кінець семестру чи навчального року та ждали успішно скласти зовнішнє незалежне оцінювання. Проте, оцінки учнів експериментальної групи значно покращилися після експериментального навчання, а саме: жодної оцінки початкового рівня (1-3 бали), на 44% менше оцінок середнього рівня (4-6 балів), на 23% більше оцінок достатнього рівня (7-9 балів) та на 27% вище оцінок високого рівня (10-12 балів). У порівнянні з контрольною групою оцінки високого та середнього

рівнів значно переважають – 31% (10-12 балів) та 28% (4-6 балів), незначне відхилення у 2% оцінок достатнього рівня (7-9 балів) та 5% початкового рівня (1-3 бали) на користь експериментальної групи.

Для перевірки достовірності проведеного експерименту, здійснимо статистичну обробку отриманих результатів експериментальної роботи за t-критерієм Стьюдента, що застосовується для перевірки рівності середніх значень у двох незалежних вибірках. Статистичні гіпотези t-критерію Стьюдента розрізняють за видом припущень, розглядають нульову та альтернативну гіпотези. Сформулюємо дві гіпотези:

**Н<sub>0</sub>:** «Середні значення досліджуваного розвитку полілінгвальної компетентності учнів експериментальної та контрольної груп, які порівнюються, не розрізняються між собою  $|X_{\text{експ. гр}} - X_{\text{контр. гр.}}| = 0$  або  $X_{\text{експ. гр}} = X_{\text{контр. гр.}}$ . Відмінності  $X_{\text{експ. гр}}$  та  $X_{\text{контр. гр.}}$  не є статистично достовірними та носять випадковий характер».

**Н<sub>1</sub>** альтернативна гіпотеза: «Середні значення досліджуваного розвитку полілінгвальної компетентності учнів експериментальної та контрольної груп, що зіставляються, достовірно різняться.  $X_{\text{експ. гр}} \neq X_{\text{контр. гр.}}$  або  $|X_{\text{експ. гр}} - X_{\text{контр. гр.}}| \neq 0$ »

За процедурою оброблення результатів виконуємо дві необхідні умови: нормального характеру розподілу даних експериментальної та контрольної груп і рівності генеральних дисперсій порівнюваних груп. Розрахунки здійснюємо за формулою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

Де  $M_1$  – середнє арифметичне вибірки експериментальної

групи,  $M_2$  – середнє арифметичне вибірки контрольної групи,  $\sigma_1$  – стандартне похибка вибірки експериментальної групи,  $\sigma_2$  – стандартне похибка вибірки контрольної групи, а  $N_1$  – розмір вибірки експериментальної групи,  $N_2$  – розмір вибірки контрольної групи. Таким чином, різниця  $M_1 - M_2 = 8.73 - 6.69 = 2.06$ ;  $\sigma_1^2 = 3.31$ ,  $\sigma_2^2 = 4.71$ ;  $N_1 = 226$ ,  $N_2 = 228$ . Ми округлили

отримані значення до сотих та вираховуємо  $t=10.8$ . Для порівняння отриманого  $t=10.8$  з табличним значенням t-Стюдента, необхідно розрахувати ступінь свободи за формулою:  $f=N_1+N_2-2$ . У нашому випадку ступінь свободи становить  $226+228-2=452$ . Визначаємо критичне значення t-критерію Стюдента ( $\alpha=p$ ) при рівні значущості  $p=0,001$  (чим менші  $\alpha$ -рівні, тим більшою є упевненість, що встановлена альтернативна гіпотеза значуща) за даного числа ступенів свободи за таблицею. Табличне значення  $t=3,29$ , в експерименті  $t=10.8$ ,  $10.8>3,29$ . Якщо отримане в експерименті значення  $t$  перевищує табличне, то є підстави відхилити  $H_0$  гіпотезу – відмінності середніх значень досліджуваного в обох вибірках зумовлені лише статистичним розкидом та прийняти альтернативну (експериментальну) гіпотезу про те, що досліджувані вибірки експериментальної та контрольної груп не належать до однієї генеральної сукупності, а відмінності, що спостерігаються між вибірковими показниками, носять саме систематичний, а не випадковий характер.

Значення досліджуваної величини перевіримо у табличному процесорі Microsoft Excel. Звернення до t-критерію полягає у безпосередньому його обчисленні за допомогою інструменту «Двовибірковий t-тест із різними дисперсіями» (див. рис. 3.7).

| Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями |                       |                 |
|--|-----------------------|-----------------|
|  | Экспериментальная гр. | Контрольная гр. |
| Среднее  | 8,734513274           | 6,697368421     |
| Дисперсия                                      | 3,315870206           | 4,714178066     |
| Наблюдения                                     | 226                   | 228             |
| Гипотетическая разность средних                | 0                     |                 |
| df   | 440                   |                 |
| t-статистика                                   | 10,83523133           |                 |
| P(T<=t) одностороннее                          | 0                     |                 |
| t критическое одностороннее                    | 3,108857464           |                 |
| P(T<=t) двухстороннее                          | 0                     |                 |
| t критическое двухстороннее                    | 3,312775353           |                 |

Рис. 3.7.

Двовибірковий t-тест із різними дисперсіями

Умовою прийняття  $H_1$  є співвідношення  $|тексп| \geq tкр$ . У нашому експерименті  $10.83 > 3.31$ , а отже, умова виконується і відмінність експериментальної та контрольної груп можна вважати доведеним. Робимо висновок: методика навчання, що використовувалась в експериментальній групі, є продуктивною.

Доречним було також проведення повторного анкетування (див. Додаток Ю), що дозволило виявити, як змінилося ставлення учнів до багатомовності та з'ясувати зрушення у їх особистому полілінгвальному мовленні, вміння використовувати  $L_n$  поза межами навчального процесу (див. таблиця 3.10, таблиця 3.11).

Таблиця 3.10

**Результати анкетування учнів експериментальної групи  
(контрольний етап)**

| № питання | одна мова | дві мови | три мови | чотири мови | п'ять і більше мов | так | ні  |
|-----------|-----------|----------|----------|-------------|--------------------|-----|-----|
| 1         | 2%        | 17%      | 67%      | 13%         | 1%                 |     |     |
| 2         | 9%        | 47%      | 41%      | 3%          |                    |     |     |
| 3         | 0%        | 4%       | 88%      | 7%          | 1%                 |     |     |
| 4         | 3%        | 9%       | 84%      | 4%          |                    |     |     |
| 5         | 0%        | 5%       | 73%      | 18%         | 4%                 |     |     |
| 6         | 4%        | 49%      | 45%      | 2%          |                    |     |     |
| 7         |           | 2%       | 87%      | 7%          | 4%                 |     |     |
| 8         | 5%        | 74%      | 19%      | 2%          |                    |     |     |
| 9         | 37%       | 52%      | 11%      |             |                    |     |     |
| 10        | 2%        | 77%      | 21%      |             |                    |     |     |
| 11        |           |          |          |             |                    | 8%  | 92% |
| 12        | 36%       | 45%      | 14%      | 2%          | 3%                 |     |     |
| 13        |           |          |          |             |                    | 89% | 11% |

Порівнюючи відповіді учнів експериментальної групи контрольного етапу з результатами констатувального етапу (див. табл. 2.12), можемо стверджувати, що учні надавали перевагу багатомовному спілкуванню з друзями, у школі, соціальних мережах, прослуховуванню пісень або дивитися фільми, під час подорожей. Використання учнями  $L_4$  збільшилося на 3-10%,  $L_3$  на 36-71%. Учні менше користувалися  $L_2$  на 23-82% і  $L_1$  на 9-73%. Учні відзначили, що вони мислять більше  $L_2$  на 60%,  $L_3$  на 13%,  $L_4$  на 2%.

Водночас спостерігалось незначне збільшення у використанні L<sub>n</sub> з рідними 1-5%. Визначним є факт використання L<sub>5</sub>, що був відсутній на початку дослідження. Також, 92% учнів зауважили, що вивчення іноземних мов стало для них цікавим і легким процесом і вони хотіли б опанувати до 5 інших мов (китайська, італійська, іспанська, французька, польська, чеська тощо) та на 70% більше учнів спрямували свій вибір майбутньої професії з обов'язковою вимогою володіння іноземною мовою.

Таблиця 3.11

**Результати анкетування учнів контрольної групи  
(контрольний етап)**

| № питання | одна мова | дві мови | три мови | чотири мови | п'ять і більше мов | так | ні  |
|-----------|-----------|----------|----------|-------------|--------------------|-----|-----|
| 1         | 29%       | 57%      | 10%      | 4%          |                    |     |     |
| 2         | 27%       | 69%      | 4%       |             |                    |     |     |
| 3         | 5%        | 71%      | 21%      | 3%          |                    |     |     |
| 4         | 32%       | 48%      | 20%      |             |                    |     |     |
| 5         | 6%        | 89%      | 5%       |             |                    |     |     |
| 6         | 15%       | 84%      | 1%       |             |                    |     |     |
| 7         |           | 7%       | 88%      | 5%          |                    |     |     |
| 8         | 79%       | 16%      | 5%       |             |                    |     |     |
| 9         | 44%       | 51%      | 5%       |             |                    |     |     |
| 10        | 6%        | 77%      | 17%      |             |                    |     |     |
| 11        |           |          |          |             |                    | 75% | 25% |
| 12        | 93%       | 7%       | 0%       |             |                    |     |     |
| 13        |           |          |          |             |                    | 14% | 86% |

Результати контрольної групи зазнали незначних змін у межах +/- 1-3% за всіма питаннями анкети у порівнянні із вхідними даними (див. таблиця 2.13).

Представимо підсумкову діагностувальну інформацію за кожним рівнем розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи експериментальної групи (ЕГ) та контрольної групи (КГ), яка демонструє значну позитивну динаміку учнів експериментальної групи (див. таблиця 3.12, рис. 3.8).

Таблиця 3.12

**Характеристика динаміки розвитку полілінгвальної компетентності  
учнів профільної школи після формувального експерименту**

| Рівні розвитку полілінгвальної компетентності | ЕГ конст. етап | ЕГ контр. етап | Динаміка | КГ конст. етап | КГ контр. етап | Динаміка |
|---|----------------|----------------|----------|----------------|----------------|----------|
| початковий                                    | 76%            | 98%            | +22%     | 77%            | 80%            | +3%      |
| середній                                      | 49%            | 81%            | +32%     | 52%            | 54%            | +2%      |
| достатній                                     | 23%            | 59%            | +36%     | 21%            | 25%            | +4%      |
| високий                                       | 11%            | 36%            | +25%     | 9%             | 10%            | +1%      |

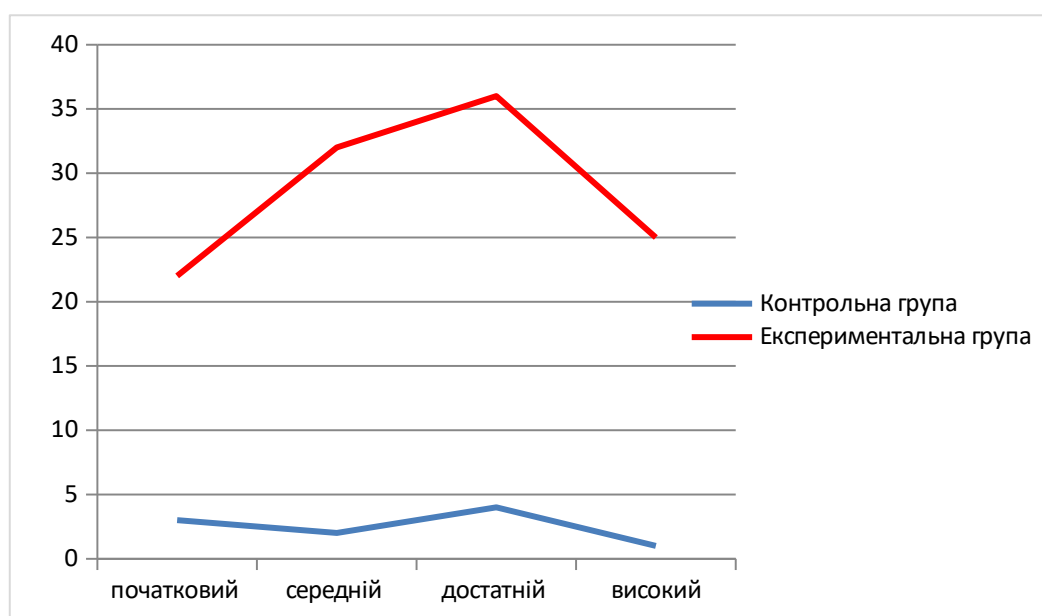


Рис. 3.8. Динаміка розвитку полілінгвальної компетентності учнів експериментальної та контрольної груп (контрольний етап)

Отже, результати аналізу стану розвитку полілінгвальної компетентності, навчальних досягнень та анкетування всіх учнів 10-11 класів слугують підставою для констатації, що учні експериментальної групи досягли високого рівня розвитку полілінгвальної компетентності після навчання за розробленою нами методикою. Учні експериментальної групи на відміну від учнів контрольної групи виявляли впевненість у використанні  $L_n$ , уміння швидко моделювати багатомовну поведінку відповідно до ситуації чи завдання, навчилися застосовувати трансфер знань та демонстрували розвинену багатомовну здатність, були зацікавлені у вивченні іноземних мов. Самі учні

відзначали, що суттєво підвищилася їх загальна обізнаність, у продукуванні мовлення успішно здійснюють інтелектуальні операції. Отже, завдання контрольного етапу експерименту виконано, мета досягнута, гіпотетичні положення, висунені нами відносно ефективності розвитку полілінгвальної компетентності учнів завдяки розробленій методикі, підтверджено позитивними результатами експертної перевірки. Довідки про впровадження результатів дисертаційної праці представлені у Додатках АД, АЕ, АЖ, АИ.

Теоретичні положення й доведена ефективність розробленої методикі надають підстави запропонувати методичні рекомендації щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

1. Нині знання англійської мови визнається у світовій спільноті невинятковим явищем, а “must have”, а багатомовність, природньо, визнається нормою суспільства. Тому багатомовність має бути впроваджена в освітній стандарт України та мати особливу орієнтацію на профільну школу – підготовку професійно орієнтованого, компетентного полілінгвального випускника, який готовий як до продовження навчання, так і реалізації у діяльності в умовах багатомовності. Багатомовне профільне навчання імплементується в профільних класах, профільних групах, різнопрофільних групах у межах класу, динамічних профільних групах, відповідно до задоволення освітніх запитів учнів та їх батьків, матеріально-технічного забезпечення, кадрової підготовки.

2. Багатомовна профільна школа є вершиною моделі полілінгвальної освіти в закладах загальної середньої освіти, яка заснована на поступовому впровадженні вивчення іноземних мов  $L_2$ ,  $L_3$ ,  $L_n$  та поетапному переходу з одномовного навчання до білінгвального  $L_1+L_2$  й полілінгвального  $L_1+L_2+L_3+L_n$  навчання.

3. Багатомовне профільне навчання має здійснюватися за навчальними планами та програмами з урахуванням інтеграції мовної дидактики й трансферу знань. Програми та плани мають відповідати профілю й рівню навчання та враховувати діапазон мов навчання. Багатомовний курикулум враховується у



складанні календарно-тематичного планування та поурочних планів.

4. Модель розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності складається з поетапних та взаємозалежних кроків:

1) *підготовчо-мотиваційний етап* передбачає з'ясування цілей, обґрунтування підходів та принципів (див. 1.4 – О. Б.) для досягнення встановленої мети, заохочення та мотивація учасників освітнього процесу, сприяння якісному зростанню полілінгвальної компетентності учнів;

2) *навчально-технологічний етап* вимагає кропіткої підготовки з боку вчителя, який ретельно добирає методи, прийоми, форми, засоби й технології відповідно до мети й отримання бажаного результату кожного уроку (див. 1.4, 3.1, – О. Б.), з урахуванням педагогічних умов та психолінгвістичних передумов (див. 1.3, 2.2 – О. Б.) профільної школи;

3) *діагностико-результативний етап* спрямований на узагальнення й конкретизацію отриманих знань та навичків з подальшим оцінюванням навчальних досягнень учнів відповідно до рівнів і критеріїв полілінгвальної компетентності (див. 2.3 – О. Б.), а також передбачає аналіз роботи вчителя задля виявлення позитивних практик багатомовної освіти та їх подальшого вдосконалення й використання.

5. Система вправ для розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи рекомендована у вивченні мов, які опановуються L2+L3+Ln приблизно однаковою мірою, передбачено використання вправ на розвиток усіх видів полілінгвального мовлення (аудіювання, читання, письма та мовлення) наближено зарівно.

6. Вибір вправ також спрямований на розвиток лексичних і граматичних навичок та вдосконалення вимови й інтонації L2+L3+Ln. Доречно розподілити вправи на: підготовчо-тренувальні (наприклад, перед роботою з багатомовним текстом, прослуховуванні аудіозапису Ln мовами), ознайомлювальні – на етапі введення нового граматичного або лексичного матеріалу (прослухати, вказати, виписати, порівняти), підстановочні й конструктивні (заповнити пропуски, під-

ставити відповідні слова Ln), повторювальні – спрямовані на закріплення та вдосконалення (знайти, почитати, повторити, назвати), трансформаційні (перфразувати, перекласти, замінити), тренувальні (переписати, розповісти, запевнити, скласти, переказати), контрольні (скласти, описати, спростувати, утворити, виправити, пояснити, тестові завдання).

7. Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності базується на лінгводидактичних основах: занурення в багатомовне середовище; інтеграція: а) предметів, б) учнів, в) теорії, досвіду та практики; єдність навчання, навчальних програм, оцінювання; трансфер мовних знань; паралельне навчання.

8. У профільній школі надається перевага співпраці, взаємному навчанню, роботі в команді, тандемі, мисленнєві операції у мовній діяльності, обмін досвідом. Не виключається автономне, індивідуальне й диференційоване навчання, що спонукає до занурення у багатомовне середовище.

9. Методика розвитку полілінгвальної компетентності учнів має відповідати сучасній філософії освіти; реалізовувати основні вимоги НУШ: компетентнісний зміст освіти, дитиноцентризм, наскрізний процес виховання, що базується на цінностях; утілювати гармонійність і збалансованість, цінність і єдність, практичність і гнучкість, креативність і стабільність навчального процесу, а також виправдовувати основні методологічні вимоги: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність.

10. Урахування досвіду західноєвропейських країн з інтеграції мовного курикулуму й залучення до міжнародного партнерства у профільній школі.

11. Жодна методика не є універсальною, тому представлена нами методика обумовлена застосуванням стратегічного підходу вчителя до її використання відповідно до психолого-педагогічних умов навчання, можливостей освітнього середовища, вимог суспільства, запиту та потреб учнів тощо.

Дотримання запропонованих рекомендацій надасть змогу ефективно розвивати полілінгвальну компетентність учнів профільної школи.

### **Висновки до третього розділу**

Експериментальне дослідження спрямоване на підтвердження або спростування висунутої гіпотези та здійснювалося у три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний). Отримані результати представлено в таких висновках.

На формувальному етапі було розроблено методика розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Представлена методика ґрунтувалася на моделі (див. рис. 3.1), яка складалася з чотирьох блоків: цільового, блоку умов, методологічного, результативного; етапів реалізації: підготовчо-мотиваційного, навчально-технологічного, діагностико-результативного; концептуальної основи; педагогічних умов і психолінгвістичних умов; а також ретельно дібраних і детально розглянутих методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що сприяють розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. Було створено програми розвитку полілінгвальної компетентності для учнів 10 та 11 класів з урахуванням вимог чинного законодавства та можливістю впровадження полілінгвальної освіти не тільки на уроках іноземної мови, а й на уроках української мови, зарубіжної літератури, всесвітньої історії, інформатики, математики, хімії, фізики, астрономії, біології, екології, географії, мистецтва, фізичної культури, правознавства тощо. Апробація створеної методики відбувалася в експериментальній групі та висвітлена на прикладі фрагментів уроків з англійської мови в 10-х та 11-х класах і в публікації [20]. Слід зауважити, що під час формувального етапу навчання в контрольній групі продовжувалося за звичайними шкільними стандартами.

На контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи було перевірено ефективність розробленої методики з розвитку полілінгвальної компетентності. Аналіз результатів післяекспериментального зрізу, який проводився з тими ж учнями експериментальної та контрольної груп, що брали участь в експерименті на констатувальному етапі, засвідчив, що стан розвитку

полілінгвальної компетентності учнів експериментальної групи 10 класу збільшився в межах 23–40% відповідно до рівнів навчання (високий, достатній, середній, початковий) у порівнянні з контрольним етапом. Контрольна група мала незначні покращення 0–3%. Стан розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класів експериментальної групи виріс на 18–35%, а контрольної групи на 0–4%. Слід зауважити, що учні експериментальної групи швидше виконували лексико-граматичний тест, завдання з читання та мали менше труднощів у виконанні завдань з аудіювання, мовлення, при викладі думок письмово, ніж учні контрольної групи.

Аналіз результатів контрольного оцінювання навчальних досягнень учнів також підтвердив ефективність і доцільність запропонованої методики, оскільки в експериментальній групі спостерігалася позитивна динаміка. Так, високий рівень навчальних досягнень учнів (10–12 балів) збільшився на 21% в 10 класі та 31% в 11 класі, а середній рівень (4–6 балів) знизився на 38% й 28% в 10 і 11 класах відповідно у порівнянні з результатами контрольної групи.

Повторне анкетування на контрольному етапі експерименту виявило значні розбіжності в кількості використання мов у школі та за її межами на користь експериментальної групи.

Достовірність отриманих результатів експерименту було перевірено за *t*-критерієм Стьюдента двох незалежних вибірок. Підсумкові розрахунки доводять, що умова експерименту виконується, відмінність експериментальної та контрольної груп доведена, альтернативна гіпотеза: «Середні значення досліджуваного розвитку полілінгвальної компетентності учнів експериментальної та контрольної груп, що зіставляються, достовірно різняться» правдива.

Результати контрольного етапу експерименту свідчать про значні позитивні зміни щодо рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів та рівня навчальних досягнень учнів експериментальної груп, що підтверджує робочу гіпотезу, а отже, засвідчує ефективність розробленої методики розвитку

полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

За результатами проведеного експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації щодо розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Основні положення третього розділу відображено у публікаціях автора [17; 18; 19; 20; 21; 23; 25; 432; 433].

## ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу спеціальної літератури встановлено, що проблема розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності не була предметом спеціального дослідження, проте її окремі аспекти перебували в центрі наукових досліджень педагогів, лінгвістів, психологів, психолінгвістів, лінгводидактів. У дисертаційній роботі теоретично обґрунтовано, створено й експериментально перевірено методику роботи з розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Результати проведеного дослідження підтвердили гіпотезу, покладену в його основу, а досягнута мета і розв'язані завдання надають змогу зробити такі загальні висновки:

1. На підґрунті вивчення й аналізу нормативно-правових документів, вітчизняної та зарубіжної наукової літератури доведено недостатню розробленість лінгводидактичної проблеми розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Установлено, що багатомовність, на поширення якої сприяють глобалізація, транснаціональна мобільність, розвиток нових технологій, соціальна відкритість, політичний, історичний, економічний, соціальний та освітній контекст тощо, функціональна упродовж усієї історії людства, трансформується, поширюється, є потребою сучасного світу, необхідною умовою для успішного професійного зростання людини, її конкурентоспроможності на ринку праці, особистого розвитку. Доведено ефективність багатомовної освіти та значущість її впровадження в профільній школі закладах освіти України. Представлено можливу модель полілінгвальної освіти в Україні.

На підставі наявних у науковій літературі дефініцій, наукових підходів до розуміння сутності полілінгвальної компетентності уточнено зміст ключових

понять дослідження. Представлено кореляцію синонімічних понять «багатомовність», «плюрилінгвізм», «мультилінгвізм», «полілінгвізм» у різних наукових дискурсах, які означають здатність особистості користуватися двома та більше мовами. Розмежовано категорійну сутність означень «компетентність» – темпорально й ситуативно обумовлена здатність суб'єкта інтегрувати й організувати інформаційний базис як внутрішнього, так і зовнішнього середовища на основі вміння, навичок, досвіду, особистісних якостей з метою ефективного застосування в різних модусах соціальної взаємодії, зокрема професійній діяльності, та «компетенція» – інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, сукупність знань, умінь, навичок у певній царині. Полілінгвальну компетентність потрактуємо як складний феномен, суперпозицію або поєднанням компетентностей і компетенцій, які враховують здатності, вміння, знання й навички, особливості людини використовувати Ln задля усного й письмового спілкування, навчання, самоосвіти, взаємодії, а також сприяють розвитку мовної свідомості та метакогнітивних стратегій.

Доведено, що розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи буде ефективним за умови врахування всіх компетенцій і компетентностей як складових полілінгвальної компетентності. Встановлено взаємозалежність чинників полілінгвальної компетентності та визначено, що кожний структурний компонент відіграє важливу роль у розмежуванні особливостей певної мови, оскільки перемикання мовного коду у переході з мови на іншу мову передбачає перемикання одного лінгвістичного інструментарію, культурного фону, соціальних особливостей тощо на інші.

2. Схарактеризовано особливості дидактики багатомовності: гетерогенність, мінливість, реверсивність, взаємозалежність, складність, синергія, стабільність. Визначено навчальні програми, викладання та оцінювання рівнозначними й обов'язковими складниками багатомовної освіти. Доведено необхідність упровадження наскрізного мовного курикулуму в контексті цілісного інтегрованого підходу багатомовного навчання у профільній школі. Виявлено, що застосування кожної стратегії мовної освіти (продуктивної, рецепції,

інтерації, посередницької) значною мірою підвищує ефективність вивчення іноземних мов та позитивно впливає на використання L<sub>n</sub> учнями. Установлено важливу роль викладача у вдалому доборі методів, прийомів, принципів, зважаючи на учнівські інтереси, вимоги, потреби, а також відповідно до мети уроку й навчальних цілей, спрямованих на розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

Визначено та схарактеризовано загальнодидактичні підходи до багатомовного навчання; нормативно-правові документи, що унормовують профільне навчання й вивчення мов в Україні; властивості полілінгвального навчання, що зумовлені дидактикою багатомовності. Встановлено лінгводидактичні основи розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності: занурення в багатомовне середовище; інтеграція: а) предметів, б) учнів, в) теорії, досвіду та практики; єдність навчання, навчальних програм, оцінювання; трансфер мовних знань; паралельне навчання.

3. Виявлено й обґрунтовано зовнішні та внутрішні педагогічні умови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. До зовнішніх умов відносимо: вплив навчального середовища, історичні та політичні події, культурний розвиток суспільства, застосування інформаційних технологій та онлайн ресурсів. Констатується, що внутрішні педагогічні умови залежать від учня, а саме: розуміння учнем особистісних потреб, врахування та залучення власного мовного репертуару, використання індивідуального досвіду вивчення мов, умотивованість, активна навчальна діяльність; від учителя та вимог до нього: багатомовний, з високорозвиненим міжмовним і металінгвістичним усвідомленням; обізнаний у сфері багатомовності; знає, як розвивати полілінгвальність; чутливий до когнітивних й емоційних особливостей учнів; готовий до співпраці та використання відповідної навчально-методичної бази: програм, багатомовного курикулуму, принципів, методів, стратегій полілінгвальної освіти, навчального матеріалу.



У результаті вивчення наукової літератури виокремлено й аргументовано лінгвістичний, психологічний, психофізіологічний аспекти психолінгвістичних передумов розвитку полілінгвальної компетентності. Виявлено і схарактеризовано складники лінгвістичного (семантика, синтаксис, фонетика, фонологія, морфологія, прагматика, функціонування, сприйняття, інтерпретація, продукування, кореляція, слухання, читання, письмо, говоріння), психологічного (зовнішні й внутрішні чинники, соціальні та культурні фактори, когнітивні здібності, мисленнєві процеси) і психофізіологічного (роботу мозку, механізм засвоєння й оволодіння трьома та більше мовами, процес планування полілінгвального мовлення) аспектів, доведено взаємозалежність усіх аспектів.

Урахування педагогічних умов і взаємозалежних психолінгвістичних передумов в освітньому середовищі сприятиме позитивному й ефективному розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності.

4. Задля визначення стану розвитку полілінгвальної компетентності виокремлено критерії, показники та рівні розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Виявлено, що вивчення мов відповідно до чинних типових програм закладів освіти України відбувається за рівнями: стандарт, академічний, профільний. Установлено відповідність зазначених рівнів з рівнями володіння мов ЗЄР, а саме: рівень стандарт (рубіжний) – B1, рівень академічний (просунутий рубіжний) – B1+, профільний рівень (просунутий) – B2. З поміж 1832 дескрипторів додаткового тому ЗЄР 2020 року виокремлено ті показники, які ґрунтуються на багатомовному репертуарі та багатомовному розумінні. Розроблено шкалу рівнів B1, B1+, B2 для 10–12 класів профільної школи і дескрипторів полілінгвальної компетентності учнів. Визначено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до рівнів навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий; за видами полілінгвальної мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письмо, мовлення та за 12-ти бальною шкалою для учнів профільної школи.

5. Розроблено методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, в основу якої було покладено створену структурно-функціональну модель реалізації розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Функціональність і системний характер розробленої моделі забезпечується взаємозв'язком її складників: цільового блоку, блоку умов, методологічного та результативного блоків; етапів реалізації: підготовчо-мотиваційного, навчально-технологічного, діагностико-результативного та врахування концептуальної основи.

Дослідно-експериментальним шляхом перевірено дієвість і результативність реалізації створення методики роботи з розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. На формульованому етапі педагогічного експерименту полілінгвальне навчання здійснювалося за спеціально розробленою програмою, з урахуванням педагогічних і психолінгвістичних умов, ретельно відібраних методів, прийомів, форм, засобів і технологій, що сприяють розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи.

Отримані під час контрольного етапу експерименту результати узагальнено й перевірено за допомогою методів математичної обробки. Доведено, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов, психолінгвістичних передумов, урахування сутності й структури полілінгвальної компетентності та структурно-функціональної моделі реалізації розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності дозволило досягти суттєвих, позитивних змін у рівнях розвитку полілінгвальної компетентності й навчальних досягнень учнів експериментальної групи.

Рівень розвитку полілінгвальної компетентності учнів контрольної групи незначною мірою відрізнявся від вихідного, що пояснюється природнім процесом навчання.

Статистично значущу різницю отриманих результатів експериментальної й контрольної груп підтверджено за допомогою  $t$ -критерію Стьюдента.

Результати дослідно-експериментального навчання свідчать про ефективність запропонованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, що підтверджує вірогідність висунутої гіпотези.

Розроблена методика розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності є: концептуальною, імplementованою, системною, керованою, відтворюваною й ефективною – конкурентноспроможна, дієва та продуктивна за результатами експерименту, а також гарантує досягнення стандартів освіти, що висуваються до учнів профільної школи.

Матеріали дослідження, його результати та висновки можуть бути використані у методиці й практиці навчання іноземних мов та у викладанні всіх предметів профільної школи, що підтверджено під час апробації роботи.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності. Перспективними вважаємо подальше дослідження тенденцій розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності, а також розроблення методичного супроводу, спрямованого на розвиток полілінгвальної компетентності учнів з урахуванням дидактичних можливостей і трансформації профільної школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 568 с.
3. Андрущенко А. О. Методичні передумови формування граматичної компетентності майбутніх філологів із французької мови як другої іноземної. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Випуск 3 (75). С. 118–122.
4. Англійсько-французько-німецько-український словник термінології Європейського Союзу. Київ : «К.І.С.», 2007. 226 с.
5. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995. № 1. С. 37–67.
6. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
7. Балахтар В. Комуникативна компетентність соціального працівника. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 120–123.
8. Барышников Н. В. Дидактика многоязычия: теория и факты. *Иностранные языки в школе*. 2008. № 2. С. 22–24.
9. Барышникова С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2005. 24 с.
10. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. Посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 239 с.
11. Беленкова Н. М., Атабекова А. А. Иноязычная коммуникативная

компетенция как средство социокультурной адаптации будущего специалиста в вузе: результаты экспериментального обучения. *Высшее образование сегодня*. 2009. №8. С. 63–67.

12. Беликов В. А. *Философия образования личности: деятельностный аспект* : монография. Москва : Владос, 2004. 357 с.

13. Белянин В. П. *Психолінгвістика: Учебник*. Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.

14. Бернацька О. В. Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки* : зб. матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи», м. Київ, 22 лист. 2012 р. Київ, 2012. Вип. 10. URL: [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_Випуск\\_10](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_10) (дата звернення: 15.10. 2020).

15. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.

16. Білозір О. С. Загальнонаукові підходи до трактування поняття полілінгвальна компетентність. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами* : зб. тез I між нар. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2019. С. 84–88.

17. Білозір О. С. Педагогічні умови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. *Освітній вимір*. 2021 Вип. 5 (57). С. 223–235.

18. Білозір О. С. Полілінгвальна освіта. Досвід країн світу та перспективи впровадження багатомовного навчання в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Випуск 191. С. 217–222.

19. Білозір О.С. Психолінгвістичний аспект полілінгвальності. *Освітній*

*вимір*. 2021. Вип. 4 (56). С. 25–35.

20. Білозір О. С. Розвиток полілінгвальної компетентності учнів на уроках англійської мови в профільній школі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44. С. 45–51.

21. Білозір О. С. Сліл-уроки як засіб розвитку компетентності з іноземних мов. *Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 11–12 травня 2018 р.). Херсон, 2018. С. 21–23.

22. Білозір О. С. Філософські засади компетентнісного підходу. *Юнософія* : зб. студ. наук. праць. Кривий Ріг, 2019. Вип. 5. С. 24–29.

23. Білозір О. С. Формування граматичної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. *Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах* : зб. наук.-мет. праць. Кривий Ріг, 2018. Вип. 5. С. 36–37.

24. Білозір О. С. Формування мовної компетенції майбутніх учителів германських мов. *Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах* : зб. наук.-мет. праць. Кривий Ріг, 2018. Вип. 4. С. 85–86.

25. Білозір О. С. Характерні особливості сучасної полілінгвальної освіти. *Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури* : зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Маріуполь, 30 бер. 2021 р.). Маріуполь, 2021. С. 127–130.

26. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1973. 37 с.

27. Бобрич Н. В. Соціальна компетентність як складова частина компетентнісного підходу. *Педагогічний пошук*. 2011. С. 11–13.

28. Богдан Н. Н. Социальная компетентность как многоуровневое и многокомпонентное явление. *Философия образования*. 2013. № 2. С. 78–84.

29. Богуш А. М. Витоки розвитку образного мовлення дітей старшого дошкільного віку в дослідженнях учених. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 24–28.

30. Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

31. Бондар Л. В. Професійна іншомовна підготовка майбутніх інженерів до міжкультурної комунікації. *Педагогічні науки. Проблеми підготовки спеціалістів*. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/2\\_124202.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/2_124202.doc.htm) (дата звернення: 05.06.2020).

32. Боднар С. В. Проблема формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2016. № 1 (11). С. 158–164.

33. Бондар С. П. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.

34. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2012. 20 с.

35. Бориско Н. Ф. Діалог культур: необхідність, можливість і межі. *Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті* : зб. тез доп. міжнар. практ. конф. Дніпропетровськ, 2002. С. 12–13.

36. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

37. Буренко В. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. Харків : Ранок, 2018. 208 с.

38. Буренко В. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загальн. середн. освіт. Харків : Ранок, 2019. 208 с.

39. Бутенко Т. О. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 11. С. 6–9.

40. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 274 с.

41. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. *Новое в лингвистике*. 1972. Вып. 6. С.25–60.

42. Вальфовська Т. О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.

43. Ванівська О. І. Стратегічна іншомовна компетентність як предмет лінгвометодичних досліджень: компенсаторний підхід. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2016. IV (46), Issue: 97. P. 56–60.

44. Варданын Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (На материале подготовки педагога и психолога) : дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1998. 353 с.

45. Варянюк Т., Іванченко Л. Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 1. С. 103–107.

46. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.

47. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 32–37.

48. Вільний тлумачний словник. Новітній онлайн-словник української мови (2013–2018). URL: <http://sum.in.ua/f/> (дата звернення: 16.02.2021).

49. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 57. С. 52–58.

50. Вітюк В. Основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 474–479.

51. Вигранка Т. В. Мовленнєва компетентність викладача як складова авторитету педагога в контексті історичної спадщини А. С. Макаренка. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. № 41. С. 45–49.

52. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та ме-



тодичні рекомендації / укл. А. М. Богуш. Київ : ІЗНМ, 1997. 112 с.

53. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский. *Умственное развитие детей в процессе обучения* : сборник статей. Москва, 1935. С. 53–72.

54. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.

55. Волкова І. В. Мовні й мовленнєві компетентності: теоретико-методичний аспект. *Актуальні проблеми слов'янської філології* : міжвуз. зб. наук. статей «Лінгвістика і літературознавство». Ніжин. Вип. 14. С. 6–12.

56. Воробйова І. А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2003. 20 с.

57. Вторникова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю. С. Вторникова. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 88–94.

58. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 70–73.

59. Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2003. № 2. С. 12–16.

60. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. *Материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва, 2004. 66 с.

61. Гаманюк В. А. Багатомовність в українському освітньому контексті як перспектива розвитку іншомовної освіти. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Умань, 2 листопада 2015 р. Умань, 2015. С. 55–57.

62. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія.

Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. 375 с.

63. Гаманюк В. А. Концептуальні засади дидактики багатомовності ФРН. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2012. Вип. 35. С. 162–170.

64. Гаманюк В. А. Лінгвістичні аспекти іншомовної підготовки в умовах багатомовності. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького національного університету* : зб. наук. праць / за заг. ред. Ж. В. Колоїз. 2013. Вип. 9. Ч. 2. С. 333–343.

65. Гаманюк В. Навчання другої іноземної мови у системі загальної освіти в Україні: проблеми та перспективи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1 (50). С. 116–124.

66. Гаманюк В. А. Навчання іноземної мови в умовах багатомовності (на прикладі Німеччини). *Сталий розвиток промисловості та суспільства* : матеріали міжнар. наук.-техн. конф., м. Кривий Ріг, 22–25 травня 2013 р. Кривий Ріг, 2013.– Т. 2. С. 19–20.

67. Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов в Україні на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий Вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія* / редкол.: Д. О. Мельничук та ін. 2014. Вип. 199. Ч. 1. С. 86–92.

68. Гаманюк В. А. Поняття «language awareness» у дидактиці багатомовності ФРН. *Гуманізація навчально–виховного процесу* : зб. наук. праць / за заг. ред. В.І. Сипченка. Слов'янськ, 2012. Спецвип. 8. С. 209–218.

69. Гаманюк В. А. Реалізація концептуальних засад багатомовності у проектах EuroCom. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. № 72 . С. 71–75.

70. Гаманюк В. А. Феномен багатомовності та його оцінка в суспільно-політичному контексті Німеччини. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. Вип. 9. С. 85–92.

71. Гаманюк В. А., Жданова Н. С. Модель наскрізного мовного курикулуму

(Gesamtsprachencurriculum) у освіті ЄС. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2015. №5. С.233–241.

72. Гаун О. Знать, понимать, применять: формирование коммуникативной компетенции. *Учитель года*. 2004. № 3. С. 51–59.

73. Гейвин Х. Когнитивная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 272 с.

74. Глухов В. П., Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности. Москва : Высш. школа, 2007. 320 с.

75. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 340 с.

76. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

77. Голубовська І. О. Термінографія, мультилінгвізм, мультидисциплінарність: напрямки майбутніх досліджень / І. О. Голубовська, В. Я. Жалай, Н. М. Биховець, О. В. Кругликова, Т. Г. Линник, А. Ф. Пархоменко, І. І. Рахманова, Л. М. Рубашова, Т. М. Бобошко. *Лінгвістика XXI століття*. 2015. С. 3–23.

78. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности: психолінгвістические основы искусственного интеллекта. Таллинн : Валгус, 1987. 190 с.

79. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвістики : учебное пособие. Москва : Лабиринт, 1997. 221 с.

80. Гороть Є. І. Великий англо-український словник / Є. І. Гороть, Л. М. Коцюк, Л. К. Малімон, А. Б. Павлюк. Харків : Ранок, 2011. 1700 с.

81. Губарева Д. В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 27–32.

82. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009.

Вип. 2. С. 41–51.

83. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : спецкурс. Владимир : Владимирск. Гос. пед. ин-т, 1980. 104 с.

84. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2002. 207 с.

85. Дзіман Г. М. Компонентний склад англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності у письмі майбутніх інженерів-біотехнологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2016. №1 (11). С. 214–220.

86. Дидактика средней школы: учеб. пособие / под ред. М. Н. Скаткина. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.

87. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 20 с.

88. Евдокимова Н. Д. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Ставрополь, 2009. 504 с.

89. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

90. Енциклопедія сучасної України. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=38707](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=38707) (дата звернення: 27.03. 2019).

91. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / гол. ред. О. С. Мельничук. Київ : Наук. думка, 1985. Т.2 573 с.

92. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педвуза : монография. Магнитогорск : Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. 116 с.

93. Жетписбаева Б. А. Теоретические истоки научной разработки проблематики полиязычного образования. *Совет ректоров.* 2008. № 11. С. 71–

74.

94. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору»*. 2006. Додаток 3 (Т. 3) С. 93–100.

95. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00 08. Самара, 2007. 23 с.

96. Журавская Н. В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00 08. Санкт-Петербург, 2011. 23 с.

97. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2003. 216 с.

98. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

99. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Том 1. Донецьк : ДонНУ, 2012. 402 с.

100. Задорожна І. П. структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2013. Випуск 22. С. 125–133.

101. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.

102. Залізник А. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 164–170.

103. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : учебник. Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2000. 328 с.

104. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. 1987. № 1. С. 29–32.
105. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. №4. С. 23–30.
106. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 2003. № 6. С. 35–44.
107. Зєня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : лекційно практичний курс. Горлівка : ГДПІМ, 2008. 340 с.
108. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как регулятивно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
109. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6. С. 2–10.
110. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2 С. 7–14.
111. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва–Воронеж : МОДЭК, 2001. 432 с.
112. Зимняя И. А., Мазаева И. А., Лаптева М. Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. Москва : Изд-ство «Аспект Пресс», 2020. 400 с.
113. Зограф Г. А. Многоязычие. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1990. 303 с.
114. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського національного університету імені Івана Франка*. 2005. № 1. С. 13–18.
115. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекцій. Москва : Просвещение, 1984. 495 с.
116. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы,

понятия,                   инструментарий : учеб.-метод.                   пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. Москва : АПК и ППРО, 2003. 101 с.

117. Изаренков Д. И.       Базисные       составляющие       коммуникативной компетентности и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. №4. 54–60.

118. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2000. 383 с.

119. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С.8–14.

120. Калашнікова С. А. Компетентнісно орієнтований підхід: базові поняття та положення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 1. С. 67–71.

121. Калініна Л. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти / Л. Калініна, І. Самойлюкевич. Київ : Генеза, 2018. 240с.

122. Калініна Л. Англійська мова : (11-й рік навчання, профільний рівень): підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти / Л. Калініна, І. Самойлюкевич. Київ : Генеза, 2019. 208 с.

123. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. Москва : Рус. яз. Курсы, 2008. 312 с.

124. Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем : словарь. Москва : РАГС, 2004. 278 с.

125. Карпюк О. Англійська мова (10-й рік навчання): підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2018. 256 с.

126. Карпюк О. Англійська мова (11-й рік навчання): підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.

127. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмій : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2009. 119 с.

128. Кемінь В. П. Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 361 с.

129. Кириллова Н. Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации : автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01. Москва, 2005. 45 с.

130. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб.-метод. пособие. Москва : Высшая школа, 2009. 277 с.

131. Кицак Г. В. Формування соціолінгвістичної компетентності в учнів старшої школи. *Мовні і концептуальні картини світу* : зб. наук. праць. 2007. Ч1. (23). С. 302–305.

132. Клименко Ю. М. Французька мова : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (2-га ін. мова, 6-й рік навч.). Київ : Генеза, 2010. 280 с.

133. Клименко Ю. М. Французька мова : підруч. для 11 кл. (7-й рік навч., для ЗНЗ з вивченням двох ін. мов, профільний рівень). Київ : Генеза, 2011. 216 с.

134. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.

135. Книга вчителя іноземної мови : довідково-методичне видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240 с.

136. Кнюх Л. П. Теоретичні передумови формування соціокультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи в процесі вивчення іноземної мови. URL: [http://ito.vspu.net/konference15/15\\_11/Кнух.pdf](http://ito.vspu.net/konference15/15_11/Кнух.pdf) (дата звернення: 18.04.2020).

137. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2011. №2. С. 86–92.



138. Ковальова К. В. Комунікативна компетентність студентів-аграрників: сутність та структурні компоненти. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 113. С. 99–106.

139. Козырева Е. И. Методология и методика естественных наук : сб. науч. тр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. Вып. 4. 24 с.

140. Коломінова О. О. Шляхи формування лінгвокраїнознавчої компетенції учнів початкової школи у процесі навчання англійської мови / О. О. Коломінова. *Нариси досліджень у галузі гуманітарних наук у педвузі* : зб. наук. та наук.-метод. праць. Горлівка : ГДППМ, 2002. С. 250–252.

141. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 1. С. 10–14.

142. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.Е.С.», 2004. 112 с.

143. Кондратова Т. С., Сажина Н. М. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе. *Синергетика образования* : межвуз. сб. Москва – Ростов-на-Дону, 2008. Вып. 12. С. 12–15.

144. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні / за ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.

145. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка : метод. пособ. Москва : Дрофа, 2004. 96 с.

146. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник / М. П. Кочерган. Київ : Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с.

147. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. Київ : Видавничий центр «Академія», 2010. 464 с.

148. Кошлаба І. Б. Формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності студентів вищих медичних навчальних закладів / І. Б. Кошлаба. *Мова : класичне – модерне – постмодерне* : зб. наук. ст. Київ, 2014. Вип. 1. С. 71–78.

149. Кравчук О. П. Педагогічні реалії формування краєзнавчої

компетентності в учнів старшої школи. *Folia comeniana* : вісник польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань, 2017. Ч. 1. С. 55–58.

150. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / пер. с польск. О. В. Довженко. Москва : Высшая школа, 1986. 368 с.

151. Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. Київ : ПТЗН, 2007. 72 с.

152. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1997. 287 с.

153. Леонтьев А. А. Психолингвистика. Ленинград : Наука, 1967. 118 с.

154. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 312 с.

155. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.

156. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. *Избранные психологические труды* / гл. ред. Д. И. Фельдштейн. Москва : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 535 с.

157. Леонтян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «КиєвоМогилянська академія». Серія : Педагогіка. 2012. Т. 188. Вип. 176. С. 73–75.*

158. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А–Л. 609 с.

159. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2 : М–Я. 624 с.

160. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. Литвин, О. Мацейко. *Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 43–63.*

161. Лысенко А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональноценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2005. 203 с.

162. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. 2015. Випуск 5. С. 187–197.

163. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. 2001. № 3. С. 240–242.

164. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 18 с.

165. Малыхин А. О. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 2000. 20 с.

166. Мамчур Л. І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2006. Вип. 42. С. 193–197.

167. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійнопізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ, 2000. Вип. 2. С. 153—161.

168. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал*. 2016. Вип. 11. С. 97–108.

169. Маслак Л. П. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євроінтеграційних процесів в Україні / Л. П. Маслак. *Модернізація вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів* : зб. наук. праць сучасн. Всеукр. методолог. семінару. Житомир, 2007. С.114–120.

170. Матюшкин А. М., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С., Яковлева Е. Л. Развитие творческой активности школьников : монография. Москва :

Педагогика, 1991. 160 с.

171. Махінов В. М. Виховний та соціокультурний потенціал уроку іноземної мови в початковій школі. *Теорія і практика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2008. Вип. 7. С.24–39.

172. Методи навчання іноземних мов. URL: <https://nus.org.ua/view/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinujte-yih/> (дата звернення: 21.09.2021).

173. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник / О. Б. Тарнопольський, М. Р. Кабанова. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

174. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

175. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич., Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

176. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

177. Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України. URL: [https://patrir.ro/wp-content/uploads/2019/04/Multilingual-education-in-Ukraine-Методичні-рекомендації\\_ПАТРИР.pdf](https://patrir.ro/wp-content/uploads/2019/04/Multilingual-education-in-Ukraine-Методичні-рекомендації_ПАТРИР.pdf) (дата звернення: 21.01.2021).

178. Мовна політика Європейського Союзу. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Мовна\\_політика\\_Європейського\\_Союзу](https://uk.wikipedia.org/wiki/Мовна_політика_Європейського_Союзу) (дата звернення: 16.10.2019).

179. Модельна навчальна програма «Друга іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / В. Г. Редько, О. П. Шаленко, С. І. Сотникова, О. Я. Коваленко, І. Б. Коропецька, О. М. Якоб, І. В. Самойлюкевич, О. М. Добра, Т. М. Кіор, М. Р. Мацькович, Л. М. Глинюк, Є. Л. Браун.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Druha.inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення: 09.07. 2021).

180. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / І. М. Зимомря, В. А. Мойсюк, М. С. Трифан, І. К. Унгурян, М. В. Яковчук.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomya.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення: 09.07. 2021).

181. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / В. Г. Редько, О. П. Шаленко, С. І. Сотникова, О. Я. Коваленко, І. Б. Коропецька, О. М. Якоб, І. В. Самойлюкевич, О. М. Добра, Т. М. Кіор.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення: 11.07. 2021).

182. Мозг, познание, разум: введение в когнитивные нейронауки : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Б. Баарса, Н. Гейдж; пер. с англ. под ред. проф. В. В. Шульговского. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 552 с.

183. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. Київ : СаммитКнига, 2007. 656 с.

184. Морська Л. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень) : підруч. для 10 класу закл. заг. серед. освіти. Тернопіль : Астон, 2018. 288 с.

185. Морська Л. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.

186. Муратов А. Ю. Использование проектного метода для формирования

межкультурної компетенції. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm> (дата звернення: 23.04. 2019).

187. Навчальні програми для 10-11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 15.01. 2021).

188. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 09.10. 2020).

189. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44–49.

190. Невмержицька О. В. Медійна педагогіка за кордоном. *Рідна мова*. № 1. 2004. С. 70–72.

191. Неприсян М., Піроженко А. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. Київ : Перун, 2018. 192 с.

192. Неприсян М., Піроженко А. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загальн. середн. освіти. Київ : Перун, 2019. 192 с.

193. Нефедова М. А., Лотарева Т. В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся. *Иностранные языки в школе*. 1987. № 6. С. 26–28.

194. Никитенко О. В. Значення навчально-стратегічної компетентності у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/15627/1/Nikit-%201.pdf> (дата звернення: 10.11. 2019).

195. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи : рішення колегії Міністерства освіти і науки від 27.10.2016 р. № 10.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.03. 2019).

196. Новак М. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2014. № 2. С. 56–58.

197. Новий тлумачний словник української мови: у 3-х томах. Том 1, А–К / укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: АКОНІТ, 2006. 926 с.

198. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики*. 2003. С. 13–41.

199. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс. Москва : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. 70 с.

200. Олійник Т. О. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні німецькою мовою учнів загальноосвітніх шкіл. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Сер. Педагогіка та психологія. Київ : КНЛУ. 2002. № 5. С. 266–272.

201. Омельчук С. О. Формування мовленнєвокомунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: Лінгводидактичні аспекти. *Дивослово*. 2006. № 9. С. 2–5.

202. Онишук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1981. 191 с.

203. Орап М. О. Мовленнєва компетенція та мовленнєва діяльність у структурі мовленнєвого досвіду особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2014. Вип. 48. С. 178–191.

204. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Магнитогорск, 1999. 179 с.

205. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.

206. Пальчикова М. М. Формування когнітивної компетенції майбутніх вчителів англійської мови.

URL: [https://webcache.googleusercontent.com/search?](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G_B4x6Ps0r8J:https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/palchikova_tezi.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua)

[q=cache:G\\_B4x6Ps0r8J:https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp20/2/palchikova\\_tezi.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G_B4x6Ps0r8J:https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/palchikova_tezi.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua) (дата звернення: 27.05. 2019).

207. Пассов Е. И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения). *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: книга для учителя: из опыта работы* / ред.-сост. В. А. Слободчиков. Москва : Просвещение, 1986. С. 13–19.

208. Певзнер М. Н. Педагогика открытости и диалога культур. Москва : Аркти-Глосса, 2000. 129 с.

209. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанського. Москва, 1988. 385 с.

210. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

211. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. С. 323.

212. Першукова О. Аналіз моделей багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. *Science and Education a NewDimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (66), Issue: 162. P. 41–45.

213. Першукова О. Багатомовна освіта – пріоритетний напрям розвитку європейської мовної галузі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3–4. С. 38–47.

214. Першукова О. Диверсифікація структури багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2014. Вип. 132. С. 26–30.

215. Першукова О. Еволюція ідей багатомовності в освіті школярів західноєвропейських країн. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2014. № 49. С. 52–57

216. Першукова О. Міжкультурність та багатомовність як напрями



модернізації змісту мовної освіти школярів у Європі. *Серія: педагогічні науки*. 2014. Вип. №119. С.198–202.

217. Першукова О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. Київ, Україна : ТОВ «СІК груп Україна», 2015. 562 с.

218. Першукова О. О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів: західноєвропейський контекст та українські перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2016. №2.С. 13–26.

219. Першукова О. Утвердження багатомовної освіти у країнах Європи під впливом явища глобалізації англійської мови. *Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 2014. С. 51–58.

220. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

221. План проведення пілотного Проекту за темою «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті». URL: <https://patrir.ro/wp-content/uploads/2019/04/Multilingual-education-in-Ukraine-План-проведення-пілотного-Проекту-за-темою.pdf> (дата звернення: 18.06.2019).

222. Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса. Киев : Высшая школа, 1991. 172 с.

223. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.

224. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Київ : А.С.К., 2004. 432 с.

225. Потюк І. Є. Роль стратегічної компетенції у формуванні іншомовної комунікативної компетенції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна. 2012. № 25. С. 227–229.

226. Причина Ю. В., Руденко Г. О. Формування мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ немовного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*.

2016. № 2. С. 47–56.

227. Про внесення змін до Заявки про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» на базі дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів Закарпатської, Одеської та Чернівецької областей : наказ Міністерства освіти і науки від 13.04.2016 р. № 422. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-04-25/5477/nmo-422.pdf> (дата звернення: 15.10.2021).

228. Про внесення змін до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки від 07.08.15 р. № 855. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47589/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47589/) (дата звернення: 20.01.2019).

229. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.06.2021).

230. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09. 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.09.2019).

231. Про засади державної мовної політики : Закон України від 28.02.2018 № 2-р/2018. Відомості Верховної Ради. 2013. № 23. Ст.218. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17#Text> (дата звернення: 18.06.2021).

232. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.12.2019).

233. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.09.2019).

234. Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення : Постанова Кабінету Міністрів України від 17.09.2008. № 842. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.06.2021).

235. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі : наказ Міністерства науки і освіти від 21.10.2013 р. № 1456. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text> (дата звернення: 19.06.2019).

236. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 05.05.2008 р. № 371. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS7508> (дата звернення: 05.03.2021).

237. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 13.04.2011р. № 329. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text> (дата звернення: 05.03.2021).

238. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі : наказ Міністерства освіти і науки від 11.09.2009 р. № 854. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4827/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/) (дата звернення: 15.10.2019).

239. Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 21.08.2013 р. № 1222. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS21109> (дата звернення: 05.03.2021).

240. Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов : наказ Міністерства освіти і науки від 07.07.09 р. № 626 URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4261/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4261/) (дата звернення: 20.01.2019).

241. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 30.09.10 р. №926/2010. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/9141/> (дата звернення: 16.10.2019).

242. Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2002/2003 навчальний рік та його структуру : інструктивний лист Міністерства освіти і науки від 10.05.2002 р. № 1/9-235. Освіта України. 2002. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-235290-02#Text> (дата звернення: 20.01.2019).

243. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 19.07.2021).

244. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Предитента України від 25.06.2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 17.09.2020).

245. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.11. 2019).

246. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : рекомендація Європейського Парламенту та Ради ЄС від 18.12.2006 р. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975\\_](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975_)(дата звернення: 05.02.2019).

247. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. № 1717. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.06. 2020)

248. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020, № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 15.11. 2020).

249. Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. 188 с.

250. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление,

развитие и реализация. Москва : «Когито-Центр», 2002. 396 с.

251. Рейдало В. С. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератур. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 266–271.

252. Рись Л. Ф. Формування іншомовної комунікативної компетенції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2014. Вип. 42. С. 291–294.

253. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2008. 120 с.

254. Романовський О., Романовська Ю., Романовська О. Мовна компетентність як необхідна складова виховання освіченого інтелігентного українця. *Вища школа*. 2009. № 7. С. 88–99.

255. Рудніцька К. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Вип. 1. С. 241–244.

256. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00. Ленинград, 1955. 14 с.

257. Савін Н. В. Педагогіка : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1978. 351 с.

258. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. Москва : Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. 288 с.

259. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 3. С. 17–24.

260. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1992. 528 с.

261. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов. *Молодой ученый*. 2009. № 4. С. 279–282.

262. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

263. Семенова А. В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Одеса, 2001. 288 с.

264. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури. Суми : Мрія-1, 2005. 404 с.

265. Сивкова Г. И. Социальная компетентность. *Вакансия*. 2001. № 13. С. 98-104.

266. Система автоматизированной оценки и развития персонала. *Surveys & assessment online*. URL : <https://docplayer.com/33466481-Sistema-avtomatizirovannoy-ocenki-personala-surveys-assessment-online.html> (дата звернення: 02.02.2019).

267. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. Москва : Прогресс, 1976. 336 с.

268. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.

269. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Академія наук України Української РСР, 1974. 865 с. URL : <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284233.html> (дата звернення: 20.01.2019).

270. Словник іншомовних слів / укладачі: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

271. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. Київ : Довіра, 2007. 205 с.

272. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 17.12.2021).

273. Словник української мови: у 20 т. Київ : Наукова думка, 2010. URL: <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=1&page=0> (дата звернення: 22.06.2019).

274. Смирнова Н. С. Межкультурная компетентность как предмет

соціально-філософського аналізу в сучасній Німеччині : автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.11. Архангельськ, 2007. 24 с.

275. Соколова Л. Ф. 2015. Психолінгвістичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності. *Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології*. 2015. URL : <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1574> (дата звернення 07 липня 2021).

276. Сорокин Ю. А. Психолінгвістическіе аспекти изучения текста. Москва : Наука. 1985. 168 с.

277. Сотникова С. І. Німецька мова (6-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти / С. І. Сотникова, Г. В. Гоголева. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 208 с.

278. Сотникова С. І. Німецька мова (7-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти / С. І. Сотникова, Г. В. Гоголева. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 208 с.

279. Стародубцева Т. А. Языковая профессиограмма авиационного специалиста по направлению подготовки (специальности) 162001 – Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2015. Т. 7, № 3. С. 87–94.

280. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л. В. Струганець. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 88 с.

281. Субетто А. И. Квалитология образования / А. И. Субетто. Москва, 2000. 200 с.

282. Сулім А. А. Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Каразіна*. Сер. : Соціальні комунікації. 2011. № 968. Вип. 3. С. 26–29.

283. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я.М., 2016. 473с.

284. Тадеєва М. І. Проблема білінгвізму і плюрлінгвізму в мовній освіті європейських країн. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій*

школі : зб. наук. праць. Донецьк, 2008. Вип. 10. С. 242–249.

285. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Дегтярьова Ю. В. та ін. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : монографія. Дніпропетровськ : Дніпропетр. унів. імені Альфреда Нобеля, 2011. 264 с.

286. Технология конструирования компетентностного обучения. *Вестник Института образования человека*. 2011. №2. URL : <http://eidos-institute.ru/upload/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-211-Khutorskoy.pdf> (дата звернення: 17.06.2019).

287. Тимофеева Т. И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск : УлГТУ, 2011. 136 с.

288. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 405. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya> (дата звернення 19.03.2020).

289. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 11 класів): наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 406. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv> (дата звернення 19.03.2020).

290. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (для 10-11 класів) : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 408. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv> (дата звернення 19.03.2020).

291. Товчигречка Л. В. Двомовна освіта в університетах США (кінець XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2012. 252 с.

292. Топалова В. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 1998. 234 с.

293. Удовиченко Г. М. Загальне мовознавство. Історія лінгвістичних учень : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1980. 214с.



294. Українсько-англійський словник лінгвістичної термінології / Л. В. Коломієць, О. Л. Паламарчук, Г. П. Стрельчук, М. В. Шевченко. Київ : Освіта України, 2013. 455 с.
295. Уланович О. И. Психолінгвістика. Минск: Изд-во Гревцова, 2010. 240 с.
296. Успішні практики багатомовної освіти в Україні / за ред. А. О. Панченкова. Київ : Ваіте, 2020, 134 с.
297. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
298. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1970. 301 с.
299. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149–156.
300. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11 класі. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 13–14.
301. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика: что мы делаем, когда говорим и думаем. Москва : ГУ ВШЭ, 2004. 24 с.
302. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 124 с.
303. Хаймс Д. Х. Этнография речи. *Новое в лингвистике*. 1975. Вып. VII. С.42–95.
304. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие для ун-тов и пед. ин-тов. Москва : Высш. шк., 1990. 575 с.
305. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
306. Хоменко Н. В. Соціокультурна компетентність як один з основних

аспектів життєдіяльності особистості. *Управління в освіті* : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 2011. С. 332–334.

307. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / перевод с англ. под ред. В. А. Звегинцева. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 129 с.

308. Хомский Н. Язык и мышление / перевод с англ. Б. Ю. Городецкого. Москва : Изд. МГУ, 1972. 123 с.

309. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

310. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

311. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 25.01.2019).

312. Чепіль М. Європейський спільний освітній простір та освітні перетворення в Польщі й Україні 1989–2006 : перспективи і проблеми / М. Чепіль, Р. Куха. Дрогобич : Редакційний відділ ДДПУ ім. Івана Франка. 2007. 498 с.

313. Шабатура Л. Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования : дис.... канд. философ. наук : 09.00.11. Омск, 1996. 167 с.

314. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 1. С. 72–77.

315. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : дисс. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01. Великий Новгород, 2007. 347с.

316. Шишов С. Н. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. № 2. С. 30–34.

317. Шкурко А. В. Анализ ситуаций и проблема компетентности. *Эпистемология и философия науки*. Москва : Инс-т фил-и Рос. ак. наук. 2007.

№ 1. Том 11. С.129–145.

318. Шумарова А. Н. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. Київ : Вид-во КДЛУ, 2000. 283 с.

319. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. Москва : Владос, 2005. 245 с.

320. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва, 1974. С. 24–39.

321. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва : Астрель, АСТ-Хранитель, 2008. 746 с.

322. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1985. 230 с.

323. Ягупов В. В. Моделювання педагогічного процесу як педагогічна проблема. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика*. Киев : МДГУ, 2003. Вип.1. С. 28–37.

324. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

325. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Том 71. С. 3–8.

326. Якиманская И. С. Личностноориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 112 с.

327. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 1992. 402 с.

328. Яковлєва О. В. Багатомовність українського суспільства як регулятивний фактор освіти і виховання в системі вищих навчальних закладів у контексті світового досвіду : дис. д-ра філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2016. 416 с.

329. Яковлєва О. В. Багатомовність як імператив доби та її значення для

модернізації системі вищої освіти. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія : Теорія культури і філософія науки. 2013. № 1029. Вип. 48(2). С. 265–274.

330. Яцишина Н. В. Сутність і структура прагматичної компетентності майбутніх перекладачів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 6. С. 254–263.

331. A European reference document for languages of education / D. Coste (ed.). URL: <https://rm.coe.int/a-european-reference-document-for-languages-of-education-intergovernme/16805a31e4> (дата звернення: 01.02.2021).

332. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*. 2002. No 56 (1). P. 57–64.

333. Arasaratnam L. A., Doerfel M. L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. No 29. P. 137–163.

334. Aronin L. Current multilingualism and new developments in multilingualism research / P. Safont-Jordà, L. Falomir. *Learning and using multiple languages : Current findings from research on multilingualism*. Cambridge, UK : Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 1–28.

335. Aronin L., Singleton D. Multilingualism. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins, 2012. 230 p.

336. Aronin L., Singleton D. Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*. 2008. No 5. P. 1–16.

337. Aronin L. What is Multilingualism? / D. Singleton, L. Aronin. *Twelve lectures in multilingualism*. 2019. P. 3–34.

338. Asher S. R. Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development*. 1983. No 54(6). P. 1427–1434.

339. Aydogan H. Psychology of language. Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing. 2017. 84 p.

340. Baacke D. MediaKompetenz als Netzwerk. *Medien praktisch*. 1996. No 2. S. 4–10.

341. Baacke D. MediaKompetenz : Theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. *Medien+erziehung*. 1999. No 43. S. 7–12.
342. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford : Oxford University Press, 1990. 96 p.
343. Bachman L. F., Palmer A. Language testing in practice. Oxford : Oxford University Press, 1996. 384 p.
344. Baetens Beardsmore H. European Models of Bilingual education. Clevedon : Multilingual Matters, 1993. 184 p.
345. Baker C, Prys Jones S. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon, Avon, UK : Multilingual Matters, 1998. 758 p.
346. Bialystok E. In other words / E. Bialystok, K. Hakuta. Basic books, 1994. 246 p.
347. Bilozir O. S. Mediation in the context of multilingual education in Ukraine. *Innovation in science: global trends and regional aspect* : inter. scientific conf. Riga, 2021. P. 149–153.
348. Bilozir O. S. Bilingualism and structure of multilingual competence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2020. VIII (95), Issue: 239. P. 7–11.
349. Blackledge A., Creese A. Multilingualism. New York : Continuum, 2010. ix +255 p.
350. Boyatzis R. E. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*. 2007. No 27(1). P. 5–12.
351. Boyatzis R. E. The Competent Manager : A model for effective performance. New York : John Wiley, 1982. 308 p.
352. Braslavaska O., Roghi I. Interactions and hierarchies of the component composition of local lore competence of future geography teachers. *Paradigms of the modern educational process: opportunities and challenges for society* : monograph. USA: Primedia Launch LLC, 2019. P. 20–33.
353. Braun M. Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*. 1986. No 4. S. 115–130.

354. Brown D. Language assessment: principle and classroom practices. San Francisco State University: Longman, 2004. 340 p.
355. Busch B. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe : An overview. *International Review of Education*. 2011. Vol.57, Issue 5–6. P. 541–549.
356. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997. 124 p.
357. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. 1983. No 1. P. 1–47.
358. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. No 1. P. 1–47.
359. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press, 2019. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення: 21.07.2021).
360. Carroll J. B. The study of language. Cambridge : Harvard University, 1953. xi + 289 p.
361. Cenoz J. Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*. 2013. № 33. P. 3–18. Cambridge University Press, 2013
362. Cenoz J. Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective. Bristol, UK : Multilingual Matters, 2009. 271 p.
363. Cenoz J., Genesee F. Beyond bilingualism : multilingualism and multilingual education. Clevedon, UK : Multilingual Matters, 1998. 284 p.
364. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Massachuset : MIT Press. 1965. 66 p.
365. Chomsky N. Language and mind. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press, 2017. 206 p.
366. Chomsky N. Logical structure of linguistic theory. US : Springer, 1975. 592 p.
367. Chomsky N. Syntactic structures. Berlin – New York : Mouton de Gruyter, 2002. 118 p.
368. Collins Online Dictionary. URL: [https:// www.collinsdictionary.com](https://www.collinsdictionary.com) (дата

звернення: 15.07.2021).

369. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment (CEFR). 2001. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата звернення: 17.04.2021).

370. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies : Challenges and responsibilities. *Intergovernmental Language Policy Forum*, Strasbourg, 6–8 February 2007. Strasbourg, France: Council of Europe (Modern Languages Division). URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069b821> (дата звернення: 05.06.2021).

371. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. Companion volume with new description. Council of Europe. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата звернення: 21.08.2021).

372. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення: 21.08.2021).

373. Cook V. Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 1992. Vol. 42, No 4. P. 557–591.

374. Cook V., Newson M. Chomsky's Universal Grammar: an Introduction. Oxford : Blackwell, 2016. 330p.

375. Cook V. The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? / J. Cummins, Ch. Davison. *International Handbook of English Language Teaching*. Boston, MA : Springer, 2007. P. 237–248.

376. Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and pluricultural competence : with a foreword and complementary bibliography. Strasbutg : Council of Europe, 2009. 50 p.

377. Coulmas F. Language and economy. Oxford : Blackwell Publishers, 1992.

377 p.

378. Council recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (дата звернення: 08.05.2021).

379. Cummins J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 1979. Vol. 49. P. 222–251.

380. De Angelis G. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*. 2011. No 8(3). P. 216–234.

381. De Bot K. Introduction: Second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal*. 2008. № 92. P. 166–178.

382. Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations / D. S. Rychen, L. H. Salganik. Neuchatel, Switzerland : Swiss Federal Statistical Office, 2002. 27 p. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> (дата звернення: 09.11.2020).

383. Dörnyei Z., Skehan P. Individual differences in second language learning / C. Doughty, M. Long. *The handbook of second language acquisition*. Oxford, 2003. P. 589–630.

384. Duarte J., van der Meij M. A Holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*. 2018. № 5(2). P. 24–43.

385. Ebers G. Kleopatra. Leipzig, Berlin, Wien : Deutsche Verlags-Anstalt. Stuttgart. 1894. S. 646.

386. Ek J. Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Council of Europe, 1986. 303 p.

387. Ervin-Tripp S. M., Slobin D. I.: Psycholinguistics. *Annual review of psychology*. 1966. Vol. 17. P. 435–474.

388. EuroComRom – The Seven Sieves How to read all the Romance languages



right away / W. J. McCann, H. G. Klein, T. D. Stegmann. Germany : Shaker Verlag GmbH, 2003. 230 p.

389. Fernandez E. M., Cairns H. S. *Fundamentals of Psycholinguistics*. Singapore : Wiley-Blackwell, 2011. 332p.

390. Final conference of the modern languages project. URL: <https://rm.coe.int/final-conference-of-the-modern-languages-project-strasbourg-15-18-apri/16807c8135> (дата звернення: 17.08.2019).

391. Foster Sh. L., Ritchey W. L. Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1979. Vol. 12, No 4. P. 625–638.

392. Foxon M., Richey R., Roberts R., Spannaus T. *Training Manager Competencies : The standards*. Syracuse, NY : ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2003. 161 p.

393. Fraisse P. *La psycholinguistique* / J. de Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, P. Oléron, J. Piaget. *Problemes de psycholinguistique*. Paris: PUF, 1963. 196 p.

394. From linguistic diversity to plurilingual education : Guide for the development of language education policies in Europe. Executive Version. 2007. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892c> (дата звернення: 01.12.2020).

395. From linguistic diversity to plurilingual education : Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version. 2007. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4> (дата звернення: 01.12.2020).

396. Gibson M., Hufeisen B. Investigating the role of prior foreign language knowledge / J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, 2003. P. 87–101.

397. Goodenough F. A new approach to the measurement of intelligence of young children. *Journal of Genetic Psychology*. 1926. No 33. P. 185–211.

398. Grin F. Language Planning and Economics. *Current Issues in Language Planning*. 2003. Vol. 4. P.1–66.

399. Grosjean F. Another view of bilingualism /R. Harris. *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam, 1992. P. 51–62.

400. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. 2016. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae62109000016806a892c> (дата звернення: 08.12.2020).

401. Gudykunst W. B. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory / R. L. Wiseman. *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA : Sage, 1995. P. 8–58.

402. Hakuta K. Bilingualism and bilingual education : A research perspective. URL: <https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE017493/Hakuta.pdf> (дата звернення: 20.01.2019).

403. Handbuch zu den “Kinder – und Hausmärchen” der Brüder Grimm : Entstehung – Wirkung – Interpretation / H.-J. Uther. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. S. 234–236.

404. Harley T. The psychology of language : from data to theory. URL: <https://mohammedaljohani.files.wordpress.com/2014/10/psychology-of-language-from-data-to-theory.pdf> (дата звернення: 20.05.2021).

405. Haugen E. The Norwegian language in America : A study in bilingual behavior. Philadelphia : Univ. of Pennsylvania Press, 1953. 695 p.

406. Hawthorne N. The House of the Seven Gables. New York, United States : Dover Publications Inc., 2003. 240 p.

407. Helot Ch. Bilingualism and language education in French primary schools: why and how should migrant languages be valued. *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*. 2002. № 2. Vol. 5. P. 96–112.

408. Herdina Ph., Jessner U. A dynamic model of multilingualism : perspectives of change in psycholinguistics, Clevedon, England Buffalo, N.Y. : Multilingual Matters, 2002. 192 p.

409. High level group on multilingualism. Final report. Commission of the European Communities. Luxembourg : Office for Official Publications of the

European Communities, 2007. 32 p.

410. Hornby D., Thomas R. Toward a better standard of management. *Personnel Management*. 1989. Vol. 21, No 1. P. 52–55.

411. Hubarieva D. V. Formed social competence as means to solve bullying at schools. *International journal of education and science*. 2019. Vol. 2, No 1. P. 29–34.

412. Huber M., Hutchings P. Integrative Learning: Mapping the Terrain. URL: [https://www.researchgate.net/publication/254325229\\_Integrative\\_Learning\\_Mapping\\_the\\_Terrain](https://www.researchgate.net/publication/254325229_Integrative_Learning_Mapping_the_Terrain) (дата звернення: 25.12.2021).

413. Hufeisen B. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell / R. Baur, B. Hufeisen. „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2011. S. 265–282.

414. Hufeisen B., Lindemann B. Tertiärsprachen : Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen : Stauffenburg. 1998. 186 S.

415. Hufeisen B., Neuner G. The plurilingualism project: tertiary language learning – German after English. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004. 178 p.

416. Hufeisen B., Marx N. EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. 2007. No 49. S. 117–122.

417. Hymes D. On communicative competence / J. Pride, J. Holmes. *Sociolinguistics : Selected readings*. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

418. Hymes D. Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*. 1964. Vol. 66, No 6 (part 2). P. 1–34.

419. Hymes D. Two types of linguistic relativity / W. Bright. *Sociolinguistics*. The Hague : Mouton, 1966. P. 114–158.

420. International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective / E. Vetter, U. Jessner. Cham : Springer, 2019. Vol. 35. 265 p.

421. Jacobs R. Getting the measure of management competence. *Personnel Management*. 1989. No 21 (6). P. 32–37.

422. Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum : awakening to languages / M. Candelier. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2004. 209 p.

423. Jessner U. Linguistic awareness in multilinguals : English as a third language. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. xiii + 170 p.

424. Jessner U. Towards a dynamic view of multilingualism / M. Putz. *Language choices : conditions, constraints and consequences*. Amsterdam: Benjamins, 1997. P. 17–30.

425. Kearney M. Sociolinguistics and language teaching. *Social Science Journal*. 1984. No 36 (1). P. 157–168.

426. Klemp G. The assessment of occupational competence : report to the National Institute of Education. Washington, D.C. : National Institute of Education, 1980.

427. Kliuiev V., Anisimova A., Glukhova L. Multilingual Education in Ukraine: Challenges and Perspectives. *International Dialogues on Education: Past and Present*. 2016. Vol. 3, No 3. P. 96–101.

428. Kluger J. How the brain benefits from being bilingual. URL: <https://science.time.com/2013/07/18/how-the-brain-benefits-from-being-bilingual/> (дата звернення: 15.11.2020).

429. Kluger J. The Power of the Bilingual Brain. URL: <https://science.time.com/2013/07/18/how-the-brain-benefits-from-being-bilingual/> (дата звернення: 15.11.2020).

430. Коау J. What is sociolinguistic competence? URL: <https://www.edumaxi.com/blog/what-is-linguistic-competence> (дата звернення: 19.10.2021).

431. Königs F. Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. *Lateinamerikanischer Germanistenkongress*. 2000. S. 1–17.

432. Kravtsova I. A., Kravtsova A. O., Bilozir O. S. Professional competence development of primary school teachers as a competitive specialist in the aspect of the New Ukrainian School. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and*

*Psychology*. Budapest, 2020. No VIII (95). Issue : 239. P.7–11.

433. Kravtsova I., Kravtsova A., Hamaniuk V., Bilozir O., Voznyak A. Development of professional competence of primary school teachers of the New Ukrainian School in the aspect of foreign language teaching. *Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology*. 2020. Vol. 1: AET. P. 167–187.

434. Kubey R. Media literacy in the information age : media literacy around the world. New York : Routledge, 2001. 512 p.

435. Larsen-Freeman D., Cameron L. Complex systems and applied linguistics. Oxford : Oxford University Press. 2008. 287 p.

436. Lasagabaster D., Huget A. Multilingualism in European bilingual contexts : language use and attitude. Clevedon,GBR : Multilingual Matters Limited, 2006. 251 p.

437. Laurie S. S. Lectures on language and linguistic method in the school. Cambridge, England : Cambridge University Press, 1890. 147 p.

438. Lobacheva I. Principles of forming foreign language communicative competence of prospective teachers of English. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. пр. Слов'янськ, 2015. Вип. 2. С. 28–34.

439. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary> (дата звернення: 17.05.2021).

440. Lüdi G. Eidgenössische Volkszählung, 2000. *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. 2005. S. 117–125.

441. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата звернення: 19.03.2020).

442. Mitits L. Language learning strategies and multilingualism: monolingual EFL and multilingual EFL/L2 Greek learners in Greek secondary education. Kavala, Greece : Saita Publications, 2015. 336 p.

443. Moirand S. Enseigner a communiquer en langue etrangere. Paris : Hachette, 1990. 188 p.

444. More languages? – PlurCur! Research and practice regarding plurilingual

whole school curricula. URL: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/PlurCur-EN-final.pdf?ver=2018-05-31-100118-647> (дата звернення: 03.10.2020).

445. Multilingualisms and development : selected proceedings of the 11th language and development conference / ed. H. Coleman. New Delhi, India, 2015. URL: <https://docplayer.net/97292464-Multilingualisms-and-development-selected-proceedings-of-the-11th-language-development-conference-new-delhi-india-2015.html> (дата звернення: 13.06.2021).

446. Neuner G. The concept of plurilingualism and tertiary language didactics / B. Hufeisen, G. Neuner. *The plurilingualism project : Tertiary language learning—German after English*. Strasbourg : Council of Europe, 2004. P. 13–34.

447. Nikolska N., Pershukova O. Development of multilingual education in Ukraine. URL: <https://easychair.org/publications/preprint/tmzL> (дата звернення: 15.06.2021).

448. Oakes L. *Language and National Identity : Comparing France and Sweden*. Amsterdam : John Benjamins. 2001. 305 p.

449. O'Grady, W., Dobrovolsky, M., Katamba, F.: *Contemporary Linguistics*. Longman (2001).

450. O'Malley J. M., Chamot A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 340 p.

451. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата звернення: 23.11.2020).

452. Ortega L. *Understanding second language acquisition*. London : Routledge. 2008. 320 p.

453. Osgood Ch. E. *Method and theory in experimental psychology*. New York : Oxford University Press, 1958. 800 p.

454. Osgood Ch. E. The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*. 1952. Vol. 49. P 197–237.

455. Osgood Ch. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H. *The measurement of meaning*. Urbana : University of Illinois Press, 1957. 342 p.

456. Oskar E. Language Contact and Culture Contact : Towards an Intergrative approach in second language acquisition research / H. Dechert. *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon : Multilingual Matters, 1990. P. 10–20.

457. Otwinowska A. Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*. 2014. No 11(1). P. 97–119.

458. Oxford R. L. Language learning strategies and beyond : A look at strategies in the context of styles / S. S. Magnan. *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT : Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. P. 35–55.

459. Oxford Dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (дата звернення: 14.11.2021).

460. Oxford Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата звернення: 15.11.2021).

461. Peal E., Lambert W. The relation of bilingualism to intelligence / E. Peal, W. Lambert. *Psychological monographs*. 1996. Vol. 76. P. 1–23.

462. Piron C. The challenge of languages : From mess to common sens. Paris : L'Harmattan, 1994. 336 p.

463. Pollio H., Finn M., Custer M. The nature and meaning of body concepts in everyday language and theoretical discourse. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2016. No 45 (3). P. 653–670.

464. Psycholinguistics : a syrvey of theory and research problems / Ch. E. Osgood., T. A. Sebeok, A. R. Dienbold, G. A. Miller. Bloomington : Indiana University Press; 1965. xii+307 p.

465. Rickheit G., Srohner H. Handbook of communicative competence. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2008. 538 p.

466. Rieber R. W. Psychology of language and thought : essays on the theory and

history of psycholinguistics. New York : Plenum Press, 1980. 270 p.

467. Ringbom H. Cross-linguistic similarity in foreign language learning. Clevedon : Multilingual Matters, 2007. 143 p.

468. Ronjat J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris : Champion, 1913. 157 p.

469. Rychen D. S. Definition and selection of competencies (DeSeCo) : theoretical and conceptual foundations / D. S. Rychen, L. H. Salganik. Neuchatel, Switzerland : Swiss Federal Statistical Office, 2002. 27 p.

470. Saer D. Psychological problems of bilingualism. *Welsh Outlook*. 1928. No XV. P. 131–134.

471. Sharwood-Smith M. Consciousness raising and the second-language learner. *Applied Linguistics*. 1981. № 2. P. 159–168.

472. Sinha D. K. Difference between competence and competency. URL: <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/difference-between-competence-and-competency-explained-with-diagram/40696> (дата звернення: 09.07.2019).

473. Slama-Cazacu T. Code levels, interdisciplinary approach and the object of psycholinguistics. *Revue roumaine des sciences sociales. Serie de psychologie*. 1970. No 14. P. 51–77.

474. Slobin D. Psycholinguistics. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1979. 224 p.

475. Solutions Intermediate : Student's Book / T. Falla, P. A. Davies. 3 ed. Oxford University Press, 2017. 144 p.

476. Social justice through multilingual education / Skutnabb-Kangas T., Phillipson R., Mohanty A., Panda M. Bristol, Buffalo / Toronto : Multilingual Matters Limited. 2009. xvii + 389 p.

477. Soussi H. World Englishes in multilingual Morocco. *World Englishes*. 2020. URL: [https://www.researchgate.net/publication/341656596\\_World\\_Englishes\\_in\\_multilingual\\_Morocco](https://www.researchgate.net/publication/341656596_World_Englishes_in_multilingual_Morocco) (дата звернення: 17.07.2020)

478. Stackhouse J., Wells B. Children's speech and literacy difficulties : a



psycholinguistic framework. London: Whurr, 1997. 378 p.

479. Stedje A. Interferenz von Muttersprache und zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen-ein Vergleich. *Zielsprache Deutsch* 1. 1976. S. 15–21.

480. Stratilaki S. Representations of Plurilingual Competence and Language Use in Dynamic Trilingual Education: The Case of French-German Schools in Buc and Saarbrücken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(1). 2006. URL: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2624/> (дата звернення: 18.02.2019).

481. The definition and selection of key competencies. Executive summary URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (дата звернення: 27.06.2020).

482. Thomas J. The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. № 9. 1988. P. 235–246.

483. Thornbury S. An A-Z of ELT. Oxford : Macmillan Education, 2006. 256 p.

484. Todeva E., Cenoz J. Multilingualism : Emic and etic perspectives / E. Todeva, J. Cenoz. *The multiple realities of multilingualism*. New York, N.Y. : Mouton de Gruyter, 2009. P. 1–32.

485. Trim J. Some possible lines of development of an overall structure for a European unit credit scheme for foreign language learning by adults. Strasbourg : Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1978. 84 p.

486. Tulodziecki G. Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1997. 300 S.

487. Vez. J. Multilingual education in Europe : Policy developments . *Porta Linguarum*. 2009. № 12. P. 7–24.

488. Vildomec V. Multilingualism. Netherlands : A.W. Sythoff-Leyden, 1963. 262 p.

489. Wandruszka M. Die Mehrsprachigkeit des Menschen. Stuttgart : Kohlhammer, 1979. 357 S.

490. Weisgerber L. Das Wort in der Welt als sprachliche Aufgabe der

Menschheit. *Sprachforum*. 1955. No 1. S. 10–19.

491. Wenden A. L., Rubin J. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice/Hall International, 1987. 181 p.

492. White R. W. Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*. 1959. No 66. P. 297–333.

493. White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en> (дата звернення: 18.08.2019).

494. Wilkins D. A. Proposal for levels definition / J. L. M. Trim. *Credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg : Council of Europe, 1978. P. 71–78.

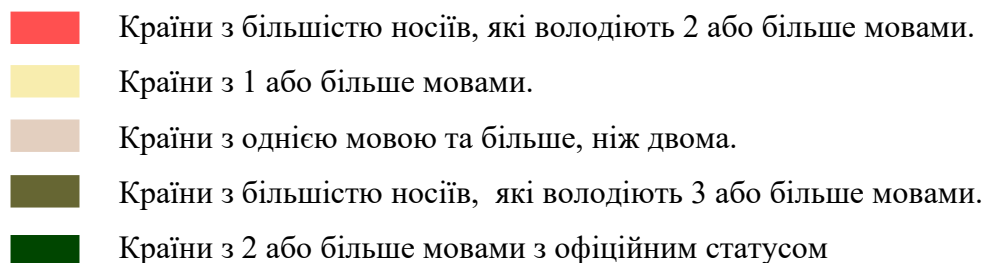
495. Woodall J., Winstanley D. *Management development : strategy and practice*. Oxford : Blackwell Business, 1998. 302 p.

## ДОДАТКИ

## Додаток А



**Рис. А.1. Географічне поширення багатомовності станом на 2020 рік**



**Рис. А.2. Географічне поширення багатомовності станом на 1700 рік**

## Додаток Б

## Визначення поняття «багатомовність»

| Джерело | Визначення |
|---------|------------|
|---------|------------|

|   |   |
|---|---|
| Європейська Комісія [409]   | <p>1) <i>здатність суспільств, установ, груп та окремих людей регулярно спілкуватися кількома мовами у своєму повсякденному житті;</i></p> <p>2) <i>співіснування різних мовних спільнот в одному географічному або геополітичному районі чи політичному утворенні.</i></p>   |
| Енциклопедії сучасної України [90]  | <p>1) <i>користування кількома мовами в межах певного суспільства, зокрема держави;</i></p> <p>2) <i>засіб масового спілкування в межах однієї держави в сучасному світі скоріше є винятком, спричиненим певними історичними умовами, ніж правилом.</i></p>   |
| Академічний тлумачний словник української мови [272, Т. 1, с. 81]                       | <p>1) <i>стан, коли люди спілкуються багатьма або кількома мовами;</i></p> <p>2) <i>схильність людини багато говорити.</i></p>  |
| Укр.-англ. словник лінгвістичної термінології [294]; словник термінів міжк. ком. [271]  | <p><i>Multilingualism – багатомовність = полілінгвальність</i><br/> <i>Багатомовність</i> теж саме що і <i>полілінгвальність</i>.<br/>     Префікс давньогрецького походження «poly» походить від «polus», що означає «багато», відповідно, «полі» – перша частина складних слів, що відповідає слову «багато».</p>   |
| Англійсько-французько-німецько-український словник термінології Європейського Союзу [4] | <p><i>Multilingualism – багатомовність.</i><br/>     Префікс англійської мови «multi» використовується для утворення нових слів та позначає «багато», тому в деяких виданнях можемо зустріти термін «мультилінгвізм», із синонімічним визначенням:</p> <p>1) <i>уживання кількох мов у межах певної соціальної спільноти;</i></p> <p>2) <i>уживання індивідуумом (групою людей) кількох мов, кожна з яких вибирається відповідно до конкретної комунікативної ситуації.</i></p> |
| Словник Collins [368]   | <p><i>Multilingualism – стан багатомовності (multilingual).</i><br/> <i>Багатомовність</i> означає використання кількох різних мов.<br/> <i>Багатомовна людина</i> здатна дуже добре говорити більше, ніж двома мовами.</p>   |
| Словник Cambridge [359].  | <p><i>Multilingual – використовувати або говорити більше, ніж двома мовами.</i></p>   |
| Словник Longman [439]   | <p><i>Multilingual – використання, мовлення або написання кількома різними мовами.</i></p>  |
| Словник Macmillan [441]   | <p><i>Multilingualism – використання більше, ніж двох мов особою або групою.</i></p>  |
| Словник Oxford [459]  | <p><i>Multilingual – 1) розмовляти або послуговуватися кількома різними мовами;</i><br/> <i>2) писати або друкувати кількома різними мовами.</i></p>  |

(Складено автором)

## Структура профільного навчання

### Основні напрями профілізації

Суспільно-Природничо-математичний Технологічний Художньо-естетичний Спортивний  
гуманітарний

|                     |                       |                                |                     |                    |
|---------------------|-----------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------|
| Навчальні профілі:  | Навчальні профілі:    | Навчальні профілі:             | Навчальні профілі:  | Навчальні профілі: |
| -філологічний;      | -фізико-математичний; | інформатика;                   | -музичний;          | -атлетика;         |
| -історико-правовий; | хіміко-біологічний;   | виробничі технології;          | образотворчий;      | -гімнастика;       |
| -економічний;       | -географічний;        | -проектування і консольований; | графічний;          | плавання;          |
| -юридичний;         | -медичний;            | -менеджмент;                   | -театральний;       | -спортивні ігри;   |
| -інші               | -екологічний;         | -побутове обслуговування;      | вапентство-знавчий; | туризм;            |
|                     | -інші                 | -агро-технологічний-           | інші                | -інші.             |

**Профільне навчання запроваджується та унормовується****такими чинними документами:**

- Державний стандарт базової середньої освіти (2020),  
Закон України «Про освіту» (2017),  
Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020),  
Концепція державної системи професійної орієнтації населення (2020),  
Концепція профільного навчання у старшій школі (2013)  
Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010),  
Методичні рекомендації щодо складення регіональних планів створення освітніх округів та модернізації мережі професійно-технічних, загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі шкіл-інтернатів (2012),  
Національна доктрина розвитку освіти (2002),  
Положення про дистанційне навчання (2020),  
Положення про освітній округ і опорний заклад освіти (2021),  
Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат (1993),  
Постанова «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000).

**Перелік документів, що регулюють питання мовної освіти в Україні:**

Державний стандарт базової середньої освіти (2020),  
Державний стандарт початкової освіти (2019),  
Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (2003),  
Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2001),  
Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Додатковий том з новими дескрипторами (2018),  
Закон України «Про вищу освіту» (2022),  
Закон України «Про дошкільну освіту» (2021),  
Закон України «Про засади державної мовної політики» (2020),  
Закон України «Про національні меншини в Україні» (2012),  
Закон України «Про освіту» (2017),  
Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020),  
Закон України «Про позашкільну освіту» (2021),  
Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (2003),  
Закон України «Про ратифікацію Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин» (1997),  
Конституція України (зі змінами 2020),  
Концепція Нової української школи (2016),  
Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (2009),  
Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2021),  
Положення про порядок проведення державної підсумкової атестації (2020),  
Порядок поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах (2002),  
Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997),  
Рекомендація міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» (1998),

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про Деякі питання проведення у 2022 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти» (2021),

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» (2013),

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2022 році» (2021).



## Тлумачення поняття «компетентність»

| Визначення поняття «компетентність»  | Джерело  |
|--|--|
| Компетентність (від лат. <i>competens (competentis)</i> – належний, відповідний) – поінформованість, обізнаність, авторитетність.  | Словник іншомовних слів [270, с. 282]                      |
| Компетентність – актуалізована, інтегративна, така, що базується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену особистісну якість, яка виявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час розв’язання різноманітних завдань.   | І. Зимня [109]   |
| Компетентність – інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну та успішну участь у діяльності.   | Г. Селевко [262]   |
| Компетентність – це спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність.   | М. Фоксон (M. Foxon) [392]                                 |
| Компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.  | Д. Райхен (D. Rychen) [469]                                |
| Компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності.  | В. Ягупов [325]  |
| Компетентність – це здатність людини до вирішення робочих завдань і отримання необхідних результатів роботи.   | Система автоматизованої оцінки та розвитку персоналу [266] |
| Компетентність – це здатність людини ефективно виконувати певну (зокрема професійну) діяльність.   | С. Калашнікова [120]                                       |
| Компетентність: 1) ступінь вираженості наявного у людини професійного досвіду в рамках компетенції конкретної посади; 2) глибоке, доскональне знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення поставлених цілей; 3) сукупність знань, що дозволяють професійно судити про щось; 4) риса особистості державного службовця, менеджера, спеціаліста, що полягає у здатності правильно оцінювати ситуацію, приймати правильні рішення і досягати значимого результату; 5) наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній сфері.<br>Компетентність – інтегративно поєднує особистий досвід та знання, взаємопов’язані мотивацією та цінностями особистості. Результатом поєднання є пізнавальні та практичні вміння, які дозволяють судити про рівень компетентності особи. | О. Гулай [82]  |
| Компетентність – це здатність особистості діяти.   | С. Бондар [33]   |
| Компетентність як здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду.  | І. Зязюн [114]   |

|  |                             |
|--|-----------------------------|
| Компетентність – специфічна здатність особистості до продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка охоплює вузько спеціалізовані знання, уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій.  | С. Вітвицька [49]           |
| Компетентності – результат набуття компетенцій, особистісної характеристики фахівця.   | К. Климова [134]            |
| Компетентність – освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті.  | Н. Бібік [15]               |
| Компетентність – спеціальний шлях структурованого набору знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності.  | О. Пометун [224]            |
| Компетентність у широкому сенсі розуміється як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, як міра інтегрованості людини в діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів.             | Ю. Варданян [44]            |
| Компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатність до застосування знань в нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань. | М. Холодна [305, с. 207]    |
| Компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині.  | І. Родигіна [253, с. 32-33] |
| Компетентність – це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей.  | О. Марущак [168]            |
| Компетентність – інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв’язувати цілий клас задач; на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов’язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність;                                       | М. Головань [76]            |

|   |  |
|---|--|
| на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї. Крім того, компетентність співвіднесена з ціннісними і смисловими характеристиками особи, має практико-орієнтовану спрямованість.  |  |
| Компетентність – сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісно-значимій сфері.  | А. Хуторський [311]  |
| Компетентність – це сукупність властивостей (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати певну діяльність, спрямовану на вирішення проблем (завдань) у будь-якій галузі.   | Ф. Шарипов [314]   |
| Компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері.  | Н. Мойсеюк [183]   |
| Компетентність – володіння учнем відповідною компетенцією, що має на увазі його ставлення до неї і предмету діяльності; тобто це сукупність особистих якостей учня, необхідних і достатніх для здійснення продуктивної діяльності по відношенню до певного об'єкту.                           | А. Хуторський [309]  |
| Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.   | Закон України «Про освіту» [245]                           |
| Компетентність – означає доведену здатність використовувати знання, навички, особисті, соціальні та/або методологічні здібності, у робочих чи навчальних ситуаціях, як у професійному, так і в особистому розвитку. Компетентність описується з точки зору відповідальності та самостійності. | Common European Framework of Reference for Languages [371] |

(Складено автором)

## Додаток Ж

## Тлумачення поняття «компетенція»

| Визначення поняття «компетенція»  | Джерело  |
|---|--|
| Компетенція – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки дитини, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії). | Н. Бібік [15, с. 48]                                   |
| Компетенція – відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, яка потрібна для його ефективної продуктивну діяльність у певній сфері.  | А. Хуторський [286]                                    |
| Компетенція – загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, набутих у процесі навчання.   | С. Шишов [316, с. 31]                                  |
| Компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів.   | С. Бондар [32]   |
| Компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання й уміння у розв'язанні професійних завдань в різноманітних областях – як у конкретній області знань, так і в областях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це здатність і готовність виявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці.   | Г. Галяміна [60]                                       |
| Компетенція – це те, на що претендує людина, це коло питань, в яких вона добре обізнана, має знання і досвід. Компетенція – це характеристика місця, а не особистості, тобто параметр соціальної ролі людини.   | Ф. Шаріпов [314, с. 73]                                |
| Компетенція – комбінація характеристик відносно знань та їхнього застосування, навичок, обов'язків і позицій, що використовуються для опису рівня, на якому людина може продемонструвати їх.  | А. Стівен [106]  |
| Компетенція – поведінкова галузь діяльності, уміння в дії.  | Н. Богдан [28]   |
| Компетенція являє собою інтегроване використання знань, умінь, ноу-хау і відношень у знайомих або нових ситуаціях.  | О. Олейнікова [199]                                    |
| Компетенція – інтеграційна цілісність знань, умінь, навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність на практиці реалізовувати свою компетентність.  | Е. Зеєр та Е. Симанюк [105, с. 26–27].                 |
| Компетенції – здатність до мобілізації у безпосередньому зв'язку з ефективністю і оптимальною рентабельністю дії, що найбільш повно відповідає діяльнісній моделі навчання, яка спрямована на розвиток здібності «мислити глобально», з'єднувати необхідні базові елементи (знання, вміння, навички) в одне ціле для досягнення високого рівня виконання дії в залежності від мети, ситуації, функції тощо.         | Професійні компетенції та компетентності вчителя [249] |
| Компетенції – освітній результат, що проявляється у підготовленості випускника; форму поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяє ставити і досягати цілі в перетворенні навколишнього середовища.  | Г. Селевко [262]                                       |

|  |   |
|--|---|
| Компетенція – сукупність знань, умінь і навичок, які надбані під час навчання і необхідні для виконання конкретної роботи.   | О. Субетто [281]  |
| Компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і ставлень, які потім виявляються в компетентностях людини. | І. Зимня [108]  |
| Компетенції – основна характеристика людини, яка призводить до ефективного виконання роботи.   | Дж. Клемп (G. Klemp) [426]  |
| Компетенції – основна характеристика особистості, яка є причинно (зміна однієї змінної спричиняє зміну іншої) пов’язана з ефективністю роботи.   | Р. Бояціс (R. Boyatzis) [340; 341]                                    |
| Компетентність – це здатність ефективно виконувати функції, пов’язані з управлінням у робочій ситуації.  | Д. Хорнбі та Р. Томас (D. Hornby and R. Thomas) [410]                 |
| Компетентність – це визначна навичка або здатність успішно виконувати управлінське завдання.   | Р. Джейкобс (R. Jacobs) (1989) [421]                                  |
| Компетентність – навички, знання, розуміння, якості, а також набір цінностей, переконань та установок, які призводять до ефективних управлінських результатів у певній ситуації.                             | Дж. Вудалл і Д. Вінстенлі (J. Woodall and D. Winstanley) (1998) [495] |

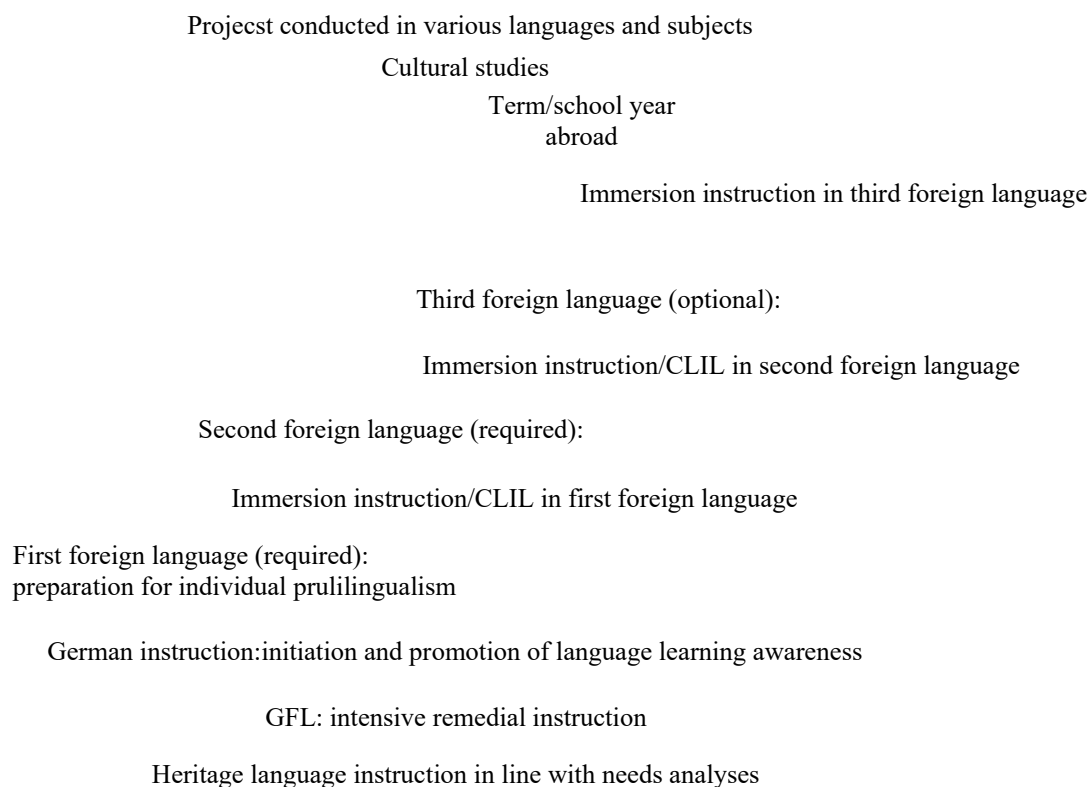
(Складено автором)

## Підходи до вивчення психолінгвістики

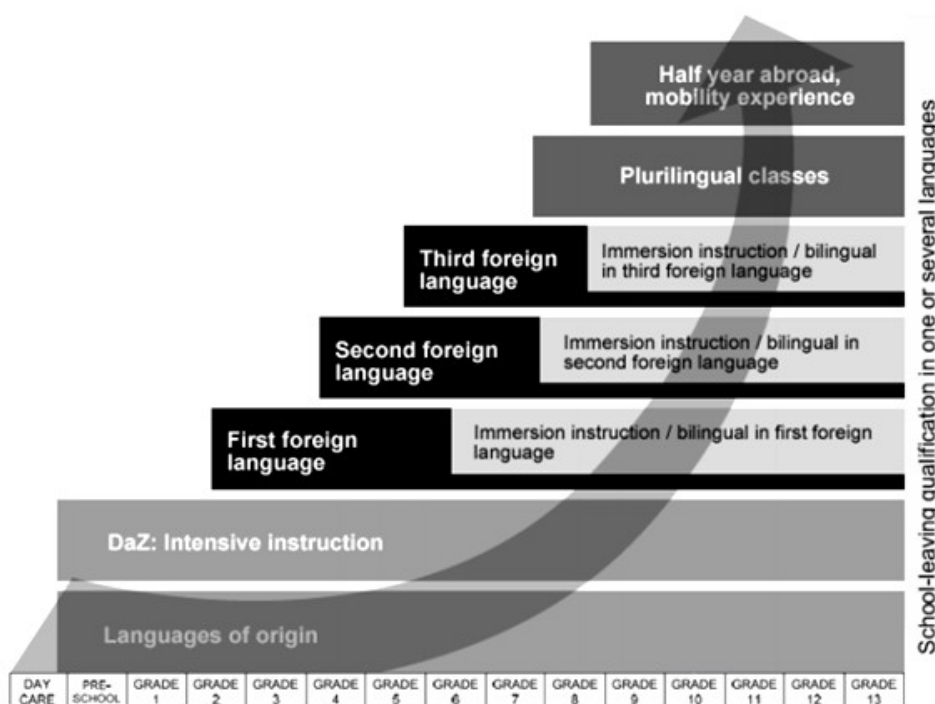
| Основні положення  | Автор(и)/джерело  |
|--|---|
| Психолінгвістика вивчає процеси, в яких інтенції тих, хто розмовляє, перетворюються на сигнали прийнятого в цій культурі коду, і ці сигнали перетворюються в інтерпретації слухачів; психолінгвістика має справу з процесами кодування та декодування, оскільки вони співвідносять стан повідомлень зі станом учасників комунікацій.   | Ч. Осгуд (Ch. Osgood) [453; 454; 455; 464]                      |
| Психолінгвістика поєднує лінгвістику та психологію.  | Дж. Кэрролл (J. Carroll) [360]                                  |
| Науку про засвоєння та використання структури мови.  | С. Ервін-Тріпп (S. Ervin-Tripp),<br>Д. Слобін (D. Slobin) [387] |
| Психолінгвістика є вчення про реляції між експресивними та комунікативними потребами та засобами, які нам надає мова.  | П. Фресс (P. Fraisse) [393]                                     |
| Психолінгвістика – це наука, що вивчає процеси мовлення, а також сприйняття та формування мови у їх співвіднесеності з системою мови.<br>Метою психолінгвістики є розгляд особливостей роботи механізмів породження та сприйняття мови у зв'язку з функціями мовної діяльності у суспільстві та розвитком особистості.<br>Предметом психолінгвістики є співвідношення особистості зі структурою та функціями мовної діяльності, з одного боку, та мовою як головною складовою образу світу людини, з іншого, – співвідношення між системою мови та мовною здатністю. | О. Леонтьєв [155]   |
| Психолінгвістика вивчає теорію мовного впливу на людину. Предметом психолінгвістики є вплив ситуації спілкування на повідомлення.  | Т. Слама-Казак (T. Slama-Cazacu) [473]                          |
| Психолінгвістика як наука, що досліджує психічні процеси, які мають місце у породженні та сприйнятті мови.   | Р. Фрумкіна [301]   |
| Психолінгвістика вивчає психологічні та лінгвістичні аспекти мовної діяльності людини, соціальні та психологічні аспекти використання мови у процесах мовної комунікації й індивідуальної мовленнєвої діяльності.  | В. Глухов В. Ковшиков,<br>[74]                                  |
| Психолінгвістика гібридна наука що вивчає процеси мовотворення і мовотворчості, сприйняття/розуміння й формування мовлення (у тому числі й говоріння) та співвідношення цих процесів із мовною системою.   | А. Загнітко [99]  |
| Психолінгвістика вивчає процеси оволодіння, використання формальних мовних структур та втілення в мовних формах змісту повідомлення.   | Н. Хомський,<br>(N. Chomsky) [365]                              |
| Психолінгвістика – наука про психологічні процеси, що зумовлюють функціонування мови, зокрема розуміння, породження, запам'ятовування мови.  | Т. Гарлі (T. Harley) [404]                                      |
| Психолінгвістика вивчає процеси утворення, сприйняття  | О. Уланович [295]   |

|  |   |
|--|---|
| та формування мовлення у взаємодії із системою мови, а також розробляє моделі мовленнєвої діяльності та психофізіологічної мовленнєвої організації людини, перевіряє їх у процесі психологічних експериментів. |   |
| Психолінгвістика допомагає зрозуміти, як мова взаємодіє з іншими аспектами людської діяльності для забезпечення мовного продукування й розуміння мовлення.   | В. О'Грейді (W. O'Grady) [449]                            |
| Психолінгвістика поєднує у собі психологію, когнітивну психологію, нейролінгвістику та науку про мовлення.   | Є. Фернандес (E. Fernández) та Х. Кернс (H. Cairns) [389] |

(Складено автором роботи)



**Рис. К.1. Прототип навчальної програми багатомовної школи за Б. Гуфейзен**



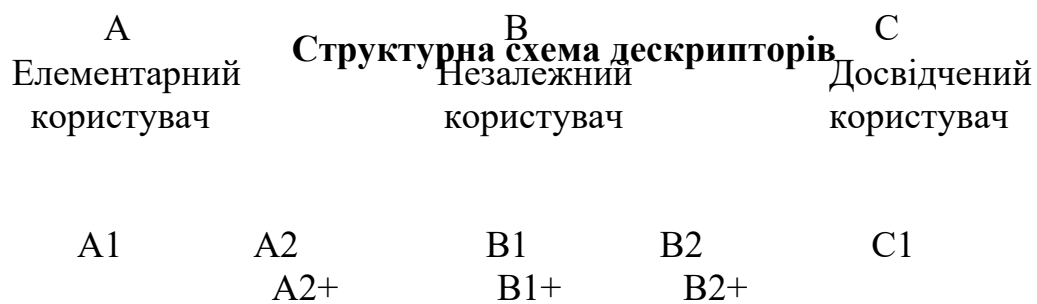


**Рис. К.2. Модель плюрилінгвальної освіти за Й. Ерін**

**Додаток Л**

|                                |                          |                       |            |                        |              |
|--------------------------------|--------------------------|-----------------------|------------|------------------------|--------------|
| А                              |                          | В                     |            | С                      |              |
| Елементарний користувач        |                          | Незалежний користувач |            | Досвідчений користувач |              |
| А1                             | А2                       | В1                    | В2         | С1                     | С2           |
| Інтродуктивний або «відкриття» | Середній або «виживання» | Рубіжний              | Просунутий | Автономний             | Компетентний |

**Рис. Л.1. Рекомендовані рівні володіння мовою Радою Європи**



**Рис. Л.2. Гнучка схема рівнів володіння мовою**

## Додаток Н

### Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх Загальне володіння мовою

навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням  
Загальні Комунікативні Комунікативна Комунікативні компетенції  
іноземних мов 10 – 11 класи

знати (англійська, німецька, французька, іспанська мови)

уміти соціолінгвістична продукування  
Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 року № 804

### Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів

знати як прагматична взаємодія (Комунікативна компетентність) взаємодія

| Комуникативні види мовленнєвої діяльності | Комуникативні уміння   | Рівні та дескриптори володіння іноземною мовою на кінець 11-го класу відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання  |
|---|--|---|
| знати як навчатися                        | Іноземна мова у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням | медіація<br>Іноземна мова у загальноосвітніх навчальних закладах  |
|   |  | Іноземна мова як друга у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням та у загальноосвітніх навчальних закладах   |
|   |  |   |
| Рецептивні                                | Сприймання на слух   | В2  |
|   |  | В1  |
|   |  | А2+   |
|   |  | Розуміє основну думку складних за змістом та структурою висловлень на конкретні та абстрактні теми, зокрема на ті, які відповідають обраному профілю, якщо мовлення нормативне. Стежить за поширеним висловленням і складною аргументацією в дискусії за умови, що тема досить знайома, а напрям дискусії позначено чітким маркерами. |
|   |  | Розуміє основний зміст чіткого нормативного мовлення, зокрема короткі розповіді на знайомі теми, що регулярно зустрічаються у школі, на дозвіллі тощо.  |
|   |  | Розуміє достатньо, щоб задовольнити конкретні потреби, за умови чіткого й повільного мовлення.  |

|              |                   |  |   |   |
|--------------|-------------------|--|---|---|
|              | Зорове сприймання | <p>Читає з великою мірою незалежності, пристосовуючи стиль і швидкість читання до різних типів текстів та цілей, вибірково використовуючи відповідні довідкові матеріали. Володіє великим активним словниковим запасом, але може мати певні труднощі щодо розуміння рідко вживаних ідіом.</p>      | <p>Читає із задовільним рівнем розуміння прості тексти, в яких викладено факти, що стосуються його/її сфери інтересів.</p>  | <p>Розуміє короткі прості тексти на знайомі теми конкретного типу, побудовані на основі широковживаного мовного матеріалу, пов'язаного з побутом і навчанням</p>  |
| Інтеракційні | Усна взаємодія    | <p>Спілкується досить вільно і спонтанно, що уможливорює безпроблемну регулярну взаємодію і тривалі відносини з досвідченими користувачами виучуваної мови. Наголошує на особистій значущості подій та досвіду, чітко пояснює й обґрунтовує власні переконання, наводячи відповідні аргументи.</p> | <p>Використовує широкий діапазон простих мовленнєвих засобів у більшості ситуацій, які виникають під час подорожі чи перебування в країні виучуваної мови. Без підготовки вступає в розмову довкола тем, які стосуються особистих інтересів, або тих, які пов'язані з повсякденним життям (наприклад, сім'я, хобі, навчання, подорож, останні новини тощо).</p> | <p>Спілкується досить легко в реальних та умовних комунікативних ситуаціях, якщо співрозмовник допоможе в разі необхідності. Веде прості повсякденні розмови без надмірних зусиль; ставить запитання і відповідає на них, обмінюється думками та інформацією на близькі/знайомі теми у передбачуваних повсякденних ситуаціях.</p> |
|              | Писемна           | <p>Повідомляє новини та викладає власну думку у письмовій формі, зіставляючи її з думками інших людей.</p>   | <p>Пише особисті листи й записки з запитом або наданням простої актуальної інформації, пояснюючи те, що вважає важливим.</p>  | <p>Пише особисті листи й записки, пов'язані зі сферою нагальних потреб.</p>   |

|              |                  |  |  |   |
|--------------|------------------|--|--|---|
| Поліклітинні | Онлайн взаємодія | Співпрацює онлайн у групі задля виконання завдання, висуваючи та аргументуючи пропозиції, запитуючи роз'яснення та залагоджуючи можливі непорозуміння; ефективно пов'язує власні дописи з тими, що передували їм у гілці, якщо модератор допомагає вести дискусію. | Здійснює онлайн обмін інформацією, який потребує простих пояснень на знайомі теми за умови доступу до онлайн інструментів. Розміщує в мережі Інтернет дописи про події, почуття, власний досвід. Коментує дописи інших кореспондентів. | Спілкується онлайн на побутові теми, використовуючи мовні кліше. Розміщує в мережі Інтернет короткі описові дописи про повсякденну діяльність та почуття. Обмінюється простими коментарями з іншими дописувачами. |
|              | Усне             | Чітко та докладно описує і презентує широкий спектр тем, які належать до кола інтересів, наводячи додаткові аргументи та відповідні приклади.  | Досить вільно описує один із багатьох предметів, що належать до кола його/її інтересів, упорядковуючи свій опис у лінійну послідовність.   | Описує або представляє людей, розпорядок дня, смаки та уподобання у вигляді короткого зв'язного висловлення, побудованого з простих фраз та речень.   |
|              | Писемне          | Пише чіткі детальні тексти на різні теми в межах своєї сфери інтересів, синтезуючи та оцінюючи інформацію з низки джерел.  | Пише прості зв'язні тексти на різноманітні знайомі теми у межах своєї сфери інтересів, об'єднуючи низку окремих коротких елементів у лінійну послідовність.  | Пише низку простих фраз і речень, з'єднуючи їх сполучниками «та/і/й», «але/проте», «тому, що» та ін..   |

### Очікувана соціолінгвістична відповідність на кінець 11-го класу

| Іноземна мова у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням   | Іноземна мова у загальноосвітніх навчальних закладах   | Іноземна мова як друга у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням та у загальноосвітніх навчальних закладах  |
|--|--|--|
| B2   | B1   | A2+  |
| <p>Підтримує взаємовідносини з досвідченими користувачами виучуваної мови, не викликаючи мимоволі сміху чи роздратування та не вимагаючи від співрозмовників поводитися інакше, ніж вони це роблять з іншими досвідченими користувачами.</p> | <p>Виконує широкий спектр мовленнєвих функцій та реагує на них, використовуючи поширені засоби їх вираження в нейтральному реєстрі.</p>  | <p>Виконує і реагує на основні мовленнєві функції, такі як запит, надання та обмін інформацією, а також вираження своїх поглядів і ставлень простими засобами.</p> |
| <p>Належним чином висловлює свої думки у різних ситуаціях, у формулюваннях уникає грубих помилок.</p>  | <p>Усвідомлює основні правила ввічливості та діє відповідно до них.</p>  | <p>Спілкується просто, але ефективно, використовуючи загальноповживані вирази та дотримуючись загальноприйнятих норм комунікативної поведінки.</p>                 |
| <p>Пристає до свого мовлення, дещо модифікуючи його, до ситуацій, що вимагають використання формального і неформального стилю.</p>   | <p>Усвідомлює і звертає увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведіння, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти та країни виучуваної мови.</p> |  |

## Лінгвістична компетенція на кінець 11-го класу

| Лінгвістичний діапазон | Іноземна мова у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням  | Іноземна мова у загальноосвітніх навчальних закладах  | Іноземна мова як друга у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням та у загальноосвітніх навчальних закладах   |
|------------------------|---|---|---|
|                        | B2  | B1  | A2+   |
| Загальний              | Володіє достатнім лінгвістичним діапазоном для того, щоб чітко щось описувати, висловлювати свою точку зору й аргументувати її, використовуючи складні мовні конструкції та відверто не підшуковуючи слова.   | Володіє достатнім лінгвістичним діапазоном з достатнім лексичним запасом для висловлювання на такі теми, як сім'я, хобі та інтереси, подорож, останні новини. Обмеженість лексики може спричиняти вагання, нерішучість, повторення, а іноді й труднощі у формулюваннях. | Володіє базовим лінгвістичним діапазоном, який дозволяє вправлятися у повсякденних передбачуваних ситуаціях, хоча зміст висловлення може страждати через хезітаційні паузи для пошуку слів. |
| Лексичний              | Має хороший словниковий запас для своєї сфери діяльності та для більшості загальних тем. Варіює формулювання, щоб уникати частих повторень, але лексичні прогалини все ще спричиняють паузи та зайву багатослівність. Досить систематично вживає слова у правильних словосполученнях у більшості контекстів. Розуміє та використовує спеціальну лексику зі своєї сфери діяльності, втім виявляє труднощі з термінологією, що виходить за її межі. | Має достатній словниковий запас для висловлювання з деякою нерішучістю на більшість повсякденних тем: сім'я, хобі та інтереси, навчання, подорож, останні новини.   | Має достатній словниковий запас для ведення типової повсякденної бесіди у знайомих ситуаціях та на знайомі теми.  |

|               |  |   |   |
|---------------|--|---|---|
| Грамаііііі    | <p>Демонструє відносно високий рівень грамаііііііі контролю. Не припускається помилок, які призводять до непорозумінь. Добре володіє простими мовними структурами та деякими складними грамаііііііі конструкціями, хоча часто вживає останні з деякими неточностями.</p> | <p>Вживає досить правильно поширені в структури передбачуваних ситуаціях.</p>                                   | <p>Вживає прості структури правильно, але може допускати елементарні помилки. Зазвичай, те, що він/вона хоче сказати, є зрозумілим.</p> |
| Фонологіііііі | <p>Загалом використовує належну інтонацію, правильно ставить наголос і чітко артикулює звуки. На якість вимови впливають інші мови, якими він/вона володіє, проте це не заважає розумінню.</p>   | <p>Вимова в цілому зрозуміла, інтонація та наголос апроксимовані як на рівні речення, так і на рівні слова.</p> | <p>Вимова в цілому досить зрозуміла, але співрозмовник може час від часу перепитувати.</p>  |



## Додаток П

**Іноземні мови у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням  
іноземних мов 10 – 11 класи  
(англійська, німецька, французька, іспанська мови)**

**Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів на  
кінець 11-го класу (комунікативна компетентність)**

Навчальна програма є рамковою, а відтак проміжні результати за класами визначають вчителі, орієнтуючись на кінцевий результат.

| Комунікативні<br>види мовленнєвої<br>діяльності                       | Комунікативні<br>уміння                      | Рівень та дескриптори володіння іноземною мовою на<br>кінець 11-го класу відповідно до Загальноєвропейських<br>Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання,<br>оцінювання  |
|---|--|---|
|   |  | B2  |
| Рецептивні  | В цілому                                     | Розуміє основну думку складних за змістом та структурою висловлень на конкретні й абстрактні теми, зокрема на ті, які відповідають обраному профілю, якщо мовлення нормативне. Стежить за поширеним висловленням і складною аргументацією в дискусії за умови, що тема досить знайома, а напрям дискусії окреслено чіткими маркерами. |
|   | Розуміння<br>розмови між<br>іншими<br>людьми | Докладаючи певних зусиль, розуміє більшу частину сказаного іншими людьми, але може мати труднощі у спілкуванні з досвідченими користувачами виучуваної мови, якщо вони жодним чином не модифікують своє мовлення.   |
|   |  | Розуміє основні аргументи за чи проти певної ідеї, якщо мовлення учасників обговорення чітке й нормативне.  |
|   |  | Розуміє хронологічну послідовність тривалого неформального мовлення, наприклад, оповідання або історії.   |
|   | Слухання<br>наживо                           | Розуміє складну аргументацію в доповіді/лекції, якщо мовлення чітке, а тема досить знайома.   |
|   |  | Відрізняє основну думку від недоречностей та відступів за умови нормативного мовлення.  |
|   |  | Визнає точку зору доповідача/лектора та відрізняє її від фактів, які викладаються.  |
|   | Слухання<br>оголошень та<br>інструкцій       | Розуміє оголошення та повідомлення на конкретні та абстрактні теми за умови нормативного мовлення у помірному темпі.  |
| Розуміє детальні інструкції на тому рівні, щоб їх успішно виконувати. |  |   |

|            |                    |  |  |
|------------|--------------------|--|--|
|            | Сприймання на слух | Слухання радіо та аудіозаписів         | Розуміє більшість документальних радіопрограм та інших записаних або ефірних аудіо матеріалів за умови нормативного мовлення; визначає настрій мовця та емоційне забарвлення висловлення.  |
|            |                    | Аудіо-візуальне сприймання             | Розуміє більшість теленовін і суспільно-політичних програм.<br>Розуміє зміст більшості фільмів різного типу, інтерв'ю наживо, токшоу, вистав за умови нормативного мовлення.   |
| Рецептивні | Зорове сприймання  | В цілому                               | Читає з великою мірою незалежності, пристосовуючи стиль і швидкість читання до різних типів текстів та цілей, вибірково використовуючи відповідні довідкові матеріали. Володіє широким активним словниковим запасом, але може мати певні труднощі з рідко вживаними ідіомами.  |
|            |                    | Читання листів                         | Читає листи, пов'язані зі сферою особистих інтересів, і легко визначає основну думку.<br>Розуміє зміст особистих електронних листів і дописів у соцмережах, навіть якщо вжито слова, які належать до нестандартного стилю.   |
|            |                    | Читання для орієнтування               | Швидко переглядає довгі та складні тексти, знаходячи потрібні деталі.<br>Швидко визначає зміст і доречність новин, статей та доповідей на теми, пов'язані з обраним профілем, приймає рішення щодо необхідності їх детального опрацювання.   |
|            |                    | Читання для інформації та аргументації | Розуміє статті та доповіді, пов'язані з сучасними проблемами, якщо автор має чітку позицію і точку зору.<br>Розрізняє тексти, що надають фактичну інформацію, і ті, які ставлять мету в чомусь переконати читачів.<br>Розпізнає різні структури у дискурсивних текстах: аргументи та контраргументи, причинно-наслідкові зв'язки, пропозиції щодо розв'язання проблем.   |
|            |                    | Читання інструкцій                     | Розуміє довгі складні інструкції, пов'язані з обраним профілем, зокрема умови та застереження, якщо є змога повторно прочитати складні місця у тексті.   |
|            |                    | Читання для задоволення                | Читає для задоволення зі значною мірою незалежності, пристосовуючи стиль і темп читання до різних текстів (наприклад, журналів, простих романів, історичних книг, біографій, книг з описом подорожей, путівників, текстів пісень, поезій), вибірково використовуючи довідкові джерела.<br>Читає тексти з чітким розповідним сюжетом, які написані простою мовою, якщо не існує обмежень у часі для користування словником. |
|            |                    |  |  |
|            |                    | Бесіда, дискусія та                    | У деталях розуміє сказане навіть у шумному середовищі, за умови нормативного мовлення.   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Інтеракційні   | Усна взаємодія   | розуміння співрозмовника  | Бере активну участь у бесіді на загальні теми навіть у шумному середовищі.  |
|  |  |   | Підтримує відносини з досвідченими користувачами виучуваної мови, не викликаючи негативних емоцій та не вимагаючи від співрозмовників поводитися інакше, ніж вони поведуться з іншими досвідченими користувачами.                     |
|  |  |   | Передає відтінки емоцій і наголошує на особистій значущості подій та досвіду.   |
|  |  |   | Бере активну участь у неформальній розмові на знайомі теми, коментує, чітко висловлює власну точку зору, оцінює альтернативні пропозиції, робить припущення та відповідає на припущення, які робить співрозмовник.                    |
|  |  |   | Розуміє, доклавши незначних зусиль, більшість сказаного під час дискусії, але може мати певні труднощі, якщо вступає в дискусію з кількома досвідченими користувачами виучуваної мови, які жодним чином не модифікують своє мовлення. |
|  |  |   | Висловлює та обґрунтовує власну думку під час дискусії, надаючи відповідні пояснення, аргументи, коментарі.   |
|  |  | Цілеспрямована співпраця  | Правильно розуміє детальні інструкції.  |
|  |  |   | Допомагає у процесі роботи, запрошуючи інших приєднатися, висловити свою думку і таке інше.   |
|  |  |   | Докладно описує проблему чи ситуацію, розмірковуючи про причини та наслідки, зважуючи переваги та недоліки різних підходів.   |
|  |  |   | Повідомляє власні вимоги та ставить детальні запитання щодо комплексних послуг, наприклад, угоди про оренду.  |
|  | Отримання товарів та послуг  | Пояснює проблему, що виникла, та домагається поступок від постачальника послуг. |   |
|  |  | Достовірно передає детальну інформацію.   |   |
|  | В цілому   | Листування  | Повідомляє новини та викладає власну думку в письмовій формі, зіставляючи її з думками інших людей.   |
|  |  |   | Пише листи, передаючи відтінки емоцій, та наголошуючи на особистій значущості подій і досвіду; коментує новини й думки, висловлені співрозмовником.   |
|  |  |   | Правильно оформлює особисті та ділові листи відповідно до контексту.  |
|  |  |   | Пише офіційні електронні/традиційні листи: запрошення, подяки або вибачення, оформлюючи їх відповідно до усталених норм.  |
| Пише ділові листи по суті справи, оформлюючи їх відповідно до усталених норм.  |  |   |   |
| Отримує звичайним чи електронним листом необхідну інформацію, опрацьовує її та пересилає іншим людям.                |  |   |   |
| Приймає або залишає складні особисті або ділові повідомлення, за можливості попросити роз'яснення або удосконалення. |  |   |   |
| Записки, повідомлення  | Приймає або залишає складні особисті або ділові повідомлення, за можливості попросити роз'яснення або удосконалення. |   |   |

|             |                                    |  |  |
|-------------|------------------------------------|--|--|
|             | Онлайн взаємодія                   | В цілому   | Співпрацює онлайн у групі задля виконання завдання, розробляючи та аргументуючи пропозиції, запитуючи роз'яснення та залагоджуючи можливі непорозуміння; ефективно пов'язує власні дописи з тими, що передували їм у гілці, якщо модератор допомагає вести дискусію. |
|             |                                    | Онлайн спілкування та дискусія   | Бере активну участь в онлайн дискусіях, висловлюючи власну точку зору та реагуючи на точки зору співрозмовників з тем, що викликають певний інтерес, за умови, що співрозмовник уникає нестандартних і складних формулювань та дає час на написання відповіді.       |
|             |                                    |  | Здійснює онлайн обмін інформацією з кількома учасниками, ефективно пов'язує власні дописи, якщо модератор допомагає вести дискусію.  |
|             |                                    |  | Розпізнає непорозуміння та розбіжності в думках, що виникають під час онлайн взаємодії, та може впоратися з ними, якщо співрозмовник бажає співпрацювати.  |
|             | Цілеспрямована на онлайн співпраця | Працює онлайн спільно з іншими членами групи над проектом, дає/отримує інструкції, обґрунтовує пропозиції та просить роз'яснення задля виконання спільних завдань. |  |
| Продуктивні | Усне проолкування                  | В цілому   | Чітко й докладно описує і презентує широкий спектр тем, що належать до кола інтересів, наводячи додаткові аргументи та відповідні приклади.  |
|             |                                    | Тривалий монолог: опис власного досвіду  | Дає чіткі, докладні описи широкого кола питань, пов'язаних зі сферою інтересів.<br>Докладно описує значущість для себе певних подій та досвіду.  |
|             |                                    | Тривалий монолог: надання інформації   | Достовірно передає детальну інформацію.<br>Чітко й докладно описує порядок дій, які необхідно виконати.  |
|             |                                    | Тривалий монолог: обґрунтування власної думки  | Чітко й докладно аргументує власну думку, підкріплюючи її додатковими деталями та доречними прикладами.<br>Вибудовує ланцюг логічних аргументів.<br>Пояснює певну точку зору щодо актуальних питань, представляючи переваги та недоліки різних варіантів.            |
|             |                                    | Виступ перед аудиторією  | Робить чітку підготовлену презентацію, наводячи аргументи за та проти певної точки зору, пояснюючи переваги та недоліки різних варіантів.<br>Дає відповідь досить впевнено і спонтанно на низку уточнюючих запитань, не напружуючи ні себе, ні слухачів.             |
|             |                                    | В цілому   | Пише чіткі детальні тексти на різні теми в межах своєї сфери інтересів, синтезуючи та оцінюючи інформацію з низки джерел.  |
|             | Писемне проолкування               | Творче письмо  | Пише чіткі, детальні описи на різноманітні теми, пов'язані зі сферою інтересів.<br>Пише відгук на фільм, книгу або п'єсу.  |
|             |                                    | Доповіді   | Пише есе або доповідь, де наводить аргументи за чи проти певної точки зору, пояснює переваги та недоліки різних варіантів.<br>Синтезує інформацію та аргументи з низки джерел.   |
|             |                                    |  |  |

Навчальна програма є рамковою, а відтак не обмежує діяльності учителів у виборі порядку вивчення та змісту кожної теми. Деякі теми можуть вивчатись інтегровано, наприклад, Україна + Країни виучуваної мови, Шкільне життя + Робота і професії.

Мовний інвентар добирається відповідно до комунікативної ситуації, потреб учнів та принципу концентричного навчання. Він не є метою навчання, тому й не розглядається як окремі лексичні або граматичні теми.

### 10-ий клас

#### Загальні характеристики ситуативного спілкування

| Сфера спілкування | Тематика ситуативного спілкування   | Мовленнєві функції   |
|-------------------|---|--|
| Особистісна       | Я, моя родина, мої друзі.<br>Спорт і дозвілля.<br>Харчування.                                   | - описувати ситуації та реалії життя, аналізувати їхні причини і наслідки;<br>- висловлювати власні припущення, прогнозувати ймовірність подій і наслідків;  |
| Публічна          | Природа і погода.<br>Живопис.<br>Наука і технічний прогрес. Україна.<br>Країни виучуваної мови. | - описувати події в їхній логічній послідовності, висловлюючи власну точку зору;<br>- обговорювати перспективи;<br>- давати поради, реагувати на поради інших;<br>- аргументувати свою точку зору; |
| Освітня           | Шкільне життя.<br>Робота і професії.  | - вступати в дискусію, привертаючи увагу співрозмовника.   |

#### Мовний інвентар – лексика

| Тема                     | Лексичний діапазон  |
|--------------------------|---|
| Я, моя родина, мої друзі | - особистість та її якості;<br>- види особистісних стосунків;<br>- стосунки з товаришами;<br>- взаємодопомога;<br>- вирішення конфліктів. |
| Спорт і дозвілля         | - роль спорту в житті суспільства та людини;<br>- спортивні події/змагання;<br>- здоров'я та спорт.                                       |
| Харчування               | - національні страви України та країн, мова яких вивчається;<br>- смаки, уподобання;<br>- здорова та корисна їжа;<br>- шкідливі звички.   |
| Природа і погода         | - природні катаклізми та їх види;<br>- вплив погоди на здоров'я та настрій;<br>- захист природи.  |
| Живопис                  | - жанри живопису;<br>- відомі художники та їхні твори;<br>- відвідування музею, виставки або галереї;<br>- українські митці.              |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Наука і технічний прогрес           | - комп'ютерне обладнання;<br>- сучасні засоби комунікації та інформації;<br>- вплив науки на розвиток суспільства;<br>- технології. |
| Україна                             | - адміністративний та політичний устрій;<br>- природні ресурси;<br>- державні свята.  |
| Країни виучуваної мови (за вибором) | - адміністративний та політичний устрій;<br>- природні ресурси;<br>- державні свята.  |
| Шкільне життя                       | - заклади освіти;<br>- освіта в Україні та за кордоном.   |
| Робота і професії                   | - сучасні професії.   |

### Мовний інвентар – граматики. Англійська мова

|              |   |
|--------------|---|
| Категорія    | Структура   |
| Clause       | Past Perfect with adverbial clauses of time first and second conditionals<br>so ... that for results and consequences<br>declarative sentence + so/therefore + declarative sentence |
| Modality     | use(d) to/would + infinitive for past routines and habits   |
| Phrasal Verb | phrasal and prepositional verbs: position of indirect object  |
| Phrase       | verbs taking gerund   |
| Preposition  | prepositions of reason and purpose: due to, owing to, so, because<br>prepositions in time phrases, e.g.: before, for, since, till, until, by  |
| Verb         | Past Perfect Continuous Future Continuous Future Perfect<br>Going to/will for predictions verb + '-ing' vs. + 'to' infinitive   |

### Мовний інвентар – граматики. Німецька мова.

|           |  |
|-----------|--|
| Категорія | Структура  |
| Adjektiv  | Adjektive auf -a, -er, -el   |
| Pronomen  | Demonstrativpronomen solcher, jener, derjenige   |
| Satz      | Bedingungssätze mit wenn<br>Satzreihe mit entweder ... oder, nicht ... sondern Sätze mit haben/sein+zu+Infinitiv |
| Verb      | Das Verb lassen; Partizip I<br>Plusquamperfekt (im Satzgefüge)   |

### Мовний інвентар – граматики. Французька мова

|             |   |
|-------------|---|
| Категорія   | Структура   |
| Phrase      | Le discours rapporté au présent et au passé   |
| Préposition | Les prépositions de temps et de lieu  |
| Pronom      | Les pronoms possessifs<br>Les pronoms relatifs simples<br>Les pronoms en et y   |
| Verbe       | Le futur simple<br>L'imparfait opposé au passé composé Le plus-que-parfait<br>La concordance des temps Le subjonctif présent<br>Le conditionnel présent<br>La négation sans + infinitif<br>La double négation |

## Мовний інвентар – граматики. Іспанська мова

|  |  |
|--|--|
| Категорія                                | Структура  |
| Adjetivo                                 | El uso de los verbos ser y estar con adjetivos   |
| Artículo                                 | El neutro “lo” y su uso  |
| Construcciones sintácticas fundamentales | Las oraciones causales, consecutivas, finales, concesivas.   |
| Perífrasis verbales                      | Permanecer+Gerundio, acabar (tener)+Gerundio, venir+Gerundio, quedarse+Gerundio, llevar+Gerundio   |
| Pronombre                                | Los impersonales (algo, alguien, quienquiera, cualquiera, alguno)  |
| Verbo                                    | Los verbos semicopulativos de cambio (ponerse, hacerse, volverse, quedarse). Presente de Subjuntivo (verbos irregulares).<br>El Modo Subjuntivo en las oraciones simples (con ojalá).<br>La concordancia de los tiempos en Modo Indicativo.<br>El Condicional Simple.<br>El complemento directo e indirecto. |

### 11-ий клас

#### Загальні характеристики ситуативного спілкування

| Сфера спілкування | Тематика ситуативного спілкування  | Мовленнєві функції  |
|-------------------|--|---|
| Особистісна       | Я, моя родина, мої друзі<br>Харчування<br>Дозвілля   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- описувати життєві події, проблеми, власні досягнення тощо;</li> <li>- висловлювати емоційне ставлення до ситуації або предмета обговорення;</li> <li>- порівнювати (звичаї, традиції, стилі життя тощо);</li> <li>- обговорювати перспективи, давати поради, реагувати на поради інших;</li> <li>- висловлювати й аргументувати власну точку зору;</li> <li>- вступати в дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;</li> <li>- підтримувати дискусію, розгортаючи її зміст, уточнюючи, вносячи корективи у висловлення співрозмовників або змінюючи тему розмови;</li> <li>- висловлювати побажання;</li> <li>- демонструвати зацікавленість у предметі розмови;</li> <li>- підводити підсумки обговорення;</li> <li>- завершувати розмову</li> </ul> |
| Публічна          | Мистецтво<br>Наука і технічний прогрес<br>Подорож<br>Україна в світі<br>Країни виучуваної мови |   |
| Освітня           | Шкільне життя<br>Робота і професії   |   |

### Мовний інвентар – лексика

| Тема                                | Лексичний діапазон  |
|-------------------------------------|---|
| Я, моя родина, мої друзі            | - права та обов'язки молоді;<br>- норми поведінки та спілкування;<br>- толерантність, гуманність, благодійність;<br>- ведення домашнього господарства.                  |
| Харчування                          | - їжа, напої й закуски;<br>- корисна та шкідлива їжа;<br>- пріоритети в харчуванні;<br>- рецепти страв.   |
| Дозвілля                            | - клуби за інтересами;<br>- кіно, театр, телебачення, Інтернет;<br>- люблена вистава/фільм;<br>- характеристика фільму/вистави/телепрограми;<br>- фестивалі.            |
| Мистецтво                           | - види та жанри мистецтва;<br>- відвідування мистецьких закладів для самоосвіти;<br>- емоції.   |
| Наука і технічний прогрес           | - галузі науки;<br>- вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля;<br>- розвиток науки і техніки в Україні та за кордоном;<br>- обладнання та персонал. |
| Подорож                             | - подорож Україною та країнами виучуваної мови;<br>- види туризму.  |
| Україна в світі                     | - міжнародні організації: ЄС, ООН, Рада Європи;<br>- законодавчі акти;<br>- право;<br>- норми етикету;<br>- благодійна діяльність.                                      |
| Країни виучуваної мови (за вибором) | - міжнародні відносини;<br>- знаменні події;<br>- видатні люди.   |
| Шкільне життя                       | - стосунки з товаришами;<br>- випускні іспити;<br>- перспектива на майбутнє навчання;<br>- міжнародні освітні програми.   |
| Робота і професії                   | - профорієнтація;<br>- престижні професії в Україні та за кордоном;<br>- плани на майбутнє.   |

### Мовний інвентар – граматики. Англійська мова

| Категорія | Структура  |
|-----------|--|
| Adjective | adjectives formed with suffixes/prefixes (overview)<br>compound adjectives<br>present/past participles as adjectives                 |
| Adverb    | common linking words for chronological sequence<br>advanced adverbials of time: beforehand, afterwards                               |
| Clause    | defining vs. non-defining relative clauses overview of relative pronouns<br>first, second and third conditional reported speech with |



|            |   |
|------------|---|
|            | changed tenses<br>reporting verbs + that + complement clause  |
| Determiner | overview of all quantifiers with countable/uncountable nouns  |
| Modality   | modals + passive  |
| Verb       | question tags (positive/negative, all tenses) prepositional vs. phrasal verbs (seperable/inseperable)<br>overview of all tense forms (active/passive) |

### Мовний інвентар – граматики. Німецька мова.

|           |   |
|-----------|---|
| Категорія | Структура   |
| Adjektiv  | Systematisierung  |
| Satz      | Kausalsätze mit weil, da<br>Konzessivsätze mit obwohl, trotz<br>Temporalsätze mit seit  |
| Verb      | Modalverben im Perfekt und Plusquamperfekt Aktiv<br>Indirekte Rede mit Modalverben<br>Infinitiv Passiv<br>Passiv mit Modalverben<br>Konjunktiv I ( indirekte Rede)<br>Konjunktiv II von haben, sein, können, mögen<br>Konditionalis I (würde+Invinitiv) |

### Мовний інвентар – граматики. Французька мова

|           |  |
|-----------|--|
| Категорія | Структура  |
| Adjectif  | Les adjectifs accompagnés de prépositions  |
| Phrase    | Les relations logiques : la cause, la conséquence, le but, l'opposition et la concession<br>Le mise en relief                                      |
| Pronom    | Les pronoms compléments en et y (verbes à prepositions)<br>Les pronoms relatifs composés<br>Les doubles pronoms                                    |
| Verbe     | Les formes impersonnelles<br>Le participe passé<br>La concordance des temps<br>Le passif.L'infinif passé<br>Les verbes accompagnés de prépositions |

### Мовний інвентар – граматики. Іспанська мова

|  |   |
|--|---|
| Категорія  | Структура   |
| Adjetivo   | De valoración y cantidad (tan, tanto)   |
| Adverbio   | De valoración y cantidad (tan, tanto), de duda<br>Locuciones adverbiales de tiempo y de modo. |
| Construcciones sintácticas fundamentales         | Las oraciones relativas   |
| Oraciones subordinadas condicionales del II tipo |   |
| Preposición                                      | A, hacia, hasta   |
| Pronombre  | Los reflexivos  |
| Verbo  | Pretérito Imperfecto de Subjuntivo y su uso   |

## Додаток Р

## Іноземні мови у загальноосвітніх навчальних закладах

## 10 – 11 класи (англійська, німецька, французька, іспанська мови)

## Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів на кінець 11-го класу (комунікативна компетентність)

Навчальна програма є рамковою, а відтак проміжні результати за класах визначають вчителі, орієнтуючись на кінцевий результат.

| Комунікативні види мовленнєвої діяльності | Комунікативні уміння                | Рівень та дескриптори володіння англійською мовою на кінець 11-го класу відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання             |
|---|-------------------------------------|---|
|   |                                     | B1  |
| Рецептивні                                | В цілому                            | Розуміє основний зміст чіткого нормативного мовлення, зокрема короткі розповіді на знайомі теми, які є типовими для шкільного життя та дозвілля.                                      |
|   | Розуміння розмови між іншими людьми | Стежить за основним змістом розгорнутої дискусії, якщо мовлення чітке й нормативне.   |
|   | Слухання наживо                     | Розуміє основний зміст простих коротких висловлень на знайомі теми, якщо мовлення чітке й нормативне.   |
|   |                                     | Розуміє просту презентацію або демонстрацію на знайомі теми, якщо її підкріплено засобами візуальної наочності (наприклад, слайди, роздаткові матеріали), розуміючи пояснення до них. |
|   |                                     | Розуміє основний зміст простого висловлення однієї людини (наприклад, гіда на екскурсії), якщо мовлення чітке й відносно повільне.  |
|   | Слухання оголошень та інструкцій    | Розуміє просту технічну інформацію, зокрема інструкції до побутових приладів.   |
|   |                                     | Виконує детальні інструкції.<br>Розуміє оголошення в аеропортах, на вокзалах, у літаках, автобусах і потягах, якщо мовлення чітке й нормативне, а сторонній шум мінімальний.          |
|   | Слухання радіо та аудіозаписів      | Розуміє основний зміст випусків радіоновин і нескладний матеріал на знайомі теми, записаний на аудіоносії, якщо мовлення відносно чітке й повільне.                                   |
|   |                                     | Розуміє основний зміст і окремі деталі оповідань або розповідей (наприклад, розповідь про канікули), якщо мовлення чітке й повільне.  |

|            |   |   |
|------------|---|---|
|            | Сприймання<br>Аудіо-візуальне<br>сприймання<br>(телепрограми,<br>фільми,<br>Свідеозаписи) | Розуміє зміст фільмів, якщо з відеоряду та вчинків героїв можна отримати уявлення про сюжет, а мовлення чітке й просте.   |
|            |   | Розуміє основний зміст телепрограм на знайомі теми, якщо мовлення відносно повільне й чітке.  |
| Рецептивні | В цілому  | Читає із достатнім рівнем розуміння прості тексти, в яких викладено факти, що стосуються його/її сфери інтересів.   |
|            |   | Читання кореспонденції  |
|            | Читання для орієнтування  | Розуміє опис подій, почуттів та побажань в особистих листах, листівках на рівні, що дає змогу регулярно спілкуватися з другом/подругою.   |
|            |   | Розуміє прості особисті листи, листівки, зокрема електронні, та дописи в мережі Інтернет, у яких досить докладно розповідається про події та особистий досвід.                              |
|            |   | Розуміє зміст стандартної офіційної кореспонденції та онлайн дописів зі сфери власних інтересів.  |
|            |   | Знаходить і розуміє релевантну інформацію в матеріалі, пов'язаному з повсякденним життям, такому як листи, брошури, короткі офіційні документи.   |
|            | Читання для отримання інформації та аргументування  | Добирає важливу інформацію на упаковках про приготування їжі та вживання лікарських засобів.  |
|            |   | Визначає, чи стаття, доповідь, огляд відповідають визначеній темі.  |
|            |   | Розуміє важливу інформацію у простих, чітко структурованих рекламних оголошеннях у газетах та журналах, вони не перевантажені аббревіатурами.   |
|            |   | Виокремлює основний зміст простих статей на знайомі теми.   |
|            | Читання інструкцій  | Розуміє більшість фактичної інформації на знайомі теми, з якою він/вона ймовірно стикається, якщо має достатньо часу для повторного читання.  |
|            |   | Розуміє основний зміст стислих описів на інформаційних дошках (наприклад, у музейних експозиціях та на виставках).  |
|            |   | Розуміє чіткі, прості інструкції до приладів.   |
|            | Читання для задоволення   | Розуміє прості інструкції на упаковках (наприклад, інструкції щодо приготування їжі).   |
|            |   | Розуміє більшість коротких інструкцій з техніки безпеки (наприклад, інструкції у громадському транспорті або з використання електроприладів).   |
|            |   | Розуміє докладний опис місць, подій, почуттів і планів у оповіданнях, путівниках і журнальних статтях, зміст яких побудований на часто вживаних у повсякденному спілкуванні мовних засобах. |
|            |   |   |

|                   |   |  |  |
|-------------------|---|--|--|
|                   |   | Зорове                                       | Розуміє фабулу оповідань, простих новел і коміксів з чіткою сюжетною лінією, регулярно користуючись словником, якщо мовні засоби належать до сфери повсякденного спілкування.  |
| Інтеракційні      |   | В цілому                                     | Використовує широкий діапазон простих мовленнєвих засобів у більшості ситуацій, які виникають під час подорожі чи перебування у країні виучуваної мови. Без підготовки вступає у розмову на теми, що стосуються особистих інтересів або пов'язані з повсякденним життям (наприклад, сім'я, хобі, навчання, подорож, останні новини). |
|                   |   | Бесіда, дискусія та розуміння співрозмовника | Розуміє чітко артикульоване мовлення під час звертання до нього/неї у простих повсякденних ситуаціях, хоча іноді змушений просити повторити певні слова та фрази.  |
|                   |   |  | Вступає без підготовки в розмови на знайомі теми.  |
|                   |   |  | Підтримує розмову або дискусію, окремі висловлення в яких іноді незрозумілі.   |
|                   |   |  | Може сам висловити здивування, щастя, сум, цікавість та байдужість та реагує на аналогічні почуття, висловлені співрозмовником.  |
|                   |   |  | Висловлює власні погляди й думки та запитує про погляди й думки співрозмовника, обговорюючи теми, що входять до сфери особистих інтересів.   |
|                   |   |  | Доносить до співрозмовника свої думки й реакції щодо розв'язання певних проблем або практичних питань (наприклад, куди піти, що робити, як організувати захід, прогулянку, похід тощо).  |
|                   |   |  | Ввічливо висловлює власні переконання, думки, згоду й незгоду.   |
|                   |   | Цілеспрямована співпраця                     | Розуміє основний зміст сказаного; коли необхідно, може повторити частину сказаного співрозмовником, щоб пересвідчитись у взаєморозумінні.  |
|                   |   |  | Висловлює свої думки щодо можливого вирішення питання, наводячи короткі аргументи та пояснення.  |
|                   |   |  | Може попросити інших висловитися щодо подальших дій.   |
|                   |   | Отримання товарів та послуг                  | Орієнтується в більшості ситуацій, які можуть виникнути під час подорожі, а саме резервування готелю, заповнення анкети, замовлення страв тощо. Спілкується з відповідними службовцями.  |
|                   |   |  | Орієнтується в типових ситуаціях, або у таких, що незначною мірою виходять за межі стандартних, у магазинах, на пошті, у банках.   |
|                   |   |  | Просить пояснити різницю між двома або кількома аналогічними товарами у магазині, щоб вибрати один із них, у разі необхідності ставить уточнювальні запитання.   |
| Обмін інформацією | Знаходить і передає просту фактичну інформацію.                     |  |  |
|                   | Запитує, як дістатися певного місця, та розуміє детальні пояснення. |  |  |

|                                 |   |  |   |
|---------------------------------|---|--|---|
|                                 |   | Усн  | Дас пораду щодо простих питань із сфери своєї компетентності.   |
| Інтеракційні                    | Писемна взаємолія   | В цілому   | Пише особисті листи й записки з запитом або наданням простої актуальної інформації, пояснюючи те, що вважає важливим.   |
|                                 |   | Листування   | Пише особисті листи, досить докладно описує власний досвід, почуття та події.   |
|                                 |   |  | Пише прості листи та електронні повідомлення фактологічного характеру (наприклад, запитує інформацію, надає чи просить про підтвердження).  |
|                                 |   |  | Пише прості заявки з обмеженою кількістю уточнюючих деталей.  |
|                                 |   | Записки, повідомлення  | Пише записки, що передають нагальну інформацію друзям, працівникам сфери обслуговування, вчителям та іншим особам, з якими стикається в повсякденному житті, у доступній формі пояснюючи те, що вважає важливим.  |
|                                 |   |  | Записує телефонні повідомлення, що складаються з кількох пунктів, якщо співрозмовник диктує їх чітко, з розумінням ставлячись до його/її рівня володіння мовою.   |
|                                 | Онлайн взаємолія  | В цілому   | Здійснює онлайн обмін інформацією, який потребує простих пояснень на знайомі теми за умови доступу до онлайн інструментів.<br>Розміщує в мережі Інтернет дописи про події, почуття, досвід. Коментує дописи інших кореспондентів.   |
|                                 |   | Онлайн спілкування та дискусія   | Ініціює, підтримує та завершує прості онлайн дискусії на знайомі теми, хоча подекуди робить паузи під час спілкування в режимі реального часу.  |
|                                 |   |  | Розміщує прості дописи на знайомі теми під час онлайн-дискусій, які стосуються сфери особистих інтересів, за можливості завчасно підготувати текст і використати онлайн інструменти (наприклад, словники) для заповнення прогалін у знанні мови та перевірки правильності написаного. |
|                                 |   |  | Розміщує дописи в мережі Інтернет про особистий досвід, почуття й події та докладно відповідає на коментарі, хоча іноді відчуває труднощі у формулюванні висловлень.  |
| Цілеспрямована онлайн співпраця |   | Співпрацює онлайн та здійснює обмін, який вимагає простого роз'яснення важливих деталей, зокрема реєструється на навчальний курс, екскурсію, захід, подає заявку на членство.                        |   |
|                                 |   | Взаємодіє онлайн з партнером або невеликою групою, яка працює над проектом, за наявності засобів візуалізації (зображення, статистичні дані, графіки), які ілюструють пов'язані з завданням поняття. |   |
|                                 | Виконує інструкції і ставить запитання або просить роз'яснення, щоб виконати спільне завдання онлайн. |  |   |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Продуктивні                                     | Усне пролуквання  | В цілому  | Досить вільно описує один із багатьох предметів, що належать до кола його/її інтересів, упорядковуючи свій опис у лінійну послідовність.                                      |
|   |   | Тривалий монолог: опис власного досвіду   | Описує, використовуючи прості мовні засоби, різноманітні знайомі предмети, що входять до сфери особистих інтересів.   |
|   |   |   | Досить вільно продукує у формі лінійної послідовності прості розповіді, історії або описи.  |
|   |   |   | Докладно розповідає про власний досвід, описує почуття та реакцію.  |
|   |   |   | Докладно передає зміст книги або фільму і повідомляє про свої ставлення та почуття.   |
|   |   |   | Описує події (реальні чи уявні), мрії, сподівання, амбіції.   |
|   |   | Тривалий монолог: надання інформації  | Подає просту фактологічну інформацію на знайомі теми (наприклад, визначає характер проблеми або розповідає, як дістатися певного місця), якщо може заздалегідь підготуватися. |
|   |   | Тривалий монолог: обґрунтування власної думки   | Висловлює власну думку щодо питань, пов'язаних із повсякденним життям, використовуючи прості вирази.  |
|   |   |   | Стисло аргументує та пояснює власні думки, плани, дії.  |
|   | Схвалює чи не схвалює дії іншої особи та аргументує свою думку. |   |   |
|   | Виступ перед аудиторією   | Робить достатньо чітку, коротку, підготовлену презентацію на знайому тему зі сфери своїх інтересів, досить чітко пояснює основні моменти. |   |
|   |   | Відповідає на уточнювальні запитання, але може попросити повторити, якщо темп мовлення був швидким.                                       |   |
|   | Писемне пролуквання   | В цілому  | Пише прості зв'язні тексти на різноманітні знайомі теми у межах своєї сфери інтересів, поєднуючи низку окремих коротких елементів у лінійну послідовність.                    |
|   |   | Творче письмо   | Пише прості, детальні повідомлення на низку знайомих тем, що входять до сфери особистих інтересів.  |
|   |   |   | Розповідає про свій досвід, описує почуття і реакції у формі простого зв'язного тексту.   |
| Описує подію, недавню реальну чи уявну подорож. |   |   |   |
| Доповіді  |   | Пише дуже короткі доповіді у стандартному спрощеному форматі, повідомляє поточну фактичну інформацію й аргументує свої дії.               |   |
|   |   | Презентує тему у вигляді короткої доповіді чи плакату, використовуючи фотографії та короткі текстові блоки.                               |   |
|   | Пише короткий, простий опис знайомого приладу чи продукту.      |   |   |

Навчальна програма є рамковою, а відтак не обмежує діяльності учителів у виборі порядку вивчення та змісту кожної теми. Деякі теми можуть вивчатись інтегровано, наприклад, Україна + Країни виучуваної мови, Шкільне життя + Робота і професії.

Мовний інвентар добирається відповідно до комунікативної ситуації, потреб учнів та принципу концентричного навчання. Він не є метою навчання, тому й не розглядається як окремі лексичні або граматичні теми.

### 10-ий клас

#### Загальні характеристики ситуативного спілкування

| Сфера спілкування | Тематика ситуативного спілкування   | Мовленнєві функції   |
|-------------------|---|--|
| Особистісна       | Я, моя родина, мої друзі.<br>Спорт і дозвілля.<br>Харчування.                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- надавати інформацію та ставити запитання з метою уточнення її змісту;</li> <li>- висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей;</li> <li>- порівнювати події, факти, явища;</li> <li>- висловлювати свої почуття та емоції;</li> <li>- приймати або відхиляти пропозицію;</li> <li>- аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку;</li> <li>- вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;</li> <li>- висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду.</li> </ul> |
| Публічна          | Природа і погода.<br>Живопис.<br>Наука і технічний прогрес. Україна.<br>Країни виучуваної мови. |  |
| Освітня           | Шкільне життя.<br>Робота і професії.  |  |

#### Мовний інвентар – лексика

| Тема                      | Лексичний діапазон   |
|---------------------------|--|
| Я, моя родина, мої друзі  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- особистість та її якості;</li> <li>- види особистісних стосунків;</li> <li>- стосунки з товаришами.</li> </ul>  |
| Спорт і дозвілля          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- роль спорту в житті суспільства та особистості;</li> <li>- спортивні події/змагання;</li> <li>- обладнання для спорту/дозвілля;</li> <li>- враження від матчу/змагань.</li> </ul> |
| Харчування                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- національна кухня України та країн виучуваної мови;</li> <li>- смаки, уподобання.</li> </ul>  |
| Природа і погода          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- природні катаклізми, їх види та наслідки;</li> <li>- вплив погоди на здоров'я та настрої.</li> </ul>  |
| Живопис                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- жанри живопису;</li> <li>- відомі художники та їхні твори;</li> <li>- відвідування музею, виставки або галереї.</li> </ul>  |
| Наука і технічний прогрес | <ul style="list-style-type: none"> <li>- комп'ютерне обладнання;</li> <li>- сучасні засоби комунікації та інформації;</li> <li>комп'ютерні технології.</li> </ul>  |
| Україна                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- адміністративний та політичний устрій;</li> </ul>   |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
|                                     | - природні ресурси;<br>- державні свята.   |
| Країни виучуваної мови (за вибором) | - адміністративний та політичний устрій;<br>- природні ресурси;<br>- державні свята. |
| Шкільне життя                       | - освіта в Україні та за кордоном;<br>- заклади освіти.                              |
| Робота і професії                   | - сучасні професії;<br>- професійні якості та уміння.                                |

### Мовний інвентар – граматики. Англійська мова

| Категорія | Структура  |
|-----------|--|
| Clause    | first conditional for future outcomes of a present action or situation<br>second conditional for hypothetical (counterfactual) current results of a current action or situation  |
| Modality  | use(d) to/would + Infinitive for past routines and habits  |
| Verb      | comparison of common past forms<br>comparison of common future forms ('going to', 'will', + Infinitive)<br>Present Perfect Continuous for ongoing states and conditions<br>Past Perfect Continuous in a range of common situations |

### Мовний інвентар – граматики. Німецька мова

| Категорія | Структура   |
|-----------|---|
| Adjektiv  | Deklination der Adjektive auf -a, -e, -er, -el              |
| Pronomen  | Demonstrativpronomen –dieser, -jener, -solcher              |
| Satz      | Konditionalsätze<br>Die Satzreihe                           |
| Verb      | Das Verb lassen; Partizip I; Plusquamperfekt: Vorzeitigkeit |

### Мовний інвентар – граматики. Французька мова

| Категорія | Структура  |
|-----------|--|
| Phrase    | La phrase exclamative<br>L'opposition (mais)<br>Le but (pour + nom/inf)<br>La cause (parce que, à cause de)<br>La conséquence (c'est pour ça, donc)      |
| Pronom    | Les pronoms possessifs<br>Les pronoms relatifs   |
| Verbe     | Les verbes usuels; Les verbes pronominaux<br>Le passé composé<br>L'imparfait<br>Le conditionnel présent; La concordance des temps<br>Il faut + infinitif |



## Мовний інвентар – граматика. Іспанська мова

|                     |  |
|---------------------|--|
| Категорія           | Структура  |
| Adjetivo            | El uso de los verbos ser y estar con adjetivos   |
| Artículo            | El neutro “lo” y su uso  |
| Perífrasis verbales | Permanecer+Gerundio, acabar (tener)+Gerundio, venir+Gerundio, llevar+Gerundio  |
| Pronombre           | Los impersonales (algo, alguien, quienquiera, cualquiera, alguno)  |
| Verbo               | Los verbos semicopulativos de cambio (ponerse, hacerse, volverse). Presente de Subjuntivo (verbos regulares e irregulares). La concordancia de los tiempos en Modo Indicativo. El complemento directo e indirecto. |

### 11-ий клас

#### Загальні характеристики ситуативного спілкування

| Сфера спілкування | Тематика ситуативного спілкування  | Мовленнєві функції   |
|-------------------|--|--|
| Особистісна       | Я, моя родина, мої друзі<br>Харчування   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- надавати інформацію та ставити запитання з метою уточнення її змісту;</li> <li>- висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей;</li> <li>- порівнювати події, факти, явища;</li> <li>- висловлювати свої почуття та емоції;</li> <li>- приймати або відхиляти пропозицію;</li> <li>- аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку;</li> <li>- вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;</li> <li>- висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду.</li> </ul> |
| Публічна          | Мистецтво<br>Молодь і молодіжна культура<br>Наука і технічний прогрес<br>Природа і довкілля<br>Україна в світі<br>Країни виучуваної мови |  |
| Освітня           | Шкільне життя<br>Робота і професії   |  |

#### Мовний інвентар – лексика

| Тема                        | Лексичний діапазон   |
|-----------------------------|--|
| Я, моя родина, мої друзі    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- норми поведінки та спілкування;</li> <li>- батьки і діти;</li> <li>- толерантне ставлення до оточуючих.</li> </ul>  |
| Харчування                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- їжа, напої й закуски;</li> <li>- особисті пріоритети в харчуванні;</li> <li>- заклади громадського харчування.</li> </ul>   |
| Мистецтво                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- види та жанри мистецтва фестивалі;</li> <li>- кіно, театр, живопис, телебачення характеристика фільму/ - вистави/телепрограми;</li> <li>- опис картини;</li> <li>- емоції;</li> <li>- вплив мистецтва на естетичний розвиток людини.</li> </ul> |
| Молодь і молодіжна культура | <ul style="list-style-type: none"> <li>- життя і проблеми молоді;</li> <li>- молодіжний рух в Україні та у світі.</li> </ul>   |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| Наука і технічний прогрес           | - вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля.  |
| Природа і довкілля                  | - національні парки та заповідники/заказники України, їх охорона;<br>- еко-туризм.   |
| Україна в світі                     | - суспільно-політичне життя в країні;<br>- представницькі місії за кордоном міжнародне співробітництво;<br>- міжнародні організації: ЄС, ООН, Рада Європи. |
| Країни виучуваної мови (за вибором) | - міжнародні відносини;<br>- знаменні події;<br>- видатні люди.  |
| Шкільне життя                       | - міжнародні освітні програми;<br>- випускні іспити.   |
| Робота і професії                   | - вибір професії пошук роботи;<br>- престижні професії в Україні та за кордоном;<br>- плани на майбутнє.   |

### Мовний інвентар – граматика. Англійська мова

|           |   |
|-----------|---|
| Категорія | Структура   |
| Adverb    | until/when for linking events in the present, past and future   |
| Clause    | relative clauses and compound sentences direct and reported speech<br>first, second and third conditional |
| Verb      | sequence of tenses infinitive<br>present/past participle  |

### Мовний інвентар – граматика. Німецька мова

|           |  |
|-----------|--|
| Категорія | Структура  |
| Satz      | Temporalsätze<br>Konsekutivsätze<br>Konzessivsätze   |
| Verb      | Konjunktiv II von haben, sein, werden, können, mögen.<br>Konjunktiv II. Irreale Bedingungssätze (Irreale Konditionalsätze)<br>Die Umschreibung des Konjunktivs II mit würde + Infinitiv (Höflichkeit, Wunsch, Vorschlag, Aufforderung) |

### Мовний інвентар – граматика. Французька мова

|           |   |
|-----------|---|
| Категорія | Структура   |
| Adverbe   | Les adverbes de lieu et de fréquence<br>Les adverbes en – ment<br>Les adverbes de temps : passé au futur                                      |
| Phrase    | Le discours indirect au présent   |
| Pronom    | Les pronoms relatifs<br>Les pronoms relatifs composés<br>Les pronoms interrogatifs composés   |
| Verbe     | Le futur proche<br>Le passé composé opposé à l'imparfait<br>Le subjonctif<br>Le gérondif<br>La concordance des temps; Le conditionnel présent |

|  |           |
|--|-----------|
|  | Le passif |
|--|-----------|

### Мовний інвентар – граматики. Іспанська мова

|  |  |
|--|--|
| Категорія  | Структура  |
| Adjetivo   | De cantidad  |
| Adverbio   | De cantidad, de duda<br>Locuciones adverbiales de tiempo y de modo |
| Construcciones sintácticas fundamentales         | Las oraciones relativas  |
| Oraciones subordinadas condicionales del II tipo |  |
| Preposición                                      | A, hacia, hasta  |
| Verbo  | Pretérito Imperfecto de Subjuntivo y su uso                        |

## Додаток С

**Іноземна мова як друга у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов та у загальноосвітніх навчальних закладах 10 – 11 класи (англійська, німецька, французька, іспанська мови)**

**Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів на кінець 11-го класу (комунікативна компетентність)**

Навчальна програма є рамковою, а відтак проміжні результати за класами визначають вчителі, орієнтуючись на кінцевий результат.

|   |   |  |
|---|---|--|
| Комунікативні види мовленнєвої діяльності | Комунікативні уміння  | Рівень та дескриптори володіння англійською мовою на кінець 11-го класу відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання  |
|   |   | A2+  |
| Рецептивні                                | В цілому  | Розуміє достатньо, щоб задовольнити конкретні потреби, якщо мовлення чітке й повільне.   |
|   | Розуміння розмови між іншими людьми   | Визначає в загальних рисах тему дискусії, якщо мовлення чітке й повільне.  |
|   |   | Розпізнає, коли мовці погоджуються чи не погоджуються у спілкуванні, якщо мовлення чітке й повільне.   |
|   | Слухання наживо   | Стежить за основним змістом демонстрації або презентації на знайому передбачувану тему, якщо мовлення повільне, чітке, просте й підкріплене наочністю (наприклад, слайди, роздруківки).  |
|   | Слухання оголошень та інструкцій  | Розуміє та виконує інструкції щодо звичних повсякденних занять (наприклад, спорт, приготування їжі тощо), якщо мовлення чітке й повільне.  |
|   |   | Розуміє прості оголошення (наприклад, повідомлення на автовідповідачі або оголошення по радіо щодо кіносеансів чи спортивних подій, оголошення про запізнення потяга або повідомлення через гучномовець у супермаркеті), якщо мовлення чітке й повільне. |
| Слухання радіо та аудіозаписів            | Розуміє найважливішу інформацію, що міститься в короткій аудіо рекламі товарів та послуг, які входять до сфери інтересів (наприклад, компакт-диски, відеоігри, подорожі). |  |

|                         |  |  |  |
|-------------------------|--|--|--|
|                         | Сприймання на слух   |  | Розуміє, слухаючи інтерв'ю по радіо, як люди проводять дозвілля, що саме їм подобається і не подобається робити, якщо мовлення чітке й повільне.   |
|                         |  | Аудіо-візуальне сприймання (телепрограми, фільми, відеозаписи) | Визначає головну думку новин, у яких висвітлюються події, надзвичайні ситуації тощо, якщо візуальний ряд відповідає коментарям.<br>Стежить за телерекламою або трейлером, розуміючи, про що говорять актори, якщо відеоряд значним чином підкріплює сказане, а мовлення чітке й відносно повільне. |
| Рецептивні              | Зорове сприймання  | В цілому   | Розуміє короткі прості тексти на знайомі теми конкретного типу, побудовані на широковживаному мовному матеріалі, пов'язаному з побутом і навчанням.  |
|                         |  | Читання листів   | Розуміє простий особистий лист, електронний лист або допис у мережі Інтернет, у якому автор пише на знайомі теми (наприклад, про друзів та сім'ю) або розпитує про них.  |
|                         |  |  | Розуміє основні типи стандартних листів, електронних повідомлень і факсів (запити, замовлення, підтвердження) на знайомі теми.   |
|                         |  | Читання для орієнтування                                       | Знаходить потрібну інформацію у практичних, конкретних передбачуваних текстах (наприклад, путівниках, рецептах), побудованих на простому мовному матеріалі.  |
|                         |  |  | Розуміє основну інформацію у коротких та простих описах товарів у брошурах та на веб-сайтах (наприклад, портативні цифрові прилади, фотокамери тощо).  |
|                         |  | Читання для інформації та аргументації                         | Знаходить конкретну інформацію у простому писемному матеріалі у формі листів, брошур, коротких газетних статей, що описують події.   |
|                         |  |  | Розуміє в загальних рисах новини, в яких повідомляється про події, що стосуються відомих тем, якщо зміст знайомий і передбачуваний.  |
|                         |  |  | Знаходить основну інформацію в коротких новинах чи простих статтях, у яких цифри, імена, ілюстрації та заголовки відіграють важливу роль і допомагають зрозуміти текст.  |
|                         |  | Читання інструкцій   | Розуміє правила та інструкції (наприклад, правила безпеки, дорожнього руху), побудованих на простому мовному матеріалі.  |
|                         |  |  | Розуміє короткі письмові інструкції з покроковими ілюстраціями (наприклад, для підключення нового обладнання).   |
| Читання для задоволення | Розуміє короткі, прості історії та комікси, в основі яких лежать знайомі, конкретні ситуації, зміст яких побудований на часто вживаних у повсякденному спілкуванні мовних засобах. |  |  |
|                         | Розуміє основні думки в коротких журнальних статтях і записах у путівниках, які пов'язані з конкретними повсякденними темами (наприклад, захоплення, спорт, дозвілля, тварини).    |  |  |

|  |                |  |   |
|--|----------------|--|---|
| Інтеракційні   | Усна взаємолія | В цілому                                   | Спілкується досить легко в реальних та умовних комунікативних ситуаціях, якщо співрозмовник допоможе в разі необхідності. Підтримує без надмірних зусиль просте повсякденне спілкування; ставить запитання і відповідає на них, обмінюється думками та інформацією на близькі/знайомі теми у передбачуваних повсякденних ситуаціях. |
|  |                | Бесіда, дискусія та розуміння співрозмовка | Встановлює комунікативний контакт: привітання й прощання, представлення, подяка.  |
|  |                |  | Загалом розуміє чітко, нормативне мовлення, звернене безпосередньо до нього/неї, і за необхідності може попросити повторити чи перефразувати сказане.   |
|  |                |  | Бере участь у коротких повсякденних розмовах на теми, що входять до сфери особистих інтересів.  |
|  |                |  | Простими словами розповідає про своє самопочуття, висловлює подяку.   |
|  |                |  | Просить про послугу (наприклад, позичити щось), пропонує послугу й може відповісти, якщо його/її просять про неї.   |
|  |                |  | Обмінюється думками, порівнює предмети і людей, використовуючи дуже прості мовні засоби.  |
|  |                |  | Погоджується або не погоджується з іншими, аргументуючи свою думку.   |
|  |                | Цілеспрямована співпраця                   | Розуміє достатньо, щоб без надмірних зусиль впоратися з простими повсякденними завданнями, а в разі нерозуміння просить повторити сказане, використовуючи прості мовні засоби.  |
|  |                |  | Обговорює плани з партнером або в групі, пропонує і відповідає на пропозиції.   |
|  |                | Отримання товарів та послуг                | Орієнтується у загальних аспектах повсякденного життя (наприклад, подорож, житло, їжа, покупки).  |
|  |                |  | Спілкується у передбачуваних повсякденних ситуаціях (наприклад, на пошті, на вокзалі, у магазині), використовуючи широкий спектр простих мовних засобів.  |
|  |                |  | Отримує потрібну інформацію в туристичному бюро, якщо її викладено простими мовними засобами без використання спеціальних термінів.   |
|  |                | Обмін інформацією                          | Може без надмірних зусиль спілкуватись у простих, повсякденних ситуаціях, задовольняючи практичні повсякденні потреби.  |
|  |                |  | Знаходить і передає просту фактологічну інформацію.   |
|  |                |  | Ставить запитання та відповідає на них про звички й повсякденні справи, вільний час, минулі події, плани та наміри.   |
| Ставить прості запитання та надає прості пояснення й інструкції щодо того, як дістатися певного місця. |                |  |   |

|             |   |   |   |
|-------------|---|---|---|
|             | Писемна взаємолія                       | В цілому  | Пише особисті листи й записки, пов'язані зі сферою нагальних потреб.  |
|             |   | Листування  | Обмінюється інформацією через текстові повідомлення (зокрема SMS), електронні або традиційні короткі листи, відповідаючи на запитання особи, з якою спілкується.  |
|             |   | Записки, повідомлення   | Записує короткі, прості повідомлення, якщо може попросити повторити чи перефразувати.   |
|             | Онлайн взаємолія                        | В цілому  | Спілкується онлайн на побутові теми, використовуючи мовні кліше. Розміщує в мережі Інтернет короткі описові дописи про повсякденну діяльність та почуття. Обмінюється простими коментарями з іншими дописувачами.   |
|             |   | Онлайн спілкування та дискусія  | Представляється та веде онлайн прості розмови, ставить запитання та відповідає на них, обмінюється думками у межах передбачуваних повсякденних тем, якщо має достатньо часу, щоб сформулювати відповіді, і спілкується одночасно лише з одним співрозмовником.      |
|             |   |   | Створює короткі описові онлайн-дописи, які стосуються повсякденних питань, суспільної діяльності та почуттів, використовуючи прості мовні засоби для опису ключових деталей.  |
|             |   |   | Коментує онлайн дописи інших людей, якщо автори використовують прості мовні засоби, реагує на вбудовані медіа, висловлює здивування, цікавість та байдужість, послуговуючись простими мовленнєвими конструкціями.   |
|             |   | Цілеспрямована онлайн співпраця   | Використовує мовні кліше, вирішуючи повсякденні питання, що виникають під час онлайн спілкування (наприклад, наявність певних моделей і спеціальних пропозицій, дата доставки, адреса тощо).  |
|             |   |   | Обмінюється онлайн базовою інформацією зі співрозмовником, який готовий допомогти, якщо необхідно розв'язати проблему або виконати спільне завдання.  |
|             |   |   | Взаємодіє онлайн з партнером або групою під час роботи над простим спільним завданням; просить про роз'яснення; виконує прості інструкції, за наявності засобів візуалізації (зображення, статистичні дані, графіки), які ілюструють пов'язані з завданням поняття. |
| Продуктивні | В цілому                                | Описує або представляє людей, розпорядок дня, смаки та уподобання у вигляді короткого зв'язного висловлення, побудованого з простих фраз та речень. |   |
|             | Тривалий монолог: опис власного досвіду | Розповідає історії або описує щось у формі простого переліку подій.   |   |
|             |   | Описує своє повсякденне оточення (наприклад, людей, місце, досвід навчання, особисті речі).   |   |
|             |   | Стисло, за допомогою простих мовних засобів описує дії та події, плани та домовленості, звички, події з минулого, особистий досвід.                 |   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Усне продукування  | Тривалий монолог: надання інформації          | Дає прості пояснення, як дістатися з одного пункту в інший, використовуючи елементарні мовні засоби (наприклад, праворуч, ліворуч, прямо, спочатку, потім, далі).                                       |
|  | Тривалий монолог: обґрунтування власної думки | Пояснює, що подобається і не подобається, чому надає перевагу; робить прості порівняння, аргументуючи свою думку.   |
|  | Виступ перед аудиторією                       | Робить коротку підготовлену презентацію на тему, пов'язану з повсякденним життям, коротко аргументує і пояснює свої думки, плани та дії.<br>Дає відповіді на обмежену кількість уточнювальних запитань. |
| Писемне продукування   | В цілому                                      | Пише низку простих фраз і речень, з'єднаних простими словами-зв'язками (наприклад, «та, і, й», «але, проте» і «тому, що»).  |
|  | Творче письмо                                 | Пише зв'язну розповідь про своє оточення (наприклад, про людей, місце, навчання тощо).  |
|  |   | Стисло, на елементарному рівні описує події, минулі дії та особистий досвід.  |
|  | Доповіді                                      | Розповідає прості історії (наприклад, про події, що відбулися під час канікул).   |
| Пише прості тексти на знайомі теми, які входять до сфери інтересів, поєднує речення словами- зв'язками.<br>Пише про свої враження й переконання на теми, що входять до сфери особистих інтересів (наприклад, стиль життя та культура), використовує базові слова та вирази повсякденного вжитку. |   |   |

Навчальна програма є рамковою, а відтак не обмежує діяльності учителів у виборі порядку вивчення та змісту кожної теми. Деякі теми можуть вивчатись інтегровано, наприклад, Україна + Країни виучуваної мови, Шкільне життя + Робота і професії.

Мовний інвентар добирається відповідно до комунікативної ситуації, потреб учнів та принципу концентричного навчання. Він не є метою навчання, тому й не розглядається як окремі лексичні або граматичні теми.

### 10-ий клас

#### Загальні характеристики ситуативного спілкування

| Сфера спілкування | Тематика ситуативного спілкування   | Мовленнєві функції  |
|-------------------|-------------------------------------|---|
| Особистісна       | Стиль життя<br>Бібліотека           | - надавати інформацію та ставити запитання з метою уточнення інформації;<br>- висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; |
| Публічна          | Засоби масової інформації<br>Музика |   |



|         |                                   |   |
|---------|-----------------------------------|---|
|         | Україна<br>Країни виучуваної мови | - порівнювати події, факти, явища;<br>- висловлювати свої почуття та емоції;<br>- приймати або відхиляти пропозицію;<br>- аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку;<br>- вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовник;<br>- висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду. |
| Освітня | Шкільне життя                     |   |

### Мовний інвентар – лексика

| Тема                      | Лексичний діапазон  |
|---------------------------|---|
| Стиль життя               | - повсякденні дії;<br>- громадські розваги та види дозвілля;<br>- здоровий спосіб життя;<br>- друзі по листуванню кореспонденція. |
| Бібліотека                | - літературні жанри;<br>- сучасні бібліотеки та їх обслуговування;<br>- улюблені книги, письменники, літературні герої.           |
| Засоби масової інформації | - періодичні видання;<br>- рубрики;<br>- безпечний Інтернет.  |
| Музика                    | - музичні жанри, стилі, інструменти;<br>- композитори, музиканти;<br>- відвідування концертів.                                    |
| Україна                   | - географічні поняття та об'єкти;<br>- країна та люди.  |
| Країни виучуваної мови    | - географічні поняття та об'єкти;<br>- країна та люди.  |
| Шкільне життя             | - типи шкіл;<br>- навчальний персонал;<br>- система оцінювання;<br>- школи за кордоном та в Україні.                              |

### Мовний інвентар – граматики. Англійська мова

| Категорія  | Структура   |
|------------|---|
| Clause     | comparisons with 'as ... as'<br>either ... or, neither ... nor<br>make/help/let + NP + VPinf<br>reported speech with changed tenses<br>reported yes/ no questions<br>reported wh-questions with 'ask/tell/know' |
| Determiner | countable vs uncountable nouns  |
| Phrase     | 'said to/asked/told' + person + to + VPinf<br>'(not) allowed/ permitted to' + VPinf   |
| Verb       | 'do/did' as a placeholder (substitute) for verbs Past Perfect Continuous<br>Passive Voice   |

### Мовний інвентар – граматики. Німецька мова

|            |   |
|------------|---|
| Категорія  | Структура                               |
| Adjektiv   | Substantivierte Adjektive               |
| Adverb     | Pronominaladverbien                     |
| Pronomen   | Relativpronomen                         |
| Satz       | Attributsätze Finalsätze                |
| Substantiv | Substantive der fremden Herkunft        |
| Verb       | Infinitivkonstruktion um...zu+Infinitiv |

### Мовний інвентар – граматика. Французька мова

|           |  |
|-----------|--|
| Категорія | Структура  |
| Adjectif  | L'adjectif indéfini tout<br>Le comparatif de l'adjectif  |
| Adverbe   | Les adverbes de quantité<br>Le comparatif de l'adverbe   |
| Phrase    | Les articulateurs chronologiques (tout d'abord/puis/ensuite/après/enfin/premièrement/deuxièmement) |
| Pronom    | Les pronoms compléments en et y<br>Les pronoms interrogatifs simples                               |
| Verbe     | Les verbes du type prendre<br>Le passé composé<br>L'imparfait<br>La négation                       |

### Мовний інвентар – граматика. Іспанська мова

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Категорія             | Структура  |
| Adjetivo              | Grados de comparación de los adjetivos (más ... que, menos...que, tan...como, -ísimo, -ísima)        |
| Adverbio              | Muy, mucho y sus usos  |
| Preposición           | De tiempo, de lugar. Las formas contractas "al", "del"   |
| Pronombres personales | Caso dativo y acusativo  |
| Sustantivo            | La concordancia con el adjetivo  |
| Verbo                 | La concordancia de los tiempos en Modo Indicativo.<br>El Modo Subjuntivo. El Presente de Subjuntivo. |

## 11-ий клас

### Загальні характеристики ситуативного спілкування

| Сфера спілкування | Тематика ситуативного спілкування   | Мовленнєві функції  |
|-------------------|---|---|
| Особистісна       | Стиль життя<br>Харчування   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- надавати інформацію та ставити запитання з метою її уточнення;</li> <li>- висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей;</li> <li>- порівнювати події, факти, явища;</li> <li>- висловлювати свої почуття та емоції;</li> </ul> |
| Публічна          | Засоби масової інформації<br>Мистецтво<br>Україна<br>Країни виучуваної мови |   |

|         |                                    |  |
|---------|------------------------------------|--|
| Освітня | Шкільне життя<br>Робота і професії | - приймати або відхиляти пропозицію;<br>- аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку;<br>- вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;<br>- висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду. |
|---------|------------------------------------|--|

### Мовний інвентар – лексика

| Тема                      | Лексичний діапазон  |
|---------------------------|---|
| Стиль життя               | - здоровий спосіб життя;<br>- норми поведінки та спілкування;<br>- батьки і діти;<br>- толерантне ставлення до оточуючих.                           |
| Харчування                | - їжа, напої й закуски;<br>- особисті пріоритети;<br>- заклади громадського харчування.   |
| Засоби масової інформації | - преса, періодичні видання;<br>- безпечний Інтернет.   |
| Мистецтво                 | - види та жанри мистецтва;<br>- кіно, театр, живопис, телебачення;<br>- характеристика фільму/вистави/телепрограми;<br>- опис картини;<br>- емоції. |
| Україна                   | - географічні поняття;<br>- географічне положення;<br>- клімат;<br>- населення.   |
| Країни виучуваної мови    | - географічні поняття;<br>- географічне положення;<br>- клімат;<br>- населення.   |
| Шкільне життя             | - типи шкіл в Україні та за кордоном;<br>- правила поведінки в навчальних закладах.   |
| Робота і професії         | - престижні професії в Україні та за кордоном;<br>- плани на майбутнє.  |

### Мовний інвентар – граматика. Англійська мова

| Категорія   | Структура  |
|-------------|--|
| Clause      | first conditional  |
|             | reported speech with changed tenses  |
| Modal Verbs | 'may/might' for likelihood   |
| Phrase      | verbs taking 'to' + infinitive   |
| Preposition | prepositions in time phrases, e.g. 'during', 'for', 'since', 'throughout', 'till', 'until', 'as soon as', 'if', 'when' |
| Verb        | Present/Past Perfect active/passive  |

### Мовний інвентар – граматики. Німецька мова

|            |  |
|------------|--|
| Категорія  | Структура  |
| Adjektiv   | Steigerungsstufen der Adjektive (besondere Formen)                                       |
| Adverb     | Temporaladverbien  |
| Pronomen   | Systematisierung   |
| Satz       | Lokalsätze   |
| Substantiv | Systematisierung   |
| Verb       | Konjunktiv II<br>Infinitivkonstruktion statt ... zu + Infinitiv, ohne ... zu + Infinitiv |
| Zahlwort   | Systematisierung   |

### Мовний інвентар – граматики. Французька мова

|           |  |
|-----------|--|
| Категорія | Структура  |
| Phrase    | La phrase interro-négative<br>L'opposition (mais)<br>Le but (pour + nom/inf)<br>La cause (parce que, à cause de)<br>La conséquence (c'est pour ça, donc) |
| Pronom    | Les pronoms interrogatifs composés<br>Les pronoms relatifs<br>Les pronoms relatifs composés<br>Les pronoms démonstratifs                                 |
| Verbe     | Le passé simple<br>Le futur simple<br>Le passif<br>Si+présent/futur (condition)<br>Le conditionnel présent   |

### Мовний інвентар – граматики. Іспанська мова

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Категорія               | Структура  |
| Artículo                | El uso de los determinados e indeterminados  |
| Conjunción              | Ni...ni, así...como, también, tampoco, no solo...sino  |
| Oraciones condicionales | El I tipo de oraciones condicionales   |
| Perífrasis verbales     | Iniciar a + Inf., principar a + Inf., tener + Participio   |
| Preposición             | De lugar, de tiempo, de modo   |
| Pronombre               | Pronombres negativos   |
| Sustantivo              | Sustantivos compuestos en singular y en plural   |
| Verbo                   | Las formas impersonales del verbo<br>Pretérito Perfecto de Subjuntivo<br>El Gerundio<br>Las construcciones verbales con el Gerundio<br>(ir/andar+Gerundio, acabar+Gerundio, venir+Gerundio, llevar+Gerundio, seguir/continuar + Gerundio, quedarse+Gerundio) |

## Додаток Т

## Наукові підходи до визначення поняття «педагогічні умови»

| Тлумачення поняття «педагогічні умови»  | Джерело  |
|---|--|
| Сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, які забезпечують успішне розв'язання поставленого завдання.  | О. Федорова<br>Некоторые вопросы<br>(1970) [298] |
| Сукупність різнопланових чинників (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної освітньої системи.   | Ю. Юцевич<br>(1985) [322]                        |
| Це змістова характеристика одного з компонентів педагогічної системи, в якості якого виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями.  | М. Зверева (1987)<br>[104]                       |
| Чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи.  | Ю. Бабанський (1989)<br>[6]                      |
| Сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу.   | Н. Яковлева (1992)<br>[327]                      |
| Сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених завдань.  | А. Найн (1995) [189]                             |
| Компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, які забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток. | Н. Іпполітова (2000)<br>[118]                    |
| Взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу.  | В. Манько (2000)<br>[167]                        |
| Обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.   | В. Андреев (2000) [2]                            |
| Сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети.   | О. Бражнич (2001)<br>[36]                        |
| Стійкі обставини, які визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем.   | В. Сластьонін (2002)<br>[210]                    |
| Систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, проте необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети.  | І. Зязюн та О. Пехота<br>(2003) [220]            |
| Обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості.  | В. Полонський<br>(2004) [223]                    |
| Зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що потребує певного впорядкування – організації.   | В. Карпичев (2004)<br>[124]                      |
| Обставини, від яких залежить продуктивність цілісного   | Словник-довідник 3                               |

|   |   |
|---|---|
| педагогічного процесу професійної підготовки, що опосередковується активністю його учасників.   | професійної педагогіки (2006) [268]     |
| Відображають сукупність можливостей освітньої та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний та процесуальний аспекти даної системи, та забезпечують її ефективне функціонування та розвиток. | Н. Іпполітова, Н. Стерхова (2012) [119] |
| Комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників.   | А. Литвин (2013) [160]                  |
| Сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчально-виховного процесу, від впливу яких залежить досягнення поставлених дидактичних завдань.  | В. Рейдало (2014) [251]                 |

(Складено автором)

**РВМ: глобальна шкала**

| Показник                | Рівень | Дескриптори   |
|-------------------------|--------|---|
| Досвідчений користувач  | C2     | Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у досить складних ситуаціях.  |
|                         | C1     | Може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання. |
| Незалежний користувач   | B2     | Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом. Може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін. Може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.   |
|                         | B1     | Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв'язно висловитись на знайомі та або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів.   |
| Елементарний користувач | A2     | Може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де необхідний простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Може описати простими мовними засобами вигляд його/її оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб.                     |
|                         | A1     | Може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також елементарні речення, необхідні для задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось та може запитувати і відповідати на запитання про деталі особистого життя, наприклад, де він/вона живе; про людей, яких він/вона знає; про речі, які він/ вона має. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу.                         |

## Додаток Ф

## Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів основної й старшої ШКОЛИ

Затверджено наказом  
Міністерства освіти і науки,  
молоді та спорту України  
від 13.04.2011 № 329

| Рівні навчальних досягнень | Бали | Вимоги до знань, умінь і навичок учнів  |
|----------------------------|------|---|
| I.<br>Початковий           | 1    | Учні розрізняють об'єкти вивчення.  |
|                            | 2    | Учні відтворюють незначну частину навчального матеріалу, мають нечіткі уявлення про об'єкт вивчення.  |
|                            | 3    | Учні відтворюють незначну частину навчального матеріалу, мають нечіткі уявлення про об'єкт вивчення.  |
| II.<br>Середній            | 4    | Учні з допомогою вчителя відтворюють основний навчальний матеріал, можуть повторити за зразком певну операцію, дію.   |
|                            | 5    | Учні відтворюють основний навчальний матеріал, здатні з помилками й неточностями дати визначення понять, сформулювати правило.  |
|                            | 6    | Учні виявляють знання й розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповіді їх правильні, але недостатньо осмислені. Вміють застосовувати знання при виконанні завдань за зразком.   |
| III.<br>Достатній          | 7    | Учні правильно відтворюють навчальний матеріал, знають основоположні теорії і факти, вміють наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, частково контролюють власні навчальні дії.   |
|                            | 8    | Знання учнів є достатніми. Учні застосовують вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, намагаються аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролюють власну діяльність. Відповіді їх логічні, хоч і мають неточності.          |
|                            | 9    | Учні добре володіють вивченим матеріалом, застосовують знання в стандартних ситуаціях, уміють аналізувати й систематизувати інформацію, використовують загальновідомі докази із самостійною і правильною аргументацією.   |
| IV.<br>Високий             | 10   | Учні мають повні, глибокі знання, здатні використовувати їх у практичній діяльності, робити висновки, узагальнення.   |
|                            | 11   | Учні мають гнучкі знання в межах вимог навчальних програм, аргументовано використовують їх у різних ситуаціях, уміють знаходити інформацію та аналізувати її, ставити і розв'язувати проблеми.  |
|                            | 12   | Учні мають системні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовують їх у стандартних та нестандартних ситуаціях. Уміють самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати опанований матеріал, самостійно користуватися джерелами інформації, приймати рішення. |



**Завдання для визначення вхідного рівня розвитку полілінгвальної  
компетентності учнів 10 класу  
(англійська, німецька, українська та російська мови)**

**Task 1 (аудіювання).** *You will hear four people talking about their backgrounds and their families. Finden Sie die richtige Antwort.*

1. My name's Bilal and I live in Bradford in the north of England. Both sets of my grandparents emigrated from Pakistan in the 1960s, just before my parents were born. My dad worked on the buses and my mum stayed at home and brought up the family. Dad would like a change of career but it's a bit late for him now to change jobs. I think he's just looking forward to retiring. I've got a sister who's 25. She didn't leave home until last summer, when she got married. My dad wants me to go to university in Birmingham and study law. But I think I'd like to start my own business, creating computer games.

2. Junge: Erzähl mir ein bisschen über deinen Hintergrund, Sandra.

Mädchen: Nun, ich bin in dem Dorf aufgewachsen, in dem meine Familie seit Generationen lebt. Mein Urgroßvater zog in den 1930er Jahren auf der Suche nach Arbeit aus Birmingham hierher.

Junge: Was für eine Arbeit hat er gefunden?

Mädchen: Er hat einen Job auf einem Bauernhof etwas außerhalb des Dorfes gefunden. Er ließ sich nieder, heiratete ein Mädchen aus der Gegend und gründete eine Familie. Sie haben unglaublich hart gearbeitet und im Laufe der Jahre eine Menge Geld gespart und schließlich ein kleines Bauernhaus mit etwas Land gekauft.

Junge: Und besitzt deine Familie das Land noch?

Mädchen: Ja, das tut es. Meine Urgroßeltern hatten einen Sohn. Als er heiratete, kaufte er mehr Land und jetzt ist die Farm ziemlich groß. Ich habe keine Brüder oder Schwestern, also werde ich es eines Tages erben und am Laufen halten.

3. My mum met my dad while she was on holiday in France. She's British and he's French. They fell in love, got engaged after a week and were married a month

later. And then I was born! Меня назвали Шарлоттой, так как это и английское, и французское имя. Как бы то ни было, к сожалению, брак не продлился. Они расстались, когда я была совсем малышкой, а через несколько месяцев развелись. Меня воспитывала мама после того, как она вернулась в Великобританию. It was tough for her being a single parent. But she went to university, got a degree and then became a teacher. She met my step-dad at university and they've been married for about 10 years.

4. My name's Callum. My mum's parents were from poor working-class families in Glasgow. They left school at sixteen and didn't go to university. But they started a successful business and didn't retire until they were in their seventies. Моя мама успадкувала чимало грошей, коли вони померли, але вона не захотіла працювати в сімейному бізнесі і продала його. Вона переїхала на південь і оселилася в Ліверпулі. Вона вийшла заміж і влаштувалася на роботу в офіс. Але незабаром їй захотілося змінити професію. I think she was fed up with the cold, wet weather too, because she persuaded my dad to emigrate to Australia when I was two. I'd love to visit Glasgow and Liverpool one day and see where my mum and her parents lived before emigrating.

(From Solutions Intermediate Student's Book [475])

1. Bilals Vater:

- a) wurde im Vereinigten Königreich geboren;
- b) wird sich beruflich verändern;
- c) möchte Jura studieren.

2. Sandras Familie:

- a) hat mehrere landwirtschaftliche Betriebe besessen;
- b) hat den ersten Hof verkauft und einen größeren gekauft;
- c) ist seit vielen Jahren Eigentümer des gleichen landwirtschaftlichen Betriebs.

3. Charlottes Mutter:

- a) hat ihre Tochter in Frankreich großgezogen;
- b) ist nicht verheiratet;
- c) war zweimal verheiratet.

#### 4. Callums Eltern:

- a) vererbten und führten ein erfolgreiches Familienunternehmen;
- b) hatten keine gute Ausbildung;
- c) haben Großbritannien vor vielen Jahren verlassen.

**Task 2 (читання).** *Lies den Text. Sind die Sätze richtig oder falsch? Bestimme.*

Urlaub ohne Vollpension Am Rand des Dorfes Vrees in Niedersachsen stehen Tipis (indianische Zelte) auf einer Wiese. Hier machen 25 Hobby-Indianer Urlaub. 14 Tage reiten, mit Pfeil und Bogen schießen, Kanu fahren, tanzen und Erfahrungen austauschen – das praktizieren hier die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in ihren Ferien. Völlig ohne Fernsehen und Computerspiele, ohne festes Programm und Vollpension. Jan (17 Jahre), Markus (16 Jahre) und Jerome (13 Jahre) lieben diese Art des Urlaubs. Jan erzählt: «Es ist nicht so wie zelten gehen, hier hast du keinen Campingkocher. Hier kann man andere Dinge lernen, zum Beispiel Feuer für das Essen machen — ohne Streichhölzer und Feuerzeug». Und Markus ergänzt: «Unsere Klamotten machen wir auch selbst». Zu seiner Ausrüstung gehören ein Hemd aus Hirschleder, indianische Hose und Mokassins (indianische Schuhe). Im Camp gibt es keine Uhren. Darum beginnt der Tag, wenn man aufwacht, und endet, wenn man müde ist. Die Jugendlichen schlafen in ihren Tipis und decken sich mit Fellen zu. Überall hängen selbst gemachte Tanzglocken, Handtrommeln, Bogen, Taschen, Schmuck und Trinkflaschen.

Zu essen gibt es getrocknetes Fleisch oder andere indianische Gerichte. Oft kocht die ganze Gruppe gemeinsam. Seit drei Jahren ist die Indianistik das Hobby der drei Jugendlichen. «Wir haben damals bei einer Ferienaktion in der Stadt Wilhelmshaven mitgemacht», erzählt Jan. Der Verein «Cheyenne» hat dort eine Westernstadt mit Armeeplatz und hat die Jugendlichen eingeladen. Die drei fanden es dort so gut und traten in den Verein ein. Bekannte und Eltern reagierten unterschiedlich. «Ein paar Leute in meiner Klasse respektierten das, andere lachten nur», erzählt Jan, «doch meine Eltern fanden das klasse». Jerome aber hat ein kleines

Problem: «Meine Mutter findet das zu extrem. Ich habe den ganzen Schmuck im Zimmer, und manche Sachen riechen nach Rauch vom Lagerfeuer». Darum muss er alles auslüften, wenn er aus der Westernstadt kommt. Soll er darum das Hobby aufgeben? «Niemals!», gibt Jerome sein großes indianisches Ehrenwort. Ist das nicht schön?

(Nach Christian Vogeler [278])

1. Indians come to Lower Saxony.
2. In the village of Vrees, 25 Indians are having a rest.
3. The people in the Indian camp have no fixed program.
4. Many young people experience something new here that they would not find in an ordinary campsite.
5. The youngsters sleep in tents like real Indians.
6. The parents' reaction is always the same.
7. For the first time Jan, Markus and Jerome have Native American traditions got to know the holiday campaign of a club.
8. Jerome's mother finds her son's hobby interesting.
9. Everything goes by the clock here.
10. The three young people are already spending their holidays in this camp for three years.
11. All Jerome's jewels are in the room.
12. Jerome doesn't give his great Indian honor bright.

**Task 3 (письмо).** *Напишіть 30-40 слів англійською мовою та 30-40 слів німецькою мовою про людину, яка є взірцем для вас, використовуючи наступні підказки.*

She was born in...

Im Alter von ... er/sie ...

He/she left school ....

Er/sie arbeitet als ... / Er/sie ist ..... von Beruf.

He/she lives...

Er/sie hat ... geheiratet

I adore him/her because...

**Task 4 (мовлення).** *Розкажіть про своє улюблене заняття англійською мовою, а також про хобі вашого друга/подруги німецькою або французькою мовами.*

## Додаток Ц

**Завдання з французької мови для визначення вхідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу**

**Завдання з аудіювання.** *Écoute, répondez aux questions.*

On appelle récit un texte qui raconte une histoire. Une histoire est toujours située :

- dans un espace: repérable grâce aux noms de pays, de villes ou de divers lieux;
- dans le temps: on peut repérer l'époque, l'année, la saison, le jour, le moment, etc.

Temps et lieux peuvent être imaginaires.

Une histoire rapporte une action, c'est-à-dire une suite d'événements. Souvent les personnages, principaux ou secondaires, sont à l'origine de ces événements.

On appelle genre un ensemble de textes présentant des caractéristiques semblables de sujet et de style : le théâtre, la poésie... Plusieurs genres sont constitués de récits, les plus fréquents sont le roman, la nouvelle, le conte. On répartit les romans en nombreux sous-genres : policier, historique, d'aventures, etc. [126].

1. Que représente cette affiche?
2. Pour quelle occasion a-t-elle été créée?
3. Qu'est-ce qui, dans le dessin, vous fait penser au mot fête et au mot lire?
4. On dit parfois que les jeunes lisent de moins en moins. Fîtes-vous de cet avis? Et vous, lisez-vous?
5. Préférez-vous lire des histoires longues ou courtes?

**Завдання з читання.** *Lisez-le et faites les qui le suivent.*

Vous aimez les voyages? Vous aimez l'aventure? Alors, lisez ce message! Aventure Globale vous invite à faire le tour du monde en bateau, à bord d'un magnifique voilier. La Méditerranée, les plages de la mer du Nord, la mer Rouge vous attendent! N'hésitez plus et prenez contact avec nous, vous allez vivre

l'expérience la plus inoubliable de votre vie. Enregistrez-vous immédiatement et participez à notre grand tirage au sort «la croisière de vos rêves». Vous recevrez sans obligation d'achat notre catalogue de voyages à des prix sans concurrence. Si vous êtes intéressé, cliquez ici [132].

1. Il s'agit

A) d'un message publicitaire;

B) d'une lettre amicale;

C) d'un article de presse.

2. Aventure globale est le nom

A) d'un film;

B) d'un bateau;

C) d'une agence de voyage.

3. Si vous cliquez à l'emplacement indiqué, que va-t-on vous envoyer?

4. On peut gagner un voyage gratuit

A) Vrai;

B) Faux.

**Письмовое завдання.** *Donnez une réponse écrite aux questions.*

Aimes-tu lire? Qu'est-ce que tu aimes faire aux moments de loisir?

**Завдання для лексико-граматичного тесту.**

1. L'été nous installons un \_\_\_\_\_ dans le jardin.

A) amac;

B) hamac.

2. Après les grandes vacances on rentre à l'école \_\_\_\_\_ .

A) au mois de mai;

B) dans la classe;

C) dans les rues.

3. Mets les verbes au passé composé ou au imparfait

Le ciel (etre) gris et tout à coup la pluie (commencer).

A) était/ commençait;

B) était/ a commencé;

C) étais/ a commencé;

D) a eu/ commençait.

4. \_\_\_\_ des bonbons.

A) C'est;

B) Ce sont;

C) Ce.

5. Mes parents (se reposer) hier soir \_\_\_\_

A) se sont reposé;

B) s'est reposé;

C) se sont reposés;

D) se reposent.

6. Est-ce que tu \_\_\_\_ au ballon dans la cour ce week-end?

A) joues;

B) joueras;

C) jouais;

D) joue.

7. Où e st \_\_\_\_ journal?

A) mon;

B) ma;

C) mes.

8. Nous \_\_\_\_ des amis

A) suis;

B) es;

C) sommes.



## Додаток Ш

**Завдання для визначення вхідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класу  
(англійська, німецька, українська та російська мови)**

**Task 1 (аудіювання).** Hören Sie dem Text zu und ordnen Sie die Überschriften den Textabschnitten zu.

1. Mehr als 320 000 Besucherinnen und Besucher kamen im vorigen Jahr ins Deutsche Theater. Damit konnten die beiden Geschäftsführer Carmen Bayer und Werner Steer das hervorragende Ergebnis des Eröffnungsjahres 2014 noch um über 15 000 verkaufte Karten steigern und sagen, dass es das bisher erfolgreichste Jahr in der Geschichte der Bühne der Stadt war.

2. Managing Director Carmen Bayer is convinced that the guarantor for continued success is the quality and diversity of the programme. In contrast to other cities, Munich deliberately opted for a different musical concept with the German Theater. "Through international castings, we get the best artists for the productions," says Bayer. "Therefore, a 'West Side Story' can be seen here in the same quality as in London or New York." In addition to the musical classics such as "Evita", "Chicago" or "Jesus Christ Superstar", the big musical blockbusters such as "We Will Rock You", "Elisabeth" or "Tanz der Vampire" can no longer be missed in Munich. "Productions that run for several years in other cities can be seen in Munich for two or three months in the same quality.

3. Керівникам також особливо важливо показувати нові речі з музичного та шоу-секторів. Наприклад, відзначений нагородами мюзикл «Next to Normal», великий бродвейський хіт. Або шоу «Жах», яке перетворює фільм жахів на театральну виставу в екстравагантній формі. «Майстер-клас» організовує Deutsches Theatre разом із Theaterakademie August Everding. «Ми даємо молодим талантам можливість проявити себе перед глядачами та показати музичні постановки, які варто побачити», – каже Кармен Байєр.

4. Два управляющих директора хотят продолжить свою успешную концепцию в ближайшие годы. Например, в Немецком театре покажут "West Side Story" и англоязычную лондонскую постановку "Evita". «Мы также с нетерпением ждем мюзикла Whoopi Goldberg «Sister Act», который впервые будет показан в Мюнхене», – говорит Carmen Bayer.

(www.musicalfreunde.de [278])

A. Quality and variety as a recipe for success.

B. Plans for the future.

C. The result of the previous year.

D. Innovation and young talent.

**Task 2 (чтения).** *Read the text, decide if the statements are true or false and answer the question 11-12.*

Eines Tages holte ein Bauer seinen hagebüchnen Stock aus der Ecke und sprach zu seiner Frau 'Trine, ich gehe jetzt über Land und komme erst in drei Tagen wieder zurück. Wenn der Viehhändler in der Zeit bei uns einspricht und will unsere drei Kühe kaufen, so kannst du sie losschlagen, aber nicht anders als für zweihundert Taler, geringer nicht, hörst du?' 'Geh nur in Gottes Namen,' antwortete die Frau, 'ich will das schon machen.' 'Ja, du!' sprach der Mann, 'du bist als ein kleines Kind einmal auf den Kopf gefallen, das hängt dir bis auf diese Stunde nach. Aber das sage ich dir, machst du dummes Zeug, so streiche ich dir den Rücken blau an, und das ohne Farbe, bloß mit dem Stock, den ich da in der Hand habe, und der Anstrich soll ein ganzes Jahr halten, darauf kannst du dich verlassen. Damit ging der Mann seine Wege.

Next morning the cattle-dealer came, and the woman had no need to say many words to him. When he had seen the cows and heard the price, he said, "I am quite willing to give that, honestly speaking, they are worth it. I will take the beasts away with me at once." He unfastened their chains and drove them out of the byre, but just as he was going out of the yard-door, the woman clutched him by the sleeve and said, "You must give me the two hundred thalers now, or I cannot let the cows go." – "True," answered the man, "but I have forgotten to buckle on my money-belt. Have

no fear, however, you shall have security for my paying. I will take two cows with me and leave one, and then you will have a good pledge."

Хозяйке это здорово понравилось, она отпустила торговца с коровами, а сама подумала: «Как Ганс-то, пожалуй, обрадуется, когда узнает, что я так умно поступила!» Вернулся селянин додому, як і казав, через три дні, і зараз питає, чи продані корови.

«Звісно, любий Гансе,» – відповідає дружина, –«і так, як ти мені й наказав, за двісті талерів. Вони того, мабуть, і не стоять, але торговець взяв їх без жодної суперечки».

'Wo ist das Geld?' fragte der Bauer. 'Das Geld, das habe ich nicht,' antwortete die Frau, 'er hatte gerade seine Geldkatze vergessen, wirds aber bald bringen; er hat mir ein gutes Pfand zurückgelassen.' 'Was für ein Pfand?' fragte der Mann. 'Eine von den drei Kühen, die kriegt er nicht eher, als bis er die andern bezahlt hat. Ich habe es klug gemacht, ich habe die kleinste zurückbehalten, die frißt am wenigsten.' The man was enraged and lifted up his stick, and was just going to give her the beating he had promised her. Suddenly he let the stick fall and said, 'You are the stupidest goose that ever waddled on God's earth, but I am sorry for you. I will go out into the highways and wait for three days to see if I find anyone who is still stupider than you. If I succeed in doing so, you shall go scot-free, but if I do not find him, you shall receive your well-deserved reward without any discount'.

(Die klugen Leute. Brüder Grimm [403])

1. Der Bauer kehrte drei Tage später zurück.

A) richtig;

B) falsch.

2. Der Kaufmann möchte fünf Kühe kaufen.

A) richtig;

B) falsch.

3. The wife had to sell three cows for two hundred thalers.

A) true;

B) faulse.

4. Husband promised to beat his wife with a stick.  
A) true;  
B) faulse.
5. The cattle-dealer came in three days.  
A) true;  
B) faulse.
6. Дружина дуже довго розмовляла з торговцем.  
A) так;  
B) ні.
7. Der Viehhändler wollte keine Kühe kaufen.  
A) richtig;  
B) falsch.
8. The cattle-dealer took three cows.  
A) true;  
B) faulse.
9. Die Frau bekam Geld.  
A) richtig;  
B) falsch.
10. The cattle-dealer returned to pay.  
A) true;  
B) false.
11. What did the woman do wrong?
12. Wofür hat sich der Bauer entschieden?

**Task 3 (письмо).** 1. *You are on holiday abroad. Write a short letter (40-50 words) to your friend how you spend your time (in English).*

2. *Schreiben Sie eine kurze (40-50 Wörter) Nachricht über die Sehenswürdigkeiten Ihrer Stadt für die Seite eines Reisebüros oder Stadtführers (auf Deutsch).*

**Task 4 (мовлення).** *Spielt weitere Dialoge mit dem Wortmaterial. One dialogue in English, the second in German or French.*

- Mit der Oma in die Oper gehen/Karten für einen Abenteuerfilm haben.
- You are going to the premiere of an opera/having tickets to a horror film with your mother.

**Task 5 (лексико-граматичний тест).**

1. Правильно підібрано український відповідник до слова corruption (англ.) у рядку.

- А) винятковий;
- Б) прекрасний;
- В) високопоставлений;
- Г) подібний.

2. Неправильно дібрано український відповідник до запозиченого слова в рядку.

- А) хронометр – годинник;
- Б) бібліотека – книгозбірня;
- В) спектакль – вистава;
- Г) реноме – побачення.

3. Ergänze die Sprichwörter. Fremdsprachen lernen -

- А) nicht für die Schule;
- В) macht keinen Fehler;
- С) Land und Leute kennen lernen.

4. Подвоєння літер не відбувається в усіх словах рядка.

- А) Пікас...о, Одіс...ея, ван...а, інтел...кт;
- Б) брут...о, ват..., стакат...о, ак...емулятор;
- В) Шил...ер, ман...а, коміс...ія, нер...аціональний;
- Г) інтермецо...о, спагет...і, кілограм..., тер...оризм;
- Д) кристал...ічний, кас...ета, кор...ектор, режис...ер.

5. В каком случае нужно употребить слово «обеими»?

- А) слышат \_\_\_ ушами;  
 Б) встретиться с \_\_\_ друзьями;  
 В) видит \_\_\_ глазами;  
 Г) взял \_\_\_ руками.

6. Подвоєння літери треба писати в усіх словах рядка.

- А) Гали(ч/чч)ина, маз(з/зз)ю, ваго(н/нн)ий;  
 Б) адресові(н/нн)ий, Запорі(ж/жж)я, (л/лл)єш;  
 В) місь(к/кк)ом, Прип'я(т/тт)ю, екстра(н/нн)ий;  
 Г) Полі(с/сс)я, війсь(к/кк)омат, свяще(н/нн)ик;  
 Д) огне(н/нн)ий, попід ти(н/нн)ю, Закавка(з/зз)я.

7. Choose the word which cannot be used to complete the sentence.

In the film, a stunt man falls off a sixty- \_\_\_ cliff.

- А) inch;  
 В) metre;  
 С) foot.

8. Ergänzen Sie den Text mit Modalverben.

Der kleine David ist 9 Monate alt. Er ... noch nicht arbeiten. Er ... schon "Mama" sagen. Er ... noch nicht gehen. Er ... lange schlafen. Er ... Milch trinken.

- А) will, kann, kann, will, mag;  
 В) kann, will, will, will, mag;  
 С) kann, kann, kann, will, mag.

9. Translate the sentences. Rome wasn't built in a day.

- А) на русском языке;  
 В) auf Deutsch;  
 С) українською.

10. Rewrite the sentences.

Did you buy your T-shirt at the concert yesterday?

- А) (in English) I asked Simon \_\_\_\_\_ .  
 В) (auf Deutsch) Ich habe Simon gefragt \_\_\_\_\_ .

11. In welcher Stadt der Ukraine befinden sich das berühmte Opernhaus und die Potemkinsche Treppe?

A) In Lwiw;

B) In Odessa;

C) In Dnipro;

D) In Kyjiw.

12. Напишите аналог пословицы. Повторение – мать учения.

A) українською мовою;

B) auf Deutsch;

C) in English.

## Додаток Ш

**Завдання з французької мови для визначення вхідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класу**

**Завдання з аудіювання.** *Écoutez le texte. Dites si c'est vrai ou faux.*

Ce très ancien pays fut d'abord appelé Armorique (c'est-à-dire «près de la mer») par les Celtes qui l'occupèrent dès le VI<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ.

Après l'invasion romaine (humoristiquement racontée dans les bandes dessinées d'Astérix et Obélix, dont le village se situe «quelque part en Bretagne»), le pays fut, une fois de plus, colonisé par des Celtes qui lui imposèrent la religion chrétienne, leur langue, le breton et son nom actuel, la Bretagne.

C'est surtout le tourisme qui fait connaître la Bretagne. Malgré les pluies fréquentes, le pays attire de très nombreux touristes qui viennent admirer la beauté sauvage des côtes et des paysages.

On vient de partout pour découvrir les menhirs ou les dolmens de Carnac, mais aussi pour déguster quelques spécialités du pays comme les crêpes, le cidre, le chouchen (boisson au miel qui a des pouvoirs magiques, paraît-il...). Les moules, les huîtres, les crabes, les homards sont au menu de tous les restaurants.

La beauté rustique de ce pays et sa luminosité très particulière ont attiré de grands artistes, notamment à Pont-Aven où Paul Gauguin a peint quelques toiles célèbres.

Les Bretons aiment le surnaturel et le fantastique. Les contes et légendes de Bretagne sont très connus [133].

1. Ce sont les Gaulois qui ont imposé la religion chrétienne en Bretagne.
2. Le célèbre artiste français Paul Gauguin a travaillé en n Bretagne.
3. La beauté des côtes sauvages et des paysages magnifiques attirent une grande quantité des touristes.
4. La Bretagne c'est un pays du soleil où il pleut rarement.
5. La plus connue spécialité de la Bretagne est les crêpes.
6. Le cidre c'est une boisson au miel qui a des pouvoirs magiques.



**Завдання з читання.** *Lisez le texte et répondez aux questions.*

Il existe une frontière invisible qui partage la Belgique en deux: la Belgique de la langue flamande, au Nord, la Belgique francophone au sud.

Bruxelles, la capitale, située en Flandre, est bilingue mais ses habitants sont en majorité francophones. Les Belges savent apprécier la bonne nourriture et les tables bien garnies. Ils sont fiers de leurs spécialités gastronomiques: lapin aux pruneaux, carbonades, flamiches et surtout les chocolats fourrés à la crème fraîche, les délicieux «manons».

Le plat national, les «moules frites», a été importé en France où il n'est pas rare de voir de jeunes couples faire des soirées «moules-frites».

Les Belges sont gais, sociables et fidèles à leurs traditions. Ils aiment beaucoup les fêtes folkloriques, les défilés et les carnivals du Mardi gras. Résidence du roi, Bruxelles est aussi le siège d'organismes internationaux:

– La CEE (Communauté Economique Européenne);

– L'OTAN (Organisation du Traité de l'Atlantique Nord). Bruxelles est une ville très animée et un haut lieu de tourisme avec sa grand Place, unique au monde par son architecture et célèbre par son marché aux fleurs et son marché aux oiseaux, aux couleurs flamboyantes [133].

1. De quel pays s'agit-il dans ce texte?
2. Où se trouve ce pays?
3. Est-ce un pays francophone?
4. Comment appelle-t-on les habitants de Bruxelles?
5. Est-ce un pays bilingue?
6. Quelle ville est la capitale de la Belgique et qu'est-ce qu'on peut y voir?

**Письмове завдання.** *À l'aide de ces notes, écrivez une lettre à votre ami(e) pour lui parler du temps qu'il fait.*

A l'ouest, en Transcarpathie: humide, pluie, beaucoup de nuages, doux. Dans le sud : chaud, 29° l'été, vent en Crimée. Dans les montagnes, dans les Carpates: beau en hiver et en été, neige, soleil.

**Завдання для лексико-граматичного тесту.**

1. Faites des phrases à partir des mots qui sont en désordre.

60, La, millions, d', presque, a, métropolitaine, France.

2. Choisissez la meilleure réponse. A quoi je vois que je dois payer par carte bancaire?

A) Tu vois le sigle CB, carte bancaire;

B) Ça veut dire CB, carte bancaire.

3. Cet ordinateur \_\_\_\_\_ nous étonne est tout nouveau

A) qui;

B) où;

C) que.

4. Qui est spécialisé dans un métier manuel?

A) un commerçant;

B) un cadre;

C) un employé;

D) un ouvrier.

5. – Quoi? Tu finis \_\_\_\_\_ mardi à quatre heures? Et tu ne me l'as jamais dit?

A) une;

B) le;

C) la;

D) un.

6. J'ai reçu le livre que vous \_\_\_\_\_ .

A) m'avez envoyé;

B) avait rencontrée;

C) avait rencontré.

7. La mère demande: " Quand rentres-tu le soir?"

A) La mère demande quand je rentre le soir?

B) La mère demande quand rentres-tu le soir?

C) La mère demande si je rentre tard le soir?

8. Elle est heureuse qu'elle \_\_\_\_\_ voir ce tableau.

- A) pourra;
- B) pourrait;
- C) puisse;
- D) peut.

9. J'achèterais une Rolls si je ... le loto.

- A) touchait;
- B) touchais.

10. Les enfants (aimer) ce médecin.

- A) aimeriont;
- B) aimeront.

11. Si le médecin ordonne au malade les nouveaux médicaments, ce malade doit être sous la surveillance:

- A) du médecin;
- B) du pharmacien;
- C) de l'infirmière.

12. Traduire:

- A) A cheval donne, on ne regarde pas la den (en anglais);
- B) Chaque chose en son temps (en ukrainien);
- C) Il ne faut pas courir deux lièvres à la fois (en russe);
- D) Amour et mort? Rien n'est plus fort (en ukrainien).

### Анкета

Дайте короткі відповіді на питання:

1. Якими мовами ви спілкуєтесь у школі?
2. Якими мовами ви спілкуєтесь вдома?
3. Якими мовами ви спілкуєтесь з друзями?
4. Які мови ви використовуєте для спілкування в соціальних мережах?
5. Якими мовами ви читаєте книжки?
6. Якими мовами ви дивитесь фільми?
7. Якими мовами ви слухаєте пісні?
8. Якими мовами ви мислите?
9. Якими мовами спілкуються ваші рідні?
10. Які мови ви використовували під час подорожей за кордон?
11. Чи складно вам вивчати іноземні мови?
12. Які мови ви хотіли б опанувати?
13. Чи пов'язуєте ви свою майбутню професію із знанням іноземних мов?

## Додаток Я

## Таблиця Я.1

## Програма розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу

| Предмет       | Тема                                    | Зміст навчального матеріалу   |  | Знаннєвий компонент |
|---------------|---|---|--|---------------------|
|               |   | мовний компонент  |  |                     |
| Іноземні мови |   | граматика   | лексика  |                     |
|               |   | Англійська мова   | Я, моя родина, мої друзі.<br><br>Спорт і дозвілля.<br><br>Харчування.<br><br>Природа і погода.<br><br>Живопис.<br><br>Наука і технічний прогрес. |                     |
| Німецька мова | Україна.<br><br>Країни виучуваної мови. | haben/sein+zu+Infinitiv<br>Das Verb lassen<br>Partizip I<br>Plusquamperfekt (im Satzgefüge)<br>Bedingungssätze mit wenn<br>Adjektive auf -a, -er, -el<br>Demonstrativpronomen solcher, jener, derjenige<br>Satzreihe mit entweder ... oder, nicht ... sondern |  |                     |
| Французьк     |   | Le discours rapporté au présent et au passé<br>Le futur simple  |  |                     |

|                                 |  |  |   |  |
|---------------------------------|--|--|---|--|
| а<br>мова                       | Шкільне життя.<br><br>Робота і професії  | L'imparfait opposé au passé composé<br>Le plus-que-parfait<br>La concordance des temps<br>Le subjonctif présent<br>La négation sans + infinitif<br>Le conditionnel présent<br>Les prépositions de temps et de lieu<br>Les pronoms possessifs<br>Les pronoms relatifs simples<br>Lettre formelle et informelle  | природні ресурси,<br>державні свята,<br>адміністративний та<br>політичний устрій,<br>природні ресурси,<br>державні свята, заклади<br>освіти,<br>освіта в Україні та за<br>кордоном,<br>сучасні професії   |  |
| Украї<br>нська<br>мова          | Дієслово як<br>частина мови.<br>Лексика<br>української мови<br>за походженням.<br>Фразеологія як<br>розділ<br>мовознавства.<br>Українська<br>лексикографія.<br>Прикметник як<br>частина мови.<br>Займенник як<br>частини мови.<br>Стилістика і<br>культура<br>мовлення.<br>Створення<br>власних<br>висловлювань. | Форми дієслова: дієвідмінювані, відмінювані, незмінні. Зміни звуків в особових формах дієслів. Безособові дієслова.<br>Запозичена лексика. Слова іншомовного походження та інтернаціоналізми у складі української мови. Нові іншомовні запозичення. Кальки.<br>Фразеологічні одиниці. Основні ознаки фразеологізмів. Прислів'я і приказки, крилаті вислови та порівняння перекладу.<br>Словники як відображення історії і культури народів мови яких вивчається.<br>Лексико-граматичні розряди прикметників. Ступені порівняння якісних прикметників, їх творення.<br>Групи займенників. Відмінювання займенників. Правопис займенників.<br>Офіційне і неофіційне, публічне і непублічне мовленнєве спілкування. Вербальні й невербальні засоби спілкування.<br>Діалогічне мовлення.. Дебати як форма дискусій. Монологічне мовлення. Говоріння. Доповідь у науковому стилі Ln. Стаття в газету на морально-етичну, професійну тему. Бібліографія. Анотація. Ділові листи. | Вміти розрізняти в текстах запозичення з мов, що вивчаються; пояснювати їх лексичне значення, правопис та особливості вживання слів іншомовного походження; обговорювати прочитані або прослухані мовою оригіналу та в перекладі українською фольклорні та літературні твори. |  |
| Росій<br>ська<br>мова           | Лексикологія.<br>Фразеологія<br>Морфологія.<br>Устна<br>діалогіческая<br>речь.<br>Устна<br>монологіческая<br>речь. Письмо.   | Заимствованные слова.<br>Фразеологизмы. Источники пополнения фразеологизмов<br>Имя прилагательное, местоимение, глагол.<br>Виды диалога, типы начальных реплик. Дискуссия.<br>Использование диалога (полилога) для совместного решения учебных задач.<br>Основные требования к связному высказыванию. Виды монолога.<br>Подготовка к публичному выступлению. Официальное и неофиц. письмо.   | Вміти читати, розуміти та зіставляти з оригінальними текстами мовами, що вивчаються, робити художній переклад, готовність до міжкультурного діалогу, відкритість до пізнання Ln.  |  |
| Зарубі<br>жна<br>літера<br>тура | Ренесанс в<br>Англії.<br>Романтизм у<br>Німеччині.<br>Розвиток   | Вільям Шекспір. «Гамлет».<br>Ернст Теодор Амадей Гофман. «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер».<br>Волт Вітмен. «Листя трави».<br>Стендаль (Марі Анрі Бейль). «Червоне і чорне». Густав Флобер.   | Вміти зіставляти оригінальні тексти з українськими художніми перекладами; читати й  |  |

|                   |  |  |  |
|-------------------|--|--|--|
|                   | романтизму в США<br>Роман XIX ст.<br><br>Перехід до модернізму<br><br>Сучасна література юнацькому читанні в   | «Пані Боварі». Оскар Вайльд. «Портрет Доріана Грея». Шарль Бодлер. «Квіти зла». Поль Верлен. «Поетичне мистецтво», «Осінь пісня». Артур Рембо. «Голосівки», «Моя циганерія». Ромен Гарі (1914 – 1980). «Повітряні змії». Сью Таунсенд (1946 – 2014). Цикл творів про Адріана Моула Ніл Річард МакКіннон Гейман. «Чому наше майбутнє залежить від читання» або «Кораліна».  | розуміти художні тексти мовою оригіналу; декламувати твори мовою оригіналу на пам'ять; толерантність щодо різних культур і традицій країн, мова яких вивчається.                                     |
| Всесвітня історія | Передумови Першої світової війни. Війна та революції. Облаштування повоєнного світу. Провідні держави світу в міжвоєнний період. Передумови Другої світової війни. Друга світова війна<br>Повсякденне життя та культура в міжвоєнний період. | Міжнаціональні конфлікти в умовах війни. “14 пунктів” В. Вільсона. Українське та російське питання на Паризькій конференції. Версальський договір. Створення Ліги Націй. Мирні договори з союзниками Німеччини.<br>Вашингтонська конференція. Пакт Бріана-Келлога. Зростання ролі США на міжнародній арені. “Новий курс” Франкліна Рузвельта. Особливості розвитку Великої Британії в 1920–1930-ті рр. Дж. Р. Макдональд. Політичний та соціально-економічний розвиток Франції в 1920–1930-х рр. Едуард Даладьє.<br>Європа поміж економічною стабільністю та світовою кризою. “аншлюс” Австрії та Мюнхенська угода. Антиконтинентський пакт. Англо-франко-радянські переговори в Москві. Нюрнберзький і Токійський процеси. Найважливіші досягнення науки і техніки, їх вплив на повсякденне життя людей. Основні ідеї й течії модернізму. Масова культура в міжвоєнний період. Суспільно значимі здобутки науки та мистецтва. Розвиток кінематографу. Олімпійський рух. | Вміти називати дати історичних подій, назви країни, знати власні назви, імена видатних історичних постатей мовами що вивчаються.   |
| Інформатика       | теми   | Мова програмування та структури даних. Сучасні інформаційні технології. Аналіз і візуалізація даних. Графіка мультимедіа. Електронні публікації.   | Знати назви кольорів, фігур, назви команд мов програмування англ. мовою.   |
| Математика        | Всі теми.<br>Алгебра і початки аналізу 10-й клас<br>Геометрія 10-й клас  | Функції, многочлени, рівняння і нерівності. Степенева функція. Тригонометричні функції. Тригонометричні рівняння і нерівності. Границя та неперервність функції. Похідна та її застосування.<br>Вступ до стереометрії. Паралельність прямих і площин у просторі. Перпендикулярність прямих і площин у просторі. Координати, вектори, геометричні перетворення у просторі.  | Знати власні назви, вміти використовувати числівники, фігури, оперувати найбільш вживаними в міжнародній практиці поняттями і термінами мовами, що вивчаються відповідно до галузі навчання; ставити |
| Хімія             | Органічна хімія  | Теорія будови органічних сполук. Вуглеводні. Гетероциклічні сполуки. Природні джерела вуглеводнів та їх переробка. Оксигеновмісні органічні  |  |

|                     |          |   |  |
|---------------------|----------|---|--|
|                     |          | сполуки. Нітрогеновмісні органічні сполуки. Синтетичні високомолекулярні речовини та полімерні матеріали на їх основі. Органічна хімія в сучасному суспільстві.                                     | запитання, формулювати проблему; зіставляти терміни кожної галузі з їх походженням з іноземної мови; читати та розуміти першоджерела мовою оригіналу; брати участь в міжнародних олімпіадах, конкурсах, проектах тощо; вміти представляти власні здобутки у певній галузі використовуючи Lp. |
| Фізика і астрономія | Всі теми | Механіка. Молекулярно-кінетична теорія будови речовини. Термодинаміка. Спостереження зоряного неба. Рух небесних світил. Сонячна система. Фізика тіл Сонячної системи.                              |  |
| Біологія і екологія | Всі теми | Біорізноманіття. Обмін речовин і енергії. Обмін речовин і енергії. Репродукція та розвиток.   |  |
| Географія           | Всі теми | Глобалізований світ. Географія цивілізацій. Глобальні закономірності світо системи. Європа. Азія. Океанія. Америка. Африка. Сучасні проблеми і стратегії розвитку світу та України на XXI століття. |  |
| Мистецтво           | Всі теми | Мистецтво американського культурного регіону (північно-американський, латино-американський)   | Вміти знаходити інформацію, обговорювати твори мистецтва Lp мовами та з урахуванням знань про культуру країн мова яких вивчається.   |
| Фізична культура    | Всі теми | Основи знань з фізкультурно-спортивної діяльності. Способи фізкультурної діяльності (види спорту).  | Вміння спілкуватися іноземною мовою під час виконання фізичних вправ, спортивних ігор, змагань; читати про спортивні події, спортсменів мовою оригіналу.   |
| Правознавство       | Всі теми | Основи теорії держави і права. Основи публічного права. Основи приватного права.  | Вміти співвідносити правові поняття й терміни Lp, читати і розуміти публікації правового змісту мовами, що вивчаються; спілкуватися з іноземцями для взаємного обміну знаннями в галузі права.   |

(Складено автором)



Таблиця Я.2

## Програма розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класу

| Предмет       | Тема  | Зміст навчального матеріалу  |   | Знанневий компонент  |
|---------------|---|--|---|--|
|               |   | МОВНИЙ КОМПОНЕНТ   |   |  |
| Іноземні мови | Я, моя родина, мої друзі.                               | граматика  | лексика   | Вміти описувати життєві події, проблеми, власні досягнення, висловлювати емоційне ставлення до ситуації або предмета обговорення, порівнювати, обговорювати перспективи, давати поради, реагувати на поради інших, висловлювати й аргументувати власну точку зору, вступати в дискусію та підтримувати її, привертаючи увагу співрозмовника, розгортаючи її зміст, уточнюючи, вносячи корективи у висловлення співрозмовників або змінюючи тему розмови, висловлювати побажання, демонструвати зацікавленість у предметі розмови, підводити підсумки обговорення, завершувати розмову, використовуючи знання мов, що вивчаються. |
|               |   | Англійська мова  | Харчування.<br>Дозвілля.<br>Мистецтво.<br>Наука і технічний прогрес.  |  |
| Німецька мова | Подорож.<br>Україна у світі.<br>Країни виучуваної мови. | Modalverben im Perfekt und Plusquamperfekt Aktiv<br>Indirekte Rede mit Modalverben<br>Infinitiv Passiv<br>Passiv mit Modalverben<br>Konjunktiv I (indirekte Rede)<br>Konjunktiv II von haben, sein, können, mögen<br>Konditionalis I (würde+Infinitiv)<br>Systematisierung<br>Konzessivsätze mit obwohl, trotz<br>Temporalsätze mit seit<br>Direkte und indirekte Rede<br>Zahlen | права та обов'язки молоді, норми поведінки та спілкування, толерантність, гуманність, благодійність, ведення домашнього господарства, їжа, напої й закуски, корисна та шкідлива їжа, пріоритети в харчуванні, рецепти страв, клуби за інтересами, кіно, театр, телебачення, Інтернет, улюблена вистава/фільм, характеристика фільму/вистави/телепрограми, фестивалі, види та жанри мистецтва, відвідування мистецьких закладів для самоосвіти, емоції, галузі науки, вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля, розвиток науки і техніки в Україні та за кордоном, обладнання та персонал, подорож Україною та країнами виучуваних мов, види туризму, міжнародні організації: ЄС, ООН, Рада Європи, законодавчі акти, право, норми етикету, благодійна діяльність, |  |
| Фран          |   | Les formes impersonnelles  |   |  |

|                        |  |   |  |   |
|------------------------|--|---|--|---|
| цук<br>а<br>мова       | Шкільне життя.<br><br>Робота і професії  | Le participe passé<br>La concordance des temps<br>Le passif<br>L'infinif passé<br>Les verbes accompagnés de prepositions<br>Les adjectifs accompagnés de prepositions<br>Les relations logiques : la cause, la conséquence, le but, l'opposition et la concession<br>Le mise en relief<br>Discours direct et indirect<br>Chiffres   | міжнародні відносини, знаменні події, видатні люди, стосунки з товаришами, випускні іспити, перспектива на майбутнє, навчання, міжнародні освітні програми, профорієнтація, престижні професії в Україні та за кордоном, плани на майбутнє |   |
| Украї<br>нська<br>мова | Речення<br><br>Пряма і непряма мова.<br><br>Дієслово<br><br>Числівники<br><br>Прикметники<br><br>Стилістика і культура мовлення. | Речення як основна синтаксична і комунікативна одиниця. Порядок слів у реченні як стильова ознака мовлення. Порівняльний зворот, його функції в реченні. Складні і багатокомпонентні речення. Синоніміка і стилістичні способи передачі прямої мови в тексті. Інтонування речень з прямою мовою, діалогом. Цитування. Основні способи творення дієслів. Особові, родові, числові форми дієслів, їх творення. Перехідні і неперехідні дієслова. Стан дієслова. Розряди числівників за значенням, їх характеристика. Паралельне використання відмінкових форм числа. Відмінювання прикметників. Написання ділових документів різних жанрів. Доповідь на науково-популярну або морально-етичну тему. Стаття до журналу або шкільного веб-сайту, резюме, оголошення, офіційний лист, діалог-дискусія, діалог на професійну тему, телефонна ділова розмова. Дискусія з обстоюванням альтернативних поглядів. Дебати. |  | Вміти порівнювати граматичні, лексичні, синтаксичні та інші явища виучуваних мов, знаходити спільне та відмінне з метою трансферу знань та розвитку полілінгвальної компетентності.   |
| Росій<br>ська<br>мова  | Устна речь.<br><br>Письмо.<br><br>Синтаксис.   | Дебати. Правила ведення дебатов. Роль діалога в разговорной и художественной речи. Стратегии общения. Устное выступление на основе расширенного плана и тезисов. Доклад на общественную тему. Совершенствование созданного письменного высказывания. Статья дискуссионного характера. Стилистические возможности различных типов простого предложения. Порядок слов в предложении. Основные виды сложных предложений. Прямая и косвенная речь. Цитата, способы цитирования.   |  | Вміти виявляти подібні та несхожі явища Ln, задля забезпечення правильного та доцільного використання мовних явищ у полілінгвальному середовищі, вдосконалення здатності орієнтуватися в багатомовній ситуації з дотриманням норм мовного етикету Ln. |
| Зарубі                 | Золоті ст.   | Йоганн Вольфганг Гете. «Фауст»  |  | Вміти читати біографії,   |

|                   |  |   |  |
|-------------------|--|---|--|
| жна література    | <p>далеких епох. Модернізм.</p> <p>Шедеври європейської лірики першої половини ХХ ст.</p> <p>Антиутопія у світовій літературі. Проблема війни і миру в літературі ХХ ст. Людина та пошуки сенсу існування в прозі ХХ ст. Сучасна література в юнацькому читанні.</p> | <p>Франц Кафка. «Перевтілення». Михайло Опанасович Булгаков. «Майстер і Маргарита».</p> <p>Гійом Аполлінер «Зарізна голубка й водограй», «Міст Мірабо».</p> <p>Олександр Олександрович Блок. «Незнайома». Анна Андріївна Ахматова. «Реквієм».</p> <p>Володимир Володимирович Маяковський. «А ви могли б?..», «Послухайте!», «Борг Україні». Борис Леонідович Пастернак. «Гамлет», «У всьому хочу я дійти...», «Зимова ніч».</p> <p>Джордж Оруелл. «Скотоферма» або «1984».</p> <p>Бертольт Брехт. «Матінка Кураж та її діти». Генріх Белль. «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...». Пауль Целан. «Фуга смерті».</p> <p>Ернест Міллер Гемінгвей. «Старий і море».</p> <p>Таїр Халілов. «До останнього подиху». Джон Майкл Грін. «Провина зірок».</p>   | <p>довідкову інформацію, тексти, декламувати напам'ять мовою оригіналу з повним розумінням, вміти надавати власний переклад літературних творів, висловлювати власну думку, дискутувати в рамках мовного етикету Lp.</p>       |
| Всесвітня історія | <p>Повоєнне облаштування світу.</p> <p>Держави Північної Америки та Західної Європи: формування постіндустріального суспільства. Міжнародні відносини. Повсякденне життя і культура.</p>   | <p>Організація Об'єднаних Націй. Меморандум Дж. Кеннана і промова В. Черчіля в Фултоні. Доктрина Г. Трумена і «План Маршалла». Поділ Німеччини. НАТО та Організація Варшавського договору.</p> <p>Рух афроамериканців США за громадянські права. Мартин Лютер Кінг. «Німецьке економічне диво». Рейганоміка. Тетчеризм. Об'єднання Німеччини. Від Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) до Європейського союзу (ЄС). Проблема брексіту.</p> <p>Роль США та ЄС у сучасних міжнародних відносинах. Прояви міжнародної напруженості. Берлінська криза.</p> <p>Науково-технічна революція. Зміни у змісті та характері праці, соціальній структурі суспільства, якості життя людей країн світу. Культура «віртуальної реальності». Освітні системи. Розвиток літератури, образотворчого мистецтва, архітектури, музики, театру, кіно і спорту: домінуючі тенденції.</p> | <p>Поглиблення знань з історії завдяки першоджерелам Lp, розвиток критичного мислення та становлення власної думки завдяки співставленню інформації отриманої різними мовами, вільне викладення матеріалу мовою оригіналу.</p> |
| Інформатика       | Усі теми   | Бази даних. Алгоритми. Веб-технології. Парадигми та технології програмування.   | Вміти вільно і швидко використовувати лексичні одиниці англійської мови при  |

|                     |  |  |   |
|---------------------|--|--|---|
|                     |  |  | створенні сайтів, програмуванні тощо.   |
| Математика          | Всі теми. Алгебра і початки аналізу 11-й клас<br>Геометрія 11-й клас | Показникова та логарифмічна функції. Інтеграл та його застосування. Елементи комбінаторики, теорії ймовірностей. Рівняння, нерівності та їх системи. Узагальнення та систематизація. Многогранники. Тіла обертання. Об'єми многогранників. Об'єми та площі поверхонь тіл обертання.                                  | Вміти користуватися іншомовними джерелами як додатковими під час виконання навчальних завдань та проєктів, читати тексти мовами що вивчаються з використанням статистичних даних, термінів відповідного предмету з повним розумінням; вміти усно та письмово висловлюватися Lp мовами у певні галузі, засвоїти предметні знання Lp мовами задля можливості продовження профільної освіти в різних країнах світу та освіти впродовж життя. |
| Хімія               | Неорганічна хімія  | Неметалічні елементи та їхні сполуки. Металічні елементи та їхні сполуки. Основні поняття, закони та теорії хімії. Розвиток наукових знань про хімічний зв'язок і будову речовини. Хімічні реакції. Дисперсні системи. Роль хімії у житті суспільства  |   |
| Фізика і астрономія | Усі теми   | Електродинаміка. Коливання та хвилі. Квантова фізика. Фізика зір і міжзоряного середовища. Галактики. Елементи космології.   |   |
| Біологія і екологія | Усі теми   | Адаптації. Біологічні основи здорового способу життя. Селекція та біотехнологія. Екологія. Сталий розвиток та збалансоване природокористування.  |   |
| Географія           | Усі теми   | Топографія з основами геодезії та картографія. Географічні інформаційні системи та дистанційне зондування Землі. Загальні закономірності географічної оболонки Землі. Загальні суспільно-географічні закономірності світу. Суспільно-географічне бачення глобальних проблем людства, глобальні стратегії і прогнози. |   |
| Мистецтво           | Усі теми   | Мистецтво європейського культурного регіону.   | Вміти аналізувати, надавати естетичну оцінку творам мистецтва Lp мовами.  |
| Фізична культура    | Усі теми   | Основи знань з фізкультурно-спортивної діяльності. Способи фізкультурної діяльності (види спорту).   | Вміння вільно спілкуватися іноземними мовами під час спортивних ігор, змагань тощо.   |

(Складено автором)

## Додаток АА

**Завдання для визначення вихідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу  
(англійська, німецька, українська та російська мови)**

**Task 1 (аудіювання).** Listen to the radio programme. Wähle die richtige Antwort.

*Host:* So when were these cables first put there under the sea?

*Professor:* It's an interesting story. The idea was first discussed around 1840, soon after the invention of the electric telegraph for sending messages. And by 1850, a line was in place under the sea between Britain and France – but that's quite a short distance. The English Channel is only about 30 kilometres wide. What the business world really wanted was a link between Europe and North America. Somebody had to work out how to lay a cable under the Atlantic.

*H:* Das sind mehrere tausend Kilometer.

*P:* In der Tat. Manche Leute meinten, der Atlantik sei einfach zu breit für ein Kabel. Aber ein Geschäftsmann namens Cyrus Field glaubte leidenschaftlich daran, dass es möglich war. Er verbrachte Jahre damit, Geld dafür zu sammeln. Und 1857 war sein Unternehmen bereit, den ersten Versuch zu unternehmen, ein Kabel zu verlegen.

*H:* Und wie ging es ihnen?

*P:* Nicht besonders gut. Zwei Schiffe brachen von der Westküste Irlands auf, um mit der Verlegung des Kabels über den Ozean zur Ostküste Amerikas zu beginnen. Aber leider ist am ersten Tag das Kabel gerissen. Sie reparierten das Kabel und setzten ihre Arbeit fort, aber bald darauf brach es wieder. Dieses Mal war das Kabel mehr als drei Kilometer tief im Wasser und sie konnten es einfach nicht reparieren. Sie beschlossen, den Versuch abzubrechen.

*H:* But I guess he didn't give up.

*P:* No, he didn't. Год спустя компания Сайруса Филда предприняла еще

одну попытку. На этот раз они попробовали другой подход. Два корабля стартовали посреди Атлантического океана. Они соединили свои два кабеля вместе, а затем отправились в противоположных направлениях. So again, they abandoned the attempt and the ships went back to port.

*H:* Ich kann mir nicht vorstellen, dass die Leute zu diesem Zeitpunkt sehr optimistisch in Bezug auf das Projekt waren.

*P:* Nein, das waren sie nicht. Але Сайрус Філд не був готовий здаватися. Його кораблі знову зустрілися посеред Атлантики. Вони з'єднали свої триси й почали плести у протилежних напрямках. Цього разу кабель не обірвався. Один корабель прибув до берегів Америки 4 серпня 1858 року, а інший прибув до берегів Ірландії наступного дня. Sie benutzten Pferde, um die Enden des Kabels aus dem Ozean und an Land zu ziehen.

*H:* So the job was finished?

*P:* Yes. Finally, the job was finished. A few days later, the first message was sent. Although it was only a short message, it took 17 hours and 40 minutes to send it!

*H:* Warum ist das?

*P:* Weil der Empfang über das Kabel so schlecht war! Die heutigen Kabel können acht bis vier Milliarden Wörter pro Sekunde übertragen!

*H:* Wow, that's amazing! Professor Brown, thank you.

(Solutions Intermediate Student's Book [475])

1. Welche technologischen Fortschritte wurden zwischen 1840 und 1850 gemacht?

A) Ein Kabel wurde unter dem Atlantik verlegt;

B) Der elektrische Telegraf wurde erfunden;

C) Ein Kabel wurde unter dem Ärmelkanal verlegt;

D) Eine telegrafische Nachricht wurde von Frankreich in die USA gesendet.

2. For Field's first attempt to lay a cable under the Atlantic Ocean, where did the two ships begin?

- A) In the middle of the Atlantic;
  - B) On the east coast of America;
  - C) One in America and one in Ireland;
  - D) Both on the west coast of Ireland.
3. Beim dritten Versuch die Startposition des Schiffes
- A) war derselbe wie beim ersten Versuch;
  - B) war derselbe wie beim zweiten Versuch;
  - C) unterschied sich von beiden vorherigen Versuchen;
  - D) wird im Programm nicht erwähnt.
4. What period of history does the programme mainly talk about?
- A) From 1840 to the present days;
  - B) The decade 1840 to 1850;
  - C) From 1858 to the present day;
  - D) The two years 1857 and 1858.

За кожную правільную відповіць учні отримали 3 бали.

**Task 2 (Читання).** Lies die Texte und errate die Namen.

*Kevin:* «Das ist eine deutsche Band, die 2001 gegründet wurde. Sie gehört im deutschsprachigen Raum zu den kommerziell erfolgreichsten Bands der letzten Jahre. Die Zwillinge Bill und Tom Kaulitz (geboren am 1. September 1989 in Leipzig) machen seit ihrer Kindheit zusammen Musik. Bei einem Auftritt 2001 in ihrer Heimatstadt Magdeburg unter ihrem Duettnamen Black Questionmark trafen sie Gustav Schäfer (geboren am 8. September 1988) und Georg Listing (geboren am 31. März 1987), mit denen sie später regelmäßig im Raum Magdeburg auftraten. Da die Zeitungskritik Toms Spiel teuflischen Gitarrensound nannte, nahmen sie sich den Namen Devilish. Seit 2005 steht im Namen der Gruppe der Name der japanischen Hauptstadt. Durch das Video zu ihrer Debütsingle Durch den Monsun 2005 wurden sie bekannt. Die Themen, über die die Band singt, sind Liebe, Wut und Weltschmerz, was für eine jugendliche Band nicht sehr typisch ist».

*Veronika:* «Der eigentliche Name dieser Sängerin ist Gabriele Susanne Kerner.

Sie ist am 24. März 1960 in Hagen geboren und gehört zu den bekanntesten deutschen Popmusikerinnen. Wie bekam sie einen anderen Namen? Als sie drei Jahre alt war, war sie mit ihren Eltern in Spanien, wo die Spanier sie «niña» (spanisch für «kleines Mädchen») riefen. Später nannte man sie so in ihrer Familie. Ihre Karriere als Sängerin begann 1977 in einer Band. Durch den Hit 99 Luftballons wurde sie international bekannt. Sie hat auch als Schauspielerin in der deutschen Kinokomödie Gib Gas – Ich will Spaß und in dem Film Der Unsichtbare gespielt, sowie einige Fernsehsendungen moderiert. Seit 1989 begann ihre Solokarriere. Sie nimmt an einigen neuen Musik-Projekten teil.»

*Max:* «Meine Lieblingsband wurde 1994 gegründet. Sie spielen Hardrock oder Neue Deutsche Härte. Die Musiker kommen aus Ostdeutschland. Das bekannteste Zitat dieser Band heißt «Du ha(s)t mich». Der Name der Band erinnert an einen Flugzeugzusammenstoß, der am 28. August 1988 auf der Ramstein Air Base während einer Flugschau stattfand, dabei kamen 70 Menschen ums Leben. Die Musiker wollten von diesem Unglück distanzieren und fügten zum Namen noch einen Buchstaben «m» hinzu. Die bekanntesten Alben dieser Band sind: 1995 – Herzelied, 1997 – Sehnsucht (dadurch sind sie im In- und Ausland bekannt geworden), 1999 – Live aus Berlin, 2001 – Mutter, 2004 – Reise, Reise und 2005 – Rosenrot, 2006 – das zweite Livealbum Völkerball, 2009 – Liebe ist für alle da. Viele sagen, dass ihre Musik monoton, brutal und aggressiv ist. Ich meine aber anders. Für mich ist ihre Musik sehr echt, nicht künstlich und ehrlich» [277].

1. This band comes from East Germany and plays hard rock.
2. This singer was also an actress and a television presenter.
3. The playing of this band was called «devilish guitar sound».
4. Twins perform in this band.
5. I think this band's music is real.
6. The name of this band evokes a plane crash.
7. This singer is very popular.
8. This band has many successful albums.
9. The real name of this singer is Gabriele Susanne Kerner.



10. In the name of the group is the name of the Japanese capital.

11. The twins have been making music together since childhood.

12. She was with her parents in Spain,

За кожну правильну відповідь учні отримали 1 бал.

**Task 3 (письмо).** Write a story that involves mobile phone (100 words).

Напиши два параграфи англійською мовою, два параграфи німецькою або французькою мовою згідно плану:

- set the scene;
- describe the lead-up to the main event;
- das Hauptereignis beschreiben;
- beschreiben Sie das Ende.

Максимальна оцінка завдання 12 балів.

**Task 4 (мовлення).** Work in pairs.

Discuss in English or French: How can we make our roads safer for the cyclist?

Diskutiere auf Deutsch oder Französisch: Fällt dir das Leben ohne Handy schwer?

Максимальна оцінка 12 балів.

**Task 5 (лексико-граматичний тест).**

1. Усі слова належать до запозичень у рядку.

А) келія, рюкзак, піца, смог;

Б) мати, кузен, дядько, тітка;

В) басейн, водойма, ванна, озеро;

Г) дельта, виток, річище, русло.

2. Немає запозичених слів у рядку.

А) плебей, демократія, снайпер, виразка;

Б) офіцер, циркуль, каталог, ручка;

В) рушник, вишиванка, перемога, примирення;

Г) пістолет, рушниця, автомат, кулемет.

3. Das ukrainische Äquivalent zum Wort *exklusiv* in der Zeile ist richtig gewählt.

А) винятковий;

Б) прекрасний;

В) високопоставлений;

Г) подібний.

4. Provide an analogue in English.

А) відкрити Америку;

Б) у свинячий голос;

В) варити воду;

Г) шукати голку в сіні.

5. Апостроф треба писати у рядку.

А) подвір...я, розм...якшити, торф...яний;

Б) пів...яблука, роз...юшити, духм...яний;

В) пам...ять, комп...ютерний, сер...йозний;

Г) різнотрав...я, Мін...юст, потьм...янілий;

Д) дит...ясла, транс...європейський, ател...є.

6. В каком ряду во всех словах пишется буква С.

А) ...десь, ра...пространяется, бе...численное;

Б) Ра...цветает, ра...носит, бе...пощадно;

В) ра...крылось, бе...болезненный, ра...валиться;

Г) бе...чувственный, ра...стилаются, и...кусать.

7. Слово *пливе* вжито в прямому значенні в реченні.

А) За сонцем хмаронька пливе;

Б) Пливе човен води повен;

В) Час ріко пливе, як зустрів я тебе;

Г) Музика пливе і манить здаля, пісня кличе, ніби лебідь душу по крилля.

8. Ergänze die Sprichwörter. Viele Köche...

А) ist der beste Koch;

- B) alles gut;
- B) kommt beim Essen;
- Г) verderben den Brei.

9. Choose the correct answers to complete the sentences. Roberta suggested \_\_\_ to the cinema on Saturday.

- A) to go;
- B) going;
- B) have gone;
- Г) to have gone.

10. Die Probleme ... schwer, .... .

- A) haben, zu lösen;
- B) sind, zu lösen;
- B) werden, zu lösen;
- Г) wurden, zu lösen.

11. Choose the correct answers to complete the sentences. A man on the beach warned us \_\_\_ swimming in the sea because it was very stormy.

- A) to;
- B) for;
- B) against;
- Г) till.

12. Подайте переклад. Däumchen drehen.

- A) На русском языке;
- B) Українською мовою;
- C) In English.

**Завдання з французької мови для визначення вихідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10 класу**

**Завдання з аудіювання.** *Écoutez le texte. Choisissez la bonne réponse.*

**La Sainte-Sophie de Kyiv**

Au mois d'août do 2007 Kamyanets-Podilsky, Kliotin, la réserve Khotrytsya à Zaporijjya, le parc Sofiivka à Ounian (la région de Cherkassy), la Laure Kievo-Petcherska, Kliersones Tavryisky en Crimée, la cathédrale Sainte-Sophie à Kyiv ont été choisis comme sept merveilles de l'Ukraine.

On a commencé à construire la cathédrale Sainte-Sophie en 1037. La cathédrale Sainte-Sophie, comme la Porte d'Or, a été construite sous le règne de Yaroslav le Sage. Elle devait servir de centre à l'ensemble architectural de la ville nouvelle et a été élevée en l'honneur de la grande victoire en 1036. Le prince victorieux a décidé d'immortaliser cet exploit en construisant un édifice majestueux symbolisant la puissance de l'autorité princière et de la religion chrétienne. Ce monument, fruit du talent de centaines de milliers de bâtisseurs anonymes, du génie populaire, existe depuis dix siècles. Les murs de la cathédrale ont été peints de fresques d'une beauté remarquable ou recouverts de mosaïques. Ce qui est le plus intéressant, c'est l'aménagement intérieur de la cathédrale qui met en valeur ses formes architecturales. La cathédrale possède bon nombre de mosaïques exécutées il y a plus de 900 ans.

Sainte-Sophie de Kyiv attire chaque année des centaines de milliers de touristes du monde entier [132].

1. L'aménagement intérieur valorise:

A) la cour de l'ensemble;

B) les formes architecturales;

C) la puissance de la religion.

2. Les mosaïques de la cathédrale sont exécutées il y a:

A) plus de neuf cents ans;

- B) plus de neuf mille ans;  
 C) plus de quatre-vingt-neuf ans.
3. La beauté de la cathédrale attire chaque année:

- A) des centaines de millions de touristes;  
 B) des centaines de milliers de touristes;  
 C) des centaines de milliards de touristes.

4. La cathédrale de Sainte-Sophie a été construite:

- A) en 1037;  
 B) en 1036;  
 C) on ne sait pas.

**Завдання з читання.** *Lisez le texte. Dites si c'est vrai ou faux.*

#### Les Français et les Parisiennes

Selon le bilan démographique réalisé en 2004, la France comptait 62 millions d'habitants au 1er janvier 2005. Le nombre des naissances reste élevé alors que décès connaissent une forte baisse. L'espérance de vie est de 76 ans pour les hommes et 83 ans pour les femmes.

Plus de 70 % des Parisiennes sont contentes de vivre dans la capitale. Elles aiment faire les courses pendant l'heure du déjeuner, elles aiment lire dans le métro, elles aiment visiter une exposition après le travail. Qu'est-ce qu'elles aiment et qu'est-ce qu'elles voudraient voir changer? Voilà les avis de quelques femmes le Jour International des femmes.

J'aime Paris parce que je peux aller faire des courses quand je veux. Les magasins sont ouverts tard et pendant le week-end. Malheureusement, les parcs et les jardins ferment tôt.

Ce que j'aime à Paris, c'est les transports en commun, avec le bus et le métro on se déplace facilement. Mais il y a trop de voitures et donc des embouteillages et de la pollution.

Qu'est-ce qu'il faut changer à Paris. C'est l'accueil dans les restaurants et les cafés. Les serveurs ne sourient pas et sont parfois désagréables. C'est dommage car

c'est super d'aller boire un verre entre collègues après le travail. Les cafés parisiens sont si beaux! [132]

1. Les magasins ferment tôt.
2. Les jardins de Paris ferment trop tôt.
3. Les serveurs sont sympathiques.
4. Les cafés parisiens sont beaux.
5. Les transports en commun sont pratiques.
6. Paris est une ville polluée.

**Завдання для лексико-граматичного тесту.**

1. Vous \_\_\_\_ l'escalier de l'immeuble.
  - A) balayiez;
  - B) balaient;
  - C) balayions.
2. Ils \_\_\_\_ le courrier demain.
  - A) enverront;
  - B) enverront;
  - C) enveront.
3. La jeune fille, travaille-t-elle à l'office du tourisme?
  - A) Oui, elle fait des excursions à travers l'Ukraine;
  - B) Oui, elle y travaille;
  - C) Oui, elle travaille comme guide dans le train.
4. Elle a cherché \_\_\_\_ vous prévenir.
  - A) à;
  - B) de.
5. La salle \_\_\_\_ nous pouvons consulter de la documentation, c'est le CDI.
  - A) dont;
  - B) où;
  - C) qui.

6. L'aspirateur \_\_\_\_\_ nous avons acheté ne marche plus.

A) dont;

B) que.

7. Demain je \_\_\_\_\_ à tous les coups.

A) gagnes;

B) gagnais;

C) gagnerai;

D) gagne.

8. "Bonne chance" - on dit.

A) pour l'anniversaire;

B) pour une compétition;

C) pour une promotion;

D) pour la naissance;

E) pour un deuil;

F) pour le mariage.

9. "Réveillonner" c'est.

A) participer au dîner avec toute la famille;

B) participer au dîner de l'anniversaire;

C) participer au dîner de l'anniversaire;

D) participer au dîner avec toute la famille.

10. Qu'est-ce qu'on souhaite quand quelqu'un éternue?

A) A tes souhaits;

B) Joyeuses fêtes;

C) Bonne chance;

D) Tous mes vœux;

E) Bon courage.

**Завдання для визначення вихідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класу**

**(англійська, німецька, українська та російська мови)**

**Task 1(аудіювання).** *Hören Sie dem Text zu und ordnen Sie die Überschriften den Textabschnitten zu.*

1. Der Baumeister Gorgias von Alexandria hatte den Sonnenbrand des ägyptischen Mittags ertragen gelernt. Obgleich er die Dreißig noch nicht überschritten, war er erst als Gehilfe des nunmehr verstorbenen Vaters, dann aber als sein Nachfolger der Leiter der großen Bauten gewesen, die Kleopatra zu Alexandria errichtete.

2. Derjenige, dem er dies Opfer brachte, war freilich kein Geringerer als Cäsarion, der Sohn, den die Königin Kleopatra dem Julius Cäsar geschenkt. Antonius hatte ihn mit dem stolzen Namen eines »Königs der Könige« geehrt, und doch war es ihm keineswegs zu befehlen oder gar zu herrschen gestattet; ибо мать его держала его подальше от правительства, и сам он не желал скипетра.

3. Святилище, звідки Gorgias розпочав своє дослідження, знаходилося в одній із найкрасивіших частин the Bruchium, the Alexandrian quarter, де стояв королівський палац з його великими прибудовами, the finest temples — except the Serapeum, situated in another part of the city—and the largest theatres; the Forum invited the council of Macedonian citizens to its assemblies, and the Museum afforded a resort for the scholars.

4. Er war in Rom gewesen, hatte manche andere Stadt, die man zu den volkreichsten und prächtigsten zählte, gesehen; doch in keiner drängte sich auf engem Raum eine gleiche Fülle von herrlichen Kunstwerken zusammen. "If one of the immortals themselves," he murmured, "should strive to erect for the inhabitants of Olympus a quarter meet for their grandeur and beauty, it could scarcely be much more superb or better fitted to satisfy the artistic needs which we possess as their gift, and it would surely be placed on the shore of such a sea."

(Georg Moritz Ebers „Kleopatra“ [385])



- A. He was not allowed to command, let alone rule.
- B. The royal palace with its extensive annexes.
- C. One of the most beautiful cities in the world, it contained so many magnificent works of art put together.
- D. The builder Gorgias of Alexandria managed the large buildings of Cleopatra.

**Task 2 (читання).** *Read the text, decide if the statements are true or false and answer the question 11–12.*

Half-way down a by-street of one of our New England towns stands a rusty wooden house, with seven acutely peaked gables, facing towards various points of the compass, and a huge clustered chimney in the midst. The street is Pyncheon Street; the house is the old Pyncheon House; and an elm tree, of wide circumference, rooted before the door, is familiar to every town-born child by the title of the Pyncheon Elm.

Wenn ich gelegentlich die Stadt besuche, verzichte ich selten auf einen Abstecher zur Pyncheon Street und gehe durch den Schatten der beiden Altertümer – der großen Ulme und des sturmerprobten Hauses. Das ehrwürdige Gebäude ist mir seit je wie ein Gesicht erschienen, das nicht nur von Wind und Wetter draußen gezeichnet ist, sondern von langem Erdenleben drinnen und dessen Wechselfällen redet.

Якби розповісти вам про неї з усіма подробицями, так вона склала б повість не тільки цікаву і повчальну, а й справді чудову. Но такая история затронула бы цепь событий, тянувшихся почти через два столетия, а подробности ее заполнили бы толстый том или такое количество томиков, какое едва ли было бы благоразумно посвятить летописям всей New England за тот же период. It consequently becomes imperative to make short work with most of the traditional lore of which the old Pyncheon House, otherwise known as the House of Seven Gables, has been the theme.

With a brief sketch, therefore, of the circumstances amid which the foundation of the house was laid, and a rapid glimpse at its quaint exterior, as it grew black in the prevalent east wind – pointing too, here and there, at some spot of more verdant mossiness on its roof and walls – we shall commence the real action of our tale at an epoch not very remote from the present day.

Повесть наша будет иметь связь с делами давно минувших дней, с людьми, нравами, чувствами и мнениями, почти совершенно забытыми. Das Haus mit den sieben Giebeln war trotz seines althehrwürdigen Aussehens nicht die erste Wohnstätte, die ein zivilisierter Mensch auf diesem Stück Boden errichtet hatte. Pyncheon Street hieß nämlich früher bescheidener Maule's Lane, nach dem ersten Grundeigentümer, vor dessen Tür sie noch als Trampelpfad vorbeiführte. Eine Süßwasserquelle mit wohlschmeckendem Wasser – eine seltene Kostbarkeit auf dem Landvorsprung, wo die puritanische Siedlung stand – hatte Matthew Maule früh dazu bewogen, eine notdürftige Hütte mit Strohdach hier zu errichten, obwohl der Ort etwas zu weit vom damaligen Dorfkern entfernt lag. In the growth of the town, however, after some thirty or forty years, the site covered by this rude hovel had become exceedingly desirable in the eyes of a prominent and powerful personage, who asserted plausible claims to the proprietorship of this and a large adjacent tract of land, on the strength of a grant from the legislature.

(Nathaniel Hawthorne "The House of the Seven Gables" [406])

1. Holzhaus mit sieben Pfeifen.

A) richtig;

B) falsch.

2. Die Straße ist die Pyncheon.

A) richtig;

B) falsch.

3. The author rarely visits the city.

A) true;

B) false.

4. The building looked like a face.

- A) true;  
B) false.
5. The story could be too short.  
A) true;  
B) false.
6. Назва твору «Будинок із чотирма шпилями».  
A) так;  
B) ні.
7. Der Autor erzählt von den Umständen, unter denen der Grundstein für dieses Haus gelegt wurde.  
A) richtig;  
B) falsch.
8. It was the first dwelling built by a civilized man.  
A) true;  
B) false.
9. Пресноводный источник был с солёной на вкус водой.  
A) правда;  
B) неправда.
10. Das Dorf wuchs nach 60 Jahren zu einer Stadt heran.  
A) richtig;  
B) falsch.
11. How did the House of the Seven Gables look like?  
12. Wie ist die Geschichte des Hauses mit den sieben Giebeln?

**Task 3 (письмо).** *1. Have you ever been abroad? Where? Write (75-80 words) about your trip and the things that you missed most when you were away from home (in English).*

*2. Schreiben Sie eine Rezension (75-80 Wörter) über ein Buch oder einen Film, das/den Ihnen besonders gut gefällt (auf Deutsch) für die Schulhomepage.*

**Task 4 (мовлення).** *Spielt weitere Dialoge mit dem Wortmaterial. One dialogue in English, the second in German or in French.*

1. Which would be the fastest, the cheapest, the most spectacular way to travel across a large city.
2. Welches wäre die sicherste, umweltfreundlichste und bequemste Art, über das Meer in ein anderes Land zu reisen.

**Task 5 (лексико-граматичний тест).**

1. Неправильно дібрано український відповідник до запозиченого слова у рядку.

- A) коаліція – об'єднання;
- Б) альянс – союз;
- В) інвестор – покровитель;
- Г) інструкція – вказівка.

2. Das ukrainische Äquivalent zum Wort *der Applaus* in der Zeile ist richtig gewählt.

- A) окрики;
- Б) стукіт;
- В) вигуки;
- Г) оплески.

3. Choose the correct verb form. We (to see) each other since we were both little girls.

- A) hadn't seen;
- Б) didn't see;
- В) weren't seeing;
- Г) saw.

4. Wählen Sie die richtige Option. Der Schwanz...ist kurz.

- A) des Hasen;
- Б) dem Hase;

B) der Hasen;

Г) die Hasen.

5. Разом усі слова пишуться в рядку.

A) лікувально/профілактичний, широко/известный, ton/kilometer, Entweder / Oder;

Б) архітектурно/планувальний, северо/морской, track/field athlete, Gold /Eiche;

В) макро/економіка, тяжело/больной, finger/print, Glück/Pilz;

Г) північно/західний, искусство/знаток, deaf-mute, Boogie/Woogie.

6. Подайте аналог англійською мовою.

A) дуже проста справа, задача;

Б) брати занадто багато зобов'язань на себе;

В) брати по нещастю;

Г) коли рак на горі свисне.

7. Replace the words in *italics* with a more informal expression from the box.

I'm going to *spend some time* with friends over the summer.

A) hang out;

Б) drop in;

В) just passing;

Г) hop in.

8. Geben Sie eine Entsprechung in deutscher Sprache an.

A) мир тесен;

Б) голодный как волк;

В) знать, как свои пять пальцев;

Г) заметать следы.

9. Wählen Sie die richtige Lösung. Du... dich am Strand....

A) hast gesonnt;

Б) habe sonnen;

В) bist gesonnt;

Г) haben gesonnt.

10. На месте каких цифр в предложении должны стоять запятыe?

Елена заявила (1) что не хочет никого видеть (2) и всем пришлось выйти на улицу (3) где (4) вдруг (5) начался сильный дождь.

А) 1,2,3;

Б) 1,2,3,4,5;

В) 1,3;

Г) 1,2,5.

11. Wählen Sie die richtige Option. Als die Briefmarken ... .., wurden sie mir gezeigt.

А) gesammelt worden waren;

Б) gesammelt worden sind;

В) gesammelt werden werden;

Г) gesammelt werden waren.

12. Оберіть рядок, в якому всі слова перекладені правильно відповідно до українського варіанту.

А) читати, читать, read, lesbar;

Б) вчити, учить, taught, lehren;

В) час, время, time, Zeit;

Г) крисивий, прекрасный, beautiful, schön.

**Завдання з французької мови для визначення вихідного рівня розвитку полілінгвальної компетентності учнів 11 класу**

**Завдання з аудіювання.** *Écoutez le texte. Choisissez la bonne réponse.*

Le boulot des services municipaux

La Mairie. On y déclare un mariage, un divorce, une naissance ou un décès. La mairie délivre des documents administratifs (la carte d'identité, par exemple). Les services municipaux assurent l'entretien : les éboueurs enlèvent les ordures. Ils vident les poubelles dans leur camion. Les balayeurs nettoient les rues. Les jardiniers s'occupent des jardins publics.

La poste. Le facteur (la factrice) assure la distribution du courrier (lettres et paquets).

Les pompiers. Ils aident immédiatement dans toutes les situations difficiles et dangereuses : accident de la route, incendies, feux de forêt, explosions, attentats terroristes, inondations...

Le SAMU. C'est le Service d'assistance médicale d'urgence qu'on appelle pour toute urgence médicale. Une ambulance arrive avec un médecin, des infirmiers et du matériel médical. Ils donnent les premiers soins et transportent les patients à l'hôpital.

Le commissariat de police et la gendarmerie gèrent la sécurité et la lutte contre la criminalité. En cas d'urgence, on doit prévenir la police. Les policiers font parfois des contrôles d'identité et vérifient que les personnes sont en règle [133].

1. On déclare un crime.

- A) à la poste;
- B) au commissariat;
- C) aux pompiers.

2. On peut acheter des enveloppes.

- A) à la poste;
- B) au commissariat;

C) aux pompiers.

3. En cas d'accident, on prévient.

A) la poste;

B) le commissariat;

C) les pompiers.

4. Pour envoyer un colis, on va.

A) à la poste;

B) au commissariat;

C) chez les pompiers.

5. Pour se marier, on va.

A) à la poste;

B) à la gendarmerie;

C) à la mairie.

6. En cas de maladie, on appelle.

A) au SAMU;

B) au commissariat;

C) aux pompiers.

**Завдання з читання.** *Lisez le texte.*

### Une famille unie

Petro Goloub et sa femme Stefania habitent Donetsk, rue Artema. Stefania est étudiante en médecine. Elle fait ses études à l'Université. Elle est jeune et jolie. Petro est étudiant en cybernétique. Il prépare son diplôme d'ingénieur. C'est un jeune homme sympathique. Petro et Stefania ont un enfant. C'est un garçon. Il s'appelle Danylo. Le père de Stefania n'est travaille plus. Il est à la retraite. Sa mère s'occupe du ménage. Stefania a une sœur aînée, Lessia. Lessia est professeur de français à l'école. Elle habite avec ses parents. Elle est aussi mariée. Son mari est médecin. Lessia a deux fils. Son fils aîné a cinq ans. Il s'appelle Nikita. Il fréquente le jardin d'enfants. Son fils cadet s'appelle Denis. Il est encore tout petit. Inna, une amie de Stefania, est en visite chez elle. Les deux amies parlent de Lessia.

Inna: Comment va Lessia? Elle a des enfants?



Stefania: Oui, elle a deux fils.

Inna: Quel âge a son fils aîné?

Stefania: Oh, il est déjà grand. Il a cinq ans.

Inna: Comment est-il ? Ressemble-t-il à Lessia?

Stefania: Il ressemble à son père. Il a les mêmes yeux, les mêmes cheveux, le même visage rond.

Inna: Comment s'appelle-t-il?

Stefania: Il s'appelle Nikita et son frère s'appelle Denis. Regarde cette photo. Nikita n'y est pas, mais ce petit garçon, c'est Denis. Les enfants sont très gais et intelligents [133].

Trouvez la phrase correcte

1. A) Stefania est étudiante en biologie.  
B) Elle est étudiante en médecine.
2. A) Petro est étudiant en cybernétique.  
B) Il est médecin.
3. A) C'est un jeune homme sympathique.  
B) C'est un jeune homme antipathique.
4. A) Petro et Stefanie ont un enfant.  
B) Ils n'ont pas d'enfants.
5. A) Le père de Stefanie travaille encore.  
B) Il ne travaille plus.
6. A) Lessia a deux fils.  
B) Elle a une fille.

Répondez aux questions.

1. Qui habite Donetsk?
2. Est-ce que Stefanie est chimiste?
3. Est-ce que Petro est ingénieur?
4. Les Goloub ont-ils des enfants?
5. Est-ce que Stefania a un frère aîné?
6. Comment s'appelle le fils cadet de Lessia?

**Письмові завдання.**

*Vous recherchez actuellement un emploi et le secteur de l'hôtellerie vous intéresse. Vous décidez d'écrire au Directeur des Ressources Humaines du groupe Accor:*

- vous vous présentez;
- vous expliquez rapidement votre situation (formation et expérience professionnelle) et ce que vous recherchez;
- vous insistez sur vos motivations et vos qualités;
- vous demandez des précisions sur les emplois offerts [133].

**Завдання для лексико-граматичного тесту.**

1. Cottard court plus vite \_\_\_\_ laisser passer Michel.

- A) pour;
- B) pour ne pas;
- C) sans.

2. Nous \_\_\_\_ de chat.

- A) n'avons pas;
- B) ne pas avons;
- C) ne avons pas.

3. Faites des phrases à partir des mots qui sont en désordre.

67, La, millions, d', Presque, a, métropolitaine, France, habitants.

4. Elle est au bureau \_\_\_\_ la matinée.

- A) tout;
- B) toute;
- C) tous;
- D) toutes.

5. La voiture \_\_\_\_ nous venons de voir a gagné la course Paris-'aNar.

- A) dont;
- B) que.

6. Cet ordinateur \_\_\_\_ nous étonne est tout nouveau.

- A) ou;
- B) que;
- C) qui.

7. Le garagiste répare la voiture.

- A) es réparé par;
- B) a réparée par;
- C) est réparée par.

8. Toutes les semaines, vous \_\_\_\_ vos dépenses sur cet imprimé.

- A) justifiais;
- B) justifiiez.

9. Paul \_\_\_\_ ses chansons monotones.

- A) chanterait;
- B) chantera.

10. \_\_\_\_ lettres sont venues, pourtant celle du père n'arrivait pas.

- A) les autres;
- B) des autres;
- C) d'autres;
- D) tous.

11. Je suis arrivé en retard, parce qu'une pluie violente \_\_\_\_ .

- A) m' avait retardée;
- B) m' avait retardé;
- C) m' avait retardé.

12. Traduire.

- A) Les apparences sont trompeuses;
- B) Se ressembler comme deux gouttes d'eau;
- C) Qui vivra verra;
- D) Mieux vaut ami en place qu'argent en bourse.

**КРИВОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ  
СТУПЕНІВ №4 З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
КРИВОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**  
вул. Героїв АТО, 15, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська обл., 50027,  
тел. (056)493-08-91, e-mail: [dzschool004@ukr.net](mailto:dzschool004@ukr.net), код ЄДРПОУ 33453575

Від 07.12.2021 № 646  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Білозір Ольги Станіславівни**  
на тему: «Розвиток полілінгвальної компетентності учнів  
профільної школи на засадах дидактики багатомовності»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови)

Цією довідкою ми засвідчуємо, що упродовж 2020-2021 н. р. проводився педагогічний експеримент за результатами дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (014 Середня освіта (Іноземні мови)) Білозір О.С. на тему «Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності».

В експерименті було апробовано методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10-11 класів.

Результати експерименту довели ефективність запропонованої методики та підтвердили гіпотезу дослідження. Проведена апробація довела актуальність дослідження Білозір О. С. та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах профільної школи.

Висновки про впровадження експериментальної перевірки теоретичних узагальнень та запропонованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності були обговорені на засіданні педагогічної ради школи (протокол №2 від 19.11.2021).

Директор КЗСШ №4



Ірина Литовченко



**Криворізька спеціалізована загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 20  
з поглибленим вивченням німецької мови  
Криворізької міської ради Дніпропетровської області**

*Україна, Дніпропетровська область, 50000, м. Кривий Ріг, вул. Чкалова, 1ж  
Телефон: (068) 603-55-15, E-mail: schule20@ukr.net Код ЄДРПОУ 25519542*

11.11.2021 №408

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Білозір Ольги Станіславівни**  
на тему: «Розвиток полілінгвальної компетентності учнів  
профільної школи на засадах дидактики багатомовності»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови)

Цією довідкою ми засвідчуємо, що в комунальному закладі КСЗШ І-ІІІ ступенів № 20 упродовж 2019-2021 н. р. проводився педагогічний експеримент за програмою дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (014 Середня освіта (Іноземні мови)) Білозір О. С. на тему «Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності».

Під час експерименту було апробовано методикку розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10-11 класів.

Результати експерименту довели ефективність запропонованої методики та підтвердили гіпотезу дослідження. Проведена апробація довела актуальність дослідження Білозір О. С. та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах профільної школи.

Висновки про впровадження експериментальної перевірки теоретичних узагальнень та запропонованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності були обговорені на засіданні педагогічної ради КСЗШ І-ІІІ ступенів № 20 (протокол № 5 від 07.12.2021 р.).

В. о. директора



Тетяна Мелкумова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ВИКОНКОМУ КРИВОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
ВІДДІЛ ОСВІТИ ВИКОНКОМУ ЦЕНТРАЛЬНО-МІСЬКОЇ РАЙОННОЇ У МІСТІ РАДИ  
**Криворізька Центрально-Міська гімназія Криворізької міської ради**  
**Дніпропетровської області**  
Україна, 50000, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, вул. Першотравнева, 16  
e-mail: kcmg@ukr.net

№ 01-16/253 від 30.12.2021

### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Білозір Ольги Станіславівни**

на тему: «**Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної  
школи на засадах дидактики багатомовності**»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови)

Цією довідкою ми засвідчуємо, що у Криворізькій Центрально-Міській гімназії упродовж 2018-2021 н.р. проводився педагогічний експеримент за програмою дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (014 Середня освіта (Іноземні мови)) Білозір О.С. на тему «Розвиток полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності».

Під час експерименту було апробовано методику розвитку полілінгвальної компетентності учнів 10-11 класів.

Результати експерименту довели ефективність запропонованої методики та підтвердили гіпотезу дослідження. Проведена апробація довела актуальність дослідження Білозір О. С. та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах профільної школи.

Висновки про впровадження експериментальної перевірки теоретичних узагальнень та запропонованої методики розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи на засадах дидактики багатомовності були обговорені на засіданні педагогічної ради школи (протокол № 9 від 28.12.2021 р.).

В.о. директора гімназії



Євгенія Хабло



**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*****Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати***

1. Білозір О. С. Полілінгвальна освіта. Досвід країн світу та перспективи впровадження багатомовного навчання в Україні. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2020. Вип. 191. С. 217–222.

2. Bilozir O. S. Bilingualism and structure of multilingual competence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (95), Issue: 239. P. 7–11.

3. Kravtsova I., Kravtsova A., Hamaniuk V., Bilozir O., Voznyak A. Development of professional competence of primary school teachers of the New Ukrainian School in the aspect of foreign language teaching. *Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology*. 2020. Vol. 1 : АЕТ. P. 167–187.

4. Bilozir O. S. Mediation in the context of multilingual education in Ukraine. *Innovation in science: global trends and regional aspect* : International scientific conference, Riga, 12–13 March 2021. Riga, 2021. P. 149–153.

5. Білозір О. С. Психолінгвістичний аспект полілінгвальності. *Освітній вимір*. 2021. Вип. 4 (56). С. 25–35.

6. Білозір О. С. Педагогічні умови розвитку полілінгвальної компетентності учнів профільної школи. *Освітній вимір*. 2021. Вип. 5 (57). С. 223–235.

7. Білозір О. С. Розвиток полілінгвальної компетентності учнів на уроках англійської мови в профільній школі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44. С. 45–51.



***Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

8. Білозір О. С. Clil-уроки як засіб розвитку компетентності з іноземних мов. *Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Херсон, 2018. С. 21–23.*

9. Білозір О. С. Формування граматичної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах: зб. наук.-мет. пр. Кривий Ріг, 2019. Вип. 5. С. 36–37.*

10. Білозір О. С. Загальнонаукові підходи до трактування поняття полілінгвальна компетентність. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: зб. тез I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2019. С. 84–88.*

11. Білозір О. С. Характерні особливості сучасної полілінгвальної освіти. *Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Маріуполь, 30 бер. 2021 р.). Маріуполь, 2021. С. 127–130.*

***Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації***

12. Білозір О. С. Формування мовної компетенції майбутніх учителів германських мов. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах: зб. наук.-мет. праць. Кривий Ріг, 2018. Вип. 4. С. 85–86.*

13. Білозір О. С. Філософські засади компетентнісного підходу. *Юнософія* : зб. студ. наук. праць. Кривий Ріг, 2019. Вип. 5. С.24–29.

14. Kravtsova I. A., Kravtsova A. O., Bilozir O. S. Professional competence development of primary school teachers as a competitive specialist in the aspect of the New Ukrainian School. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2020. VIII (95), Issue: 239. P.7–11.

### Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Регіональний науково-практичний семінар «Шкільна освіта в сучасному освітньому просторі: Концепція «Нової української школи»» (Кривий Ріг, 17 січня 2018, очно).
2. II Міжнародна науково-практична конференція «Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки» (м. Львів, 11–12 травня 2018 р., онлайн).
3. All-Ukrainian research and practical coference “Foreign languages of XXI century: professional communications and dialogue of cultures” (Kryvyi Rih, 1 Novemder, 2018, in-person).
4. Регіональний науково-практичний семінар «Навчання впродовж життя як концептуальна ідея розвитку сучасної моделі освіти» (Кривий Ріг, 20 березня 2019, очно).
5. I International Scientific and Practical Internet-Conference “Modern methods of teaching foreign languages and translation in Ukraine and beyond” (Pereiaslav, 3 Decemder. 2019, online).
6. International Scientific and Professional Conference “Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2020” (Budapest, 8 November 2020, online).
7. International Scientific Conference “Innovation in science: global trends and regional aspect” (Riga, 12–13 March 2021, online).
8. IV Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури» (Маріуполь, 30 березня 2021 р., онлайн).
9. International Conference “InterUniversity Conference for PhD students in Psychology” (Malaga–Granada, 5–6 July, 2021, online).
10. Міжнародна академічна мобільність за програмою Erasmus+KA1: International credit mobility (для здобувачів вищої освіти 3-го (освітньо-наукового) рівня) у Гранадському університеті (Universidad de Granada), (Іспанія, з 01 травня 2021 р. по 31 липня 2021 р., очно).