

UDC 378.147

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

EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORS

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

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

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

**EDITORIAL
ADVISORY BOARD**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Address

Educational and Scientific Institute of Philology (office 134)

14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

Approved by

the Academic Council of the ESI Philology

27.05.25 (protocol № 10)

Registered by

the Ministry of Justice of Ukraine

Certificate of state registration

KB № 22708-12608 P dated 12.04.17

Certified by

the Ministry of Education and Science of Ukraine (category B)

Order № 420 dated 15.04.21

Founded

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Language of Publication

Ukrainian and English

Published

Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University"

Certificate of entry into the State Register

ДК № 1103 dated 31.10.02

Address

PPC "Kyiv University"

14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601

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

e-mail: vpc@knu.ua



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

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

УДК 378.147

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

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Олеся Любашенко, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

ЗАСТУПНИКИ

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

ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Тамара Кавицька, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Деніел Лем, доктор філософії (Великобританія)

Ізобел Рейні, академічний редактор, зовнішній екзаменатор Екзаменаційного синдикату Кембриджського університету (Великобританія)

Анджалі Патіл-Гайквад, доктор філософії (Індія)

Айріні-Реніка Папакамену, доктор філософії (Греція)

Діна Цагарі, доктор філософії, професор (Норвегія)

Керолін Вестбрук, доктор філософії (Великобританія)

Наталія Сорокіна, кандидат педагогічних наук, доцент (Австрія)

Олена Кулик, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Ольга Драгінда, кандидат філологічних наук (Україна)

Станіслав Караман, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Ольга Квасова, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Вікторія Осідак, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Людмила Смовженко, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Валентина Черниш, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Адреса редколегії

Навчально-науковий інститут філології (кімн. 134)

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

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

Затверджено

вченою радою ННІ філології

27.05.25 (протокол № 10)

Зареєстровано

Міністерством юстиції України.

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 22708-12608 Р від 12.04.17

Атестовано

Міністерством освіти і науки України (категорія Б)

Наказ № 420 від 15.04.21

Засновник

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Мова видання

українська, англійська

Видавець

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

ДК № 1103 від 31.10.02

Адреса видавця

ВПЦ "Київський університет"

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

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

e-mail: vpc@knu.ua



Контент поширюється на умовах ліцензії CC BY-NC 4.0.

ЗМІСТ

ПЕРСПЕКТИВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

Любашенко Олеся, Захарія Анастасія, Перловська Дар'я

Розвиток креативності в мовленні відповідно до стандартів PISA:
перетин освітніх траєкторій університету та середньої школи.....5

Шовковий В'ячеслав, Шовкова Тетяна

Формування професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів
у процесі педагогічної практики.....26

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТІ

Лавренчук Юлія

Експериментальна підготовка майбутніх учителів до оцінювання змістового наповнення
інтегрованого аудіювання та письма47

Януш Олег

Побіжність англійського мовлення: виклики та стратегії для студентів-філологів.....56

Сімоніка Євгеній

Методична типологія лексики китайської мови в аспекті навчання аудіювання.....67

Полухович Павло

Підходи та принципи формування у студентів-тюркологів лінгвосоціокультурної компетентності
в читанні засобами поетичного твору79

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Паращук Валентина, Кавицька Тамара

Аналіз використання навчального потенціалу запитань
в підручниках англійської мови для української середньої школи94

Відомості про авторів.....103

CONTENTS

FUTURE DIRECTIONS IN LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

Liubashenko Olesia, Zakhariia Anastasiia, Perlovska Daria

Fostering creative language skills within PISA standards:
bridging secondary school and university5

Shovkovyi Vyacheslav, Shovkova Tetiana

Developing professional competencies in pre-service
philology teachers through pedagogical practicum26

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN UNIVERSITIES

Lavrenchuk Yuliia

Experimental training of pre-service teachers to assess content in integrated listening-into-writing47

Yanush Oleg

Fluency in spoken English: challenges and strategies for philology students56

Simonika Yevhenii

Methodological typology of chinese lexis for teaching listening comprehension67

Poliukhovych Pavlo

Approaches and principles for developing linguo-sociocultural competence
of turkology students in reading through poetry79

METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOL

Parashchuk Valentyna, Kavytska Tamara

Instructional potential of questioning in ukrainian secondary school english textbooks:
an analytical framework.....94

Author details.....103

ПЕРСПЕКТИВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 37.02; 81.24; 81.161.2

Олеся Любашенко (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940
Анастасія Захарія (Україна)
ORCID ID: 0009-0005-1281-8779
Дар'я Перловська (Україна)
ORCID ID: 0009-0000-4813-7418

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ В МОВЛЕННІ ВІДПОВІДНО ДО СТАНДАРТІВ PISA: ПЕРЕТИН ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ УНІВЕРСИТЕТУ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У статті винесено на обговорення результати дослідження креативності у мовленні як лінгводидактичної проблеми, пов'язаної з PISA-моніторингом українських школярів. Студентам магістерської програми університету, що готуються стати вчителями української та англійської мов, запропоновано структурований навчальний модуль розвитку креативності, змістом якого є аналіз звітів PISA, надання узагальнення методичних рекомендацій для викладання мов у середній школі, апробація колективного текстотворення та самооцінка креативності згідно з вимогами PISA. Авторами запропоновано специфічні для розвитку мовлення критерії та об'єкти оцінювання креативності на засадах когнітивного та комунікативного підходів. Виконання студентами завдань PISA заявлено як ключовий компонент підготовки до якісного оцінювання креативності школярів у майбутній учительській практиці. Серед критеріїв та об'єктів, що повинні використовуватися для оцінювання креативності мовлення: оригінальність і новизна ідеї, мовна майстерність і вміння експериментувати з мовними формами та стилем, діалогічність, структурна цілісність та інтеграція елементів тексту. Аналіз успішності навчального модуля визначено за допомогою методів дискусії та анкетування. Результати дослідження стануть у пригоді під час розроблення освітніх програм з підготовки вчителів української й англійської мов в університетах і типових освітніх програм у середній школі.

Ключові слова: креативність у мовленні, PISA-моніторинг, навчальний модуль, критерії та об'єкти оцінювання.

Вступ

Постановка проблеми. Останнім часом вітчизняні та закордонні освітні спільноти погоджуються з тим, що школа має навчити молодь не лише відтворювати знання, а й формулювати ідеї, гнучко добирати мовні засоби, пристосовуватися до комунікативної ситуації, тобто виявляти креативність. Зазначені питання знову набули актуальності в Україні після публікації Національного звіту за результатами дослідження PISA-2022, у якому вперше було виміряно рівень сформованості креативного мислення в українських підлітків (Лісова та ін., 2024).

PISA-стандарты організовують оцінювання не так таланту до письма, як здатності продукувати оригінальні, релевантні ідеї

у текстах, у пропозиціях рішень, у діалогах, візуальних образах. У тестах з письмового вираження, які становили майже половину завдань, учні доводили, що можуть не просто писати грамотно, а й мислити та творити за допомогою мови: розвивати думку, добирати аргументи, змінювати перспективу поглядів на питання. І саме цим компетентностям, як виявилось, у шкільному навчанні було приділено надзвичайно мало уваги. Українські учні продемонстрували результат у 27 балів, що нижче на 6 балів за середній бал серед держав Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), результат яких приймається за умовну міжнародну норму. Проте цифра сама по собі нічого не означає без розуміння гли-

бини: тільки 59 % учнів подолали базовий рівень креативного мислення, тобто 3-й рівень за шкалою PISA. На цьому рівні учні здатні пропонувати різноманітні ідеї, що не є стереотипними, формулювати думку відповідно до власних переконань і комунікативної ситуації, удосконалювати й упроваджувати ідеї, демонструвати адаптивність мислення і виражати це в мовленні. Український результат означає, що майже кожен другий підліток є безпорадним, коли йдеться не про відтворення вивченого, а про інновацію. Ще тривожнішим є факт, що лише 13 % учнів досягли високого рівня креативності (Міністерство освіти і науки України, 2023). Отже, розвинена уява школярів, аргументація, розмаїття мовних засобів і стилістична гнучкість – явище рідкісне на порозі випуску з основної школи.

Можна було б пояснити це результатом війни, але звіт 2022 р. (Лісова та ін., 2024) переконливо доводить: проблема системна і глибока, оскільки навіть за стабільних умов у попередні роки в українських школах домінували ті методики викладання, де креативність можна було показати в малюванні або написанні художніх творів, а не в мовленнєвій компетентності, потрібній для становлення світогляду та задоволення потреб життя, професії, комунікації. Іншими словами, добре знати, наприклад, правила граматики ще не означає вміти креативно мислити і висловлюватися.

Окремо варто зауважити про складність самої процедури оцінювання креативності. Кожне завдання передбачало відкрити відповідь, і її оцінювання потребувало складного кодування, де враховували не лише правильність, а й варіативність, смислову глибину, здатність до несподіваних рішень. Відсутність характеристик нестандартності ідей або гнучкості рішень є об'єктом критики підходу ОЕСР в оцінюванні PISA. Грей і Морріс (Grey & Morris, 2024) зазначають, що прагнення вимірювати у стандартизованих тестах призводить до спрощення цього багатогранного поняття, зводячи

його до вузького набору когнітивних навичок, пов'язаних із людським капіталом. Така інструменталізація креативності може викривити її сутність, віддаляючи її від культурних, емоційних і соціальних сфер особистості. Дослідники закликають до обережного та комплексного підходу до оцінювання креативності, який би визнавав її багатовимірність й уникав надмірної стандартизації, що може обмежити справжнє творче мислення та інновації в освіті.

Незважаючи на потребу вдосконалення методів міжнародного вимірювання креативності молоді, саме PISA-2022 зробила видимим те, що раніше залишалося в тіні: варто визначатися з тим, як навчати креативності й вимірювати її в мовленні. Безперечно, результати звіту не потрібно сприймати як вирок, а краще бачити в ньому вчасний сигнал. Українська освіта стала на порозі формування нового уявлення про те, яким має бути навчання мови. Не достатньо лише навчити писати есе і на цій підставі вважати успішним формування креативності у школярів. Тому це не лише шкільна проблема, а й також відповідальність університетів, що готують учителів-філологів для шкіл. Справжній виклик вищої освіти – це навчити бачити й оцінювати креативність у самому процесі мовлення: у добірї мовних засобів, у гнучкому реагуванні на ситуацію, у формулюванні нових рішень, у міжстильових трансформаціях текстів. Адже студенти освітніх спеціальностей ставлять перед собою питання: "Як мені оцінювати креативність учнів?", "Чи впорюся я сам/сама із завданнями PISA?". Університетські програми, що обіцяють студентам фах учителя-філолога, мають певною мірою забезпечувати формування цих умінь, залучати студентів до експериментального навчання креативності у мовленні, щоб потім вони мали змогу втілювати цей досвід у школі. Напевне, лише перетин цих освітніх траєкторій дасть змогу шкільній реформі зрушити ситуацію з місця.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Традиційно лінгводидактика зосереджується на навчанні школярів креативного письма, а не на формуванні креативності як риси мовлення. Проте дослідників, які все ж прагнуть виховати креативність як рису мислення і мовлення, вважають послідовниками Елліса (Ellis, 2015). Погляд ученого на мовне навчання як на процес, тісно пов'язаний із творчим мисленням, став підґрунтям для переосмислення ролі учня як мовця, здатного продукувати не лише правильне, а й оригінальне висловлювання (Ellis, 2015). Елліс аналізує креативність у трьох вимірах: особистісному як індивідуальну рису учня, процесуальному як наслідок пізнавальної діяльності і продуктивному як синонім оригінальності мовленнєвого продукту. Із цих позицій здатність до креативності не є вродженим і стабільним компонентом особистості, а формується внаслідок застосування завдань певного типу в навчанні, характеру комунікативних ситуацій, навчального середовища. Креативність означає здатність породжувати мовлення, що є новим і релевантним для певної ситуації, і поєднувати знайомі мовні одиниці в нових комбінаціях, порушувати шаблони і створювати несподівані змісти. Учений спирається на концепцію Гілфорда (Guilford, 1950), який запропонував поняття дивергентного мислення як основи креативності, та Торренса (Torrance, 1974), який розробив стандартизовані тести для вимірювання креативності в освітньому контексті. Адаптування цих підходів до навчання мови приводить до висновку, що відстежувати креативність можливо вже на етапі формування комунікативного наміру мовця, а оцінювати її можливо як когнітивний процес, що стає видимим у висловлюванні. Однак для цього необхідне грамотне використання значного спектру семіотичних ресурсів і соціального досвіду учнів та правил ефективної комунікації (Jones, 2020).

Професіонально забезпечити таку багаторівневу конструкцію креативності в мовленні учнів навряд чи можуть учителі, які самі не спроможні виявляти творчість у діяльності. За Річардсом (Richards, 2015), креативність неодмінно має бути притаманною вчителю мови, щоб генерувати нові ідеї, модифікувати навчальні ситуації відповідно до потреб учнів і виявляти гнучкість у реалізації цілей навчання. Учений наголошує, що креативність не є протилежною планування уроку, а, навпаки, збагачує його репертуаром педагогічних стратегій та адаптаціями методів і форм навчання. Якщо Елліс (Ellis, 2015) фокусується на креативності як властивості мовця-учня, то Річардс (Richards, 2015) зауважує, що передумовою для її розвитку є творча активність вчителя.

Українські дослідники розвивають зазначені положення, наполягаючи на взаємозв'язку між креативністю та дискурсивною компетентністю вчителя мови, розвитку творчих здібностей учителя й ефективності його мовленнєвої діяльності в класі (Пасинок, 2019). Університетські програми покликані забезпечити цей зв'язок студентам в інтерактивному навчанні, рольових іграх професійного контексту та проблемно-орієнтованих завданнях. Лінгвістичну креативність як необхідну умову ефективної мовленнєвої діяльності філолога і важливий компонент його професійної компетентності розкриває Герасименко (2019). На її думку, здатність генерувати нестандартні мовні ідеї та рішення є критичною для успішної комунікативної діяльності фахівця-філолога. Важливими для розвитку цієї якості є творче мовне середовище на заняттях, активна співпраця студентів (корпоративно-ціннісна взаємодія) і моделювання навчальних ситуацій із поступовим ускладненням. Розвитку мовленнєвої креативності сприяють спеціально розроблені вправи, наприклад, на підвищення швидкості

мислення та комбінування мовного матеріалу. Виконання таких вправ тренує здатність студентів швидко генерувати ідеї, гнучко застосовувати лексико-граматичні засоби та комбінувати їх для створення оригінальних висловлювань. В основі формування креативності студентів має бути закладено комплексний підхід: поєднання належних педагогічних умов навчання із цілеспрямованими креативними вправами. Українські дослідниці, які традиційно розглядають креативне мовлення як вид текстотворення, аналізують стадії його навчання та методи формування. У цьому контексті Фальшитинська та Магденко (2024) привертають увагу до проблеми розвитку креативного монологічного мовлення старшокласників англійською мовою. Вони слушно зауважують, що класичні методики навчання іноземних мов, орієнтовані переважно на граматику та лексику, часто не сприяють реалізації творчого потенціалу учнів. Звідси виникає суперечність: навіть маючи непоганий словниковий запас й уміючи організовувати синтаксичні структури, учні однаково неспроможні самостійно та креативно висловлювати власні ідеї. Авторки пропонують формувати компетентність монологічного мовлення від поєднання окремих фраз до складання розгорнутих, зв'язних висловлювань у тексті. Особливу увагу приділено методичним стратегіям сторітелінгу, поетапної підтримки, створення ментальних карт, що їх дослідниці вважають ефективними у стимулюванні творчого мовленнєвого самовираження школярів. Крім цього, необхідно інтегрувати ігрові методи й інформаційно-комунікаційні технології у процес навчання, оскільки це сприяє створенню особистісно орієнтованого простору для розвитку креативного мовлення. Ті науковці, які вважають, що креативність не варто формувати в окремому різновиді навчальної діяльності чи у навчанні окремого шкільного предмета або університетської дисципліни, зосереджуються на загальних закономірностях

розвитку цілісної креативної компетентності особистості. Ордіна (2024), зокрема, підкреслює, що сучасна вища школа традиційно спрямована на розвиток нормативних фахових компетентностей, тоді як творчий компонент підготовки залишається недостатньо опрацьованим. Учена наголошує на потребі зміщення акцентів: підготовка нової генерації фахівців має передбачати не тільки засвоєння стандартних знань, а й розвиток здатності нестандартно мислити, самостійно ухвалювати рішення і генерувати нові ідеї. Отже, креативна компетентність студента є інтегральною багатофакторною якістю особистості, що постає з культурологічних, психолого-педагогічних і методичних засад. Формування означає насамперед саморозвиток і самоорганізацію особистості. Поступове зростання креативного потенціалу студентів відбувається за чотирма стадіями: від репродуктивного рівня до повноцінної творчої діяльності, у процесі якої самостійність й оригінальність мислення поступово посилюються. З огляду на це в навчанні необхідно застосовувати евристичні, дослідницькі та рефлексивні методи, що сприяють активізації критичного мислення та творчої уяви студентів. Проблемні лекції, дебати, проєктні завдання дають змогу студентам перевірити креативну компетентність і набути досвіду її використання у різних видах інтелектуальної діяльності.

Щоб наблизити теорію формування креативності у мовленні до практики навчання, необхідно визначити, як креативний акт учня має проявитися в мовленні. Це, наприклад, може бути набір окремих мовленнєвих тактик школярів: "оригінальні трансформації текстів, персоналізоване тлумачення творів різних авторів, унікальний мовний стиль, продуманий добір риторичних засобів" (Liubashenko, & Drahinda, 2024, p. 82).

Спроби оцінити сформованість креативності у мовленні приводять до того,

що дослідникам доводиться використовувати критерії, що не є лінгвістично специфічними, як, наприклад, з тесту Абеді (O'Neil et al., 1994). Критерії кількості, гнучкості і розмаїття, оригінальності й деталізації ідей легше застосувати для оцінювання візуально-графічних завдань, ніж до вербально-комунікативних. Вони мають сенс, якщо дослідники використовують їх індикаторами загальної креативності учнів, наприклад, в емпіричному встановленні зв'язку між кооперативною формою навчання і креативністю виконання завдань з іноземної мови (Marashi, & Khatami, 2017). Водночас є змога з'ясувати, наскільки учні спроможні не просто виконати завдання, а запропонувати нестандартне, логічно побудоване й естетично оформлене мовлення, і як креативність можна розвивати у спільній діяльності, слухати, обговорювати, доповнювати одне одного, не остерігаючись помилок.

Понт-Ніклос, Ечегойєн-Санс та Мартін-Еспелета (Pont-Niclòs et al., 2024) розглянули недоліки оцінювання мовної креативності учнів випускного класу середньої школи. Вони виявили, що одних лише традиційних завдань на дивергентне мислення (напр., придумування нестандартних способів використання предметів) недостатньо, щоб охопити весь мовний аспект творчості. Дослідники вважають, що креативний акт мовлення має стимулюватися завданнями на створення метафор і добір несхожих за значенням слів, пошук нових смислових зв'язків у тексті. На думку авторів, складнощі, з якими стикнулися учні, пов'язані з різними когнітивними процесами під час навчання. Тому вони наголошують на важливості підготовки вчителів в університетах і застосуванні міждисциплінарного підходу, щоб ті вміли комплексно оцінити творчий компонент мовлення своїх учнів і розвивати їхній креативний потенціал різними методами.

Якщо оцінювати не лише готові творчі тексти, а й саму здатність особистості ви-

користовувати мову оригінально і нестандартно, то одну з таких спроб запропонував Рацкі та співавтори (Rački et al., 2015), які розробили шкалу лінгвістичної креативності LCS-15. Ця шкала орієнтується на самооцінку творчої діяльності в письмі: респонденти відповідають, наскільки активно вони займаються створенням віршів, оповідань, публіцистичних або наукових текстів. Креативність у мовленні тут розуміється передусім як практичне залучення до текстотворення, тобто як спробу творчого письма для задоволення потреб мовця.

Інший підхід демонструє Шень (Shen, 2021), який розробив шкалу для оцінювання компонентів креативності у письмі англійською мовою. На відміну від попередніх досліджень (Rački et al., 2015), учений не фокусується на фактах творчої діяльності, а аналізує передумови розвитку креативності. Його шкала охоплює такі критерії, як здатність нестандартно мислити, виражати думки зрозуміло і цікаво, використовувати інформаційні технології для пошуку ідей, а також глибину знань і культурну обізнаність. Іншими словами, автор розглядає креативність як сукупність когнітивних, комунікативних і культурних умінь, що разом визначають здатність до творчого мовного самовираження.

Відмінність між цими підходами полягає у способі характеристик елементів мовної креативності. Рацкі та співавтори (Rački et al., 2015) оцінюють фактичну активність у творчому письмі через самооцінювання досягнень, тоді як Шень (Shen, 2021) розглядає ті внутрішні якості й навички, що спонукають людину бути креативною у мовленні. Обидві шкали акцентують увагу на реальному використанні мови, однак різною мірою: одна фіксує зовнішні результати, друга – внутрішні когнітивні процеси. Це дає змогу поєднувати критерії й об'єкти оцінювання обох цих шкал і використовувати їх для створення специфічної шкали оцінювання креативності в мовленні, як те диктує PISA-моніторинг.

Мета статті – представити й обговорити результати експериментального навчання студентів університету, які опановують фах учителя-філолога за модулем "Формування креативності у мовленні", за напрямками: аналіз креативності як особистісної здатності, що виявляється в мовленні; пропозиція критеріїв та об'єктів оцінювання для шкали вимірювання креативності в мовленні за стандартами PISA (Міністерство освіти і науки України, 2023); апробація креативного текстотворення студентів і їхні методичні вказівки для розвитку креативності в мовленні учнів середньої школи. **Завданнями** статті є структурування навчального модуля, дослідження висновків студентів у процесі колективного творчого текстотворення за стандартом PISA, визначення критеріїв та об'єктів оцінювання креативності у мовленні учнів середньої школи на основі досвіду студентів, отриманому в університеті.

Методологія дослідження. Дослідження проведено на методологічних засадах комплексності та системності, які узгоджено з вимогами PISA-моніторингу до підлітків-школярів у галузі компетенцій мовлення. Об'єкти і критерії перевірки креативності текстотворення визначено відповідно до когнітивного та комунікативного підходів до лінгвістичної креативності Рацкі – Шеня та ключових положень шкалування, пропонованих у LCS-15.

Апробацію дослідження було проведено зі здобувачами першого року навчання другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності "Теорія та методика навчання української мови і літератури та іноземної мови в старшій профільній школі" ННІ філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Реалізація цього етапу відбулася впродовж 20.01–23.02.2025 й охопила цикл із шести занять з дисципліни "Методологічні засади та сучасні концепції навчання української мови в старшій профільній та вищій школі". Загальна кількість студентів, які добровільно

брали участь в експериментальному навчанні, становила 14. Дослідження здійснювалося безпосередньо авторками статті. Емпірична фаза дослідження передбачала виконання комплексу послідовних, взаємопов'язаних видів діяльності:

1. Ознайомлення студентів зі Звітом "Креативне мислення: національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022" (Лісова та ін., 2024) та проведення опитування для оцінювання розуміння звіту й аналітичних навичок студентів щодо його змісту; осмислення сутності понять *креативність* і *творчість* в освітньому контексті.

2. Проведення дискусії зі студентами щодо ключових понять, принципів і підходів до оцінювання креативності як у національному, так і в міжнародному освітньому просторі відповідно до вимог PISA.

3. Перевірка креативності студентів у мовленні в ході виконання модифікованого завдання PISA-моніторингу.

4. Оцінювання об'єктів креативності за визначеними критеріями (дод. Б) та обговорення результатів зі студентами.

5. Збір методичних рекомендацій студентів щодо розвитку креативності у мовленні школярів

6. Обговорення завдань із розвитку креативності у мовленні за результатами опитування (дод. А) і їхньої користі в освітніх програмах університетів.

З метою ефективного збору даних було застосовано метод онлайн-опитування з використанням функціоналу платформи "Google Forms". Організаційні засади проведення опитування передбачено за принципами добровільної участі, встановлення єдиного часового регламенту для надання відповідей, а також унеможливлення доступу до сторонніх інформаційних ресурсів під час його проходження. Зокрема, автоматизоване передавання отриманих даних безпосередньо дослідницькій групі гарантувало об'єктивність і надійність зібраної інформації. Опитування відбувалося за згодою студентів та не впливало на оцінювання з навчальної

дисципліни. Для оцінювання результатів колективного текстотворення студентів запропоновано об'єкти та критерії оцінювання креативності, що придатні для шкали та стандартів PISA (дод. Б).

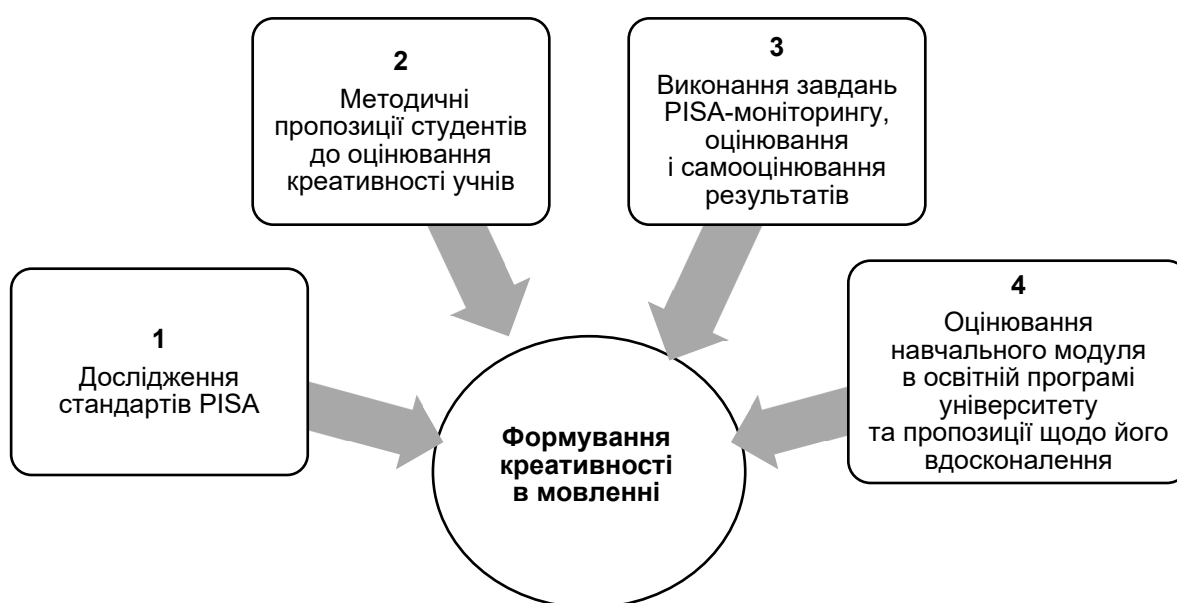
Результати дослідження та їхнє обговорення

Формування креативності у мовленні постає не лише як проблема, але і як про-

позиція її розв'язання в навчальному процесі студентів-філологів освітніх спеціальностей. За модульної організації зміст навчання можна структурувати та систематизувати відповідно до формату PISA-моніторингу, щоб студенти, які готуються викладати українську чи іноземну мову в середній школі, отримали досвід такої діяльності в університеті (рис. 1).

Рисунок 1

Навчальний модуль для студентів-філологів освітніх спеціальностей "Формування креативності учнів у мовленні"



Метою навчання студентів у частині 1 є узгодження дидактичних методів і форм, освітніх програм з української та англійської мови для учнів середньої школи з вимогами програми PISA. Запитання 1 опитувальника було сформульовано так, щоб студенти, проаналізувавши ці вимоги, могли перевірити розуміння креативності в контексті напрацьованих міжнародних стандартів (рис. 2).

Більшість студентів правильно визначила головні цілі дослідження PISA-моніторингу, що підтверджується результатами опитування. Зокрема, 13 із 14 обрали відповіді "Оцінити рівень освітніх систем" й "Оцінити готовність старшокласників до життя в сучасному суспільстві",

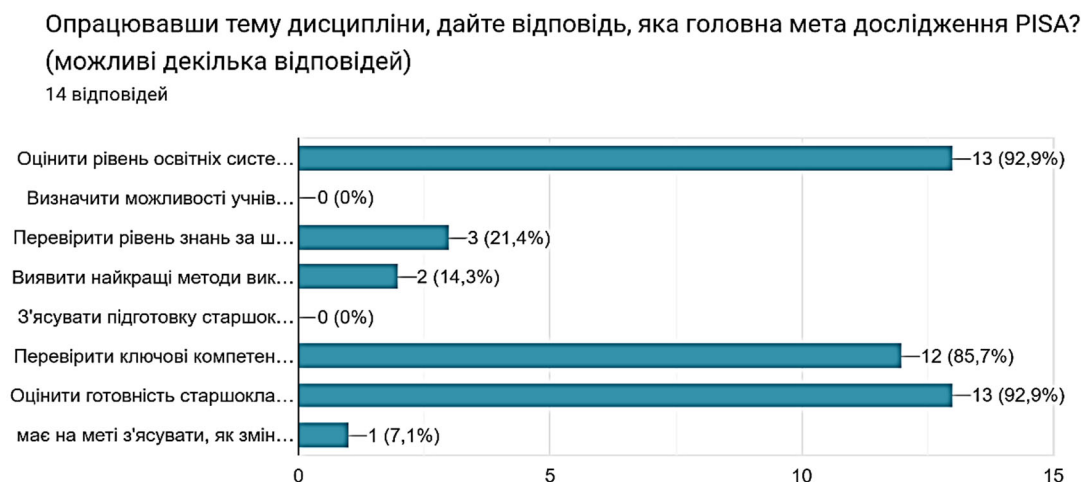
що відображає глибоке розуміння ключових завдань пропонованого міжнародного дослідження. Також більшість студентів дали схвальну відповідь про перевірку ключових компетентностей учнів – 12 осіб, що є ще одним свідченням правильного трактування мети PISA, оскільки воно спрямоване не лише на перевірку академічних знань, а й на здатність учнів застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях. Значно менше студентів обрали варіанти, що не є основними цілями PISA: "Перевірити рівень знань за шкільною програмою", "Виявити найкращі методи викладання" (14,3 %) та "З'ясувати, як змінився підхід до навчання". Жоден респондент не обрав відповіді "Визначити можливості

учнів" та "З'ясувати підготовку старшокласників до ЗНО", що демонструє розмежування між завданнями PISA та національними освітніми оцінюваннями.

Отже, після ознайомлювальної лекції з презентацією та практичного заняття студенти виявили високий рівень обізнаності щодо суті дослідження.

Рисунок 2

Відповіді на запитання 1



Опанування модуля в частині 2 передбачає формування у студентів власної позиції щодо оцінювання креативності як ознаки мовлення в PISA-моніторингу. Відповідаючи на запитання опитувальника, студенти демонстрували, наскільки глибоко вони розуміють потребу формувати навчальну програму з урахуванням міжнародних вимог, і які вони можуть вносити корективи у процес навчання, щоб задовольнити ці вимоги. У відповідях на запитання 2 опитувальника студенти спробували надати методичні вказівки, що забезпечать комплексну процедуру оцінювання креативності загалом і мовлення зокрема. Узагальнення відповідей дало змогу простежити в них кілька важливих тенденцій. **Перша** демонструє акцент на зв'язку креативності й емоційної зрілості школярів, рівня розвитку їхнього емоційного інтелекту:

"Я б запропонувала оцінити емоційний інтелект і навички співпраці, тобто вміння працювати в команді, керувати емоціями та будувати ефективну комунікацію, що впливає на успіх у навчанні та житті. А також стає дедалі актуальнішою здатність використовувати технології для навчання, критичного

аналізу інформації та безпечного онлайн-спілкування. Ці навички важливі у XXI ст., адже вони допомагають молоді адаптуватися до швидких змін у суспільстві", "На мою думку, варто було б оцінити також рівень емоційного інтелекту, його кореляцію з креативним мисленням. Це дало б змогу ще більше визначити готовність учнів до життя в сучасному світі". Друга тенденція визначає, що студенти пов'язують розвиток креативності з різними процесами мислення та становлення свідомості молоді: *"На мою думку, доцільно було б перевіряти не лише креативне, але й критичне мислення учнів. Це дасть змогу визначити їхню здатність аналізувати інформацію, розрізняти факти та думки, виявляти упередження, оцінювати аргументи, визначати їхню обґрунтованість і логічність, робити обґрунтовані висновки на основі доказів", "У процесі PISA-моніторингу можна визначати рівень критичного мислення, цифрову грамотність, глобальне мислення й екологічну свідомість. Це допомагає зрозуміти готовність учнів до сучасних викликів і їхню здатність адаптуватися*

до змін". Третю тенденцію відображають відповіді, у яких креативність пов'язано з комунікативною компетентністю, навичками роботи з інформацією, різновидами грамотності: "Окрім читання, математики та природничих наук, PISA могла б оцінювати фінансову грамотність, екологічну свідомість, медіаграмотність, адаптивність до нових технологій, навички співпраці та комунікації, підприємницьке мислення, а також здатність до самонавчання й управління часом". Четверта тенденція полягає в задоволенні потреби перевіряти креативність у зв'язку з готовністю до життя, долаття труднощів, "виживальними" стратегіями: "Перевіряти ментальне здоров'я студента: зовнішні подразники суттєво впливають на здатність виконувати будь-які завдання, особливо творчі. Наприклад, в умовах війни учні не спроможні продукувати безліч ідей і бути креативними, оскільки концентрація їхньої уваги зосереджена на іншому. Серед поширених чинників неуспішності: особисті проблеми, проблеми в родині тощо. Було б цікаво відстежити, як такі фактори впливають на результати PISA у кожній країні", "Варто перевіряти, наприклад: як креативно вийти з конфліктної ситуації (запропонувати приклади розв'язання різних типів конфліктів)", "Креативність це ще й адаптивність та стійкість – здатність пристосовуватися до змін, витримувати стрес і відновлюватися після невдач".

Студентам також було запропоновано сформулювати методичні вказівки до шкільних програм з української та англійської мови, які б забезпечили учням уміння і навички креативності в мовленні відповідно до вимог PISA. Відповіді на запитання 4 опитувальника відображають прагнення майбутніх учителів-філологів **наблизити навчання до комунікативного середовища**, у якому школярі опиняться в майбутньому:

"Варто оновити програми, додавши більше текстів із сучасної літератури,

блогів, публіцистики, щоб учні бачили практичне значення мови в житті. Такі зміни допоможуть учням не лише краще засвоювати мову, а й розвивати ті навички, які перевіряє PISA: розуміння текстів, критичне мислення та вміння застосовувати лінгвістичні знання у житті", "Щоб учні України досягали високих результатів у PISA, можна запровадити інтеграцію критичного мислення, комунікативний підхід, актуалізацію змісту навчальних матеріалів, використання цифрових технологій, професійний розвиток учителів і міждисциплінарний підхід. Це підвищить якість мовного навчання та результати учнів". "Варто додати виконання творчих завдань до обов'язкових компонентів оцінки та контролю, поруч із написанням семестрових контрольних робіт, тематичних тощо або залучити такі види роботи у них", "Бажано акцентуватися на комунікативних навичках і зменшити час для граматичних правил, які учні мають запам'ятовувати, але більше практикувати ці правила в мовленні, аудіювати та спілкуватися в дискусіях, діалогах, дебатах", "Корисно активізувати мовлення в життєвих ситуаціях – навчати учнів не лише формально за шкільною програмою, а й готувати їх до того, щоб вони могли використовувати мови для практичних завдань, зокрема в кар'єрному та соціальному контекстах". Крім цього, студенти вказували на компоненти навчальних технологій, які, на їхню думку, призведуть до вдосконалення програм з метою стимулювання креативності в мовленні: "Якщо на уроках мови ввести моду на "креативність", тоді бажання бути модним допоможе шукати нестандартні рішення в мовленні. Зважаючи на це, варто доповнити програму завданнями з обговорення сучасних текстів: літератури, медіа, сценаріїв популярних фільмів", "Цікавими для учнів будуть навчальні матеріали знайомого їм контенту. Можна проводити вікторини з

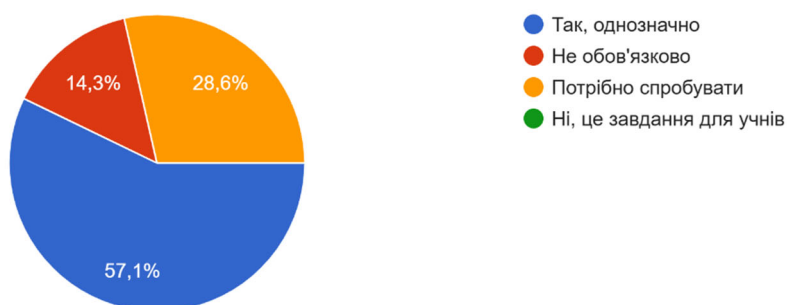
виявлення та виправлення різних видів помилок у мовленні на матеріалі висловлювань відомих людей: акторів, музикантів, політиків. Можливо, також має сенс спробувати іноді інтегрувати мовне навчання з іншими предметами, як от у методиці CLIL, адже мовна компетентність – основа комунікації у будь-якій сфері".

Рисунок 3

Відповіді на запитання 7

Чи потрібно вчителю/вчительці уміти виконувати завдання PISA-моніторингу, щоб стимулювати креативність учнів?

14 відповідей



Такі результати свідчать, що переважна більшість опитаних визнає важливість того, щоб учитель особисто вмів виконувати завдання формату PISA як засіб стимулювання креативності учнів. Зокрема, 8 респондентів обрали відповідь "Так, однозначно", а ще 4 вважають, що "Потрібно спробувати", що на загал становить 85,7 % позитивних відповідей. Це свідчить про домінування переконання, що ефективна педагогічна підтримка творчості учнів потребує попереднього практичного ознайомлення самого вчителя з аналогічними завданнями. Натомість лише 2 особи вважають таке вміння не обов'язковим, і жоден респондент не підтримав твердження, що це виключно учнівське завдання. Зазначене додатково підкреслює наявну професійну орієнтацію на активну роль учителя у процесі розвитку креативності. Отже, можемо зробити висновок, що сформоване ставлення майбутніх педагогів стверджує ідею впровадження професійного

Частина 3 навчального модуля присвячено спробам студентів виконати завдання колективного письмового текстотворення, оцінюванню та самооцінюванню власних результатів. Відповіді на питання 7 були підсумком написання тексту за кубиками (Лісова та ін., 2024, с. 191) та вражень після виконання завдання й обговорення складнощів побудови тексту (рис. 3).

навчання з виконання завдань PISA як одного з інструментів модернізації освітнього процесу та підвищення якості формувального оцінювання.

Виконання завдання "Колективний текст за кубиками" позитивно вплинуло на самооцінку креативності учасників опитування (рис. 4). Респонденти оцінили власну творчість за п'ятибальною шкалою, де 0 означає повну відсутність креативності, а 5 – її високий рівень.

Жоден з учасників не поставив собі оцінку нижчу 3, що вже свідчить про базову впевненість у власних здібностях креативно виражати думку. Переважна більшість – 8 осіб – оцінила себе на 4 бали, а ще 4 – на максимальні 5 балів. Лише 2 респонденти поставили собі 3, і жодного, хто б позначив власну креативність 0, 1 або 2 балами. Такі результати надають підстави стверджувати, що практичне виконання інтерактивного завдання, навіть у форматі гри, сприяє активізації уваги та рефлексії щодо власної

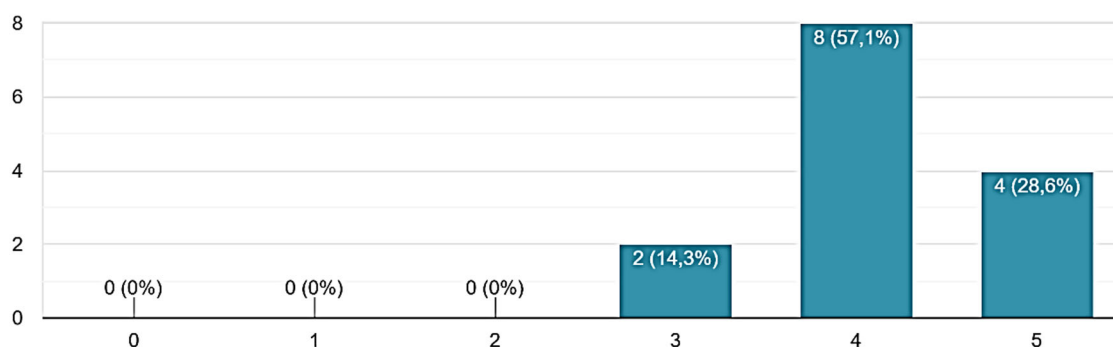
творчості. Це також підтверджує дієвість ігрових і колективних форматів у розвитку креативності педагогів. Досвід, отриманий у процесі створення тексту з обмеженими умовами (випадкові кубики), стимулював учасників до нестандартного

мислення, пошуку оригінальних ідей і спільного розв'язання творчих завдань. Отже, вправи на кшталт цієї можуть слугувати ефективним інструментом формування та підсилення креативного потенціалу не лише учнів, а й педагогів.

Рисунок 4

Відповіді на запитання 11

Виконавши завдання 'Колективний текст за кубиками', як ви оцінюєте свою креативність?
14 відповідей



Самооцінювання студентів було реалізовано як роздум про результати колективного текстотворення (запитання 9). Серед відповідей **переважну групу** формують ті, у яких студенти схвально оцінювали такі завдання в навчальній програмі університету: *"Колективний текст за кубиками продемонстрував, що спільна робота над творчим завданням розвиває креативність, комунікацію та гнучкість мислення. Робота в команді допомагає удосконалювати навички співпраці й активного слухання. Завдання сприяє розвитку критичного мислення, адже потрібно логічно вибудовувати текст і погоджувати ідеї з іншими"*, *"Ця діяльність показала, що навчання може бути цікавим й ефективним водночас"*, *"Виконання завдання продемонструвало, що нестандартний підхід до створення текстів розвиває уяву, навчає швидко адаптувати ідеї до нових умов, а також сприяє ефективній взаємодії в команді. Це допомагає учасникам подолати страх помилок, мислити креативно й експериментувати з*

мовними конструкціями". *"Спільне складання історії – гарний інструмент для розвитку креативності, а також поліпшення їхньої згуртованості, умінь працювати в команді"*. До **другої групи** увійшли відповіді, у яких студенти відкрили в собі неочікувані вміння і поділилися враженнями від завдання такого типу, бо виконали його вперше: *"Гарний текст можливо створити декільком авторам, як дотримуючись принципу послідовності (тобто автори пишуть один за одним, прочитавши попередні частини), так і працюючи повністю окремо від інших"*, *"Гарна робота залежить від згуртованого колективу. Наша групова робота пройшла дуже комфортно й легко. Ми обмінялись варіантами ідей для тексту, а потім обрали найкреативнішу, на наш погляд. Мене вразило, як по-різному кожна з нас описала життя гривні, відповідно до свого кубика, а ще більше вразило те, що без редагування в нас вийшла цілісна історія. Це був цікавий досвід"*, *"Філологи зазвичай мають розвинену креативність і творчий підхід*

до виконання завдань", "У кожного з учасників є свої переваги, а також креативне вміння адаптувати та пристосовувати свій епізод до спільного сюжету тексту", "Креативність – це більше хаос і випадковість, що можуть бути кращими співавторами, ніж суворий план, а несподівані ідеї народжуються швидше, коли доводиться домовлятися, а не шукати правильний варіант". До **третьої групи** можна віднести критичні зауваження до методики виконання завдання: "Потрібно уточнювати вимоги до змісту і структури тексту перед тим як його створювати. Хоча це вплине на креативність, але водночас підвищить якість і грамотність тексту", "На жаль, не існує зрозумілої шкали оцінювання такого колективного тексту, а тому є загроза чинника суб'єктивності креативної ідеї в тексті", "Кожен має свій емоційний інтелект, що залежить від досвіду кожного. Кожен по-своєму бачить завдання, але водночас у кожного

своя частинка є оригінальною та розкриває людину як особистість. Проте навряд чи кінцевий продукт можна назвати суцільним текстом".

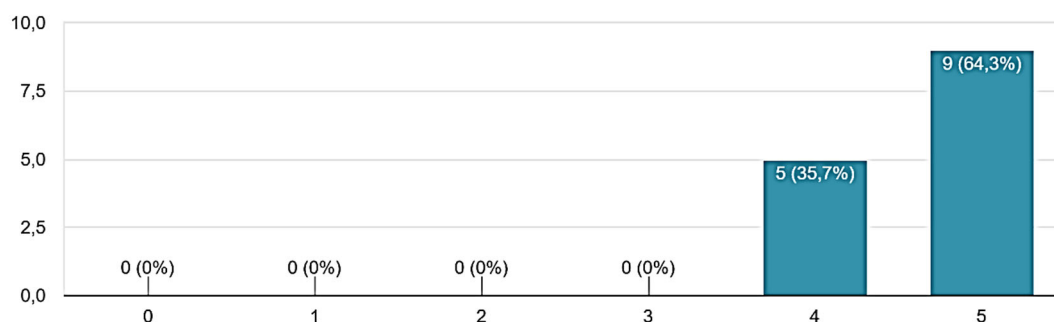
Навчання в **частині 4** передбачало розвиток методичної компетентності студентів і користь навчального модуля в університетській освітній програмі. Для цього низку запитань опитувальника було присвячено визначенню ставлення студентів до організації такого навчання. Відповіді студентів на запитання 6 (рис. 5) засвідчили високий рівень визнання практичної значущості теми "PISA-моніторинг: звіт про креативність" для професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Із 14 опитаних жоден не поставив оцінку нижчу 4 балів, а 9 осіб надали найвищу оцінку – 5 балів, що означає максимальний рівень зацікавлення й усвідомлення цінності теми. Ще 5 осіб поставили 4 бали, що також вказує на позитивне ставлення до змісту обговорюваної проблеми.

Рисунок 5

Відповіді на запитання 6

Як ви оцінюєте практичну користь теми 'PISA-моніторинг: звіт про креативність' для майбутнього вчителя-філолога?

14 відповідей



Ці дані дають підстави зробити висновок про доцільність залучення тематики PISA до навчальних дисциплін педагогічної підготовки, зокрема для фахівців – учителів мови і літератури. Учасники вбачають у темі не лише академічний інтерес, а й практичну користь для майбутньої професійної діяльності, зокрема у формуванні креативного мислення в учнів. Це свідчить про запит на

актуалізацію міжнародного досвіду оцінювання освітніх результатів і готовність майбутніх педагогів орієнтуватися на сучасні освітні стандарти.

Важливим чинником спонукання учнів до креативного мовлення є методи навчання, які вчителі використовують на уроках. Вибір студентів є показовим для організації навчання креативності у мовленні в середній школі (рис. 6)

Помітно, що найефективнішим методом стимулювання креативності учнів у процесі вивчення мов, на думку більшості респондентів, є ігри, симуляції та театралізації – вони отримали 9 голосів. Це свідчить про визнання важливості активних форм навчання, що залучають учнів емоційно й інтелектуально, сприяють розвитку уяви, творчості й умінь працювати в команді. Значно меншу, але однакову кількість голосів – по 2 – отримали ще два методи: дискусії та дебати, а також аналіз досвіду спілкування в житті. Це підкреслює важливість розвитку комунікативної компетентності, умінь аргументовано висловлювати думки, а також осмислення особистого досвіду. Натомість решта методів, згаданих у легенді діаграми (аналіз

текстів, візуалізація, самостійне текстотворення, усні й письмові роздуми, систематичне аудіювання), не отримали жодного голосу, що може свідчити про їхню меншу популярність серед респондентів або про те, що їх вважають менш ефективними для стимулювання креативності. Загалом, результати вказують на перевагу інтерактивних і практично орієнтованих методів над традиційними формами навчання мов.

Зацікавленість студентів у виконанні завдань за зразками PISA-моніторингу відображає їхнє прагнення вдосконалювати власну вчительську креативність у мовленні (рис. 7).

Рисунок 6

Відповіді на запитання 8

Які методи і прийоми, на вашу думку, найбільш придатні, щоб стимулювати креативність учнів у навчанні мов? (від найбільш потрібних до найменш потрібних)

14 відповідей

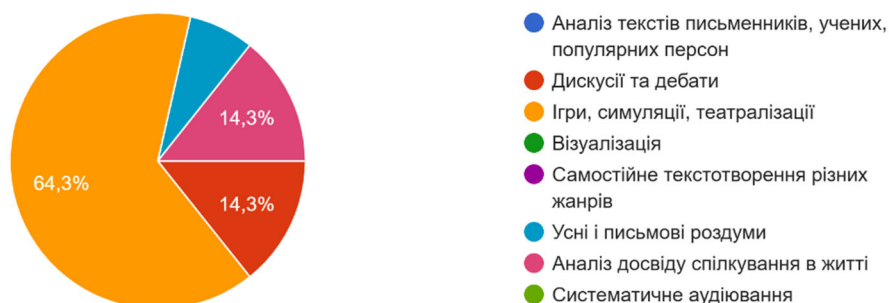
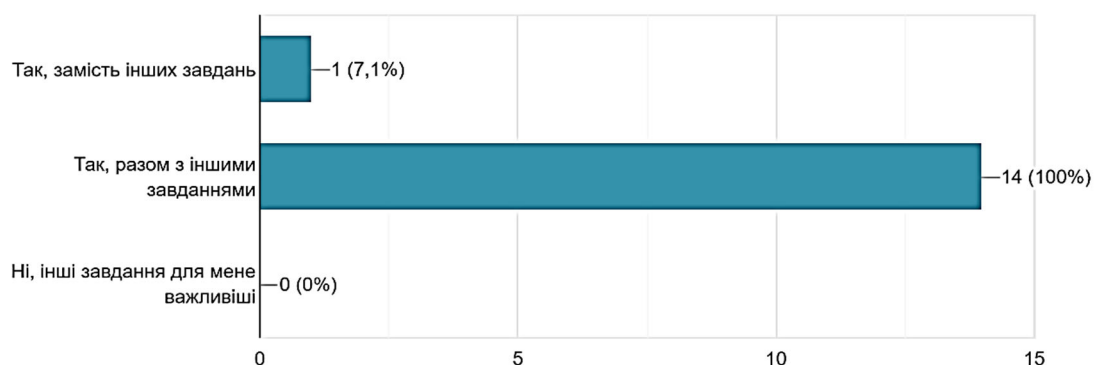


Рисунок 7

Відповіді на запитання 13

Чи бажали б ви виконувати завдання для розвитку креативності учителя в дисциплінах освітньої програми?

14 відповідей



Відповіді студентів підтверджують, що вони абсолютно підтримують ідею впровадження завдань для розвитку креативності вчителя в програми освітніх дисциплін. Зокрема, 13 із 14 вказали, що бажають виконувати такі завдання разом з іншими обов'язковими завданнями. Це свідчить про високу зацікавленість майбутніх педагогів у вдосконаленні професійної компетентності. Лише один учасник обрав варіант "Так, замість інших завдань", що може свідчити про бажання змінити акценти в навчальних планах на користь творчого розвитку. Проте жоден респондент не обрав заперечну відповідь, що свідчить про загальне визнання важливості креативності для сучасного педагога. Загалом результати діаграми демонструють готовність студентів-освітян до нових форм діяльності, орієнтованих на інновації, творчість і самореалізацію в навчальному процесі університету.

Для вдосконалення навчального модуля університетської освіти студентам було запропоновано відповісти на питання 5 опитувальника. Щоб пояснити своїм учням критерії оцінювання їхньої креативності в мовленні, необхідно було описати насамперед особистісні характеристики креативного мовця, які студенти визначали після опанування тем. Серед цих характеристик найчастотнішими виявилися гнучкість мислення, варіативність висловлювань, фантазія, готовність помилятися: *"Ти креативний / креативна, тому що змієш генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та бачити світ під іншим кутом"*, *"Креативність – це не лише талант, а й уміння поєднувати різні думки, експериментувати та виражати свою уяву. Це може виявлятися в мистецтві, науці, музиці або навіть у повсякденному житті. Наприклад, коли ти придумуєш оригінальний проєкт для школи або вигадуєш нову гру з друзями, ти демонструєш свою креативність. Важливо пам'ятати, що кожен може розвивати цю*

здатність, якщо буде відкритим до нових ідей і готовим експериментувати", *"Ти креативний / креативна, тому що змієш мислити нестандартно, шукати нові підходи до розв'язання проблем і створювати щось унікальне. Це не лише про навчання чи творчість, а й про вміння знайти оригінальний спосіб виконання завдання, придумати нестандартне рішення або навіть по-новому висловити свою думку"*, *"Креативність – це здатність вигадувати ідеї, які не одразу спадають на думку іншим, шукати нестандартні шляхи і не боятися робити помилки на шляху до кращого результату. Креативний підхід дає тобі змогу не просто виконувати завдання, а знаходити нові можливості і перетворювати їх на щось унікальне"*, *"Креативність – це не просто вміння малювати чи писати вірші, а здатність мислити інакше, експериментувати, поєднувати непоєднане. Але якщо ти завжди боїшся помилитися або дотримуєшся тільки готових відповідей, то ризикуєш втратити свою креативність. Адже вона розвивається тоді, коли ти пробуєш нове, навіть якщо не все виходить з першого разу"*. Спираючись на ці висновки, зміст навчального модуля в частині 4 можна доповнити проектною роботою студентів, змістом якої стане план уроку з української або англійської мови, у якому завдання і вправи для учнів забезпечать їм формування цих якостей мовної особистості.

Висновки та перспективи дослідження

Проведене дослідження насамперед цікаве тим, що воно відображає кейс української освіти, що останнім часом прагне бути в когорті європейських і світових однодумців. Саме тому PISA-моніторинг є гарним шансом побачити досягнення учнів середньої школи в Україні порівняно з молоддю інших країн. Висновки PISA-2022 про креативність є цілком вірогідними, тому що були зроблені до початку повномасштабної війни РФ проти

України. Студенти, які спеціалізуються з теорії й методики навчання мов і літератур в університетах, мають отримувати знання і досвід формування креативності своїх учнів на уроках у середній школі, щоб наступний PISA-моніторинг надав утішні результати. Отже, пропонується до освітніх програм навчальний модуль формування креативності у мовленні є актуальним і корисним компонентом змісту університетської освіти. Інновацією дослідження стало тлумачення креативності на засадах когнітивного та комунікативного підходів і використання категорії лінгвістичної креативності за Рацкі – Шенем, відображених зокрема у шкалуванні LCS-15. Це зумовило висновок про те, що креативність у мовленні можна продемонструвати й перевірити як здатність мовця реалізовувати операції текстосприйняття і текстотворення певним способом: через оригінальність ідей та мовних засобів, у використанні композиції тексту, у трансформаціях сюжету, у наративних і діалогічних тактиках. У дискусіях під час занять студенти узагальнили переваги й недоліки оцінювання PISA і висунули припущення про зв'язок креативності у мовленні з рівнями: а) емоційного інтелекту учнів; б) критичного мислення; в) грамотності різних типів (лінгвістичної, інформаційної, медійної, екологічної); г) гнучкості й варіативності процесів створення та сприйняття текстів.

Спроба студентів виконати завдання PISA – написати колективну історію за символами на кубиках – дала їм змогу сформулювати тези дискусії, проведеної на заняттях з теми "PISA-моніторинг: методичні засади і концепції стимулювання креативності мовлення". У дискусії вдалося визначити потреби школярів, які не задовольняють освітні програми з мов, що й відображається у низьких показниках відповідності мовлення стандартам PISA. Унаслідок цього 12 із 14 студентів оцінили організацію навчання у структурованому модулі як надзвичайно вдалу, і 2 – як переважно вдалу.

Опитування засвідчило, що студенти професійно сприймають проблему розвитку креативності в мовленні і відчують свою дотичність до її розв'язання. Їхні методичні вказівки, відгуки й поради дали змогу авторам статті сформулювати критерії й об'єкти оцінювання креативності у мовленні після опанування навчального мовлення, серед яких: оригінальність і новизна ідей, мовна майстерність і вміння експериментувати з мовними формами і стилем, діалогічність, структурна цілісність й інтеграція елементів тексту.

Перспективним продовженням цього дослідження має стати повноцінна шкала оцінювання креативності в усному й писемному мовленні та параметри її фіксування в текстах. Крім того, цікавим напрямком є зіставлення проявів креативності у процесі використання різних мов і створення набору мовних засобів у цих мовах, які забезпечать школярам свободу висловлення оригінальних ідей у текстах.

Внесок авторок: О. Любашенко – огляд джерел й аналіз проблеми; методологія, дизайн експериментального навчання, висновки і перспективи дослідження; А. Захарія – обґрунтування й апробація критеріїв оцінювання, методичне забезпечення навчання, збір емпіричних даних, Д. Перловська – створення опитувальника, проведення й узагальнення результатів анкетування.

Список використаних джерел

- Ellis, R. (2015). Creativity and language learning. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 32–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730936-3>
- Grey, S., & Morris, P. (2024). Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity. *Globalisation, Societies and Education*, 22(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2100981>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Jones, R. H. (2020). Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 535–550. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0114>

- Liubashenko, O., & Drahinda, O. (2024). Acts of creativity in oral and written language teaching in secondary school: a handbook review. *Ars Linguodidacticae*, 14(2), 81–92. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.2.06>
- Marashi, H., & Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(1), 43–58.
- O'Neil, H. F., Abedi, J., & Spielberger, C. D. (1994). Reliability and validity of a newly constructed multiple-choice creativity instrument. *Journal of Creative Behavior*, 28(3), 189–202. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0901_8
- Pont-Niclòs, I., Echegoyen-Sanz, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2024). Assessing the linguistic creativity domain of last-year compulsory secondary school students. *Education Sciences*, 14(2), 153. <https://doi.org/10.3390/educsci14020153>
- Rački, G., Hlebec, V., & Musek, J. (2015). Linguistic creativity: Development and validation of the linguistic creativity scale (LCS-15). *Creativity Research Journal*, 27(3), 314–320. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1063967>
- Richards, J. C. (2015). Creativity and language teaching. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 3–15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730936-1>
- Shen, W. (2021). An empirical study on the assessment of English writing creativity in college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(3), 255–262. <https://doi.org/10.17507/tpls.1103.03>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Scholastic Testing Service.
- Герасименко, Е. М. (2019, 8 жовтня). *Лінгвістична креативність як невід'ємний складник креативної особистості* [Тези конференції]. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції: Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов у вишах: Матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 129–133). Харків, Україна. <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/23072>
- Лісова, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Мазорчук, М., Бондаренко, Г., Вакуленко, Т. (2024). *Креативне мислення: національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022*. Український центр оцінювання якості освіти. <https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Nacjonalnyj-zvit-iz-kreatyvnogo-myslennya.pdf>
- Міністерство освіти і науки України. (2023). Чи креативні українські 15-річні підлітки? Презентовано національний звіт PISA-2022. <https://mon.gov.ua/news/chy-kreatyvni-ukrainski-15-richni-pidlitky-prezentovano-natsionalnyi-zvit-pisa2022>
- Ордіна, Л. Л. (2024, 3 жовтня). *Формування креативної компетентності студентів у закладі вищої освіти* [Тези конференції]. *Міжнародна науково-практична конференція: Аграрна освіта та наука: досягнення, роль, фактори розвитку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 256–259). Біла церква, Україна. https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/12713/1/Formuvannia_krea.pdf
- Пасинок, В. Г. (2019). Креативність та творчість дискурсивної особистості педагога. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, 89, 46–51. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2019-89-07>
- Фальшитинська, Ю., Магденко, І. (2024). Етапи формування креативного монологічного мовлення у старшокласників: Від ідеї до реалізації. *Journal of Cross-Cultural Education*, 3, 54–65. <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/article/view/1>

References

- Ellis, R. (2015). Creativity and language learning. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 32–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730936-3>
- Falshchynska, Y., & Mahdenko, I. (2024). Etapy formuvannya kreatyvnoho monolohichnoho movlennya u starshoklasnykiv: Vid ideyi do realizatsiyi [Stages of developing creative monologic speech among high school students: From idea to implementation]. *Journal of Cross-Cultural Education*, 3, 54–65. <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/article/view/1>
- Grey, S., & Morris, P. (2024). Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity. *Globalisation, Societies and Education*, 22(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2100981>
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Herasymenko, E. M. (2019, October 8). *Linguistic creativity as an integral component of a creative personality* [Linhvistychna kreatyvnyist yak nevidyemnyy skladnyk kreatyvnoyi osobystosti] [Conference Proceedings]. *The 2nd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference: Topical Issues of Modern Philology and Methods of Language Teaching in Universities*: (pp. 129–133). Kharkiv, Ukraine. <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/23072>
- Jones, R. H. (2020). Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 535–550. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0114>

Lisova, T., Tereshchenko, V., Bychko, H., Mazorchuk, M., Bondarenko, H., & Vakulenko, T. (2024). *Creative Thinking: National Report on the Results of the International PISA-2022 Educational Assessment Study*. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. <https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Naczialnyj-zvit-iz-kreatyvnoho-myslennya.pdf>

Liubashenko, O., & Drahinda, O. (2024). Acts of creativity in oral and written language teaching in secondary school: a handbook review. *Ars Linguodidacticae*, 14(2), 81–92. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.2.06>

Marashi, H., & Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(1), 43–58.

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Are Ukrainian 15-year-olds creative? Presentation of the national PISA-2022 report*. <https://mon.gov.ua/news/chy-kreatyvni-ukrainski-15-richni-pidlitky-prezentovano-natsionalnyi-zvit-pisa2022>

O'Neil, H. F., Abedi, J., & Spielberger, C. D. (1994). Reliability and validity of a newly constructed multiple-choice creativity instrument. *Journal of Creative Behavior*, 28(3), 189–202. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0901_8

Ordina, L. L. (2024). *Formuvannya kreatyvnoyi kompetentnosti studentiv u zakladi vyshchoyi osvity* [Formation of students' creative competence in higher education institutions] [Conference Proceedings]. *International Scientific and Practical Conference. Agricultural Education and Science: Achievements, Role, and Development Factors* (pp. 256–259). Bila

Tserkva, Ukraine. https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/12713/1/Formuvannya_krea.pdf

Pasynok, V. H. (2019). Kreatyvnist ta tvorchist dyskursyvnoyi osobystosti pedahoha [Creativity and discursive personality development of a teacher]. *Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages*, 89, 46–51. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2019-89-07>

Pont-Niclòs, I., Echegoyen-Sanz, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2024). Assessing the linguistic creativity domain of last-year compulsory secondary school students. *Education Sciences*, 14(2), 153. <https://doi.org/10.3390/educsci14020153>

Rački, G., Hlebec, V., & Musek, J. (2015). Linguistic creativity: Development and validation of the linguistic creativity scale (LCS-15). *Creativity Research Journal*, 27(3), 314–320. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1063967>

Richards, J. C. (2015). Creativity and language teaching. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 3–15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730936-1>

Shen, W. (2021). An empirical study on the assessment of English writing creativity in college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(3), 255–262. <https://doi.org/10.17507/tpls.1103.03>

Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Scholastic Testing Service.

Отримано редакцією журналу / Received: 25.04.25

Прорецензовано / Reviewed: 20.05.25

Схвалено до друку / Accepted: 23.05.25

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник

"PISA-моніторинг: методичні засади і концепції стимулювання креативності мовлення"

1. Опрацювавши тему дисципліни, дайте відповідь на запитання: "Яка головна мета дослідження PISA?". (можливі декілька відповідей)

- 1) Оцінити рівень освітніх систем у різних країнах
- 2) Визначити можливості учнів молодшої школи
- 3) Перевірити рівень знань за шкільними програмами
- 4) Виявити найкращі методи викладання
- 5) З'ясувати підготовку старшокласників до навчання в університеті
- 6) Перевірити ключові компетентності молоді у XXI столітті
- 7) Оцінити готовність старшокласників використовувати знання в житті
- 8) Інше

2. Що б ви запропонували іще оцінити в учнів у процесі PISA-моніторингу, крім того, що вже перевіряється? Поясніть коротко. (текст запитання з довгими відповідями)

3. Якби методами PISA оцінювали готовність учителя мови до професії, яку рису ви б вважали найбільш важливою для перевірки? *(оберіть 1)*
- 1) Креативність, творчий підхід
 - 2) Здатність навчатися в процесі викладання
 - 3) Толерантність й емпатичне ставлення до учнів
 - 4) Розвинений емоційний інтелект
 - 5) Міцні професійні знання
 - 6) Інше
4. Що б ви запропонували змінити у шкільних програмах навчання мов, щоб учні України посідали високі позиції в рейтингах PISA? *(текст запитання з довгими відповідями)*
5. Поясніть поняття "креативний" старшокласнику / старшокласниці. Почніть словами: "Ти (не) креативний/креативна, тому що..." *(текст запитання з довгими відповідями)*
6. Як ви оцінюєте практичну користь теми "PISA-моніторинг: звіт про креативність" для майбутнього вчителя-філолога? *(лінійна шкала від 0 до 5: 0 – не потрібно, 5 – однозначно корисно)*
7. Чи потрібно вчителю / вчительці уміти виконувати завдання PISA-моніторингу, щоб стимулювати креативність учнів?
- 1) Так, однозначно
 - 2) Не обов'язково
 - 3) Потрібно спробувати
 - 4) Ні, це завдання для учнів
8. Які методи і прийоми, на вашу думку, найбільш придатні, щоб стимулювати креативність учнів у навчанні мов? *(від найбільш потрібних до найменш потрібних)*
- 1) Аналіз текстів письменників, учених, популярних персон
 - 2) Дискусії та дебати
 - 3) Ігри, симуляції, театралізації
 - 4) Візуалізація
 - 5) Самостійне текстотворення різних жанрів
 - 6) Усні і письмові роздуми
 - 7) Аналіз досвіду спілкування в житті
 - 8) Систематичне аудіювання
 - 9) Додати варіант
9. Продовжте висловлювання: "Виконання завдання "Колективний текст за кубиками" продемонструвало, що..." *(текст запитання з довгими відповідями)*
10. Продовжте висловлювання "Для успішного виконання завдання "Колективний текст за кубиками" учням необхідно насамперед ..." *(текст запитання з довгими відповідями)*
11. Виконавши завдання "Колективний текст за кубиками", як ви оцінюєте свою креативність? *(лінійна шкала від 0 до 5: 0 – зовсім не вдалося проявити себе, 5 – цілком вдалося проявити себе)*
12. Оцініть організацію навчання з теми "PISA-моніторинг: методичні засади і концепції стимулювання креативності мовлення" за допомогою асистентів викладача на практиці. *(лінійна шкала від 0 до 5: 0 – зовсім не вдала, 5 – цілком вдала)*
13. Чи бажали б ви виконувати завдання для розвитку креативності учителя в дисциплінах освітньої програми?
- 1) Так, замість інших завдань.
 - 2) Так, разом з іншими завданнями.
 - 3) Ні, інші завдання для мене важливіші.

Додаток Б

Критерії та об'єкти оцінювання креативності в текстотворенні відповідно до вимог PISA

Критерії оцінювання	Рівні оцінювання креативності				
	Високий (5 балів)	Достатній (4 бали)	Середній (3 бали)	Низький (2 бали)	Мінімальний (1 бал)
Оригінальність і новизна ідеї	Студент (-ка) пропонує унікальний погляд на проблему, застосовує нестандартні підходи та ідеї, які не використовувалися раніше. Рішення є новаторськими, а ідеї містять оригінальні елементи	Робота містить деякі оригінальні аспекти, хоча основна ідея або концепція все ж не є новаторською. Студент (-ка) проявляє креативність, проте можна було б додати більше новизни або змінити підхід до написання тексту	Ідеї, висвітлені у роботі, є типовими і загально-прийнятими, без суттєвих змін або нововведень. Креативність обмежена мінімально, і хоча ідеї можуть бути виконані акуратно і точно, вони не вносять нових елементів у розв'язання проблеми	Думка тексту повторюється або є запозиченою (плагіат), не адаптована до конкретного завдання. Ідеї не містять оригінальності і не захоплюють читача	Робота містить лише стандартні, шаблонні ідеї, які не мають новизни й оригінальності. Студент (-ка) не демонструє глибокого розуміння проблеми і не намагається осмислити її по-новому
Мовна майстерність, уміння експериментувати з мовними формами і стилем	Робота виконана грамотно, із чіткою та логічною структурою, з багатим словниковим запасом, відповідним стилем і відсутністю граматичних та стилістичних помилок. Автор вільно експериментує з різними мовними формами та стилями, використовує різні стилістичні прийоми, метафори й інші елементи	У тексті можуть бути незначні помилки або не зовсім точні формулювання. Автор вдало комбінує різні стилі, але не завжди експериментує повною мірою. Мова варіюється від формальної до неформальної, залежно від контексту, що робить текст цікавим	Мова містить деякі граматичні чи стилістичні помилки, але загалом текст зрозумілий. Мова є досить стандартною, з кількома спробами експериментувати, але без значного результату. Текст залишається переважно в межах одного стилю, без значних відступів або варіацій	Робота має помітні граматичні або стилістичні помилки, які ускладнюють розуміння тексту читачем. Мова однозначна, без виразних змін у стилі чи формі. Автор використовує стандартні фрази, без спроби урізноманітнити або варіювати мовні форми	Текст містить численні помилки, що суттєво ускладнює розуміння. Використання мови одноманітне, без жодних спроб до змін у стилі чи формі. Твір виглядає сухим і незмінним, без емоційного забарвлення
Рівень емоційного інтелекту (EI)	Автор глибоко усвідомлює та вміло виражає свої й чужі емоції, ефективно їх регулюючи. Текст гармонійно поєднує емоційний та інтелектуальний компоненти, забезпечуючи логіку й баланс	ЕІ розвинений, але є недопрацювання. Автор зазвичай усвідомлює й регулює емоції, проте подекуди вони виражені надто інтенсивно чи слабо. Деякі моменти потребують точнішого осмислення	Помітні основні елементи ЕІ, але вони поверхневі. Автор висловлює емоції, проте регулювання й співпереживання можуть бути неточними або недостатньо вираженими	ЕІ слабкий. Вираження емоцій поверхневе або шаблонне, автор не виявляє глибокого розуміння власних та чужих переживань	ЕІ відсутній або його рівень дуже низький. Текст позбавлений емоційної чутливості, можливі різкі чи непродумані висловлювання без урахування почуттів інших
Аргументація та логіка викладу	Твір має чітку і добре організовану аргументацію, де кожна ідея логічно випливає з попередньої. Усі основні тези і аргументи підтримуються ясними доказами, прикладами та логічними поясненнями	Твір містить велику кількість логічних зв'язків й аргументів, однак може бути кілька незначних недоліків у вказівках на приклади і факти. Аргументація є переконливою, але інколи потребує більшої глибини або додаткових пояснень	Твір демонструє деяку організованість у викладенні думок, але аргументація є поверхневою або не завжди переконливою. Автор надає кілька аргументів, але вони не завжди логічно пов'язані. Між ідеями можуть бути незначні прогалини, що ускладнює розуміння основної думки тексту.	Аргументація є слабкою або зовсім відсутньою. Текст містить ідеї, але вони не підкріплені логічними доказами або прикладами. Перехід від однієї частини до іншої не завжди зрозумілий, а використані аргументи часто є загальними або не підтверджені конкретними прикладами, що робить їх малопереконливими	Твір не має чіткої аргументації. Аргументи або приклади відсутні, або є дуже загальними і непереконливими. Ідеї не пов'язані між собою, і текст виглядає як набір незв'язних думок, що не формують єдиного логічного ланцюга. Твір не має зрозумілої структури, і в аргументації відсутні підстави для доведення основних тез

Діалогічність	Текст створює відчуття справжнього діалогу. Автор активно залучає читача через питання, провокаційні твердження, апеляції, спонукаючи до рефлексії. Читання стає не просто сприйняттям, а глибоким інтелектуальним й емоційним досвідом	Текст містить елементи взаємодії із читачем, але вони могли б бути частішими та яскравішими. Автор намагається залучити аудиторію, однак деякі моменти менш виразні або недостатньо послідовні	Є звернення до читача, але вони нерегулярні та слабо впливають на взаємодію. Деякі частини тексту не підтримують діалог, через що читач не відчуває постійної залученості чи стимулу до роздумів	Взаємодія з читачем майже відсутня. Автор рідко використовує прийоми залучення, тому текст не викликає активної інтелектуальної чи емоційної реакції	Текст повністю односторонній, без будь-яких спроб взаємодії із читачем. Відсутні питання, звернення чи стимули до роздумів, що робить твір суто авторським викладенням думок
Структурна цілісність та інтеграція елементів тексту	Текст логічно завершений, усі частини гармонійно поєднані. Ідеї й аргументи інтегровані за допомогою плавних переходів, що робить текст легким для сприйняття	Структура загалом хороша, проте деякі переходи між частинами чи ідеями потребують удосконалення. Текст зберігає логіку, але не завжди достатньо зв'язний	Основні частини тексту присутні, але їхні переходи можуть бути різними чи нелогічними. Ідеї недостатньо органічно поєднані, що ускладнює розуміння думки	Частини тексту слабо пов'язані, перехід між ідеями неприродний. Багато думок є розрізненими, що ускладнює сприйняття тексту	Текст не має цілісної структури. Частини не зв'язані, переходи різкі або відсутні, а ідеї подані хаотично, що робить текст незрозумілим

Olesia Liubashenko (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

Anastasiia Zakhariia (Ukraine)

ORCID ID: 0009-0005-1281-8779

Daria Perlovska (Ukraine)

ORCID ID: 0009-0000-4813-7418

FOSTERING CREATIVE LANGUAGE SKILLS WITHIN PISA STANDARDS: BRIDGING SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY

Background. Following the publication of the National Report on PISA results 2022 – which for the first time measured the level of creative thinking among Ukrainian adolescents – language teachers have renewed the discussion on how to teach and assess creativity in spoken language. There is a broad consensus that this is not only a school-level issue, but also a responsibility extending beyond schools to include universities that train future language teachers.

The aim is to present and discuss the results of an experimental training for university students majoring in language education. The objectives of the article are to structure the educational unit, analyse students' reflections generated through collective creative text production based on the PISA standard, and establish criteria and objectives for assessing creativity in language use among secondary school students, drawing on university students' training experiences.

Method. The research was based on the methodological principles outlined by Ellis, Guilford and Jones, using the LCS-15 model (Rački, Shen). The training was organized around the educational unit "Developing creativity in language use" and focused on several key areas: analyzing creativity as a personal capacity manifested in speech; proposing criteria and objects of assessment for a scale measuring creativity in language use according to PISA-monitoring standards; and piloting students' creative text production alongside their methodological recommendations for fostering creativity in the speech of secondary school students. Fourteen master's program students specializing in teaching Ukrainian and English participated in the experimental training at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Results and discussion. In a series of classroom discussions, students critically examined the strengths and limitations of PISA assessments and explored potential correlations between spoken creativity and factors such as emotional intelligence, critical thinking, and multiple forms of literacy (linguistic, informational, media, and ecological). Their engagement in a PISA-style collaborative storytelling task using symbolic dice served as a catalyst for reflection on the theme "PISA Monitoring: Methodologies and Approaches to Stimulating Spoken Creativity." The discussion helped identify gaps in language education, particularly those contributing to students' underperformance in PISA-aligned speech tasks. Evaluation of the structured learning module revealed high student satisfaction, with 12 of 14 participants rating it as highly effective. Survey responses

further indicated students' professional awareness of the challenges in developing spoken creativity and their perceived responsibility in addressing them. Key criteria and assessment targets for evaluating spoken creativity include: originality and novelty of ideas, linguistic proficiency and the ability to experiment with language forms and style, dialogic quality, structural coherence, and the integration of textual elements.

Keywords: *creativity in language use, PISA monitoring, educational unit, criteria and objects of assessment.*

BIOS

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

E-mail: alessialiubashenko@gmail.com

Anastasiia Zakhariia, student of the master's program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her areas of research interest include methods and techniques of teaching Ukrainian and English, development of creativity and emotional intelligence through language.

E-mail: nastyazakhariya001@gmail.com

Daria Perlovska, student of the master's program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her areas of research interest include methods and techniques of teaching Ukrainian and English, assessment of creativity in language use.

E-mail: dashaperlovskaya@gmail.com

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

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

УДК 371.133

В'ячеслав Шовковий (Україна)

ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

Тетяна Шовкова (Україна)

ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Статтю присвячено формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі педагогічної практики, зокрема визначенню видів діяльності, які студенти-практиканти (майбутні вчителі-філологи) можуть виконувати під час проходження педагогічної практики та які спрямовані на набуття ними компетентностей, передбачених професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти". Відповідно до професійного стандарту освітній процес вимагає від педагога розвитку множинних компетентностей, які сприяють успішному виконанню його функцій в школі. У статті детально розглянуто шляхи набуття низки компетентностей (мовно-комунікативної, предметно-методичної, інформаційно-цифрової, психологічної, емоційно-етичної компетентності, інклюзивної, здоров'язбережувальної, прогностичної, організаційної, оцінювально-аналітичної компетентності, а також компетентності педагогічного партнерства та здатності до навчання протягом усього життя) через практичну діяльність майбутніх учителів. Кожна компетентність описана через конкретні види діяльності та заходи, які студенти можуть виконувати під час педагогічної практики для досягнення високих результатів у навчанні. Процес набуття компетентностей передбачає проведення уроків, позаурочних заходів, участь у науково-педагогічних проєктах, аналіз законодавчих актів та навчальних програм, а також використання цифрових технологій. У підсумку, дослідження доводить, що професійні компетентності майбутнього вчителя не тільки забезпечуються теоретичною підготовкою, але й є наслідком активної практичної діяльності, що сприяє їх формуванню і вдосконаленню.

Ключові слова: педагогічна практика, професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти", види діяльності, професійні компетентності вчителя-філолога.

Вступ

Постановка проблеми. Роль педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів є надзвичайно важливою, оскільки вона забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями, отриманими в університеті, і реальним досвідом роботи в школі. Педагогічна практика дає студентам можливість перевірити свої знання на практиці, вдосконалити професійні вміння та сформувані необхідні компетентності для роботи в закладах загальної середньої освіти. У процесі педагогічної практики студенти набувають низки компетентностей, які передбачені професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти": мовно-комунікативної, предметно-методичної, інформаційно-цифрової, психологічної, емоційно-етичної компетентності, інклюзивної, здоров'язбережувальної, прогностичної,

організаційної, оцінювально-аналітичної компетентності, а також компетентності педагогічного партнерства та здатності до навчання протягом усього життя. Хоча в теорії та практиці існує чимало праць, у яких висвітлені основні аспекти організації педагогічної практики, проте нам не вдалося знайти праць, у яких окреслені види діяльності практиканта-педагога, які він виконує під час педагогічної практики та які орієнтовані на набуття компетентностей, передбачених професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти".

Отже, потреба держави в підготовці майбутніх учителів з високим рівнем сформованих компетентностей, передбачених професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти", які дозволяють майбутнім випускникам здійснювати педагогічну діяльність у закладах

загальної середньої освіти, а також відсутність праць, які описують різні види діяльності, орієнтовані на формування означених компетентностей, зумовлюють актуальність цієї публікації

Огляд останніх досліджень і публікацій. Проблема організації педагогічної практики в умовах університетської підготовки вчителів не нова в педагогічній теорії та практиці. Воронка та Проценко (2020) визначили місце, функції та принципи організації педагогічної практики як ключового елементу формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. Педагогічна практика, на думку дослідників, сприяє поглибленню професійних знань, розвитку критичного мислення, формуванню навичок і вмінь, а також розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності, дослідницького та інноваційного потенціалу майбутнього вчителя (Воронка, Проценко, 2020). М. Євтух (2019) розглядає важливість педагогічної практики у формуванні професійної майстерності майбутніх учителів, підкреслюючи її роль у розвитку педагогічних умінь, критичного мислення та творчого підходу до навчання. Під час практики студенти мають можливість самостійно реалізовувати навчально-виховну діяльність, вивчати індивідуальні особливості учнів та проводити науково-дослідну роботу. Вчений наголошує на необхідності розвитку самовдосконалення студентів через аналіз і рефлексію власних педагогічних дій та взаємодії з досвідченими вчителями (Євтух, 2019). Іванченко та ін. (2005) окреслили принципи, мету, завдання, зміст педагогічної практики, види діяльності студентів-практикантів під час практики. Кравець (2012) аналізує важливість педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів, підкреслюючи необхідність розвитку рефлексивних умінь для професійного самовдосконалення. Оскільки практика є ключовою складовою формування педагогічних умінь, важливо створювати

умови для розвитку рефлексії та самопізнання через різні форми роботи, такі як ведення рефлексивного щоденника та взаємний аналіз уроків. Застосування особистісно-діяльнісного підходу до організації практики дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й на практиці набувати професійних характеристик, що забезпечують успішну адаптацію в реальних умовах педагогічної діяльності (Кравець, 2012). Посібник Мирончук (2017) надає детальні рекомендації щодо організації та проведення педагогічної практики студентів, зокрема описує мету, завдання та вимоги до студентів-практикантів. У виданні міститься інформація про види діяльності студентів під час практики, критерії оцінювання та методичне забезпечення, включаючи оформлення щоденників і звітів; розглянуто вимоги до підготовки та проведення виховних заходів, аналізу уроків і психолого-педагогічних характеристик класів. Навчальний посібник, укладений Соловей та ін. (2020), містить матеріали, присвячені навчальній та виховній роботі студента в закладі загальної середньої освіти, що охоплює вимоги до уроків, планування та аналізу уроків з іноземних мов і української мови. Цей посібник містить розділ, який охоплює науково-дослідницьку роботу студента-практиканта, зокрема рекомендації щодо психолого-педагогічних досліджень та участі у наукових семінарах (Соловей та ін., 2020). Водночас констатуємо: нам не вдалося знайти праць, у яких повно і всебічно висвітлені види діяльності студентів-практикантів, покликані формувати професійні компетентності, визначені професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти".

Мета і завдання статті – окреслити види діяльності, які студенти-практиканти (майбутні вчителі-філологи) можуть виконувати під час проходження педагогічної практики та які спрямовані на набуття ними

компетентностей, передбачених професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти".

Методологія дослідження. У методологічному підґрунті цієї статті використано функціональну модель соціальної дії, запропоновану Парсонсом (Parsons, 1991). Вона дає змогу розглядати навчальну діяльність як складник соціальної системи, що виконує чотири взаємопов'язані функції: адаптацію, досягнення цілей, інтеграцію та підтримку латентних (ціннісно-нормативних) структур. У контексті освітнього процесу адаптація інтерпретується як здатність учня засвоювати новий матеріал і пристосовуватись до змін навчального середовища; досягнення цілей – як спрямованість навчальної діяльності на здобуття конкретних результатів, визначених освітнім стандартом; інтеграція – як організація ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; підтримка патернів – як формування й збереження внутрішніх мотивацій, цінностей і моделей поведінки, що забезпечують сталість навчання. Такий підхід використано, щоб системно класифікувати види навчальної діяльності відповідно до їхньої провідної функції, а також забезпечити узгодженість педагогічного проектування з вимогами стандарту освіти. Крім того, дослідження ґрунтується на *діяльнісному та компетентнісному* підходах до навчання. За Виготським (1978), навчання здійснюється через практичні завдання та активну участь студентів у педагогічному процесі. Діяльність студентів-практикантів має бути орієнтована на реальні ситуації, що виникають у навчальному процесі. Ця діяльність передбачає вирішення педагогічних завдань, організацію навчального процесу, використання різноманітних методів та технологій навчання. У процесі виконання завдань педагогічного характеру практиканти набувають відповідних умінь, опановують різноманітні види діяльності шляхом

вправлення у цих видах діяльності. Компетентнісний підхід орієнтує процес навчання на розвиток у студентів не лише знань і вмінь, а й на здатність застосовувати ці знання та вміння в реальних життєвих ситуаціях. Ключовим поняттям компетентнісного підходу є компетентність, яку розуміємо як "інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності" (Ягупов, 2007, с. 4). Компетентності (як здатність ефективно діяти в різноманітних ситуаціях на основі набутих знань, умінь, навичок і досвіду) не з'являються в умовах пасивного сприймання інформації. Діяльнісний підхід доводить, що **теорія і практика** є невід'ємними компонентами навчального процесу. Таким чином, діяльність дозволяє не лише набути теоретичних знань, а й навчитися їх застосовувати в реальних умовах, що є основою розвитку професійних компетентностей. Види діяльності, запропоновані авторами статті, які виконують практиканти та якими вони мають оволодіти, регламентуються професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти", затвердженим наказом Міністерства Освіти та Науки (МОН) від 29 серпня 2024 року за №1225 (Міністерство Освіти та Науки [МОН], 2024). Описані у цьому професійному стандарті дванадцять груп ключових компетентностей були покладені в основу розроблених авторами видів діяльності, які студенти-практиканти (майбутні вчителі-філологи) можуть виконувати під час проходження педагогічної практики.

Результати дослідження та їх обговорення

Професійним стандартом "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (МОН, 2024) передбачено, що учитель закладу загальної середньої освіти повинен володіти дванадцятьма компетентностями, які уможливають його діяльність у школі.

Досягнення цих компетентностей під час практики здійснюється шляхом виконання практикантами низки педагогічних функцій, адже кожна компетентність формується у діяльності – шляхом вправлення в тому виді діяльності, який і передбачає певна компетентність.

Компетентність А 1.1: "здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання державною мовою" (МОН, 2024). Шляхи набуття означеної компетентності під час педагогічної практики:

- проведення уроків українською мовою, використання української мови під час спілкування зі здобувачами освіти; підготовка та проведення позаурочних заходів українською мовою (*звітні документи*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків¹);

- застосування методів та прийомів для розвитку мовленнєвих умінь учнів: організація мовних ігор, дебатів рольових ігор, дискусій (*звітні документи*: плани-конспекти уроків, заходів, відеозаписи уроків та заходів).

Компетентність А 1.2: "здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти мовою відповідного корінного народу або національної меншини України" (МОН, 2024). Шляхи набуття означеної компетентності під час педагогічної практики:

- ознайомлення практикантів з законодавчими актами України, що стосуються прав на навчання мовами корінних народів та національних меншин; ознайомлення з державними стандартами та шкільними планами (*звітні документи*: звіт аналізу законодавчих актів);

- аналіз навчальних програм для шкіл або університетів, які забезпечують навчання мовами корінних народів (*звітні документи*: звіт аналізу навчальних програм).

- спостереження за викладанням і адаптація навчальних матеріалів для учнів, які належать до національних меншин; проведення уроків з української

мови у класах / школах з навчанням мовами корінних народів та національних меншин (*звітні документи*: щоденник практики, у якому описано результати спостережень, плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- організація екскурсій до закладу освіти з навчанням мовами корінних народів та національних меншин; зустрічі з учителями та учнями, які користуються мовою національної меншини (*звітні документи*: відео чи фотозвіт екскурсії / зустрічі, план екскурсії);

- студент може бути залучений до організації позакласних заходів, де відображаються культурні традиції та мови національних меншин (*звітні матеріали*: план-конспект позакласного заходу; фото- чи відеозвіт заходу);

- студент може бути залучений до участі у науково-педагогічних проєктах, які стосуються мовного навчання національних меншин, таких як розроблення нових методик, дослідження ефективності чинних програм (*звітні документи*: проєкт).

Компетентність А1.3: "здатність забезпечувати навчання здобувачів освіти іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови)" (МОН, 2024). Шляхи набуття означеної компетентності під час педагогічної практики:

- опрацювання практикантом навчально-методичних матеріалів, присвячених навчанню мови (звіт / щоденник практики);

- проведення уроків з іноземної мови, застосування на уроках різноманітних методів і прийомів для навчання мови: інтерактивні вправи, рольові ігри, дебати, дискусії, що стимулюють учнів до активного використання іноземної мови (*звітні документи*: плани-конспекти уроків; відеозаписи уроків);

- застосування іноземної мови у спілкуванні з учителями, адміністрацією, а також під час обговорення педагогічних питань, участі у методичних заходах або

¹ Відеозаписи уроків та інших заходів мають відбуватися згідно з чинним законодавством.

конференціях (*звітні документи*: щоденник практики / звіт про практику);

- підготовка та адаптація навчальних матеріалів, методичних рекомендацій, текстів, додаткових вправ та тестів з іноземної мови (*звітні документи*: плани-конспекти уроків, тека з додатковими навчальними матеріалами);

- проведення іноземною мовою культурних та позакласних заходів (*звітні документи*: плани-конспекти заходів, фото-, відеозвіти);

- залучення до індивідуальних консультацій і супроводу: практикант може надавати індивідуальні консультації учням з іноземної мови, допомагаючи вирішувати проблеми з розумінням граматики, лексики чи інших аспектів мови (*звітні документи*: щоденник практики / звіт про практику);

- використання практикантами іншомовних цифрових ресурсів, а також ресурсів для навчання мови (онлайн платформи для вивчення мови, інтерактивні програми, мобільні додатки, відеоматеріали тощо) (*звітні документи*: щоденник практики / звіт про практику, відеозаписи уроків).

Компетентність А1.4: "здатність формувати й розвивати мовно-комунікативні вміння й навички здобувачів освіти" (МОН, 2024). Шляхи набуття цієї компетентності під час педагогічної практики:

- опрацювання практикантом теоретичних джерел з методики навчання мови (звіт / щоденник практики);

- розроблення та проведення уроків, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- застосування інтерактивних методів навчання, які спонукають учнів до спілкування (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- виправлення мовленнєвих помилок учнів (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- проведення позакласних заходів, спрямованих на розвиток мовлення (*звітні матеріали*: плани-конспекти заходів, відеозаписи заходів).

Компетентність А2.1: "здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, визначених державними стандартами освіти" (МОН, 2024). Шляхи набуття означеної компетентності під час педагогічної практики:

- долучення до аналізу нормативних документів (освітнього стандарту та навчальних програм); до розроблення навчальних програм, планів уроків або інтегрованих курсів, що враховують вимоги державних стандартів освіти (*звітні документи*: календарно-тематичний план уроків, плани-конспекти уроків; аналітичний огляд фрагмента навчальної програми / освітнього стандарту);

- адаптація наявних підручників, методичних матеріалів, завдань та тестів відповідно до потреб та рівня учнів (*звітні документи*: звіт про адаптацію підручників та методичних матеріалів; плани-конспекти уроків);

- розроблення інтегрованих курсів, що поєднують кілька предметів, або створення проєктів, де поєднуються різні дисципліни (*звітні документи*: проєкт або план-конспект інтегрованого курсу або міжпредметного проєкту);

- підготовка методичних рекомендацій для забезпечення навчального процесу, застосування різних методів і технологій навчання, зокрема для інтегрованих курсів (*звітні документи*: підготовлені методичні рекомендації);

- проведення уроків, під час яких використовуються інтерактивні методи навчання, технології моделювання навчального процесу: проєкти, дискусії, групові роботи (*звітні документи*: плани-конспекти уроків; відеозаписи уроків);

- створення індивідуальних навчальних планів для учнів, що мають особливі освітні потреби, забезпечення адаптації змісту відповідно до їхніх можливостей (*звітні документи*: підготовлений індивідуальний план для учня / учнів з особливими освітніми потребами);

- організація та проведення проєктів, які передбачають інтеграцію різних навчальних предметів, з урахуванням результатів навчання за державними стандартами (*звітні документи*: звіт про проєкт);

- здійснення зворотного зв'язку з учнями, коригування змісту і методів навчання залежно від результатів оцінювання (*звітні документи*: звіт про коригування процесу навчання; відеозаписи уроків).

Компетентність А2.2: "здатність формувати і розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності і наскрізні вміння, визначені державними стандартами освіти" (МОН, 2024). Шляхи набуття означеної компетентності під час педагогічної практики:

- ознайомлення з вимогами, визначеними державним стандартом освіти та навчальними програмами щодо ключових компетентностей та наскрізних умінь (*звітні документи*: аналітичний огляд документів);

- розроблення та проведення уроків, на яких реалізуються ключові компетентності та наскрізні уміння, в тому числі й інтегрованих уроків (*звітні документи*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- використання прийомів та технологій навчання, спрямованих на реалізацію ключових компетентностей та наскрізних умінь (*звітні документи*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків, розроблені методичні матеріали);

- участь у розробленні міждисциплінарних проєктів (*звітні матеріали*: план проєкту).

Компетентність А2.3: "здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти"(МОН, 2024).. Шляхи набуття означеної компетентності під час педагогічної практики:

- опрацювання практикантом навчально-методичних матеріалів, присвячених інтегрованому навчанню (звіт / щоденник практики)

- розроблення та проведення інтегрованих уроків, які поєднують кілька предметів або тем, щоб забезпечити учням

цілісне уявлення про певну проблему або тему, наприклад: мову, історію і літературу, мову та екологію (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи інтегрованих уроків);

- розроблення програм, навчальних матеріалів, які забезпечують міжпредметні зв'язки між різними навчальними дисциплінами (*звітні матеріали*: підготовлені матеріали);

- підготовка навчальних матеріалів, міжпредметних проєктів, які інтегрують різні галузі (*звітні матеріали*: проєкт);

Компетентність А2.4: "здатність добирати і використовувати сучасні й ефективні методику і технології навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності під час педагогічної практики:

- ознайомлення з методами навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти шляхом опрацювання наукової та навчальної літератури з педагогіки, психології та методики навчання (*звітні документи*: щоденник практики / звіт про практику, в якому описуються методи та технології, з якими ознайомився здобувач);

- розроблення та проведення уроків з використанням різноманітних технологій навчання (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- підготовка та проведення позаурочних заходів з використанням різноманітних технологій навчання (*звітні матеріали*: плани-конспекти позаурочних заходів, відеозаписи заходів);

- використання цифрових технологій у навчальному процесі (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- проведення індивідуальних консультацій та забезпечення індивідуального супроводу учнів з використанням різноманітних технологій навчання (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків; підготовлений індивідуальний план для учня / учнів з особливими освітніми потребами).

Компетентність А2.5: "здатність формувати ціннісні ставлення в здобувачів освіти" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності під час педагогічної практики:

- опрацювання джерел з психології, які стосуються ціннісної сфери людини, а також з педагогіки, у яких описано особливості формування ціннісних ставлень школярів під час навчання (звітні матеріали: звіт / щоденник практики);

- інтеграція ціннісних орієнтацій у зміст уроків: під час педагогічної практики студент може включати ціннісні аспекти у зміст навчальних предметів; наприклад, на уроках літератури чи мови – обговорення моральних дилем, етичних питань (звітні матеріали: плани-конспекти уроків; відеозаписи уроків);

- організація виховних заходів, де обговорюються моральні теми, ситуації, що вимагають етичного вибору, або інші способи виховання, що сприяють розвитку соціальної відповідальності (звітні матеріали: плани-конспекти виховних заходів, відеозаписи);

- організація дискусій, дебатів, аналіз різних ситуацій, які допомагають учням розвивати критичне мислення, аналізувати моральні питання, формувати власні цінності (звітні матеріали: відеозаписи дискусій, дебатів тощо);

- виховання через приклад: студент, як майбутній педагог, має демонструвати особисті цінності через свою поведінку та взаємодію з учнями – виявлення терпимості, чесності, поваги до кожної особистості, усвідомлення важливості моральних стандартів (звітні матеріали: щоденник практики, звіт про практику, де описано виховання через приклад);

- підтримка позитивного мікроклімату в класі: практикант може забезпечувати сприятливу атмосферу для розвитку моральних і соціальних якостей учнів через організацію уроків та заходів, на яких діти навчаються взаємодії, поважають одне одного та працюють у команді (звітні матеріали: щоденник практики, звіт про

практику, де описано шляхи формування позитивного мікроклімату в класі).

Компетентність А3. "Інформаційно-цифрова компетентність (А3.1. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності, А3.2. Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси, А3.3. Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі)" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності під час педагогічної практики:

- аналіз інформаційних джерел: під час педагогічної практики студент може вивчати різні типи інформаційних джерел у процесі підготовки до уроків та позаурочних заходів: наукові статті, підручники, Інтернет-ресурси, навчальні програми; оцінювати достовірність інформації, її джерела та релевантність для навчального процесу; адаптувати знайдену інформацію для її подання учням, відповідно до їх рівня підготовки і специфіки навчального процесу (звітні документи: звіт про аналіз використаних джерел; плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків, які демонструють використання інформаційних джерел).

- під час педагогічної практики майбутній педагог може здійснювати критичний аналіз отриманої інформації для її відповідності освітнім стандартам та вимогам програми (звітні документи: звіт про аналіз використаних джерел; плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків, які демонструють використання інформаційних джерел);

- під час педагогічної практики майбутній учитель може застосовувати різні програмні продукти (наприклад, PowerPoint, Canva, онлайн-інструменти для створення тестів) для створення навчальних ресурсів, що відповідають сучасним стандартам і потребам учнів (звітні документи: звіт про практику / щоденник практики, плани-конспекти уроків та відеозаписи уроків);

- практикант може впроваджувати в навчальний процес завдання і проекти, які

сприяють розвитку інформаційної грамотності учнів, такі як пошук інформації, перевірка її достовірності, створення власних проєктів на основі знайденої інформації (*звітні документи*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків, звіт про практику / щоденник практики);

- здійснювати оцінювання ефективності різних інформаційних джерел на навчальний процес (*звітні документи*: звіт про практику / щоденник практики).

Компетентність Б1.1: "здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності під час педагогічної практики:

- опрацювання наукової літератури з психології, педагогіки та методики навчання, у якій описані вікові та індивідуальні особливості учнів та способи їх урахування в освітньому процесі (*звітні документи*: щоденник / звіт практики);

- психологічна характеристика класу в цілому та окремих учнів зокрема: студент може скласти характеристики для кожного учня, враховуючи його інтелектуальні можливості, стилі навчання, соціальні взаємодії та психологічний стан, це допоможе в подальшому адаптувати навчання під потреби кожного учня (*звітні матеріали*: психологічний портрет учня / класу);

- підготовка та впровадження диференційованих завдань: практикант може підготувати й реалізувати уроки, в яких будуть враховані індивідуальні потреби учнів, різні стилі навчання (візуальний, аудіальний, кінестетичний), рівень підготовки; це охоплює розробку додаткових завдань для учнів, які потребують індивідуальної підтримки, та завдань для учнів, які можуть працювати швидше (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, диференційовані завдання, відеозаписи уроків);

- проведення діагностики психоемоційного стану: у співпраці з психологом школи студент може проводити прості опитувальники або тестування для ви-

значення рівня стресу, мотивації, соціальних навичок та вмінь учнів (*звітні матеріали*: розроблені та виконані здобувачами освіти тести, звіт про практику / щоденник практики, де описані ці види діяльності);

- надання індивідуальних консультацій учням, зокрема тим, хто відчуває труднощі у навчанні чи має емоційні проблеми; студент може змінювати методи та технології навчання залежно від емоційного стану учнів (*звітні матеріали*: звіт про практику / щоденник практики, де описані консультації, відеозаписи консультацій);

- створення сприятливої атмосфери на уроках (*звітні матеріали*: звіт про практику / щоденник практики, де описані консультації, відеозаписи уроків);

- психологічні тренінги: студент може долучатися до організації психологічних тренінгів або занять, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту учнів, їхнього самопізнання та саморегуляції (*звітні матеріали*: звіт про практику / щоденник практики, відеозаписи тренінгів).

Компетентність Б 1.2: "здатність використовувати стратегії роботи зі здобувачами освіти, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності під час педагогічної практики:

- опрацювання джерел з психології та педагогіки, присвячених розвитку в учнів позитивної самооцінки, я-ідентичності (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- практикант може активно використовувати похвалу та заохочення для підвищення впевненості учнів у своїх силах: навіть найменші досягнення варто хвалити, що допомагає учням розвивати позитивну самооцінку (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики; відеоматеріали уроків, позаурочних заходів);

- майбутній педагог може організовувати дискусії та рефлексивні заняття (виховні години, уроки), де учні можуть висловлювати свої думки, переживання, визначати свої цінності та переконання

(*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики; відеоматеріали уроків, позаурочних заходів);

- практикант може створювати таку атмосферу в класі (виховні заходи, уроки), де учні відчувають себе в безпеці та зможуть відкрито висловлювати свої думки без страху осуду, що сприяє розвитку самооцінки та відчуття власної цінності (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики; відеоматеріали уроків, позаурочних заходів);

- використання технік позитивного мислення: практикант може використовувати методики позитивної психології, щоб допомогти учням орієнтуватися на досягнення, а не на помилки (*звітні матеріали*: відеозаписи психологічних тренінгів);

- практикант може організувати позакласні заходи, в яких учні беруть участь у командних проєктах, культурних або спортивних змаганнях, це допомагає учням відчувати себе частиною колективу і розвивати соціальну самооцінку (*звітні матеріали*: сценарій проєкту / змагання, відеоматеріал заходу);

- ведення практикантом рефлексивного журналу, де студент аналізує свої взаємодії з учнями, розглядаючи, як його дії впливають на самооцінку учнів (*звітні матеріали*: рефлексивний щоденник);

- взаємодія з батьками учнів: студент може залучати батьків до навчального процесу через зустрічі або консультації: регулярне інформування батьків про досягнення та позитивні зміни у навчанні учнів допомагає підвищити самооцінку як учнів, так і їхніх батьків (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики).

Компетентність Б.1.3: "здатність формувати мотивацію здобувачів освіти й організовувати їхню пізнавальну діяльність" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності:

- опрацювання джерел із психології, педагогіки та методики навчання, присвячених розвитку мотивації до навчання (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- використання різних методів і прийомів мотивації, встановлення чітких і досяжних цілей; підготовка та проведення уроків з використанням мотиваційних методів (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- опора на учнівську ініціативу і автономію: студент може давати учням можливість самостійно вибирати теми для проєктів, досліджень або презентацій (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків, звіт / щоденник практики);

- оцінювання пізнавальної активності учнів: студент може вести спостереження за пізнавальною активністю учнів, відзначаючи, які методи мотивації працюють краще і що стимулює учнів до більш активної участі (*звітні матеріали*: щоденник спостережень, звіт / щоденник практики, психологічна характеристика класу);

- проведення діагностики мотивації учнів: студент може проводити анкетування або опитування серед учнів для визначення їхньої мотивації до навчання, інтересів та потреб (*звітні матеріали*: анкети, опитувальники учнів);

- розроблення індивідуальних планів навчання для учнів: практикант може створювати індивідуальні навчальні плани для учнів, враховуючи їхні інтереси, здібності та рівень підготовки, що сприяє розвитку їх мотивації до навчання (*звітні матеріали*: індивідуальні плани для учнів).

Компетентність Б.1.4: "здатність формувати спільноту здобувачів освіти, у якій поважають і враховують права кожного" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності:

- проведення уроків, які дозволяють інтегрувати мову / літературу з правознавством (*звітні матеріали*: плани-конспекти уроків, відеозаписи уроків);

- робота над створенням інклюзивного середовища в класі: студент має працювати над створенням інклюзивного середовища, де кожен учень незалежно від своїх здібностей, національності, соціа-

льного статусу, релігії або інших особливостей почувається рівним серед інших (*звітні матеріали*: відеозаписи уроків, звіт / щоденник практики);

- організація спільної роботи учнів у групах, де кожен має можливість зробити свій внесок, враховуючи думки та права інших (*звітні матеріали*: відеозаписи уроків, звіт / щоденник практики);

- проведення уроків і позаурочних заходів, спрямованих на толерантність та взаєморозуміння (*звітні матеріали*: відеозаписи уроків / заходів, звіт / щоденник практики);

- пропагування під час уроків, позаурочної роботи принципів прав людини та демократичних цінностей (*звітні матеріали*: відеозаписи уроків / заходів, звіт / щоденник практики).

Компетентність B2.1: "здатність усвідомлювати особисті відчуття почуття, емоції, потреби та емоційні стани інших учасників освітнього процесу, керувати власними емоційними станами" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності:

- самоусвідомлення та рефлексія: студент може брати участь у рефлексивних вправах для самоусвідомлення своїх емоційних реакцій у різних ситуаціях, що виникають під час педагогічної практики (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи рефлексивних вправ);

- проходження психологічного тренінгу (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи тренінгу);

- інтерпретація емоцій інших учасників освітнього процесу: спостереження за емоціями учнів, тобто за емоційним станом учнів, виявляти зміни в їхньому настрої та реагувати відповідно (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, щоденник спостережень за учнями);

- використання методик управління стресом і емоціями, таких як глибоке дихання, медитація або позитивне мислення, щоб забезпечити емоційну стійкість під час складних ситуацій в класі

(*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи відповідних вправ);

- підтримка здорового емоційного клімату в класі: студент може створювати позитивну емоційну атмосферу, проводити заняття, що сприяють емоційному розвитку, допомагають учням висловлювати свої емоції в конструктивний спосіб (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи фрагментів уроків);

- студент може організувати обговорення або заняття, спрямовані на розвиток у учнів емпатії та взаємопорозуміння: це можуть бути ситуаційні вправи, де учні мають "поставити себе на місце іншого" (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи занять, плани-конспекти занять).

Компетентність B2.2: "здатність конструктивно й безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу". Шляхи набуття компетентності:

- опрацювання наукових джерел, присвячених конструктивній взаємодії між учасниками освітнього процесу (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- координація роботи з учителями: студент повинен взаємодіяти з іншими педагогами, обговорюючи плани уроків, методику викладання, переймати досвід (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- комунікація з батьками учнів: практикант може активно взаємодіяти з батьками учнів через індивідуальні зустрічі або батьківські збори; у таких ситуаціях важливо дотримуватися принципів конструктивної комунікації, надавати чітку та об'єктивну інформацію про успіхи учнів, а також обговорювати питання, що виникають у процесі навчання та виховання (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- застосування стратегій для вирішення конфліктних ситуацій (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- залучення учнів до активної участі в житті класу: студент може проводити заходи, які сприяють створенню атмосфери

довіри і співпраці в класі, наприклад, організовувати дискусії, дебати, мозкові штурми, що дозволяють учням висловлювати свої думки в конструктивному руслі (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти або відеозвіти заходів).

Компетентність Б2.3: "здатність усвідомлювати й поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі". Шляхи набуття компетентності:

- здійснення аналізу глобальних проблем та їх взаємозалежностей під час педагогічної діяльності; наприклад, під час підготовки до інтегрованих уроків (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);
- участь практиканта у міжнародних проєктах та програмах, у заходах, які проводить МОН або районне управління, співпраця з іншими школами, зокрема через онлайн-платформи, – що дозволяє студенту на практиці побачити, як здійснюється глобальна співпраця в освіті (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);
- обговорення глобальних тем з наставником: під час педагогічної практики студент може проводити консультації та обговорення з наставниками щодо того, як глобальні проблеми та виклики відображаються в освітньому процесі (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);
- участь у шкільних заходах, присвячених (семінарах чи конференціях), присвячених глобальним питанням освіти (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики).

Компетентність Б3.1: "здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами освіти в освітньому процесі" (МОН, 2024). Шляхи формування компетентності:

- опрацювання наукової літератури, присвяченої суб'єкт-суб'єктній взаємодії із здобувачами освіти в освітньому процесі (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);
- організація спільних проєктів та завдань: студент-практикант може організовувати роботу над проєктами, що передбачають співпрацю між учнями, де

кожен учасник може робити свій внесок у кінцевий результат (*звітні матеріали*: навчальний проєкт);

- ведення діалогів і конструктивних бесід з учнями: під час уроків і позаурочних заходів практикант повинен активно взаємодіяти з учнями, вести діалог на рівних, підтримуючи повагу до кожної особистості (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти уроків та позаурочних заходів, відеоматеріали уроків та позаурочних заходів);

- аналіз і врахування індивідуальних потреб учнів: практикант має враховувати особливості кожного учня під час проведення уроків: різні рівні знань, інтереси, емоційний стан (*звітні матеріали*: програми індивідуального навчання, відеозаписи уроків);

- проведення рефлексії та саморефлексії: студент-практикант має проводити рефлексію після кожного уроку або заходу, оцінюючи рівень взаємодії з учнями, їхню активність і емоційну реакцію (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- практикант має активно працювати над створенням позитивної атмосфери в класі, сприяти розвитку духу співпраці, взаємної поваги і підтримки серед учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики).

Компетентність Б3.2: "здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства" (МОН, 2024). Шляхи формування компетентності:

- організація зустрічей з батьками: практикант може організовувати індивідуальні або групові зустрічі з батьками учнів для обговорення результатів навчання, розвитку учнів та участі батьків у виховному процесі (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, у якому це зазначається);

- спільна участь у плануванні освітніх заходів: студент може залучати батьків до участі в плануванні позакласних та виховних заходів, свят, проєктів, які організовуються в класі чи школі (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики; відеозаписи або конспекти цих заходів);

- студент може організовувати регулярні розсилки або звернення до батьків, щоб інформувати їх про досягнення учнів, а також про можливі труднощі або проблеми у навчанні та поведінці (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, фотоматеріали розсилок);

- студент може брати участь у батьківських зборах, у роботі батьківського комітету (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- практикант може здійснювати комунікацію з батьками через різні канали зв'язку (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики).

Компетентність Б3.3: "здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами). **Інклюзивна компетентність В1** (В1.1: "здатність створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; В 1.2: здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; В1.3: здатність забезпечувати в освітньому середовищі і сприятливі умови для кожного здобування освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей" (МОН, 2024). Шляхи формування компетентностей:

- опрацювання наукової літератури, присвяченої питанням інклюзії в закладах загальної середньої освіти (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- створення інклюзивного освітнього середовища: студент-практикант може працювати над організацією навчального простору, що охоплює адаптацію класу для дітей з різними освітніми потребами (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- підготовка та проведення уроків із врахуванням інклюзивних методик навчання, із використанням різних видів матеріалів, що допомагають учням з особливими потребами (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків);

- моніторинг прогресу учнів з особливими освітніми потребами; практикант може брати участь у регулярному моніторингу та оцінці навчальних досягнень учнів з особливими потребами, визначати ефективність застосовуваних методів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, виконані учнями завдання);

- спільна робота з фахівцями інклюзивної освіти: обговорення індивідуальних освітніх потреб учнів з особливими потребами (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- участь у розробці індивідуальних навчальних планів для учнів з особливими освітніми потребами (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, розроблені індивідуальні навчальні плани);

- спільно з вчителями інших предметів студент може проводити уроки або позакласні заходи, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, план-конспект уроку / заходу, відеоматеріали уроку / заходу);

- практикант може брати участь у проведенні тренінгів або зустрічей для батьків дітей з особливими потребами разом із соціальними працівниками та психологами (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеоматеріали або конспекти тренінгів);

- індивідуальна консультація для учнів з особливими потребами; підготовка спеціалізованих навчальних матеріалів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеоматеріали консультацій).

Компетентність В2.1: "здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбезпечувальні технології під час освітнього процесу" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- опрацювання нормативних документів, які містять інформацію про санітарно-гігієнічні вимоги до приміщень закладів

освіти та організації навчально-виховного процесу в школі (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики*);

- оцінка та створення безпечного освітнього середовища: оцінка фізичної безпеки класу та шкільних приміщень (належне освітлення, правильне розташування меблів, відсутність потенційно небезпечних предметів) (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, аналіз-оцінка фізичної безпеки класу*);

- проведення серед учнів інструктажів щодо безпеки (наприклад, інструктаж з пожежної безпеки, правил поведінки в разі надзвичайних ситуацій) (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, розроблений інструктаж*);

- оцінка психоемоційного клімату в класі, виявлення й запобігання конфліктним ситуаціям (*звітні матеріали: психологічний портрет класу*);

- використання здоров'язберезувальних технологій у навчальному процесі: практикант повинен застосовувати методи та прийоми, які допомагають підтримувати здоров'я учнів протягом навчального процесу (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, відеофрагменти уроків*);

- організація освітнього простору для забезпечення здоров'я та безпеки: практикант має організувати простір у класі таким чином, щоб він був не тільки зручним для навчання, але й безпечним для учнів (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, відео / фото класу*);

- планування і організація заходів з безпеки та здоров'я: підготовка заходів щодо безпеки учнів у школі (наприклад, проведення евакуації на випадок пожежі, навчання дітей поведінці під час надзвичайних ситуацій) (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани-конспекти заходів*);

- співпраця з медичними працівниками та іншими фахівцями: проходження тренінгу з надання первинної домедичної та психологічної допомоги; участь у організації профілактичних заходів, спрямованих на запобігання захворюванням серед учнів (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики*);

- розроблення інструкцій та рекомендацій з безпеки: розробка пам'яток для учнів щодо правил безпеки в школі, зокрема щодо використання технічних засобів, поведінки під час екскурсій, при наданні першої допомоги (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, інструкції та рекомендації з безпеки*).

Компетентність В2.2: "здатність здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- опрацювання літератури щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики*);

- розроблення та проведення уроків / заходів з безпеки життєдіяльності: розробка планів уроків, що охоплюють основи безпеки (пожежна безпека, поведінка в екстремальних ситуаціях, надання першої допомоги, безпека на дорозі), проведення уроків із практичними завданнями, рольовими іграми, де учні мають змогу розв'язувати ситуації, пов'язані з безпекою (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани та відеоматеріали уроків, позаурочних заходів*);

- організація та проведення заходів з питань санітарії та гігієни: практикант може організовувати уроки, бесіди, ігри, тренінги на тему санітарії та гігієни (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани та відеоматеріали заходів*);

- розроблення та впровадження просвітницьких матеріалів: підготовка інформаційних буклетів, плакатів або презентацій, що інформують учнів про правила безпеки життєдіяльності (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, просвітницькі матеріали*);

- залучення учнів та батьків до участі в профілактичних кампаніях: організація зустрічей з батьками, де будуть обговорюватися питання безпеки життєдіяльності дітей, правила гігієни та здорового способу життя (*звітні матеріали: звіт /*

щоденник практики, плани та відеоматеріали заходів).

Компетентність B2.3: "здатність формувати в здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя". Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- планування та проведення уроків і позаурочних заходів на тему здорового способу життя: підготовка уроків або проєктів, що охоплюють теми здорового харчування, фізичної активності, психоемоційного здоров'я та профілактики шкідливих звичок; створення інтерактивних завдань та вправ для учнів, спрямованих на формування уявлень про безпеку в різних ситуаціях (наприклад, на дорозі, в школі, вдома) (звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани та відеоматеріали уроків, позаурочних заходів);

- залучення учнів до волонтерської та соціально корисної діяльності: практикант може організувати заходи, де учні можуть брати участь у волонтерських проєктах, пов'язаних із пропагандою здорового способу життя (звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани-проєкти та відеоматеріали позаурочних заходів).

Компетентність B2.4: "здатність підтримувати особисте фізичне та психоемоційне здоров'я під час професійної діяльності" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- опрацювання літератури, присвяченої підтримці особистого фізичного та психоемоційного здоров'я під час професійної педагогічної діяльності (звітні матеріали: звіт / щоденник практики);

- практика управління стресом та емоціями під час педагогічної діяльності: студент має вчитися виявляти стресові ситуації, що можуть виникати під час роботи з учнями, та застосовувати стратегії для їх ефективного подолання (звітні матеріали: звіт / щоденник практики);

- встановлення здорового балансу між роботою та відпочинком: студент має навчитися правильно організовувати свій

час, щоб уникати перевтоми та зберігати баланс між професійними обов'язками та особистим життям (звітні матеріали: звіт / щоденник практики);

- робота з психо-педагогічними проблемами в команді: участь у групових тренінгах та майстер-класах, спрямованих на підвищення рівня професійної стійкості та психоемоційного здоров'я (звітні матеріали: звіт / щоденник практики);

- взаємодія з колегами для обміну досвідом підтримки здоров'я: обмін досвідом з іншими практикантами та вчителями щодо ефективних методів збереження здоров'я та боротьби з професійним вигоранням (звітні матеріали: звіт / щоденник практики).

Компетентність B2.5: "здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності можуть бути такі:

- опрацювання літератури з надання первинної домедичної допомоги (звітні матеріали: звіт / щоденник практики);

- тренінг з надання первинної домедичної допомоги (звітні матеріали: звіт / щоденник практики, відеоматеріали чи звіт з проходження тренінгу);

- ознайомлення з інструкціями та протоколами надання першої допомоги: студент має вивчити інструкції та протоколи, які застосовуються в освітньому закладі для надання домедичної допомоги (звітні матеріали: звіт / щоденник практики, аналіз інструкцій);

- організація заходів з профілактики травматизму: практикант може долучатися до організації заходів, спрямованих на запобігання травмам та збереження здоров'я учнів (звітні матеріали: звіт / щоденник практики, відеоматеріали заходів).

Компетентність Г1.1: "здатність прогнозувати результати освітнього процесу". Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- планування уроків та позаурочних заходів (визначення цілей та передбачу-

ваних результатів) (*звітні матеріали: плани-конспекти уроків*);

- аналіз навчальних результатів: студент може аналізувати вихідні результати навченості учнів, оцінювати їхні досягнення за різними критеріями, аналізувати підсумкові результати (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, де описано аналіз результатів навчання на різних етапах*);

- визначати проблеми в навчанні, на основі яких будуть прийняті коригувальні заходи для покращення результатів (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики*);

- прогнозування результатів з огляду на індивідуальні особливості учнів; прогнозування результатів навчання на основі індивідуальних планів; використання різних підходів для забезпечення успіху кожного учня залежно від його можливостей і потреб (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, індивідуальні плани учнів*);

- аналіз ефективності навчальних стратегій: практикант має оцінювати ефективність обраних стратегій для досягнення результатів навчання, а також і передбачити, чи приведуть ці стратегії до бажаних результатів (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, рефлексивний щоденник*);

- розроблення варіативних підходів, форм роботи, технологій навчання до досягнення результатів (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани-конспекти уроків*);

- використання різних форм зворотного зв'язку, які сприяють виявленню рівня навченості та прогнозуванню результатів навчання (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків*);

- розроблення та реалізація інструментів для оцінювання результатів: критеріїв для оцінювання досягнень учнів і прогнозування результатів на основі цих критеріїв, створення різноманітних тестів, завдань, проєктів, аналіз результатів після проведення оцінювання, визначення точності прогнозів і коригування

стратегії (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, тестові матеріали*).

Компетентність Г1.2: "здатність планувати освітній процес" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- розробка планів уроків: розроблення детальних планів уроків, визначення цілей, завдань, методів та оцінювальних критеріїв для уроку, коригування уроків після їх проведення на основі зворотного зв'язку від учнів та результатів (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, плани-конспекти уроків*);

- створення календарного плану: підготовка календарного плану на чверть (період практики), внесення корективів до навчального плану (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, проєкт календарного плану*);

- індивідуалізація планування навчання: створення індивідуальних планів навчання для учнів з особливими освітніми потребами, визначення адаптованих цілей і завдань для учнів з різними можливостями (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, індивідуальний план*);

- планування системи контролю за навчальними досягненнями: створення системи для регулярного оцінювання результатів навчання, використання різних форм контролю (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики*);

- планування заходів для розвитку критичного мислення: внесення в плани уроків завдань, які стимулюють учнів до аналізу, порівняння та оцінки отриманої інформації (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики, тестові матеріали, матеріали проведених заходів*).

Компетентність Г2.1: "здатність організовувати процес навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- опрацювання методичної літератури (*звітні матеріали: звіт / щоденник практики*);

- планування, підготовка та проведення навчальних занять: студент повинен самостійно розробляти плани уроків, а також проводити уроки різних типів; поєднувати на уроках навчання, виховання та розвиток учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків);

- організація та проведення позаурочних заходів; поєднувати на цих заходах навчання, виховання та розвиток учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи заходів);

- адаптація навчального процесу до потреб учнів: практикант має вміти адаптувати зміст та методи навчання залежно від потреб учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків, індивідуальні плани для навчання учнів з особливими освітніми потребами).

Компетентність Г2.2: "здатність організовувати різні види й форми навчальної та пізнавальної діяльності здобувачів освіти" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- опрацювання методичної літератури (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- організація та проведення різних видів робіт: індивідуальної, парної, групової (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків);

- застосування різноманітних технологій навчання: технології кооперативного навчання, рольових ігор, дискусій, колективних проєктів інших інтеракцій (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків).

Компетентність Г2.3: "здатність організовувати осередки навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- опрацювання літератури з методики навчання та педагогіки (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- студент має здатність організовувати фізичне середовище класу так, щоб воно сприяло активному навчанню та розвитку учнів: правильне розташування меблів, використання різноманітних навчальних матеріалів та інструментів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків);

- створення сприятливого виховного середовища: організація виховних заходів (уроки доброти, толерантності, екологічні акції, волонтерські програми), проведення активних форм виховання, таких як класні години, інтерактивні заняття, зустрічі з представниками різних професій; створення атмосфери підтримки і взаємоповаги серед учнів через ігри, командну роботу, групові обговорення (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи заходів);

- організація виховних осередків та роботи з батьками: спільна робота з батьками для підтримки навчального процесу, долучення батьків до виховних заходів, проєктів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи роботи з батьками);

- організація додаткових освітніх осередків: студент може організовувати додаткові освітні осередки для розвитку здібностей учнів через позаурочні заняття, гуртки, клуби, літературні чи наукові кола (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи роботи осередків);

- інтеграція технологій у навчальні осередки: використання мультимедійних засобів, комп'ютерних програм для створення інноваційних освітніх осередків (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики).

Компетентність Г3.1: "здатність здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти" (МОН, 2024). Серед видів діяльності, орієнтованої на формування цієї компетентності слід виокремити:

- здійснення різних видів та форм контролю та оцінки досягнень учнів (*звітні*

матеріали: звіт / щоденник практики, плани-конспекти, відеозаписи уроків);

- розроблення критеріїв оцінювання та інструментів для оцінки: практикант може визначати критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, створювати критерії та норми для оцінювання письмових робіт, проєктів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, розроблені критерії оцінки);

- використання цифрових технологій для оцінювання: студент може використовувати онлайн-платформи для тестування учнів, аналізу результатів, а також для збору та опрацювання даних про досягнення учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеоматеріали, фотоматеріали роботи на онлайн-платформі);

- проведення діагностичних оцінок: студент може проводити діагностичні оцінки на початку навчального періоду для визначення стартового рівня знань учнів та коригування плану уроків, здійснювати проміжну та підсумкову діагностику (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, роботи учнів).

Компетентність Г3.2: "здатність аналізувати результати навчання здобувачів освіти". Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності можуть охоплювати:

- виконання аналізу результатів оцінювання: студент може проводити аналіз результатів оцінювання учнів, зокрема визначати сильні та слабкі сторони навчального процесу, відстежувати прогрес учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, фідбеки);

- формування зворотного зв'язку: практикант може надавати учням зворотний зв'язок по їхніх роботах, тестах, проєктах, оцінюючи не лише кінцевий результат, але й процес навчання (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, матеріали, роботи учнів, які засвідчують зворотний зв'язок);

- розроблення плану коригувальних заходів: практикант може аналізувати результати оцінювання та розробляти план коригувальних заходів для учнів, які

мають прогалини в знаннях або навичках (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, план коригувальних заходів, відеозаписи проведених заходів).

Компетентність Г3.3: "здатність формувати спроможність у здобувачів освіти до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання" (МОН, 2024). Види діяльності, орієнтовані на формування цієї компетентності:

- залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання: практикант може організовувати процес самооцінювання і взаємооцінювання серед учнів, розвивати уміння самоконтролю учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи уроків);

- розроблення методик для самооцінювання і взаємооцінювання: студент може розробити інструменти для самооцінювання та взаємооцінювання, щоб учні могли самостійно оцінювати свою роботу або роботу своїх однокласників (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, розроблені матеріали для самооцінювання та взаємооцінювання, критерії оцінювання);

- навчання учнів техніки самооцінювання: практикант може проводити заняття або тренінги для учнів, в яких вони будуть навчатися правильно оцінювати свою діяльність, розвивати рефлексію щодо своїх досягнень (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи тренінгу);

- студент може організовувати завдання та проєкти, де учні оцінюють роботи один одного за заздалегідь визначеними критеріями, що сприяє розвитку комунікативних навичок та критичного мислення (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, розроблені навчальні матеріали);

- формування навчальних завдань, які передбачають самооцінку та взаємооцінку: практикант може розробляти завдання, де учні мають не тільки виконувати роботу, але й оцінювати свої дії в процесі її виконання, а також оцінювати

роботу своїх однокласників (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, розроблені навчальні завдання).

Компетентність Д1.1: "здатність здійснювати власний професійний розвиток, отримувати підтримку від колег" (МОН, 2024). Шляхи набуття:

- участь у професійних навчаннях, тренінгах та семінарах: практикант може бути залучений до участі в різноманітних професійних тренінгах, семінарах, організованих в рамках практики або школи (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи заходів);

- залучення до внутрішньошкільних зустрічей та методичних об'єднань: студент може брати участь у засіданнях методичних об'єднань, педагогічної рада або внутрішньошкільних обговореннях, де обговорюють нові підходи до навчання, аналізують успіхи і проблеми учнів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, відеозаписи заходів);

- спостереження за роботою досвідчених педагогів, зокрема відвідування уроків (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, звіт-аналіз уроку);

- обмін досвідом з колегами та менторами: практикант може брати участь у щоденних чи тижневих зустрічах з менторами або іншими педагогами, щоб обговорити свої досягнення, отримати поради та рекомендації щодо вдосконалення свого педагогічного досвіду (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- пошук і вивчення наукових статей та професійних публікацій: практикант може вивчати наукові статті, книги, блоги, що стосуються педагогічних інновацій, сучасних методик викладання, психолого-педагогічних підходів (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики).

Компетентність Д 1.2: "здатність надавати підтримку колегам у їхньому професійному розвитку". Шляхи набуття:

- участь у спільних педагогічних обговореннях та нарадах: практикант може надавати поради та консультації одно-

групникам у вирішенні різноманітних професійних завдань (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- спільна розробка навчальних матеріалів і ресурсів: практикант може допомогти однокласникам у створенні навчальних програм, планів уроків, підручників або інших навчальних матеріалів; також може допомагати вчителям у доборі матеріалів для уроків (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики);

- проведення заходів: студент може допомагати однокласникам та вчителю-наставнику в проведенні позаурочного заходу (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики).

Компетентність Д 1.3: "здатність до інноваційної діяльності (для вчителів-магістрів)" (МОН, 2024). Шляхи набуття компетентності:

- розроблення, застосування та апробація новітніх авторських технологій навчання (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, довідка з місця практики про апробацію, розділ у магістерській роботі);

- адаптація технологій навчання, які існують, до конкретних навчальних умов, здійснювати аналіз результатів, отриманих під час застосування цих технологій (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, плани-конспекти уроків, відеоматеріали уроків);

- розроблення та впровадження інноваційних навчальних матеріалів з подальшим аналізом їхньої ефективності (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, навчальні матеріали, звіт-аналіз);

- аналіз та впровадження нових тенденцій в освіті: студент може здійснювати дослідження нових тенденцій у педагогічній науці і впроваджувати їх у свою практику (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, звіт-аналіз, довідка з місця практики про апробацію, розділ у магістерській роботі);

- використання і розвиток інноваційних методів оцінювання: таких, як портфоліо, самооцінка, оцінка за допомогою цифрових інструментів, використання критерійних оцінок, з подальшим аналізом їх

ефективності (*звітні матеріали*: звіт / щоденник практики, навчальні матеріали, звіт-аналіз).

У поданій статті наведені можливі види діяльності, які здійснює студент під час педагогічної практики для набуття компетентностей, передбачених професійним стандартом. Політика кожної освітньої програми, закладу вищої освіти передбачає, що студент може здійснювати частину з цих видів діяльності або виконувати інші завдання, які сприятимуть формуванню необхідних компетентностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Отже, окреслені види діяльності є орієнтирами, на яких варто зосереджувати увагу, оскільки вони сприяють розвитку важливих професійних компетентностей, передбачених професійним стандартом. Хоча конкретні завдання під час практики можуть змінюватися в залежності від специфіки навчального закладу чи організації, основна мета полягає в тому, щоб студент отримав необхідний досвід і зміг продемонструвати набуті знання та вміння. Це дозволить успішно реалізувати професійну діяльність після завершення навчання.

Перспективою подальших досліджень може бути: оцінка ефективності різних видів практичної діяльності; розроблення нових методів оцінювання компетентності студентів-практикантів, моделювання майбутнього розвитку професійних компетентностей; аналіз позитивних та негативних чинників, що впливають на успіх практичної підготовки майбутніх учителів.

Внесок авторів: Вячеслав Шовковий – методологічні засади аналізу компетентностей, аналіз теоретичних джерел, визначення видів діяльності компетентностей А, Б; перспективи дослідження; Тетяна Шовкова – визначення видів діяльності компетентностей В, Г; висновки

Список використаних джерел

Воровка, М. І., Проценко, А. А. (2020). Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування

освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2(69), 57-61. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.10>

Євтух, М. Б. (2019). Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. *Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers "ΛΟΓΟΣ" with proceedings of the international scientific and practical conference, UK, 2*, 140-143. <https://doi.org/10.36074/25.10.2019.v2.23>

Іванченко, А.В., Дубасенюк, О.А., Сбруєва, А.А., Антонова, О.Є. (2005). *Педагогічна практика. Навчально-методичний посібник*. Житомирський державний університет.

Кравець, Л. (2012). Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*, 55, 80-86.

Миرونчук Н.М. (2017). *Методичні основи організації педагогічної практики студентів закладу вищої освіти: методичний посібник*. Житомир.

Міністерство освіти і науки. (2024). *Професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти"*. <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

Соловей, М. І., Ніколаєва, С. Ю., Кудіна, В. В., Демчук, В. С., Борецька, Г. Е., Таранік-Ткачук, К. В. (Ред.). (2020). *Педагогічна практика студентів у закладах загальної середньої освіти (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти): навчальний посібник*. Видавничий центр КНЛУ.

Ягупов, В., Свистун, В. (2007). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наук. зап. НаУКМА, Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 71, 3-8.

Parsons, T. (1991). *The social system*. Psychology Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

References

Ivanchenko, A. V., Dubasenyuk, O. A., Sbruyeva, A. A., & Antonova, O. Ye. (2005). *Pedahohichna praktyka. Navchalno-metodychnyy posibnyk*. [Pedagogical Internship. Teacher manual]. Zhytomyr university. (In Ukrainian).

Kravets, L. (2012). *Pedahohichna praktyka yak chynnyk profesiynoho stanovlennya maybutnoho vchytelya*. [Pedagogical internship as a factor in the professional development of pre-service teachers]. *Pedahohichni nauky*, 55, 80-86. (In Ukrainian).

Myronchuk N.M. (2017) *Metodychni osnovy orhanizatsiyi pedahohichnoyi praktyky studentiv zakladu vyshchoyi osvity: metod. posibn*. [Methodological bases of organisation of pedagogical

internship of students of higher education institutions: a teacher manual]. Zhytomyr. (In Ukrainian).

Ministry for Education and Science. (2024). Profesijnyy standart "Vchytel zakladu zahalnoyi serednoyi osvity". [Professional standard "Secondary school teacher"]. <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>. (In Ukrainian).

Parsons, T. (1991). *The social system*. Psychology Press.

Solovey, M.I., Nikolayeva, S.Yu., Kudina, V.V., Demchuk, V.S., Boretska, H.E., & Taranik-Tkachuk, K.V. (Eds.). (2020). Pedagogichna praktyka studentiv u zakladakh zahalnoyi serednoyi osvity (pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoyi osvity). Navchalnyi posibnyk. [Pedagogical internships of students in secondary education institutions (first (bachelor) level of higher education): Teacher manual]. Vydavnychiy tsentr KNLU. (In Ukrainian).

Vorovka, M. I., & Protsenko, A. A. (2020). Pedagogichna praktyka yak zasib formuvannya profesijnoyi maysternosti vchytelya v umovakh reformuvannya osvity. [Pedagogical internship as a means of developing teacher's professional competences in the context of education reform] *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u*

vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh, 2(69), 57-61. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.10> (In Ukrainian).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Yahupov, V., & Svystun, V. (2007). Kompetentnisnyy pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoyi osvity. [Competence approach to training in higher education]. *Scientific Proceedings of the National University of "Kyiv-Mohyla Academy"*. *KM Academia*, 71, 3-8. (In Ukrainian).

Yevtukh, M. B. (Eds.). (2019). Rol pedagogichnoyi praktyky u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [The impact of pedagogical internships in pre-service teacher training]. *Scientific discoveries: projects, strategies and development. Collection of scientific papers "ΛΟΓΟΣ" with proceedings of the international scientific and practical conference, UK, 2*, 140-143. <https://doi.org/10.36074/25.10.2019.v2.23> (In Ukrainian).

Отримано редакцією журналу / Received: 01.04.25

Прорецензовано / Reviewed: 25.04.25

Схвалено до друку / Accepted: 20.05.25

Vyacheslav Shovkovyi (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

Tetiana Shovkova (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN PRE-SERVICE PHILOLOGY TEACHERS THROUGH PEDAGOGICAL PRACTICUM

Background. Developing professional competencies is a crucial aspect of the educational training of pre-service philology teachers, particularly during their pedagogical practicum. As future educators, they must acquire a broad range of competencies to perform their roles effectively within the school environment. The professional standard 'Teacher of General Secondary Education Institution' outlines the essential competencies, which encompass linguistic-communicative, subject-methodological, informational-digital, psychological, emotional-ethical, inclusive, health-promoting, prognostic, organisational, evaluative-analytical, and pedagogical partnership competencies, as well as the capacity for lifelong learning.

The purpose of the article is to outline the types of activities that student interns (future philology teachers) can perform during their pedagogical practicum and which are aimed at their acquisition of competencies stipulated by the professional standard "Teacher of a general secondary education institution".

Results and discussion. The article examines the development of a number of competencies (linguistic and communicative, disciplinary, informational and digital, psychological, emotional and ethical competence, inclusive, health-preserving, prognostic, organisational, evaluative and analytical competences, as well as pedagogical partnership competence and the ability to learn throughout life) through various practical activities during pedagogical practice. These activities are designed to help student-interns acquire and improve the knowledge and skills outlined in the professional standard. The article examines in detail specific activities and measures that students can use to achieve high academic results, such as conducting lessons, organising extracurricular activities, participating in research and pedagogical projects, analysing legislative acts and curricula, and utilising digital technologies. In conclusion, the study demonstrates that the professional competencies of future teachers are not only built through theoretical training, but also through active, practical activities that contribute to their development and improvement.

Keywords: pedagogical practicum, professional standard "Teacher of General Secondary Education Institution", types of activities, professional competencies of a philology teacher.

BIOS

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

E-mail: slavshovk@gmail.com

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

E-mail: tschovk@ukr.net

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 37.091.3:811.111'243

Yuliia Lavrenchuk (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-3646-618x

EXPERIMENTAL TRAINING OF PRE-SERVICE TEACHERS TO ASSESS CONTENT IN INTEGRATED LISTENING-INTO-WRITING

As part of a broader investigation into pre-service teachers' assessment literacy, this paper focuses on training undergraduates to assess content in integrated listening-into-writing. The article emphasises the importance of analysing the content of students' writing separately from other criteria, in particular, language accuracy. Grounded on the constructivist and action-oriented approaches to acquiring knowledge and skills, the findings and propositions are presented as scaffolded training activities. The experimental training sessions were conducted as workshops for 3rd-year students (n = 25) within the Testing and Assessment course at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The improved quality of students' reflections on the ILW samples they assessed during the workshop reflected the positive outcome. The paper summarises the experience and outlines pedagogical challenges, learning outcomes, and potential opportunities in higher education.

Keywords: workshop, integrated listening-into-writing, pre-service teachers, language assessment literacy, assessment of content.

Introduction

Interest in developing language assessment literacy (LAL) in pre-service teachers has been increasing and is now underscored by many scholars from different educational environments (Grainger & Adie, 2014 (Australia); Flores et al., 2014 (Portugal); Lam, 2015 (Hong Kong); Giraldo & Murcia, 2018 (Colombia); Ukrainka, 2020, 2024 (Ukraine); Yildirim et al., 2023 (Sweden and Finland)). One critical subskill of LAL is assessing source-based writing, which, despite its authenticity and increasing popularity, appears to be particularly challenging to assess. Therefore, pre-service teachers must undergo sufficient training to conduct such assessments effectively.

Pre-service teachers face even more pronounced challenges when assessing integrated listening-into-writing (ILW) skills due to more complex test constructs, higher cognitive load, and the influence of the source text on the product (Westbrook, 2022). At the same time, raters are often expected to employ (and sometimes design their own) task-specific rating scales. Notably, although 56% of Ukrainian teachers prefer integrated tasks over non-

integrated ones, 41% of respondents still feel underprepared for assessing integrated skills (Kvasova & Kavutska, 2014). One significant obstacle to the widespread implementation of such training for pre-service language teachers is that ILT has been relatively poorly researched (Westbrook, 2022), resulting in a scarcity of academic and educational materials on the topic.

In our view, teacher training for assessing ILW should be focused on specific criteria, with each criterion being trained separately. In this paper, we delve into the criterion of content. According to Weigle et al. (2003), content is regarded as the most important criterion for raters in the writing pieces that receive the highest scores, while content and grammar as the most influential considerations for writing receiving low scores. Similar results are presented in the research done by Kvasova et al. (2019), where 80% of respondents selected content as a frequently used criterion.

The publication **aims to** 1) introduce *content* as a distinct criterion, separate from grammatical accuracy and lexis, in the assessment of integrated listening-into-writing tasks; 2) present scaffolded training activities aimed at developing assessment

literacy; and 3) reflect on the hardships and present the impact of the training on students' assessment skills.

Methodology

The study draws on the competence-based approach, which involves building specific professional competencies that ensure ability to perform professional responsibilities, and the principles of constructivism (Piaget, 1971), which enable students to construct new knowledge through cooperation, reflection on prior experiences, and the integration of previously accumulated skills.

At the initial stage of experimental training, students from two groups (a total of 25 students) assessed two integrated texts using either a holistic scale or an analytical scale and provided feedback. The second stage included three educational workshops held at the Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The sessions extended from December 2022 to December 2024 and were designed around a specifically modified version of Diaz-Maggioli's (2004) framework. The adjustments to the framework were made to meet specific objectives and accommodate the limited time available for the workshops. The final stage involved assessing and providing feedback on two more texts.

Results and discussion

As our research focuses on training pre-service teachers to assess ILT, analytical and holistic rating scales have been developed that align with the Ukrainian 12-point assessment system. The approach is informed by the descriptors of the ISE III Reading-into-writing rating scale (Trinity College London, 2015). The descriptors were organised into four specific criteria:

1. Content. Meeting the test task objective;
2. Quality of integrating the source material;
3. Text layout and coherence;
4. Lexical and grammatical accuracy.

In this study, *content* refers to (a) how well the produced text aligns with the test

task, (b) relevance and coherence of ideas, and (c) the depth of reasoning and critical analysis. In the preliminarily developed 12-point rating scale, *Content* is assessed by a maximum of 3 points and is represented by such descriptors:

3 points – The text fully meets the task requirements, i.e., content is relevant; arguments are critically analysed and well-justified;

2 points – The text generally meets the task requirements, i.e., arguments are presented, though some lack critical analysis or sufficient justification.

1 point – The text partially meets the task requirements, i.e., arguments are present but are not critically analysed or are not well-supported.

0 points – The text does not meet task requirements.

The first workshop was conducted as part of the Testing and Assessment course. Its overall length was 80 minutes.

The **primary objective** of the workshop was to instruct students on how to evaluate the content of authentic texts produced by eleventh-graders using both analytical and holistic scales. The **subsidiary aim** was to shape a basic understanding of and a positive attitude towards assessing integrated skills in general, as the presented workshop is the first one in the series.

The activities were divided into five consecutive steps: *Activation*, *Conceptualisation*, *Proceduralisation* (adopted from Anderson, 1993), *Performance*, and *Generalisation*. Next, we will dive deeper into each step and present some of the activities implemented during the workshops.

STEP 1. Activation (up to 10 minutes). The initial step aimed to provide students with a general understanding of ILW and its authenticity, thereby establishing its value in the educational process. At this step, we suggested the following tasks:

Task 1a. Consider real-life situations (personal or professional) where one must first listen and then write any source-based text. Provide at least three examples.

Task 1b. Discuss whether integrated listening-into-writing can be considered

authentic enough to include such writing in the educational process. (Students may need further clarification regarding the term 'authentic'.)

Having completed Task 1a, students create a bank of ideas that already forms a perception of ILW as a valuable asset by exemplifying real-life contexts in which the skill to produce ILW is required. At both stages, the teacher must play a facilitative role, asking guiding questions, providing cue statements, and, if required, clarifying the term 'authenticity' to ensure complete comprehension.

STEP 2: Conceptualisation (up to 30 minutes). The conceptualization step is aimed at forming an understanding of the content and coherence of the presented ideas in ILW. Here, the teacher is expected to present some input information, which, however, will stimulate students' thinking. Students analyze the quotes about source-based writing and compare independent and integrated writing scales. Distribution into 2 groups is randomized. It is essential to monitor and guide students towards correct answers by addressing any unclear points. Here we suggest the following activities:

Task 2. Watch the video *How to assess integrated skills* (British Council, 2022). Based on the acquired information, place the quotes connected to integrated, independent writing or both of them into the corresponding column.

integrated	both	independent

a) *"The processes include selection, organization, and integration"* (Spivey, 1997).

b) *"Writing is performed in a straightforward manner: a writer relies on their topic knowledge"* (Scardamalia & Bereiter, 1987).

c) *"Such tasks require more than just comprehension; authors are expected to select, construct, and transform the ideas"* (Chan & Yamashita, 2022).

d) *"Information from sources is used to create a new, coherent text"* (Scardamalia & Bereiter, 1987).

e) *"Actions that are essential for completing such tasks are: finding ideas, separating main ideas from supporting information, and combining ideas"* (Howells, 2011).

f) *"Such tasks are more realistic and involve genuine communication rather than just answering comprehension questions"* (British Council, 2022).

g) *"Assessment criteria should be guided by learning outcomes: the level of writing students are expected to achieve"* (British Council, 2022).

Task 3. Group 1. Review the analytical scales for integrated writing and non-integrated writing (IELTS, 2023). What assessment criteria distinguish integrated writing from the scale for non-integrated writing? Add your ideas to the columns above in Task 2.

Group 2. Review the holistic scale for integrated writing and the one for non-integrated writing (Educational Testing Service, 2008). What assessment criteria distinguish integrated writing from the scale for non-integrated writing? Add your ideas to the columns in Task 2.

Task 4a. Tick the correct options:

Emphasis should be on the four important skills related to the content of a text and the task requirements:

- to state a thesis;
- to use complex language
- to develop and structure the paragraphs;
- to introduce new ideas in the conclusion;
- to summarise and conclude;
- to create a response that meets the task requirements within the specified limit of characters, words, or sentences in the test instructions.

Task 4b. Explain your choice. Discuss (if relevant).

STEP 3: Proceduralisation. The proceduralisation phase (approx. 20 minutes) is designed to initiate the transformation of theoretical knowledge into practical skills. At this step, students identify the aspects that should be considered when assessing ILW content. The tasks of this step include

comparing strong and weak topic sentences to examine their clarity, specificity, and arguability; matching topic sentences with supporting ones; and rewriting poorly constructed paragraphs to ensure logical idea development.

Task 5. Look at the tips about topic sentences presented in Table 1. Some sentences appear to be stronger than others. In pairs, decide which is/are better and explain how the weaker sentence(s) may be improved.

Table 1. Guidance on topic sentences (Adapted from Boylan, 2018)

Rule	Topic for writing	Sentences
<i>A topic sentence must be arguable, i.e., a claim, not just an observation.</i>	Analysis of George Orwell's 1984	<i>The novel reveals how social inequality affects the working class. The novel talks about poor people. In 1984, the government controls people. In 1984, Orwell warns about the dangers of government surveillance and loss of personal freedom.</i>
<i>A topic sentence has to be relevant (all words specific, ideas exact, verbs express action).</i>	Benefits of bilingual learning	<i>Bilingual education helps students develop better problem-solving skills. Some schools teach in two languages, but in my area, I don't have such schools.</i>
<i>A topic sentence must be supportable. Take a stand, don't just announce. (The thesis statement must contain a point of view that can be supported with evidence (reasons, facts, examples)).</i>	Online vs. traditional education	<i>Online education is more flexible than traditional learning and should be used more often. In this text, I will discuss online education.</i>
<i>A topic sentence must be specific, narrowed down to an argument, precise enough to allow for a coherent argument, and remain focused on the topic.</i>	Media consumption	<i>People do not read newspapers, magazines, and books much these days. Fewer people read newspapers today because online news is faster and free.</i>
<i>Specificity is crucial; the text must be filled with valuable information only</i>	Analysis of Shakespeare's Macbeth	<i>Lady Macbeth feels bad about what she did, and I feel really sorry for her. In Macbeth, Lady Macbeth's guilt is shown when she tries to wash imaginary blood off her hands.</i>

Task 6. Match the given topic sentence of the essay with the best supporting sentence. Discuss and justify your choice, explaining why the other sentences do not match. Rewrite one of the distractors to make it a better supporting sentence.

Topic sentence: Reading books improves critical thinking skills in young learners in a way that is engaging and enjoyable.

A. Many children prefer watching animated movies over reading books after school.

B. When children read stories, they analyse characters' motivations and predict outcomes, which strengthens their reasoning skills.

C. Physical activity is also crucial for a child's overall development and well-being.

D. Libraries offer a wide range of books on various topics, making reading accessible to children.

Task 7. Use the topic sentences below to decide which paragraph supporting sentences A-E belong in.

Body paragraph 1: Some Americans think that Chinese take-out and Mexican take-out food represent authentic food from China and Mexico.

Body paragraph 2: Both Chinese take-out and Mexican take-out food are typically made with American ingredients instead of authentic ingredients and appeal to American consumers.

A. Authentic Mexican food often uses ingredients unique to Mexico, rather than substitutes commonly used in Mexican take-out.

B. Many Americans will tell you they've eaten real Chinese food, even though they have only gone to Panda Express in the U.S.

C. Many Americans think fortune cookies are customary at the end of a meal in China, but they were created for Chinese take-out restaurants in America.

D. Beef and Broccoli are both popular ingredients in many Chinese take-out restaurants because Americans enjoy their taste, even though these ingredients are not typically found in a typical Chinese diet.

E. Nachos, burritos, and hard-shell tacos are all foods that many Americans think come from Mexico because they have eaten them in a "Mexican" restaurant in the U.S (Stephens, n.d.).

Task 8. *The excerpts below lack cohesion and coherence. In pairs, identify which sentences disrupt the logical flow of ideas. Is there anything else that may be done to improve the paragraph?*

...By undertaking part-time jobs, such as a Saturday job in a shop, young people have the chance to learn new skills and abilities practically. However, many young people enjoy playing video games in their free time, so they are not interested in spending the whole Saturday working. For example, when interacting with a diverse range of people, including employers, colleagues, and members of the public, a young person develops the ability and confidence to communicate effectively. Dog-walking and babysitting are also common jobs for young teens. These types of jobs require a degree of responsibility in caring for another living thing and can nurture a sense of maturity. In addition, any sort of paid work helps children learn to manage time and income. These skills are essential for young people's futures and complement their education.

Task 9. *Revise the body paragraph for unity. Write suggested changes on a separate sheet of paper. Ignore any other inconsistencies.*

Corn and wheat are the most important base ingredients in Mexican and American food, respectively, which distinguishes these two types of food. Wheat is used in many popular American dishes. For example, many kinds of sandwiches are popular (e.g., subs, hamburgers, croissant breakfast sandwiches, etc.), and pastas are made from wheat flour. The best example is the hamburger; however, it has other ingredients like tomatoes, lettuce, and mayonnaise. These vegetables are an essential part of the American diet. On the other hand, corn is the most important ingredient in Mexican food. Corn is used to make traditional foods like tamales, sopes, and tortillas. American and Mexican food are different due to the principal ingredients used in each (Stephens, n.d.).

Task 10a. *Read the task, highlight its key words: "Write an opinion essay discussing the issue raised in it. Comment on the impact of genetics and environment on longevity (up to 10 sentences)".*

Task 10b. *Watch The key to living a longer life | Breakthrough (National Geographic, 2016). Define its main ideas.*

Task 10c. *Highlight the main ideas of the video in the given transcript.*

STEP 4: Performance (up to 20 minutes). Here, students are expected to apply their knowledge while assessing two authentic ILW texts using an analytical (Group A) or a holistic (Group B) rating scale. The teacher's role at this step is to ensure that students focus solely on assessing content, and their judgment is not affected by an impression about language and text layout. Group discussions allow students to compare their assessment results and review disparities, which trains students to yield justifiable scores.

Task 11. *Analyze the content of the text (App. A), assess it using the provided analytical scale (Group A) / holistic scale (Group B).*

Task 12. *Provide constructive feedback on the student's work and justify the assigned grade.*

Task 13. Compare your scores and feedback with your partner's. Are they similar? If they differ, explain why.

STEP 5: Generalization (approx. 5 minutes). To finalize their experience, participants complete a reflexive journal, where they are asked to address 4 out of 12

questions (See Figure 1). In the final reflection, students need to identify why and how they can apply these competencies in their future teaching practices.

Task 14. Fill in the reflexive journal by answering 4 questions of your choice (Fig. 1):

Figure 1

Reflexive journal

Reflexive journal		
1		
2		
3		
4		

Student Name: _____ Date: _____		
Your expectations before the workshop were...	What challenges did you face?	Did you manage to overcome challenges?
What areas need improvement?	What new skill or concept did you apply for the first time?	What aspects of your work were the weakest?
What tools, tasks or resources were most helpful?	What aspects of your work were the strongest?	Which did you enjoy more: pair work or group work?
Any additional thoughts or reflections?	What would you do differently if you had to redo the tasks?	I will use the skills I gained for...

Note. Image generated using Canva.

Among **anticipated problems** and **possible solutions**, we have identified the following:

1) We assume that students have prior knowledge of assessment fundamentals, particularly types of scales and the basics of assessing non-integrated listening and writing. Yet they might lack some prior assessment knowledge or possess varying levels of assessment knowledge. A possible solution may lie in providing a brief refresher on missing points or placing students in mixed pairs (groups) based on their level (stronger student & weaker student). However, while pairing students up, we need to ensure equal involvement of both.

2) Students might demonstrate subjectivity in scoring after the proceduralisation and performance steps. In such a case, a possible solution could be extending discussion sessions.

After the training, the students assessed two more texts and submitted their justification in the form of feedback. A total of 13 students used the analytical scale to provide feedback (26 responses), while 12 students used the holistic scale (24 responses). Afterwards, students' feedback was analysed according to the following criteria:

High proficiency. Feedback demonstrates a student's proficiency in critically analyzing content using a designated rating scale. Well-reasoned justifications and explanations of the specific weaknesses are presented.

Medium proficiency. A rationale for the assigned score is provided. However, a student may misinterpret or confuse content with other criteria, leading to inaccurate grades. Additionally, justifications lack clarity and do not include examples from the

text to support the claims. This impacts the overall score.

Low proficiency. A rationale for the assigned score is provided, but it either inadequately addresses content or misinterprets it as a concept. Justifications lack clarity or do not include concrete

examples from the text. Errors in interpreting content considerably impact the score.

The number and percentage of comments categorized as high-, mid-, and low-level responses are shown below in Table 2.

Table 2. Pre-test and post-test results

	Holistic (number of responses, %)			Analytical (number of responses, %)		
	high-level feedback	mid-level feedback	low-level feedback / no feedback	high-level feedback	mid-level feedback	low-level feedback / no feedback
Pretest	2 (8,33%)	8 (33,33%)	14 (58,33%)	4 (15,38%)	10 (38,46%)	12 (46,15%)
Posttest	6 (25,00%)	11 (45,83%)	7 (29,17%)	10 (38,46%)	12 (46,15%)	4 (15,38%)

The results obtained allow us to draw the following conclusions:

1. The number of low-level feedback instances (as well as their complete absence) decreased in both groups. It is important to note that missing feedback itself does not necessarily indicate inability to assess efficiently, however, the students had been informed of this requirement.

2. After the training, more students demonstrated high proficiency in providing feedback. Students more often exemplified their decisions and justified their assessment decisions. In many cases, feedback evolved from mechanical reproduction of scale descriptors to meaningful reflection.

3. The percentage of works with no feedback lowered from 42% in the pretest to 17% in the posttest for those who used the holistic scale. The improvement can also be observed in the group that used the analytical scale: from 31% of works without feedback in the pretest to 4% in the posttest. This reveals a positive impact of training in general and a higher influence of analytical scales on students' ability to give meaningful feedback in particular.

Conclusion

This paper is part of a broader research project focused on developing pre-service teachers' skills in assessing ILW tasks as a component of assessment literacy. It presents training materials and illustrates

the impact of the workshop on students' ability to provide meaningful, content-focused feedback.

The findings indicate that constructivist training, particularly when supported by analytical rating scales, significantly enhances students' capacity to assess ILW and to formulate constructive, well-supported comments. Although challenges remain, both in assessing ILW and in applying holistic scales, the global trend highlights the growing importance of source-based writing assessment as an essential professional skill.

The results emphasize the necessity of incorporating dedicated assessment courses into Ukrainian teacher education programmes and of training students to evaluate each assessment criterion separately.

Future research may investigate approaches to preparing pre-service teachers to assess additional integrated skills, including reading-into-writing, reading-into-speaking, and listening-into-speaking.

References

- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35-44. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.35>
- Boylan, K., (2018). Chapter 4 – The writing process. In A. Moser (Ed.), *Let's get writing! An English composition textbook*. Virginia Western Community College. <https://pressbooks.pub/vwcceng111/chapter/chapter-4-the-writing-process/>
- British Council | TeachingEnglish. (2022). *How to assess integrated skills (Assessment series part 6/6)*

[Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=usOA_sMnAG4

Cambridge English. (n.d.). *B2 First for Schools Writing Part 1 (An opinion essay)*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/581163-b2-first-for-schools-preparing-for-exam-success-self-study-writing-activities-part-1.pdf>

Chan, S. H., & Yamashita, J. (2022). Towards a better understanding of integrated writing performance: The role of reading strategies and language proficiency. *Assessing Writing*, 52, 100592. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100592>

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. ASCD. https://www.academia.edu/1754876/Teacher_centered_professional_development

Educational Testing Service. (2008). *TOEFL iBT® test independent writing rubrics*. Educational Testing Service. <https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/regiii/conference/2009/pruner%20indepwrihd-t2.pdf>

Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39–53. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0010>

Giraldo, F., & Murcia, D. (2018). Language assessment literacy for pre-service teachers: Course expectations from different stakeholders. *GIST Education and Language Research Journal*, 16, 56–77.

Grainger, P. R., & Adie, L. (2014). How do pre-service teacher education students move from novice to expert assessors? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), Article 9. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n7.9>

Howells, R. (2011). *Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products* [Doctoral dissertation, University of Maryland].

IELTS. (2023). *Writing test resources*. <https://ielts.org/take-a-test/preparation-resources/writing-test-resources>

Kvasova, O., & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 159–177. <https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0010>

Kvasova, O., Kavytska, T., & Osidak, V. (2019). Investigation of writing assessment literacy among Ukrainian university teachers. *Ars Linguodidacticae*, 4(2), 10–16. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2019.4.02>

Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197.

National Geographic. (2015, November 23). *The Key to Living a Longer Life | Breakthrough* [Video]. You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=pK_1HKRnoe0

Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In D. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 1–11). McGraw-Hill.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. Academic Press.

Stephens, C. (n.d.). Revising. In *Academic A writing: Introduction to academic essays*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/academic_a_writing/revisingK

Trinity College London. (2015). *Integrated Skills in English (ISE) guide for teachers – ISE I (B1)*. <https://www.trinitycollege.com/resource?id=6291>

Ukrainska, O. O. (2020). Using checklists for developing student teachers' language assessment literacy. In S. Hidri (Ed.), *Perspectives on language assessment literacy: Challenges for improved student learning* (pp. 84–106). Routledge.

Ukrayinska, O. (2024). Synergies in developing pre-service teachers' language assessment literacy in Ukrainian universities. *Education Sciences*, 14(3), 223. <https://doi.org/10.3390/educsci14030223>

Weigle, S. C., Boldt, H., & Valsecchi, M. I. (2003). Effects of task and rater background on the evaluation of ESL student writing: A pilot study. *TESOL Quarterly*, 37(2), 345–345. <https://doi.org/10.2307/3588510>

Westbrook, C. (2022). The impact of input format on written performance in a listening-into-writing assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 101190. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101190>

Yildirim, A., Oscarson, A. D., Hilden, R., & Fröjdendahl, B. (2023). Teaching summative assessment: A curriculum analysis of pre-service language teacher education in Sweden and Finland. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 203–218. <https://doi.org/10.1177/00224871231214799>

Отримано редакцією журналу / Received: 19.04.25

Прорецензовано / Reviewed: 20.05.25

Схвалено до друку / Accepted: 26.05.25

Appendix

A sample of ILW used for assessment

Good health and environment plays an important role in reaching centenarian status as it lowers our possibilities to have active social life and support from other people. Genetics, however, might not be that important to compare with isolation and loneliness.

For instance, if the person genetically gets such a disease as diabetes, the consequences is there is a chance of some health issues that may lead to a shorter lifetime. Likewise, the same person can become a centenarian if he starts joining some social communities, especially sports clubs or any other connected with a healthy lifestyle. Furthermore, genetics play a role in person's development and temper. Some people might have a higher tendency to psychological diseases like depression, which cause social isolation in their lifespans. There is a fact that high neuroticism and low agreeableness are associated with high loneliness.

After analysis, there appears to be no conclusive link between an active social environment and the impact of genetics on centenarian status. Evidence illustrates that lonely and isolated people have much lower chances of achieving longevity. Either those people are deprived of defense and social cohesion, which has a crucial affect on surviving in this world and on building biological forces against diseases.

That implies one of the previously mentioned facts about genetics and an easier way to be treated. As they say, "Healed people heal people".

Юлія Лавренчук (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-3646-618X

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО АУДІЮВАННЯ ТА ПИСЬМА

Постановка проблеми. Суспільні процеси, пов'язані з інтернаціоналізацією та стрімким розвитком технологій штучного інтелекту, які здатні забезпечувати базове оброблення та передавання інформації, спонукають освіту до реагування та модернізації підходів до навчання школярів та студентів. Деякі з обов'язків працівників, наприклад, пошук інформації та створення текстів, тепер можуть бути виконані роботизованими системами. Тому оновлення мовної освіти, відображене, зокрема, в імплементації інтегрованих умінь в середній та вищій школах, набуває особливої актуальності. Навчання та оцінювання інтегрованого аудіювання і письма своєю чергою потребує підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів в університетському середовищі.

Мета статті полягає у висвітленні перебігу та результатів експериментального навчання студентів А4.01 Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Методологія дослідження. Експериментальне навчання ґрунтувалося на підвалинах конструктивістського підходу до навчання. Формою проведення навчання було обрано воркшоп, який дозволив забезпечити активність та співпрацю студентів у конструюванні знань, а також ущільнити навчальний матеріал відповідно до програми дисципліни "Контроль і оцінювання результатів навчання". Воркшопи були розроблені на основі моделі Діас-Маджолі (Díaz-Maggioli, 2004) та адаптовані відповідно до навчального контексту. В експериментальних воркшопах, які тривали з грудня 2022 року по грудень 2024 року, взяли участь 25 студентів.

Результати. На основі обраних підходів та проаналізованої літератури були розроблені матеріали для експериментального навчання майбутніх учителів оцінювання змістового наповнення інтегрованого аудіювання і письма: шкали оцінювання, завдання для навчального воркшопу та матеріали для перед- та післяекспериментального зрізів. Визначено, що проведення спеціалізованих воркшопів сприяло розвитку здатності студентів педагогічних спеціальностей надавати якісний зворотний зв'язок.

Ключові слова: воркшоп, інтегроване аудіювання і письмо, майбутні вчителі, контроль-оцінювальна компетентність, оцінювання змістового наповнення.

BIOS

Yuliia Lavrenchuk, Assistant Professor, Department of Methodology for Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her research interests lie within language testing and assessment, integrated listening-into-writing, and cognitive linguistics.

E-mail: ju.lavrentshuk@knu.ua

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в огляді й рецензуванні праці, в аналізі й інтерпретації даних, схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. No sponsors have been involved in the data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

УДК 378; 811.111

Oleg Yanush (Ukraine)
ORCID ID: 0009-0006-1170-8866

FLUENCY IN SPOKEN ENGLISH: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR PHILOLOGY STUDENTS

The article discusses the importance of enhancing English fluency in Philology majors. It also identifies various definitions of fluency, problems that students face in fluency development and suggests comprehensive strategies for their improvement. The paper highlights the implementation of teaching strategies that can be integrated into the EFL classroom. Additionally, the author provides several reasons for achieving fluent spoken English, which is increasingly recognised as an essential skill. This research employs a mixed-methods approach to investigate the development of English speaking fluency among philology students. The study provides designs to measure changes in speaking fluency over a one-semester period. The author proposes an assessment based on four criteria, with data collection grounded in both quantitative evaluation scores and qualitative observations. The article examines key methods for improving spoken English and fluency, such as interactive teaching methods, technological tools, authentic materials usage, feedback, peer learning and individualisation of studying. They are proposed to be discussed and analysed during students' training in fluency skills in practical classes. The results of the oral fluency experiment are to be reflected in future research.

Keywords: fluency, spoken English, teaching strategies, philology students, methods for improving English fluency.

Introduction

English has become the dominant lingua franca of the twenty-first century, serving as the primary medium for international business transactions, collaborative research, and academic exchanges among representatives from diverse linguistic backgrounds. As globalisation continues to reshape educational and professional landscapes, the demand for effective English language instruction has intensified, prompting educators and researchers to develop pedagogical approaches that maximise learner engagement and accelerate language acquisition.

Within this context, oral fluency represents a critical competency that exceeds mere linguistic proficiency. For both native speakers and second-language learners, fluency serves as a gateway to meaningful communication, enabling individuals to articulate complex ideas with confidence and clarity. This competence encompasses not only the mechanical aspects of language production—grammar, vocabulary, and pronunciation—but also the cognitive flexibility required to sustain extended discourse on specialised topics.

Current research reveals significant complexities in measuring and assessing oral fluency. Derwing and Munro (2015) highlight the challenges in establishing reliable speech rate assessments, particularly noting substantial discrepancies between the evaluations of learner performance by trained and untrained listeners. These measurement inconsistencies call for more sophisticated assessment frameworks that can guide educators in developing comprehensive criteria for evaluating fluency.

The significance of oral communication skills extends far beyond academic settings into professional domains where linguistic competence directly correlates with career advancement. Contemporary workplace demands require sophisticated oral communication capabilities across multiple contexts and professional activities such as:

Professional telephoning; professional negotiations; professional presentations; advertising one's own organization/company and its products/services; purchasing goods/products/equipment from other organizations/companies; selling goods/products/equipment of one's own organization/company; preparing and receiving instructions on how to use

products/equipment; professional and business contracts with other organizations/companies; organizing and financing joint ventures; participating in professional/business fairs and exhibitions. (Liubashenko & Kornieva, 2019, p. 20-21).

These professional imperatives make fluency development not merely an educational goal, but an economic necessity, as consistently developing language skills enables individuals to express their thoughts, ideas, and emotions clearly and confidently, thereby fostering stronger personal and professional relationships, which leads to professional success (Goh & Burns, 2012).

Moreover, research in cognitive psychology demonstrates that second language fluency yields benefits extending beyond communicative competence. Goebel (2007) emphasises that foreign language proficiency enhances mental flexibility, improving problem-solving capabilities while reducing communication anxiety and fostering cognitive adaptability. As English continues to dominate global academic discourse, international commerce, and diplomatic relations, oral fluency becomes instrumental in accessing worldwide knowledge networks, participating in international collaborations, and navigating increasingly interconnected professional environments

Literature review. Recent studies highlight that a strong focus on developing fluency in English speaking at universities can sometimes present challenges to broader language competence, including grammar and overall language accuracy (Elbashir, 2022). While fluency-focused strategies can enhance oral interaction, inadequate attention to grammatical precision often hinders comprehensive language mastery.

First, it is essential to provide a clear definition of "fluency." The Oxford Learner's Dictionaries define fluency as "the quality of being able to speak or write a language, especially a foreign language, easily and well" (Oxford Learner's Dictionaries, n.d., Definition 1). This definition captures the

fundamental ease and proficiency that characterize fluent language use. Additionally, fluency involves speaking without undue hesitation, making few mistakes, and being easily understood by others, while also comprehending most of what is said in everyday and informal contexts. Based on this, we can define fluency as intelligent speech that maintains reasonable accuracy and correctness in terms of grammar, phonology, and vocabulary.

Fluent speech refers to speaking or writing in an easy, smooth manner, i.e., "expressed readily and without pause" (Longman Dictionary of English Language and Culture, 1992, p. 494). This encompasses speaking with good, but not necessarily perfect, command of intonation, vocabulary and grammar to convey ideas effectively and to produce coherent speech without difficulty. Fluency can also be considered in regards to the ability to continue speaking spontaneously (Gawi, 2015). Fillmore argues that to be fluent, a speaker must be able to speak lengthily with short pauses and also be able to fill a certain amount of time with words (Fillmore, 1979). Another definition was proposed by Wood (2010), who stated that the level of fluency in speech depends not only on the speaker but also on the listener. Similarly, when assessing oral fluency, De Wolf et al. (2017) considered the aspects such as speech rate, articulation rate, number of pauses per minute, phonation-time ratio, filled pauses, rate violations, utterance length, and pause duration to be necessary. Fluency can also be defined as the ability to maintain pauses, intonation, stress, speech rate, and interruptions (Mareková & Beňuš, 2024). Fluency of speech is achieved when a person can effectively use the structure of language, prioritising content over form and using units and structures naturally at conversational speed when necessary (Foster, 2020). In many cases, raters assumed that fluency would be assessed based on native speakers' perceptions of the speed of speech reproduction (Mora & Valls-Ferrer, 2012).

Fluency is a key indicator of second language oral proficiency and, as such, it is widely used as the basis of assessment. As a concept, fluency is often characterised in terms of 'smoothness and effortlessness of speech'... In everyday language use, fluency is often understood as equivalent to general (oral) proficiency in a particular language (Peltonen, 2023, p. 489).

As English is a foreign language in Ukraine, teachers face numerous challenges in teaching it to students. Ukrainian students are sometimes embarrassed about speaking English in public places and are also afraid of making mistakes. This situation often results in students having limited access to and opportunities for using their English skills. Thus, fluency is closely connected to the range of language knowledge and information processing skills (Suzuki et al., 2021).

Previous studies have shown that to enhance students' language skills, teachers should frequently conduct fluency exercises, especially when English is a foreign language (Elbashir, 2022).

We believe it is also necessary to draw parallels between fluency and accuracy, and to consider activities designed to develop both. We contend that activities aimed at increasing fluency can also lead to a reduction in mistakes and an increase in grammatical complexity. As students become more comfortable with what they know, they can pay closer attention to the quality of what they are using. Fluency is usually measured by the speed of access or production, and the number of oscillations; accuracy, in its turn, is assessed by the number of mistakes; and complexity can be estimated by the presence of more complex constructions, such as subordinate clauses (Nation & Newton, 2009). Theories that view repeated practice as a major factor in the development of fluency are related to changes in students' language awareness. It is therefore not surprising that the development of fluency is closely linked to the development of accuracy. Nation and

Newton also state that fluency development is ongoing if the following conditions are met:

1. The learners' interest is to be concentrated on communication and is subject to the real-time pressures and demands of normal, meaning-focused speaking activities.

2. Learners participate in activities where all the linguistic items are familiar due to their previous experience. This means that learners work with mostly familiar topics and narrative types, making use of active, familiar vocabulary and clause structures. These activities are based on experienced tasks because the knowledge required to perform such activities is typically well-experienced by learners.

3. The support and encouragement for learners to perform linguistic skills at a higher level mean that, in an activity with a fluency development goal, learners must speak and comprehend faster, less hesitantly, and use larger, planned segments than they do in their everyday use of language. In a way, fluency development activities provide learners with a deliberate push to higher levels of performance, often while they are pressed for time (Nation & Newton, 2009).

Examining the five major challenges that students encounter when transitioning from lower-intermediate to upper-intermediate English proficiency, Richards (2015) explores ways to bridge the gap between receptive and productive language skills and analyses the relationship between fluency and complexity. Richards suggests that achieving fluency often comes at the expense of complexity. He also highlights key characteristics related to these two aspects of language learning:

- Learners' language may be both relatively fluent and accurate, but shows little evidence of appropriate grammatical development.
- The complexity of learners' language does not always match their proficiency level.
- A common distinction in language teaching is between fluency and accuracy.

Fluency describes a level of proficiency in communication, which includes:

- The ability to produce language easily.
- The ability to speak with a good, but not necessarily perfect, command of intonation, vocabulary, syntax and grammar.
- The ability to express ideas coherently.
- The ability to produce continuous speech without causing comprehension difficulties, with minimum breakdowns and disruptions (Richards, 2015).

It's worth mentioning that the development of fluency may mean greater ease of use of known language forms, but this does not necessarily imply the development of complexity. When a student speaks fluently, they can convey a message using whatever resources and abilities they have. Accordingly, the speaker should not be corrected during the oral activity. However, in subsequent feedback, the teacher can comment positively on any strategies that the student used to increase fluency.

Designing activities to improve fluency level, while considering the three factors mentioned above, poses a significant challenge. Fluency exercises rely on several design requirements and their features to achieve the goal. These can manifest themselves in different methods across the spectrum of language skills. They are usually applied through teacher control; however, learner control may be used. In that way, learners are proposed to present short talks to the audience (to the class) or to provide a speaking activity based on their writing skills, or their own discourse if the learner has already acquired one through his/her language study activities. Developing speaking confidence and competence up to the level of providing discourse, being a factor of mastered language on a high level, is an important issue in achieving fluency and easy-going speech.

A. Gordyeyeva (2021) also discusses the support learners need during speaking activities. Speech processing and speaking competence are regarded as essential

factors for EFL students because issues that may be straightforward for a native speaker can sometimes prove challenging for those studying English as a second or foreign language. Those factors that can make speaking easier and more fluent *can be presented in four skill areas of speaking competence, together with the use of conversation management strategies, which may lead to more effective speaking* (Gordyeyeva, 2021, p. 193).

Versatile skills required for effective fluent speaking can be represented as follows: phonological skills, using appropriate stress and intonation; speech function skills, achieving specific goals in social communication; interaction skills, managing interactivity through varied speech modes; improved discourse skills, as mentioned above, enabling communicative manipulation and the fluent expression of utterances of any complexity.

Li and Luo (2023) present eight teaching strategies and twelve learning strategies that enhance mastery of English as a foreign language. They argue that fluency in a second or foreign language results from "acquisition rather than learning" (Li & Luo, 2023, p. 2) and that acquiring English requires immersion in an environment where the language is used or exposure to authentic language materials. While learning is important, it is crucial to increase both the time dedicated to acquisition and the quality of that acquisition, which should be taken into account when designing courses taught in English (Ellis, 1993).

Proficiency in spoken English is essential for the academic success of philology students. They often need to engage in seminars, discussions, and presentations while mastering disciplines such as Professional and Corporate Ethics (Napadysta et al., 2019), which are oriented towards their future profession. Fluency in English enables them to express their thoughts clearly, participate in meaningful academic discussions, and understand complex concepts (Richards, 2015). In

addition, many academic resources, including textbooks, research papers, and lectures, are available primarily in English, making fluency in the language vital for effective learning. Beyond academic and career benefits, fluency in English fosters students' personal growth. It enhances self-confidence, facilitates cultural exchange, and broadens their horizons. The ability to communicate in English allows students to access a wide range of information, experiences, and knowledge, contributing to a deeper understanding of the world.

Nowadays, most universities worldwide are creating language exchange projects and programs, particularly in collaboration with universities in the United States and the United Kingdom (Nunan, 2003). Students from different continents are paired with native English speakers for regular conversational practice. Such programs sometimes also include cultural immersion activities such as film screenings, cultural festivals, and guest lectures. This initiative helps students improve their speaking speed and gain a deeper understanding of English-speaking cultures. Herewith, Taras Shevchenko National University of Kyiv is not an exception: several students of the Educational and Scientific Institute of Philology have been members of such international groups and communities for more than a year up to date, communicating with native speakers in Europe, North America, and Australia within their free time, taking into account time zones worldwide.

Modern universities are increasingly focused on integrating technology into language learning, a trend also evident among Ukrainian philology students. Various courses, even those outside language-focused programs, incorporate language learning applications that offer personalised feedback on pronunciation, fluency, vocabulary expansion, and specialised lexical and phraseological material. Additionally, projects such as virtual reality simulations enable students to practice English in real-life situations

(Troudi, 1998; Celce-Murcia et al., 2010). Technological innovations have significantly increased students' engagement and speaking speed (Derwing & Munro, 2015). Despite its importance, many philology students still encounter difficulties with spoken English outside Ukraine, particularly in academic settings. For a Ukrainian student who has chosen the profession of a linguist, the problem of developing fluency in English becomes extremely acute. Despite receiving several years of formal education in English, students still struggle to speak this language fluently.

Although the vast majority of linguists increasingly recognise it as the most important skill in the modern world, there are several reasons why, even during the final qualification examinations, graduates of Bachelor's Degree programs in Linguistics do not demonstrate fluency in oral English. These reasons are not unique to Ukraine, but rather typical of higher education worldwide. Regarding the number of students and overemphasis on grammar and vocabulary at the expense of speaking practice, large classes exacerbate the issue. Many EFL learners lack opportunities for meaningful oral communication both in and outside the classroom, which prevents them from achieving fluency (Dziura, 2017). This can undermine their ability to comprehend and produce spoken English effectively, which is essential for general competence.

A lack of interactive teaching strategies and methods contributes to difficulties with speaking. In traditional classrooms, students often become passive learners, where speaking opportunities are limited or overlooked (Chand, 2021). Psychological barriers and a lack of motivation for fluent speaking are often linked to the uninteresting topics that university students may be assigned for discussion in their courses. Often, students perceive these topics as unrelated to their future occupational activities (Sokip, 2020).

Amid the ongoing war in Ukraine, students face immense challenges adapting

to learning under difficult conditions, including power outages, studying in underground shelters, and dealing with unreliable internet access. Opportunities for engaging in open communication with peers abroad, whether at student conferences or through discussions on relevant youth topics outside the classroom, are severely limited or even nonexistent. This makes the development of spoken English fluency even more critical. It should be systematically integrated into university courses and established as a core goal for instructors teaching English at the university level. To achieve this goal, it is essential to implement a specific set of teaching strategies in university courses. These strategies will positively impact students' speech fluency and help them overcome the challenges that philology students face as they prepare for their future professional careers.

The objectives of the article. The principal objective of this article is to elucidate the development of oral English fluency among philology students by implementing a comprehensive set of teaching strategies integrated into the educational framework of professional discipline study.

Methodology. Conceptually, the research builds on Michael Philip West's development of many original ideas on the problems of English language teaching. His emphasis on the importance of reading to improve oral fluency aligns well with the modern language teaching preference for the "reading method". It was that kind of oral speech teaching, further developed by Harold Palmer in the mid-20th century, that has come to dominate mainstream British and American approaches to language teaching to this day. Their method was called the "direct method" because its followers used the technique of directly linking the semantics of lexical units in a foreign language with their synonymous meanings in the same language, thereby bypassing the native language. It is this method that linguists associate with the

teaching of oral speech (University of Warwick, 2007). This method serves as a foundation for a variety of methods aimed at improving oral fluency skills and responding to challenges through effective teaching strategies and techniques.

Results and discussion

Seven teaching strategies were proposed for implementation in the course to enhance English oral fluency. This initiative was introduced during the second semester of the 2024-2025 academic year at the Educational and Scientific Institute of Philology at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The proposed teaching strategies aimed at improving English language fluency are outlined as follows:

1. Interactive learning environment. Creating an interactive learning environment that allows students to practice spoken English regularly is vital. Activities such as group discussions, debates, and presentations encourage active participation.

2. Use of technology. The use of technology can significantly enhance speaking speed. Language learning programs, online conversation platforms, and speech recognition software provide students with ample opportunities to practice. Universities should provide well-equipped language laboratories with resources such as audiovisual aids, language learning software, and interactive tools. These laboratories offer a conducive environment for practice and experimentation. Technology can play a crucial role in enhancing speaking speed. Language learning programs, online conversation platforms, and speech recognition software offer students numerous opportunities for practising spoken English.

3. Peer learning. Peer learning sessions, where students communicate with one another in English, can be advantageous. This method alleviates the fear of judgement and fosters a shared, supportive learning environment. Peer learning and language exchange programmes can be particularly effective.

4. **Fluency-Focused Curriculum.** Incorporating fluency-focused activities such as role-playing, storytelling, and improvisational speaking exercises into the curriculum can improve students' speaking skills.

5. **Regular Feedback.** Providing regular and constructive feedback, particularly during class activities, helps students identify and work on their weaknesses. Encouragement and positive reinforcement are equally important for building their confidence. Constructive feedback is essential for improvement. Teachers should provide timely and detailed feedback on student performance, highlighting strengths and areas for improvement. Positive reinforcement and encouragement can increase students' confidence and motivation. Knowledge versus skills should be prioritised for any foreign language teacher, so that the effective deployment of each requires different proper pedagogies (Li, X., & Luo, H., 2023).

6. **Pronunciation Practice.** Purposeful pronunciation practice through phonetic exercises and listening to native speakers can help students improve their accent and clarity of speech (Derwing & Munro, 2015). Pronunciation practice should be an integral part of the language learning process. Phonetic exercises, listening to native speakers, and using pronunciation tools can help students improve their accent and pronunciation. Recording and listening to their own speech can also help students identify and correct pronunciation errors.

7. **Motivational support** plays a crucial role in helping students overcome psychological barriers that inhibit their speaking confidence. Demonstrating English language fluency requires students to successfully complete tasks that assess multiple competencies: accurate pronunciation, appropriate speaking pace, varied vocabulary usage, and sustained conversational ability. Effective instruction must extend beyond theoretical content and incorporate engaging, creative activities that promote authentic language

use. Students benefit from hands-on tasks such as researching and compiling materials for oral presentations, participating in spontaneous role-playing scenarios, developing presentations on pedagogical history topics, and delivering various forms of spoken discourse, including formal reports, news reports, and informational messages in English.

Training content should derive from curriculum-related topics that serve dual pedagogical purposes. These carefully selected topics generate meaningful classroom discussions because they combine professional relevance with personal significance for students, naturally motivating engagement and participation. Academic activities must prioritize the development of oral communication skills, with particular emphasis on fluency enhancement. To achieve comprehensive communicative competence, students need exposure to diverse English-speaking contexts and situations, such as:

- A dialogue on the ethical problem of independent choice of profession.
- A conversation about the ideas of ancient thinkers such as Aristotle, Plato, as well as philosophers, etc.
- A discussion focused on scientific research, pedagogy, university practices and interpreters.

To facilitate interactive discussions on selected topics, students should be offered opportunities to develop collaborative presentations that explore course themes in depth. This approach encourages peer learning while building both research and presentation skills. During preparation, students can employ various research strategies to enhance their presentations. They may conduct internet searches to find relevant visual materials and illustrations that support their topics, investigate how these themes apply across different professional and social contexts, and utilise dictionaries to understand and incorporate new vocabulary encountered during their research.

Feedback should be organised after the discussions, where students would arbitrarily describe the difficulties that prevent them from speaking fluently and note what they still need to improve in their speech to be considered speedy. The spoken speech, oral reports and messages give us the opportunity to distinguish main traits and aspects of fluency assessment criteria that may include the following as well as within the future research of the proposed investigation:

- Pronunciation and intonation: How clearly and correctly words and phrases are pronounced.
- Vocabulary: The richness and adequacy of the vocabulary used.
- Fluency and spontaneity: The ability to speak without long pauses and hesitations.
- Understanding and response: The ability to understand questions and respond adequately to them.

We believe that the above criteria can provide a comprehensive assessment of speaking skills and help to objectively measure the level of fluency of speaking a foreign language. According to the curriculum oral response assessment is to be based on 10-point scale.

Reading material is fully integrated into speaking. The student has to freely and effectively express his thoughts, make the right choice of expression, give correct definitions of concepts, demonstrate understanding of the material, be able generalize it and make a reasoned presentation in a coherent form, substantiate his judgments, give examples; and is able to make references to information obtained from various sources. The student's fluent speech ought to be characterized by a natural pace, correct stylistic, phonetic and rhythmic-intonational design.

The assessment of students' communication skills in this professional scenario will be based on four criteria as seen in table 1:

Table 1. Speaking skills assessment criteria

Number	Activity to be assessed	Points on assessment (from-to)
1.	<i>Pronunciation:</i> Assessment of the clarity and correctness of pronunciation of sounds and words.	0-2,5
2.	<i>Vocabulary:</i> Assessment of the variety and adequacy of vocabulary use.	0-2,5
3.	<i>Fluency:</i> Assessment of the ability to speak fluently, without significant pauses and hesitations.	0-2,5
4.	<i>Comprehension:</i> Assessment of the ability to understand and adequately respond to questions and comments.	0-2,5

Final assessment. Each aspect is assessed on a scale from 0 to 2,5 points. The maximum number of points is 10. The assessment can be interpreted as follows:

- 0-1: low level. Significant practice is required.
- 1-1,5: below average level. It is recommended to continue studying.
- 1,5-2: average level. There are solid foundations, but there is still room for improvement.

- 2-2,5: high level. Fluent in the language, with minor shortcomings.

Students who utilise modern technologies in their studies are eligible to participate in the experiment. In particular, such students typically engage in online communication with native speakers and establish a community comprising native speakers from various countries, not just English-speaking ones. Such students exchange experiences of using English in English-speaking and non-English-speaking countries, comparing

cultural traditions of different peoples, state structures, and other aspects, thus improving their vocabulary. This, in turn, develops into an active vocabulary, enabling them to communicate accurately and fluently.

Students often overlook the significant opportunities that English provides as the primary means of international and intercultural communication among nations worldwide. This mindset emphasises the need for further research, development, and implementation of modern methods and technologies. These efforts should focus on studying grammar, phonetics, and lexicology while considering the regulatory and combinatorial aspects of language use in various communicative situations. Therefore, it is crucial to motivate students to practice English consistently and clearly as a second foreign language throughout their higher education in Ukraine.

Conclusions

This study has examined key methods for enhancing English spoken fluency, including interactive teaching approaches, technological integration, authentic materials, communicative methodologies, formative assessment practices, and individualised learning strategies (Rose, 1995). It has also revealed that the successful implementation of these methods requires addressing significant student challenges that can impede progress: speaking anxiety rooted in fear of making errors during oral tasks, which substantially reduces their willingness to participate in conversational activities; the lack of familiarity with idiomatic expressions, colloquialisms, and contemporary slang usage, which limits their ability to engage in natural, spontaneous communication; pronunciation difficulties and challenges of comprehension of strong regional accents that might lead to communication breakdowns and reduced comprehensibility (Thornbury, 2007).

The findings demonstrate that systematic attention to these obstacles, combined with evidence-based pedagogical strategies,

significantly improves student confidence and fluency. Beyond classroom-level interventions, institutional commitment proves crucial. Educational institutions must provide adequate resources, facilitate external study opportunities, and develop international exchange programs that expose students to authentic English-speaking contexts. Such comprehensive support systems enable students to develop the communicative competence necessary for academic achievement and professional advancement in increasingly globalised environments.

Looking ahead, the interdisciplinary nature of contemporary academic and professional contexts demands that English fluency development programs adapt to meet evolving communication demands. As global competition intensifies, the ability to communicate effectively in English becomes not merely advantageous but essential for success. Therefore, future research and practice must continue exploring innovative approaches that prepare students for the complex, multilingual communication landscapes they will encounter in their academic and professional careers.

References

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (2010) *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge University Press. (2nd ed.).
- Chand, G. B. (2021). Challenges faced by bachelor level students while speaking English. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 6(1), 45-60. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v6i1.853>
- De Wolf, S., Smit, N., & Lowie, W. (2017). Influences of early English language teaching on oral fluency. *ELT Journal*, 71(3), 341-353.
- Derwing, T. M., Munro M. J. (2015). Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research (Language Learning & Language Teaching, 42). *Applied Linguistics*, 38(3), 430-433. <https://doi.org/10.1093/applin/amw041>
- Dziura, A. (2017). Developing learners' speaking competence: Teaching approaches and classroom limitations. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka*, 9, 119–127. <https://doi.org/10.15584/znurlotto.2017.9.12>
- Elbashir, E. (2022). The problems of fluency in spoken English among EFL learners in Sudanese universities. *Journal of English Language Teaching*

and *Applied Linguistics*, 4(4), 14-17. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.4.3>:

Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113. <https://doi.org/10.2307/3586953>

Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In D. Kempler, & W. S. Y. Wang (Eds.). *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-102). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-255950-1.50012-3>

Foster, P. (2020). Oral fluency in a second language: A research agenda for the next ten years. *Language Teaching*, 53(4), 446-461.

Gawi, E. M. K. (2015). Towards a better fluency in English as a foreign language: A case study of Sudanese students at sub rural secondary schools. *International Journal on Studies in English Language and Literature*. 3(4), 63-71.

Goebel, R. (2007). The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(1), 125-127. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00514_5.x

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.

Gordyeyeva, A. (2021). How to develop oral fluency when teaching English for specific purposes. Наукові записки Національного університету "Острозька академія": серія "Філологія", 11(79), 192-194. [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2021-11\(79\)-192-194](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2021-11(79)-192-194)

Li, X., & Luo, H. (2023). Research on the teaching and learning strategies in college English reading curriculum from the perspective of second language acquisition. *Open Access Library Journal*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.4236/oalib.1109889>

Liubashenko, O., & Kornieva, Z. (2019). Dialogic interactive speaking skills assessment in the experiential teaching of technical English to tertiary school students. *Advanced Education*, 6(13), 18-25. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.156228>

Longman. (1992). Fluency In Longman Dictionary of English Language and Culture. <https://archive.org/details/longmandictionariawlunse/mode/2up>

Mareková, L., & Beňuš, Š. (2024). Speech fluency production and perception in L1 (Slovak) and L2 (English) read speech. *Language and Speech*, 68(1), 36-62. <https://doi.org/10.1177/00238309241230899>

Mora, J. C., & Valls-Ferrer, M. (2012). Oral fluency, accuracy, and complexity in formal instruction and study abroad learning contexts. *TESOL Quarterly*, 46(4), 610-641.

Napadysta, V. H., Shynkarenko, O.V., Rohozha, M.M., Rykhlitska, O.D., Podilyan, H.P., Maslikova, I.I., Bayura, D.O., Pohribna, N.V., & Yefimenko, V.V. (Eds.). (2019). *Profesiyna ta korporatyvna etyka*. [Professional and Corporate Ethics]. Kyiv University Press. [In Ukrainian].

Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613. <https://doi.org/10.2307/3588214>

Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.) Fluency. In *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Retrieved April 26, 2025, from <https://fluency.noun-definition-pictures-pronunciation-and-usage-notes-oxford-advanced-learner-dictionary-at-oxfordlearnersdictionaries.com>

Peltonen, P. (2023). Fluency revisited. *ELT Journal*, 78(4), 489-492. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad047>

Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://www.scribd.com/document/786375792/Key-Issues-in-Language-Teaching-Jack-Richards>

Rose, K. R. (1995). [Review of *How languages are learned*, by P. M. Lightbown & N. Spada]. *TESOL Quarterly*, 29(1), 197-200. <https://doi.org/10.2307/3587819>

Sokip, A. (2020). Overcoming the problem of learning foreign language skills in the classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 723-729. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080246>

Suzuki, S., Kormos, J., & Uchihara, T. (2021). The Relationship Between Utterance and Perceived Fluency: A Meta-Analysis of Correlational Studies. *The Modern Language Journal*, 105(2), 435-463. <http://www.jstor.org/stable/45419527>

Thornbury, S. (2007). *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited.

Troudi, S. (1998). [Review of *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & J. M. Goodwin]. *TESOL Quarterly*, 32(4), 783-784. <https://doi.org/10.2307/3588013>

University of Warwick. (2007). *Michael West's life and career*. Applied Linguistics. https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/elt_archive/halloffame/west/life/

Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence and classroom implications*. Continuum International Publishing Group.

Отримано редакцією журналу / Received: 11.04.25

Прорецензовано / Reviewed: 16.05.25

Схвалено до друку / Accepted: 26.05.25

ПОБІЖНІСТЬ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі зростає важливість вільного володіння англійською мовою як засобом міжнародної комунікації. Особливої актуальності набуває розвиток побіжності англійського мовлення у студентів закладів вищої освіти, зокрема філологічних спеціальностей. Англійська мова стала панівною у науковій, діловій та дипломатичній сферах, що зумовлює необхідність якісного підготування майбутніх фахівців. Дослідження зосереджується на виявленні проблем, з якими стикаються студенти під час оволодіння побіжністю мовлення, та розробленні ефективних стратегій їх подолання.

Мета дослідження. Основною метою є аналіз розвитку побіжності англійського мовлення у студентів-філологів та втілення науково обґрунтованих стратегій її вдосконалення в межах вивчення фахової дисципліни.

Методологія дослідження ґрунтується на комплексному підході, що поєднує кількісні та якісні методи. Пропоновані автором стратегії спираються на інтерактивні методи навчання, використання сучасних технологічних інструментів, роботу з автентичними матеріалами, комунікативний підхід та взаємне навчання. Оцінювання результатів автор пропонує здійснювати під час проведення експерименту щодо покращення побіжності мовлення за допомогою 10-бальної шкали, що відповідає програмі підготовки студентів, які вивчають англійську як іноземну або другу іноземну мову, та якісного аналізу зворотного зв'язку від студентів.

Результати та обговорення. Автор наголошує на прямій кореляції між регулярністю практики усного мовлення та рівнем його побіжності. Визначає основні проблемні аспекти, що потребують додаткової уваги: психологічні бар'єри, обмежений словниковий запас та недостатня автоматизація мовленнєвих навичок та умінь. Результати дослідження підтверджують ефективність обраного комплексу стратегій для розвитку побіжності англійського мовлення. Водночас виявлено необхідність подальшого вдосконалення методики викладання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та специфіки їх майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: побіжність мовлення, говоріння англійською, стратегії навчання, студенти-філологи, ключові методи вдосконалення англомовної побіжності

BIO

Oleg Yanush, PhD in Linguistics; Associate Professor at the Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literature; Taras Shevchenko National University of Kyiv. His areas of interest include issues related to teaching English at the university level and interactive teaching methods.

E-mail: obyanyush@gmail.com

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в огляді й рецензуванні праці, в аналізі й інтерпретації даних, схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. No sponsors have been involved in the data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

УДК 81'27:81'373.611.2

Свгеній Сімоніка (Україна)
ORCID ID: 0009-0002-2712-8680

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ЛЕКСИКИ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В АСПЕКТІ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Статтю присвячено методичній типології лексики китайської мови, класифікованої за рівнем складності сприйняття та розуміння. Вказано на значні відмінності між китайською та українською мовами, що обумовлюють складність сприйняття китайських лексем. Важливо враховувати, зокрема, артикуляційні, графічні, структурно-композиційні та семантичні особливості китайської мови, а саме: тональність, складний словоподіл, омонімію, фонематичні відмінності. Для створення ефективної методичної типології лексики китайської мови запропоновано аналізувати різні аспекти, такі як кількість термінальних тонів, омонімію та полісемію лексем, схожість звукового складу з українською мовою, а також семантичні особливості. Під час дослідження, проведеного автором серед студентів-китаїстів I-II курсу, встановлено: кількість термінальних тонів не впливає на складність сприйняття лексеми на слух; лексеми, звукові характеристики яких схожі на українські, сприймаються краще; варіації вокальних звуків китайської мови часто призводять до внутрішньомовної інтерференції, коли студенти чують дифтонги чи трифтонги замість одиничних звуків, і навпаки; сприйняття та розрізнення складоморфем у контексті є значно важчим, ніж поза контекстом, що свідчить про необхідність вивчення лексики у напрямі від складоморфем до композитів; чим вузьчий семантичний діапазон слова і чим більше воно має диференційних ознак, тим його легше сприймати; композити без омонімії сприймаються краще за синтаксично вільні лексеми, а лексеми без омонімів – краще, ніж з омонімією. Головним фактором, що методично організує сприйняття на слух, визначено розуміння значення слова.

Ключові слова: навчання аудіювання, лексика китайської мови, лексема, методична типологія, лексична компетентність в аудіюванні, студенти-китаїсти.

Вступ

Постановка проблеми. Підготовка фахівців-китаїстів є важливим етапом у розвитку українсько-китайських відносин і сприяє глибшому розумінню китайської культури, мови й економіки. Така підготовка дає змогу формувати професіоналів, які мають високий рівень комунікативної компетентності, а також розуміють соціокультурні особливості та політичні процеси в Китаї. Фахівці-китаїсти відіграють ключову роль у розвитку двосторонніх економічних і культурних зв'язків між Україною та КНР, адже вони є посередниками у бізнесі, дипломатії, науці й освіті. Вони здатні ефективно комунікувати, вести переговори, здійснювати переклади, а також розвивати наукові дослідження в галузі китайської філології, історії та культури. Дедалі вагоміша роль Китаю на світовій арені вимагає все більше фахівців, здатних працювати з китайським ринком і культурними особливостями, що робить їхню підготовку надзвичайно актуальною

для України. Ключову роль у формуванні комунікативної компетентності з китайської мови відіграє лексика, оскільки вона є основою для ефективного обміну інформацією та вираження думок. Знання лексики дає змогу мовцю правильно обирати слова та вирази залежно від ситуації, що є важливим аспектом комунікації. Для китайської мови характерна багатозначність слів, тональні варіації та специфічні культурні конотації, що потребують глибокого розуміння контексту і здатності адаптувати мовні форми під конкретні умови спілкування. Оволодіння лексичними одиницями, що відображають соціокультурні реалії Китаю, допомагає студентам ефективно взаємодіяти в різних соціальних і професійних ситуаціях.

Лексика відіграє важливу роль в аудіюванні китайського мовлення, оскільки вона є основою для розуміння почутого тексту і точного сприйняття змісту. Водночас лексика китайської мови досить складна

для розуміння. І це спричинено багатьма факторами:

- багатозначність слів;
- тональність, адже значення слів змінюється залежно від тону;
- наявність культурно маркованих слів, що не мають прямого аналогу в інших мовах і вимагають знання китайської культури;
- синонімія і паронімія, що ускладнюють вибір правильного значення;
- різноманітність стилістичних варіантів, які використовуються залежно від соціального контексту;
- граматичні особливості, коли значення слів змінюється залежно від їхнього місця в реченні чи взаємодії з іншими словами.

Методична типологія лексики, тобто її класифікація за рівнем складності сприйняття та розуміння, допомагає визначити, які лексичні одиниці є доступнішими для вивчення на певних етапах навчання, а які потребують глибшого аналізу та додаткової уваги, а врахування рівня складності дає змогу викладачам ефективно будувати навчальний процес. Тож методична типологія лексики китайської мови (з позиції сприйняття її носіями української мови) є важливою методичною проблемою, у якій міститься ключ до розроблення технологій навчання лексики та підсистеми лексичних вправ, а отже, зумовлює актуальність цієї публікації.

Огляд попередніх досліджень і публікацій. В Україні та світі останнім часом поживався інтерес до методики навчання лексики китайської мови. В поле зору науковців потрапили, зокрема, дослідження способів семантизації лексичних одиниць й етапів формування лексичних навичок (Волкова, 2024); принципів і методів навчання лексики китайської мови (Кулага, 2023); підходів до її навчання (Li & Tong, 2020; Simončič, 2015); стратегій навчання лексики, зокрема ієрогліфів ((Grenfell & Harris, 2015; Shen, 2022; Winke & Abbuhl, 2007; Wang, 2018); електронних засобів навчання

(Wong et al., 2016; Lin et al., 2018; Wu, 2015; Uiphanit et al., 2020); принципів добору лексики ((Омельчук, 2024; Ситник, 2021). Ситник (2019) охарактеризувала зміст лексичної компетентності на початковому етапі навчання у ЗВО. Спробу створити теоретичну модель навчання лексики китайської мови на початковому етапі зроблено в роботі Чжана (Zhang, 2014). Проблему методичної типології лексики розроблено у працях українських науковців. Полюк та Боднар вважають, що "оцінку трудності слова необхідно здійснювати з урахуванням кількості символів (звуко-буквений і морфемний склад) та кількості інформації (функціонально-семантичний діапазон), яку несе в собі слово" (Полюк, & Боднар, 2008, с.202). Семенчук серед економічних термінів виділяє три типологічні групи: "1) лексеми, які за семантичною характеристикою повністю збігаються з лексемами рідної (української) мови студентів; 2) лексеми, які за семантичною характеристикою збігаються частково з лексемами рідної (української) мови студентів; англійські лексеми, які за семантичною характеристикою повністю не співпадають з лексемами рідної (української) мови студентів" (Семенчук, 2007, с. 83-84). Перша група лексики є найпростішою для засвоєння, певні труднощі викликає друга група та найскладнішою для засвоєння є третя група лексики. Отже, рівень складності лексики визначається її схожістю з рідною мовою у плані форми, змісту та функціонування: чим більше спільних формальних, семантичних та функціональних характеристик іншомовного слова з еквівалентом у рідній мові, тим легше це слово засвоюється у процесі вивчення. Саме від цієї ідеї будемо відштовхуватися і в процесі здійснення методичної типології лексики китайської мови.

Мета статті – створити методичну типологію лексики китайської мови. Для досягнення мети сформульовано **завдання**: охарактеризувавши її за рівнем складності для розуміння під час аудіювання; визначити й перевірити

фактори, що впливають на процес аудіювання лексем китайської мови у студентів, які її вивчають.

Методологія дослідження

Дослідження ґрунтується на *врахуванні міжмовної інтерференції* яка, за визначенням Вайнрайха (Weinreich, 1953), виникає як унаслідок мовних контактів, так і під час навчальної ситуації, і є методологічною основою для методичної типології лексики китайської мови: інтерференція виникає внаслідок впливу рідної мови на процес засвоєння китайської лексики і виявляється в перенесенні семантичних, граматичних і фонетичних структур слова рідної мови на лексичну одиницю китайської мови. Це може мати як позитивні наслідки для ізоморфних у двох мовах лексичних одиниць (швидше засвоєння нових лексем шляхом перенесення форми, змісту та функції слова з однієї мови на іншу), так і негативні наслідки для засвоєння частково ізоморфних й аломорфних лексем (неправильне перенесення форми, змісту, функції слова або взагалі відсутність будь-якої основи для перенесення). З огляду на це в основу методичної типології покладено фактор схожості лексичних одиниць іноземної мови з рідною мовою, що спричиняє рівень складнощів в опануванні нової лексики. Важливими для пропонованого дослідження також є ідеї де Сосюра (1998) про *єдність форми та змісту* слова, відповідно до якої ці компоненти не можуть існувати окремо один від одного: форма визначає фізичну структуру слова, зміст надає слову семантичне значення. Зазначені компоненти забезпечують повноцінне функціонування слова в комунікації, а їхній взаємозв'язок є основою для правильного розуміння та використання мови. Під час здійснення методичної типології лексики китайської мови варто враховувати формальні, семантичні та функціональні характеристики лексичної одиниці, розглядати їх через призму подібності з відповідними лексемами рідної для студентів мови.

Дослідження проведене на двох етапах: на першому етапі було проаналізовано навчально-методичну літературу, присвячену методологічній типології лексики загалом, а також досліджено типологічні особливості лексики китайської мови. На другому етапі було висунуто припущення про те, що: 1) складність сприйняття звукової оболонки слова має таку залежність: чим менша кількість тонів у слова, також чим ближчий його звуковий склад до звуків у рідній мові, тим легше буде його сприйняття на слух; 2) складність сприйняття семантики слова має таку залежність: чим менший семантичний діапазон слова і чим більше диференційованих ознак має слово, тим легше воно для сприйняття; 3) складність сприйняття слова залежить від того, чи відоме воно реципієнту: відомі слова / складоморфемами сприймаються та розпізнаються набагато легше, ніж невідомі. Це припущення було експериментально перевірене серед студентів-китаїстів (n=45): 24 студенти I курсу та 21 студент II курсу. Експериментальна перевірка мала три цілі: 1) перевірити рівень сприйняття та розрізнення на слух окремих первинних лексем (ієрогліфів) залежно від кількості термінальних тонів первинної лексеми та ступеня схожості її звукового складу зі звуками української мови; 2) визначити вплив звукової оболонки первинної лексеми в контексті та її тональності на сприйняття на слух; 3) перевірити вплив семантичної розгалуженості первинної лексеми та диференційованих ознак слова на сприйняття його на слух та розуміння значення. Для експерименту було обрано лексику, що відповідає рівню A1-A2, тобто це були слова, які студенти мали знати наприкінці I курсу. Складоморфемами могли бути як часто, так і рідко вживаними.

Результати дослідження та їхнє обговорення

Методична типологія лексики спирається на критерій *схожості форми / значення / функції слова* іноземної мови з

відповідником у рідній мові. Однак така класифікація для навчання китайської мови потребує значних уточнень, адже її лексика має формально-графічні, артикуляційні, структурно-композиційні та семантичні особливості. Суттєві відмінності в артикуляційній та графічній системі китайської мови вказують на потребу розроблення методичної типології лексики для кожного виду мовленнєвої діяльності. Необхідність розроблення окремої методичної типології лексики для кожного виду мовленнєвої діяльності обумовлена низкою особливостей, що вимагають специфічного підходу до навчання. Методична типологія лексики китайської мови передбачає урахування особливостей артикуляції та графіки, тональності китайської мови, специфіки функціонування слова в потоці мовлення, складності ієрогліфів і складоморфем, а також синтаксичних і граматичних особливостей мови. Особливості лексики китайської мови:

- вихідною одиницею лексики китайської мови є первинна лексема або просте кореневе слово; частина первинних лексем може функціонувати самостійно, а також бути складниками композитів (大 *dà* *великий*, 大学 *dàxué* *університет*); окремі первинні лексеми вживаються тільки як компоненти композитів (zé *болото* у сполученні 泽龟 *zé guī* *болотяна черепаха*); ще частина первинних лексем набула функцій службових елементів – афікси, лічильні слова, післялоги місця, показники означення; і, насамкінець, первинні лексеми, які вживаються вільно в ізольованому вигляді лише в певних сполуках (напр., слово 城 *chéng* *місто* використовують самостійно лише в окремих сполуках – з післялогом 里 *всередині* (城里 *chéng lǐ* *в місті*);

- основними способами словотворення у китайській мові є складання, афіксація, аббревіація (контракція), транспозиція, що відображають специфічну логіку в системі номінації, яка відрізняється від логіки номінації в українській

мові насамперед дискретністю сприйняття світу: комбінація первинних лексем, що трансформуються у семантичному плані, створює нові лексичні одиниці, які відображають специфіку концептуалізації дійсності у свідомості носіїв китайської мови;

- надзвичайно поширена омонімія, що викликає значні труднощі під час сприйняття слів;

- складний словоподіл: іноді дуже важко відрізнити композити від словосполучень;

- специфічні фонематичні особливості – вокальні та консонантні фонемати значно відрізняються від фонематичної оболонки української мови; наявність чотирьох термінальних тонів також є типологічною специфікою китайської мови;

- переважна більшість лексики є питома китайською; невеликий прошарок запозичень з індоєвропейських мов суттєво асимілювався до структурних фонетичних особливостей китайської мови, що робить ці слова маловпізнаваними.

Тож аудіювання лексики китайської мови ускладнюється такими факторами: наявність термінальних тонів первинних лексем; омонімія первинних лексем в межах одного тону; наявність звуків, що значною мірою артикуляційно відрізняються від звуків рідної мови; складність словоподілу у потоці мовлення; відсутність схожих за формою відповідників у рідній мові / англійській мові, а також специфікою семантики, що буває легко вивідною та важко вивідною (або невивідною), яка б допомагала розпізнавати певні слова.

Відповідно, в аспекті предмета нашого дослідження – формування китайськомовної лексичної компетентності в аудіюванні – методичну типологію лексики (за рівнем складності її засвоєння) варто розглядати з позиції таких критеріїв:

- тонічне розмаїття первинних лексем;
- омонімія та полісемія первинних лексем і композитів;

- рівень схожості / відмінності звукового складу первинних лексем китайської мови порівняно з українською;

- довжина слова, що зумовлена кількістю та варіативністю первинних лексем у слові;

- залежність семантики композита від суми значень первинних лексем, які входять до його значення (семантично вивідні і семантично невивідні або важко вивідні).

У процесі дослідження були висунуті припущення:

1) складність сприйняття звукової оболонки слова має таку залежність: чим менша кількість тонів у слова, також чим ближчий його звуковий склад до звуків у рідній мові, тим легше буде його сприйняття на слух; у зв'язку із цим ієрогліфи було поділено на три групи:

- слова з 1–2 тонами, що мають артикуляцію, наближену до української мови (напр., однотонові *fó, liǎ*, двотонові *fóu, fǒu, sāi, sài*; 佛 *fó* буддизм, 俩 *liǎ* обидва, 否 *fǒu* не, 赛 *sài* змагатися);

- слова із 3–4 тонами та звуковим складом, наближеним до української мови (напр., *mái, mǎi, mài, gāi, gǎi, gài; sū, sú, sù; nái, nǎi, nài*: 埋 *mái* хоронити, 族 *zú* рід, 盖 *gài* накривати, 俗 *sú* пересічний, 耐 *nài* терпіти), а також слова з 1–2 тонами, які мають фонему, відмінні від української мови (напр., *piē, piě; ruán, ruǎn; sūn, sǔn; nǚ, nù; gě, gè*: 撇 *piē* кидати, 软 *ruǎn* м'який, 损 *sǔn* зменшувати, 女 *nǚ* жінка, 惹 *rě* викликати);

- лексичні одиниці, звуковий склад яких не має аналогів в українській мові та які мають 3–4 тони (напр., *xiū, xiǔ, xiù; jiān, jiǎn, jiàn; qī, qí, qǐ, qì; chēn, chén, chěn, chèn; qīng, qíng, qǐng, qìng*: 修 *xiū* ремонтувати, 检 *jiǎn* перевіряти, 骑 *qí* їхати верхи, 沉 *chén* тонуту, 庆 *qìng* святкувати);

2) складність сприйняття семантики слова має таку залежність: чим менший семантичний діапазон слова і чим більше диференційованих ознак має слово, тим воно легше для сприйняття; у зв'язку із цим було поділено слова на три групи:

- первинні синтаксично вільні лексеми, що не мають омонімів (напр., 冷 *lěng* холодний, 苏打 *sūdǎ* сода, 芭蕾 *bālěi*

балет, 阿门 *āmén* амінь, 巧克力 *qiǎokèlì* шоколад);

- композити (без омонімії або не більше одного омоніма) (напр., 朋友 *péngyou* друг, 苹果 *píngguǒ* яблуко, 电脑 *diànnǎo* комп'ютер, 雨伞 *yǔsǎn* парасолька, 火锅 *huǒguō* хого), синтаксично напіввільні та синтаксично зв'язні лексеми (напр., 家里 *jiālǐ* вдома, 门外 *ménwài* за дверима, 道中 *daozhong* напівшляху, 山上 *shānshàng* у горах, 湖边 *húbiān* на березі озера), а також синтаксично вільні первинні лексеми, які мають не більше одного омоніма (напр., 俩 *liǎ* двоє, 沙发 *shāfā* диван; семантично вивідні композити (放火 *fànghuǒ* випускати + вогонь = підпал);

- композити (напр., 小时 *xiǎoshí* година, 意愿 *yìyuàn* бажати, 现代 *xiàndài* сучасний, 舒适 *shūshì* приємний), а також синтаксично вільні первинні лексеми, які мають два і більше омоніми (напр., 单 *dān* поодинокий, 神 *shén* дух, 店 *diàn* магазин, 梁 *liáng* міст; 史 *shǐ* історія), композити, значення яких не виводиться із суми значень первинних лексем (革命 *gémíng* змінювати + доля = революція).

Рівень сприйняття та розуміння зазначених груп складоморфем і слів було перевірено серед студентів-китаїстів I та II курсу за допомогою тесту, що складався із трьох частин. Результати тесту з обчисленнями подано в табл. 1.

Частина 1. Мета – перевірити рівень сприйняття та розрізнення на слух окремих первинних лексем (ієрогліфів) залежно від кількості термінальних тонів первинної лексеми та міри схожості його звукового складу зі звуками української мови.

Завдання 1. *Прослухайте склади і запишіть їх за допомогою алфавіту пін'їнь.*

Група 1: 5 одно- і двотонних складів, звукова оболонка яких дуже схожа на звукову оболонку української мови: 佛 *fó*, 俩 *liǎ*, 塞 *sāi*, 怀 *huái*, 耨 *nòu* (64 % правильних відповідей).

Група 2: 5 тритонних складів, звукова оболонка яких дуже схожа на звукову оболонку української мови: 改 *gǎi*, 买 *mǎi*, 乃 *nǎi*, 俗 *sú*, 镍 *niè* (57 % правильних відповідей).

Група 3: 5 чотиритонних складів, звукова оболонка яких дуже схожа на звукову оболонку української мови: 卢 lú, 谋 móu, 搞 gǎo, 亚 yà, 来 lái (69 % правильних відповідей).

Група 4: 5 одно- і двотонних складів, звукова оболонка яких не схожа на звукову оболонку української мови: 荣 róng, 软 ruǎn, 朔 shuò, 月 yuè, 特 tè (63 % правильних відповідей).

Група 5: 5 тритонних складів, звукова оболонка яких не схожа на звукову оболонку української мови: 九 jiǔ, 吨 dūn, 琼 qióng, 翁 wēng, 缺 quē (46 % правильних відповідей).

Група 6: 5 чотиритонних складів, звукова оболонка яких не схожа на звукову оболонку української мови: 习 xí, 残 cán, 品 pǐn, 余 yú, 窗 chuāng (37 % правильних відповідей).

На основі проведеного дослідження маємо констатувати, що кількість правильних відповідей варіюється у межах кожної групи. У групі 1, наприклад, складоморфема 塞 була визначена правильно у 88 % респондентів, натомість складоморфема 糶 – лише у 44 %; у групі 2 складоморфема 买 та 乃 були правильно визначені у 88 % студентів, складоморфему 俗 правильно визначили 26 % респондентів, а складоморфему 镍 – 11 %. Результати щодо кожної складоморфема подано в табл. 1. Отримані дані дають змогу встановити, що а) кількість термінальних тонів не впливає на сприйняття китайської складоморфема на слух; б) складоморфема, звуковий склад яких наближений до української мови, мають тенденцію до кращого сприйняття на слух. Тож немає стійкої тенденції у сприйнятті та розрізненні складоморфем від їхнього фонетичного й тонічного оформлення. Водночас простежується залежність правильності сприйняття та диференціації складоморфема від того, наскільки вона знайома і відома студентам. Саме цим можемо пояснити суттєві розбіжності в кількості правильно впізнаних складоморфем однієї типологічної групи.

Частина 2. Мета – перевірити вплив звукової оболонки первинної лексики в контексті та її тональності на сприйняття на слух.

Завдання 2. *Прослухайте речення, запишіть пропущені слова/складоморфему за допомогою алфавіту пін'їнь.*

Група 1. Речення на аудіювання, у яких пропущено складоморф / лексему з 1-2 тонами, що мають артикуляцію, наближену до української мови (37 % правильних відповідей).

1. 我们今天塞了两场篮球比赛。
2. 我们俩尽管没有准备，但还是成功完成了任务。
3. 在考试中，他回答是否正确并不重要。
4. 她听从了佛的教导。
5. 很多鸟都会飞往南方过冬。

Група 2. Речення, у яких пропущено складоморф/лексему із 3-4 тонами та звуковим складом, наближеним до української мови (57 % правильних відповідей).

1. 用太多牙膏并不会让牙齿更干净。
2. 请注意车速，保持安全驾驶。
3. 我们计划在某个合适的时间讨论这个问题。
4. 这是你的责任，该你来处理。
5. 我们在陌生的城市迷路了。

Група 3. Речення, у яких пропущено складоморф/лексему з 1-2 тонами, мають фонему, відмінні від української мови (21 % правильних відповідей).

1. 我们喜欢在月下散步。
2. 我刚拿到文学硕士学位。
3. 你买的面包软极了。
4. 这个书架子容得下那么多书吗？
5. 我今天特为看你而来。

Група 4. Речення, у яких пропущено складоморф / лексему, містять звуки, що не мають аналогів в українській мові та які мають 3-4 тони (19 % правильних відповідей).

1. 别担心，迟一天再还给你。
2. 有那么多漂亮的裙子，一条多少钱？
3. 在朗读方面，小王比我强。
4. 今天你会接到令人高兴的消息。
5. 请你一直走，然后向左转。

Констатуємо аналогічну тенденцію: сприйняття складоморфеми в контексті не залежить від кількості тонів (складоморфеми із 3-4 термінальними тонами студенти сприймали навіть краще, ніж з 1-2 тонами), натомість сприйняття на слух і диференціація складоморфем у контексті залежить від фонематичного складу слова: чим більш схожі звуки в структурі складоморфеми, тим легше вона сприймається на слух. Проте однорідності в сприйнятті складоморфем у межах однієї групи (табл. 1) теж немає: складоморфему 俩 (група 1) правильно визначили 60 % респондентів, а 塞 – тільки 20 %; 膏 (група 2) – 73 %, 该 – 29 %. Сприйняття та диференціація на слух складоморфем у контексті залежить від того, чи знають їх студенти, адже впізнають і розрізняють складоморфеми з високою продуктивністю та частотою вживання на рівні А.

Частина 3. Мета – перевірити вплив семантичної розгалуженості первинної лексеми та диференційованих ознак слова на сприйняття його на слух і розуміння значення.

Завдання 3. *Прослухайте речення, запишіть пропущені слова з використанням алфавіту пін'їнь, напишіть поруч переклад цих слів українською мовою.*

Група 1: 5 речень, які містять первинні синтаксично вільні лексеми, що не мають омонімів (39 % правильних відповідей).

1. 他是否同意，我们还不知道。
2. 我们去酒吧点了两瓶啤酒。
3. 她从小就开始学芭蕾。
4. 你可以给我一块巧克力吗？
5. 我最喜欢草莓味的冰淇淋。

Група 2: 5 речень з композитами (без омонімії або не більше одного омоніма) (63 % правильних відповідей).

1. 我的朋友今天过来和我一起吃晚饭。
2. 她拿起一个苹果，一边吃一边看电视。
3. 他整天坐在电脑前。
4. 外面下着大雨，我拿起雨伞去接孩子。
5. 火锅是我们家最喜欢的聚餐方式。

Група 3: 5 речень із синтаксично напіввільними і синтаксично зв'язними лексемами (27 % правильних відповідей).

1. 我家里的人都很喜欢旅游。
2. 她突然出现在门外，给我们带来了惊喜。
3. 我们在道中遇到了一场大雨。
4. 我们在山下的旅馆住了一晚。
5. 海边的风景真的很美。

Група 4: 5 речень із синтаксично вільними первинними лексемами, що мають не більше одного омоніма (46 % правильних відповідей).

1. 我把这次失败当做一次学习机会。
2. 沙发又软又舒服。
3. 幽默可以让别人开心。
4. 她和我俩一起去看电影。
5. 我午饭吃了一份蔬菜沙拉。

Група 5: 5 речень з композитами з різними видами зв'язку та наявністю у 3, 4 і 5 композита омонімів (35 % правильних відповідей).

1. 她穿着一件雪白的衬衫。
2. 我们不需要很有钱，只要生活快乐就好。
3. 老师叫我们重复这个动作三次。
4. 这间博物馆展示了很多现代艺术。
5. 这张沙发坐起来很舒适。

Група 6: 5 речень із синтаксично вільними первинними лексемами, що мають 2 і більше омоніми (16 % правильних відповідей).

1. 神在故事里帮助人们。
2. 问我这条路的长度是多少。
3. 他是唯一的单男。
4. 这块石梁已经用了几百年。
5. 我很喜欢学习世界史

Аналіз частини 3 тесту показує, що студенти краще сприймають на слух композити, ніж первинні лексеми. Найкраще сприймаються композити, яким не властива омонімія. Первинні синтаксично вільні лексеми, що не мають омонімів, та синтаксично вільні первинні лексеми, які мають не більше одного омоніма, сприймаються дещо гірше, ніж

композиції без омонімії, проте і серед цих груп лексики спостерігаємо розбіжності. У групі 1, наприклад, лексична одиниця 啤酒 правильно визначена у 76 % випадків, а 芭蕾 – лише в 11 % випадків. Схожа ситуація і в групі 4: лексичну одиницю 沙拉 правильно визначили 66 % респондентів, а 当做 – тільки 16 %. У групі 5 композит 雪白, що не має омонімів, визначили правильно 22 % респондентів, натомість композиції, які мають понад два омоніми, правильно визначили 现代 – 35 % і 舒适 48 %. Вважаємо, що такі розбіжності зумовлені не складністю семантики слова, а знанням чи незнанням слова студентами: знайомі первинні лексеми та композиції вони сприймають значно краще, ніж незнайомі. Хоча лексику обрано відповідно до рівня A1-A2, але студенти по-різному її засвоїли. Ще одна закономірність, яку вдалося помітити: композиції (навіть з омонімією) сприймаються краще, ніж первинні лексеми з омонімією (16 % правильних відповідей). Це може бути зумовлено знанням / незнанням цих одиниць реципієнтами, а також кількістю диференційованих ознак, що має лексична одиниця: композиції мають більше таких ознак, ніж первинні лексеми, тому вони і сприймаються краще (табл. 1).

Висновки

Отже, навчання китайської мови повинно організовуватися на ґрунті специфічних ознак її лексики, яка суттєво відрізняється за фонетичними, структурними та семантичними характеристиками від лексики української мови та індоєвропейських мов. Більшість лексем китайської мови належить до потенційно складних для сприйняття на слух: складність зумовлена розмаїттям термінальних тонів, артикуляційними особливостями голосних та приголосних фонем,

омонімією первинних лексем, логікою конструювання семантики композитів, складністю сегментування потоку мовлення на лексичні одиниці. У процесі проведення зрізу, який складався з трьох блоків завдань вдалося частково довести висунуту гіпотезу і дати методичну типологію лексики китайської мови: 1) кількість термінальних тонів у первинній лексемі не впливає на трудність її сприйняття та диференціації на слух; 2) первинні лексеми, які мають звукову оболонку, що наближена до звуків української мови, сприймаються на слух значно краще, ніж ті, звуковий склад яких не має аналогів в українській мові; 3) розмаїття вокальних звуків китайської мови часто спричиняє внутрішньомовну інтерференцію: студенти часто чують замість одиничних звуків дифтонги або трифтонги чи навпаки; 4) рівень сприйняття та диференціації складоморфем у контексті є значно нижчим, ніж поза контекстом, це свідчить про потребу рухатися "знизу вгору", тобто від складоморфеми до композита, під час навчання лексики китайської мови; 5) чим менший семантичний діапазон слова і чим більше диференційованих ознак воно має, тим легше воно для сприйняття: легше сприймаються композиції, ніж синтаксично вільні лексеми, а також краще сприймаються та диференціюються лексеми, які не мають омонімів; 6) визначальним фактором у рецепції та диференціації лексики китайської мови є фактор засвоєння слова: якщо студенти добре знають слово чи складоморфему і набули необхідної рецептивної навички, то їй сприймається та диференціюється воно на слух теж дуже добре.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробленні технології формування лексичної компетентності в аудіюванні з урахуванням методичної типології лексики китайської мови, а також експериментальній перевірці ефективності цієї технології.

Таблиця 1. Результати сприйняття та розуміння означених груп складоморфем та слів студентами-китаїстами I-II курсу

Курс	Частина I																							
	佛	俩	塞	怀	褥	改	买	乃	俗	镍	卢	谋	搞	亚	来	荣	软	朔	月	特	九	吨	琼	翁
I курс Правильні	14	13	22	15	14	17	20	20	6	3	13	3	20	16	21	9	8	18	19	13	7	15	6	3
II курс Правильні	11	16	18	17	6	17	20	20	6	2	18	14	18	16	19	13	15	17	17	14	4	17	17	1
Разом	25	29	40	32	20	34	40	40	12	5	31	17	38	32	40	22	23	35	36	27	11	32	23	4
	146				131				158				143				105				85			
Разом %	55	64	88	71	44	75	88	88	26	11	68	37	84	71	88	48	51	77	80	60	24	71	51	8
Серед- ній %	64				57				69				63				46				37			

Курс	Частина II															
	塞	俩	否	佛	鸟	膏	速	某	该	路	月	硕	软	容	特	迟
I курс Правильні	8	12	8	7	5	16	11	16	8	15	7	5	0	4	6	4
II курс Правильні	1	15	5	7	14	17	15	11	5	16	7	5	1	7	6	3
Разом	9	27	13	14	19	33	26	27	13	31	14	10	1	11	12	7
	82				130				48				45			
Разом %	20	60	29	31	42	73	57	60	29	68	31	22	22	24	26	15
Серед- ній %	36				57				21				19			

Курс	Частина I																													
	否	啤酒	芭蕾	巧克力	冰淇淋	朋友	苹果	电脑	雨伞	火锅	家里	门外	道中	山下	海边	当	沙	幽	俩	沙	雪	有	动	现	舒	神	长度	单	梁	史
I курс Правильні	4	34	1	13	21	42	39	38	16	16	28	5	4	1	15	2	29	4	22	25	5	26	4	14	22	2	10	8	7	12
II курс Правильні	11	35	9	25	27	37	38	27	28	9	34	13	5	2	19	13	27	22	31	35	15	34	3	18	22	2	15	3	4	9
Разом	15	69	10	38	48	79	77	65	44	25	62	18	9	3	34	15	56	26	53	60	20	60	7	32	44	4	25	11	11	21
	180					290					126					210					163					72				
Разом %	16	76	11	42	53	87	85	72	48	27	68	20	10	3	37	16	62	28	58	66	22	66	7	35	48	4	27	12	12	23
Серед ній%	39					63					27					46					35					16				

Список використаних джерел

- Волкова, Е. (2024, 29 березня). *Технології навчання лексики на початкових рівнях вивчення китайської як іноземної* [Матеріали доповідей V Міжнародної науково-методологічної конференції]. Сходознавство. Актуальність та перспективи (с. 91–92). Харків, Україна. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/9fda7fb3-cb0b-4069-a2ef-a7b8f7ba9641>
- Де Сосюр, Ф. (1998). *Курс загальної лінгвістики*. Основи.
- Кулага, Д. Є. (2023, 3-7 квітня). *Дидактичні принципи вивчення китайської лексики* [Тези конференції]. Матеріали звітної наукової конференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2022 рік (с. 219–220). Івано-Франківськ, Україна. <https://bit.ly/3Z4wCgu>
- Омельчук, Є. (2024, 29 березня). *Принципи добору лексичного матеріалу на заняттях з китайської мови* [Матеріали доповідей V Міжнародної науково-методологічної конференції]. Сходознавство. Актуальність та перспективи (с. 106–107). <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/38cf1808-f574-4980-8f21-80c0768c3790>
- Полюк, І. С., Бондар, Л. В. (2008). Методична типологія лексики. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, 3(24), 200–204. <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/8899>
- Семенчук, Ю. О. (2007). *Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання* [Дис. канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний ун-т. <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/2151>
- Ситник, І. В. (2019). Зміст лексичної компетентності китайської мови на початковому етапі навчання. *Закарпатські філологічні студії*, 11(2), 32–36. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2019.11-2.5>
- Ситник, І. В. (2021). Лінгвостатистичний аналіз лексики китайськомовного педагогічного дискурсу. *Science and Education a New Dimension. Philology*, 260, 64–67. <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2021-260IX76-13>
- Grenfell, M. G., & Harris, V. (2015). Memorization strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics & Education*, 31, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.04.002>
- Li, J. T., & Tong, F. (2020). The effect of cognitive vocabulary learning approaches on Chinese learners' compound word attainment, retention, and learning motivation. *Language Teaching Research*, 24(6), 834–854. <https://doi.org/10.1177/1362168819829025>
- Lin, C., Zhou, K. & Yang, S. (2018). A survey of mobile Apps for learning Chinese vocabulary. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 9(2), 98–115. <https://scispace.com/pdf/a-survey-of-mobile-apps-for-learning-chinese-vocabulary-rcp4oaab8g.pdf>
- Shen, G. (2022). Modern reorganization and language contact of the Chinese vocabulary system. *Cultura*, 19(1), 137–162. <http://doi.org/10.3726/CUL012022.0010>
- Simončič, K. (2015). Evaluating approaches to teaching and learning Chinese vocabulary from the learning theories perspective: An experimental case study. *Acta Linguistica Asiatica*, 5(1), 9–38. <https://doi.org/10.4312/ala.5.1.9-38>
- Uiphanit, T., Unekontee, J., Wattanaprapa, N., Jankaweekool, P., & Rakbumrung, W. (2020). Using augmented reality (AR) for enhancing Chinese vocabulary learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(17), 268–276. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.15161>
- Wang, Y. (2018). *Vocabulary-learning strategies of students learning Chinese as a foreign language in an intensive-training setting* [Doctoral Dissertations]. University of San Francisco. <https://repository.usfca.edu/diss/478>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York.
- Winke, P. M., & Abbuhl, R. (2007). Taking a closer look at vocabulary learning strategies: A case study of a Chinese foreign language class. *Foreign Language Annals*, 40, 697–712. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02888.x>
- Wong, L. H., King, R. B., Chai, C. S., & Liu, M. (2016). Seamlessly learning Chinese: Contextual meaning making and vocabulary growth in a seamless Chinese as a second language learning environment. *Instructional Science*, 44, 399–422. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9383-z>
- Wu, J. (2015). A crowdsourcing approach to Chinese vocabulary learning. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 44(2), 43–63. <https://doi.org/10.17161/iallt.v44i2.8543>
- Zhang, J. (2014). Tones, tonal phonology, and tone sandhi. In C.-T. J. Huang, Y.-H. A. Li, & A. Simpson (Eds.), *The handbook of Chinese linguistics* (pp. 443–464). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118584552.ch17>

References

- De Saussure, F. (1998). *Kurs zahalnoyi linhvistyky* [Course in General Linguistics]. Osnovy. (In Ukrainian).
- Grenfell, M. G., & Harris, V. (2015). Memorization strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics & Education*, 31, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.04.002>
- Kulaha, D. Y. (2023, April 3-7). *Dydaktychni pryntsypy vyvchennya kytais'koyi leksyky* [Didactic principles of teaching Chinese vocabulary] [Conference paper]. Materials of the Scientific Conference of

Teachers, Doctoral Students, and Postgraduate Students (pp. 219-220). Ivano-Frankivsk, Ukraine <https://bit.ly/3Z4wCgu>. (In Ukrainian).

Li, J. T., & Tong, F. (2020). The effect of cognitive vocabulary learning approaches on Chinese learners' compound word attainment, retention, and learning motivation. *Language Teaching Research*, 24(6), 834-854. <https://doi.org/10.1177/1362168819829025>

Lin, C., Zhou, K. & Yang, S. (2018). A survey of mobile Apps for learning Chinese vocabulary. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 9(2), 98-115. <https://scispace.com/pdf/a-survey-of-mobile-apps-for-learning-chinese-vocabulary-rcp40aab8g.pdf>

Omelchuk, Y. (2024, March 29). *Pryntsypy doboru leksychnoho materialu na zanyattyakh z kytayskoyi movy* [Principles of selecting lexical material in teaching Chinese] [Conference proceedings of the V international scientific and methodological conference]. Oriental Studies. Relevance and Prospects (pp. 106-107). Kharkiv, Ukraine. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/38cf1808-f574-4980-8f21-80c0768c3790> (In Ukrainian).

Polyuk, I. S., Bondar, L. V. (2008). Metodychna typolohiya leksyky [Methodological typology of vocabulary]. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofiya. Psykholohiya. Pedagogika: Zbirnyk Naukovykh Prats*, 3(24), 200–204. <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/8899> (In Ukrainian).

Semenchuk, Y. O. (2007). *Formuvannya anhlomovnoyi leksychnoyi kompetentsiyi u studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey zasobamy interaktyvnoho navchannya* [Forming English lexical competence with students of economic specialties by means of interactive teaching] [PhD thesis]. Kyiv National Linguistic University. <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/2151> (In Ukrainian).

Shen, G. (2022). Modern reorganization and language contact of the Chinese vocabulary system. *Cultura*, 19(1), 137-162. <http://doi.org/10.3726/CUL012022.0010>

Simončič, K. (2015). Evaluating approaches to teaching and learning Chinese vocabulary from the learning theories perspective: An experimental case study. *Acta Linguistica Asiatica*, 5(1), 9-38. <https://doi.org/10.4312/ala.5.1.9-38>

Sytnyk, I. V. (2019). Zmist leksychnoyi kompetentnosti kytayskoyi movy na pochatkovomu etapi navchannya [The content of the Chinese language lexical competence on the first level of studying]. *Zakarpatski Filolohichni Studiyi*, 11(2), 32–36.

<https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2019.11-2.5> (In Ukrainian).

Sytnyk, I. V. (2021). Linhvostatystychnyy analiz leksyky kytayskomovnoho pedahohichnoho dyskursu [Lingvostatistical analysis of Chinese pedagogical discourse]. *Science and Education a New Dimension. Philology*, 260, 64-67. <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2021-260IX76-13>. (In Ukrainian).

Uiphanit, T., Unekontee, J., Wattanaprapa, N., Jankaweekool, P., & Rakbumrung, W. (2020). Using augmented reality (AR) for enhancing Chinese vocabulary learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(17), 268-276. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.15161>

Volkova, E. (2024, March 29). *Tekhnolohiyi navchannya leksytsi na pochatkovykh rivnyakh vyvchennya kytayskoyi yak inozemnoyi* [Teaching vocabulary at the initial levels of learning Chinese as a foreign language] [Materials of the V international scientific and methodological conference]. Oriental Studies. Relevance and Prospects (pp. 91–92). Kharkiv, Ukraine. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/9fda7fb3-cb0b-4069-a2ef-a7b8f7ba9641> (In Ukrainian).

Wang, Y. (2018). *Vocabulary-learning strategies of students learning Chinese as a foreign language in an intensive-training setting* [Doctoral Dissertations]. University of San Francisco. <https://repository.usfca.edu/diss/478>

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York.

Winke, P. M., & Abbuhl, R. (2007). Taking a closer look at vocabulary learning strategies: A case study of a Chinese foreign language class. *Foreign Language Annals*, 40, 697-712. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02888.x>

Wong, L. H., King, R. B., Chai, C. S., & Liu, M. (2016). Seamlessly learning Chinese: Contextual meaning making and vocabulary growth in a seamless Chinese as a second language learning environment. *Instructional Science*, 44, 399-422. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9383-z>

Wu, J. (2015). A crowdsourcing approach to Chinese vocabulary learning. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 44(2), 43-63. <https://doi.org/10.17161/iallt.v44i2.8543>

Zhang, J. (2014). Tones, tonal phonology, and tone sandhi. In C.-T. J. Huang, Y.-H. A. Li, & A. Simpson (Eds.), *The handbook of Chinese linguistics* (pp. 443-464). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118584552.ch17>

Отримано редакцією журналу / Received: 18.04.25

Прорецензовано / Reviewed: 19.05.25

Схвалено до друку / Accepted: 20.05.25

Yevhenii Simonika (Ukraine)
ORCID ID: 0009-0002-2712-8680

METHODOLOGICAL TYPOLOGY OF CHINESE LEXIS FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION

Background. *The increasing global relevance of the Chinese language and the growing demand for specialists proficient in Chinese communication have made the development of effective teaching methodologies a priority. As Chinese continues to play a crucial role in international relations, business, and cultural exchange, the ability to comprehend spoken Chinese becomes essential for future professionals. However, one of the primary challenges faced by Ukrainian learners of Chinese is the complexity of auditory comprehension. This complexity arises from fundamental linguistic differences between Chinese and Ukrainian, including tonal variations, distinct phonetic structures, lexical homonymy, and semantic nuances. These features significantly hinder the accurate perception and understanding of Chinese lexis during listening exercises. Therefore, it is crucial to develop a methodological typology of the Chinese language lexis that categorises lexical items according to their difficulty level in auditory comprehension. Such a typology should consider factors like phonetic similarity, semantic specificity, and context dependence, thereby offering a structured approach to teaching and learning Chinese vocabulary effectively.*

The purpose of the article is to develop a methodological typology of Chinese lexis that categorises lexical items according to their auditory perception complexity.

Results and discussion. *The article addresses the challenges of auditory comprehension in Chinese language learning among Ukrainian students by proposing a methodological typology of Chinese lexis. The study aimed to develop a structured approach to categorising lexical items based on auditory complexity. A research experiment conducted among first- and second-year Chinese philology majors revealed key insights: terminal tones do not significantly impact auditory perception, while lexical items with phonetic similarities to Ukrainian are more easily perceived. Intralingual interference often occurs, leading students to mistake single sounds for diphthongs or triphthongs. Additionally, morphemic compounds in context are more difficult to distinguish than when isolated, highlighting the need to teach vocabulary progressively from morphemes to composites. The study also found that words with a narrower semantic range and distinctive features are more comprehensible, and non-homonymous composites are perceived better than syntactically free lexemes. Crucially, word familiarity remains the most significant factor in auditory comprehension. In conclusion, future research should focus on developing methodologies to enhance lexical competence in listening, based on the proposed typology, and experimentally validate the effectiveness of these approaches.*

Keywords: *listening instruction, Chinese language vocabulary, lexeme, methodological typology, lexical competence in listening comprehension, Chinese philology majors*

BIO

Yevhenii Simonika, postgraduate student in the PhD program "Theory of education and teaching foreign languages and literatures methodology", Taras Shevchenko National University of Kyiv

His areas of research interests include teaching Chinese as a foreign language, teaching listening comprehension, and lexical competence development.

E-mail: simonika.yevhenii@gmail.com

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 81'243: 37.02: 008.6

Павло Полюхович (Україна)
ORCID ID: 0009-0000-0550-760X

ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ТЮРКОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ЗАСОБАМИ ПОЕТИЧНОГО ТВОРУ

У статті проаналізовано підходи до формування лінгвосоціокультурної підходи до формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні у студентів-філологів засобами поетичних творів, серед яких компетентнісний, комунікативний, лінгвосоціокультурний та герменевтичний. Компетентнісний підхід залучено для формування лінгвосоціокультурної компетентності, яку визначено як здатність інтерпретувати тексти та розуміти культурно марковану інформацію – фактуальну, фонову, літературознавчу, підтекстову, емотивно-оцінну, а також культурно марковану лексику і символіку образів. Герменевтичний підхід орієнтований на інтерпретацію текстів і передбачає розвиток умінь аналізу і інтерпретації поетичних творів. Основним способом досягнення цієї мети є вправлення в аналізі, результатом навчання має бути здатність аналізувати твір і інтерпретувати різні види інформації. Комунікативний підхід охоплює інтеграцію читання з говорінням, використання автентичних творів для розвитку компетентності та контроль умінь читання, розуміння та інтерпретації культурно маркованої інформації та мовних одиниць. Лінгвосоціокультурний підхід зацентовано на навчанні культурно маркованих одиниць, пізнанні культури через ці одиниці, використанні поетичного твору для формування країнознавчих знань, а також розширенні культурологічних знань через реінтерпретацію твору. Основними принципами навчання визначено такі: принцип автентичного характеру мовних матеріалів, орієнтації на формування компетентності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, урахування рідної мови та культури, розвитку креативності студентів, комунікативної спрямованості навчання, опори на мовні одиниці, залучення додаткових джерел інформації, попереднього вивчення культурного контексту поетичного твору.

Ключові слова: підходи до навчання, принципи навчання, навчання турецької мови, поетичний твір, лінгвосоціокультурна компетентність.

Вступ

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців з турецької мови є важливим та перспективним напрямом в освіті, що зумовлене потребою в розвитку співпраці між Україною та Турецької Республікою в різних векторах – політичному, економічному, культурному, освітньо-науковому, туристичному. Зміцнення двосторонніх відносин, а також поглиблення економічної, культурної та політичної співпраці між двома державами потребує висококваліфікованих фахівців, які можуть ефективно спілкуватися турецькою мовою, розуміти культурні та соціальні особливості обох народів.

Туреччина має надзвичайно багату культурну і мовну спадщину, створену завдяки її стратегічному розташуванню

між Сходом і Заходом, а також унаслідок її стратегічного розташування між Сходом і Заходом, а також через взаємодію різних цивілізацій протягом тисячоліть. Країна славиться своєю історією, що налічує тисячі років, та багатою культурою. Для повного розуміння турецької мови необхідно глибше зануритися в турецьку культуру, оскільки мова тісно пов'язана з історією, традиціями та світоглядом народу. Турецька мова відображає багатий культурний контекст, і багато явищ в її лексиці, граматиці та фразеології є наслідком історичних, соціальних та релігійних впливів, які формували турецьку націю протягом століть. Культурний шар інформації є однією з основних характеристик поетичних творів, оскільки поезія відображає світогляд, соціальні норми, історичні

події та культурні цінності народу, що її створює. У поетичних творах втілюється не лише індивідуальна думка автора, але й колективна культура, яка передається через мову, символи, образи та метафори. Кожен поетичний твір містить культурні маркери, що є частиною мовної картини світу, і ці маркери допомагають зрозуміти глибину національної ідентичності, традицій, релігійних уявлень і соціальних процесів. Тому

поетичний твір належить до засобів формування турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні. Одним із першочергових завдань формування у студентів-тюркологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні є визначення фундаментальних засад – підходів та принципів навчання, які наразі не були предметом спеціального дослідження.

Отже, потреба у фахівцях тюркологів з високим рівнем комунікативної компетентності в цілому та лінгвосоціокультурної компетентності зокрема, з широким діапазоном соціокультурних, соціолінгвістичних та соціальних знань, відсутність наукових досліджень, присвячених визначенню підходів та принципів формування турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору українських студентів, унікальність турецької культури та турецької мови в її культураносній функції зумовлюють актуальність цієї публікації.

Огляд попередніх досліджень і публікацій. Дослідження останніх років свідчать про те, що інтерес до методики навчання турецької мови значно зріс. Так, Джигора (2019) дослідила питання про використання інноваційних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної іншомовної компетентності, з метою стимулювання стійкого інтересу та мотивації учнів середньої школи до вивчення турецької мови на засадах

особистісно орієнтованого підходу. Авраменко (2022) теоретично обґрунтувала та розробила підсистему вправ для навчання фонетики турецької мови. Жанрові особливості турецьких мані та способи їх використання на заняттях з турецької мови розкрили Скразловська та Прокопчук (2021). Андрущенко (2022) дослідила використання скоромовок для формування фонетичних навичок на заняттях з турецької мови. Можливості застосування еклектичного методу в навчанні турецької мови описує Корчинська (2021). Рижанкова (2014) розглянула комунікативний підхід та принцип комунікативності, а також визначила методи та прийоми (які поширюються на навчання усіх іноземних мов) до навчання турецької мови на початковому етапі навчання. Фатянова (2022) окреслила окремі принципи добору матеріалів для домашнього читання при вивченні турецької мови. Бец та Бец (2019) розробили окремі аспекти навчання говоріння турецькою мовою майбутніх офіцерів-прикордонників. Дослідники обґрунтували, що основою комунікативної компетентності є мовленнєві уміння, які можна розвивати на основі сформованих мовних засобів усного та писемного мовлення, а також у контексті соціокультурних і соціолінгвістичних знань (Бец, Бец, 2019). Ерсьозоглу (2017) описала способи навчання турецької мови українських студентів шляхом долучення їх до турецьких традицій. Дослідниця визначила шляхи долучення здобувачів освіти. Цілісно теоретичні засади навчання турецької мови розробила Кіндрась (2016). У її дисертації, присвяченій навчанню студентів мовних спеціальностей усного турецького монологічного мовлення на початковому рівні, дослідниця визначила підходи до формування компетентності в усному монологічному мовленні

(комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, культурологічний та рівневий); принципи навчання (комунікативності, соціокультурного спрямування, домінантної ролі вправ, функціональності, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, відповідності типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам монологічного мовлення, урахування труднощів навчання турецької мови українськими студентами); методи, прийоми, види наочності для навчання монологічного мовлення (Кіндрась, 2016). Окремі підходи та принципи навчання турецької мови, виділені Кіндрась (2016), можуть бути переосмислені в контексті формування у студентів-філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичних творів.

Мета і завдання статті – окреслити підходи та принципи формування у студентів-тюркологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору.

Методологія дослідження

Дослідження ґрунтується на ідеях *філософії культурного релятивізму*, основні положення якого були сформульовані Боасом (Boas, 2015). Його філософська позиція полягає в тому, що кожна культура має свої власні цінності, норми, погляди на світ, які не можна виводити або оцінювати лише з погляду іншої культури; у контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності студенти повинні навчитися розуміти та сприймати культурні відмінності, без нав'язування певних культурних чи мовних стандартів; вивчення поетичних творів дає можливість зануритись у культурні контексти, в яких ці твори були створені, і пізнати специфічну "логіку" тієї чи іншої культури); *раціоналістичного підходу до розуміння* положення якого описані Гадамером (2000). Ці положення ґрунтуються на тому, що читач сприймає

і розуміє твір з позиції свого досвіду – лінгвального та екстралінгвального. Раціоналістична герменевтика забезпечує об'єктивний та системний підхід до інтерпретації поетичних творів; розуміння поетичного твору на різних рівнях передбачає визначення авторського задуму, аналізу мовних та культурних елементів тексту, врахування історичних та культурних умов його створення. У контексті раціоналістичної герменевтики поетичний твір розглядають не лише як лінгвістичний, але й як культурно значущий феномен. Усе це допомагає студентам формувати лінгвосоціокультурну компетентність через глибоке розуміння мови, культури та контексту твору). Автор дотримується ідеї інтегративності підходів та принципів навчання: підходи – компетентнісний, комунікативний, лінгвосоціокультурний та герменевтичний – поєднуються для формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні, для розуміння текстів і їхнього аналізу в контексті різних культур та соціальних умов.

Результати дослідження та їх обговорення

Підхід до навчання розуміємо як "глобальну і системну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, яка охоплює всі його компоненти і насамперед самих суб'єктів педагогічної взаємодії – викладача і студента" (Шовковий та ін., 2021, с. 5). Отже, підхід до навчання визначає основні засади цього процесу: мету та очікувані результати, зміст навчального матеріалу, методи і прийоми, технології, а також засоби, форми та об'єкти контролю. Він формує стратегію організації та здійснення процесу навчання іноземної мови.

Ключовими у формуванні в студентів-філологів турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні є *компетентнісний, комунікативний, лінгво-*

соціокультурний та герменевтичний підходи.

На думку Макулової (Makulova, 2015), **компетентнісний** підхід наразі є ключовим на різних рівнях освіти, яка нині спрямована не на передавання знань, які постійно застарівають, а на оволодіння основними компетентностями, які дають змогу майбутнім фахівцям здобувати знання самостійно, реагувати на потреби та виклики часу згідно з Челлі та Хуні (Chelli & Khouni, 2011). Цей підхід орієнтований на формування у здобувачів освіти комплексу компетентностей, які забезпечують готовність до професійної діяльності, до різноманітних викликів у складних, часом незвичних ситуацій спілкування.

Компетентність розуміємо як "...інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності" (за цит. Ягупов, Свистун, 2007, с. 4). Компетентність описується в термінах здатності використовувати знання, навички, уміння в умовах реального життя (Baizhanova, 2020). Філологитюркологи під час навчання на бакалавраті повинні набути здатності до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу текстів у галузі тюркології; здатності здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний, перекладознавчий аналіз текстів різних стилів і жанрів (Покровська, 2021; Стопар-Аяр, 2020). Професія філолога виходить за межі простої комунікації. Філолог має уміти працювати з текстами – здійснювати їхній аналіз та інтерпретацію, що лежить в основі комунікативної, перекладацької та науково-дослідницької діяльності.

Лінгвосоціокультурна компетентність є складником комунікативної компетентності й орієнтовна на формування таких знань, навичок та вмінь, які забезпечують здатність та готовність до користування мовою в її культуроносній функції. Лінгвосоціокультурна компетентність існує інтегровано з іншими – мовними та мовленнєвими. Тому в нашому дослідженні оперуємо поняттям "лінгвосоціокультурна компетентність в читанні".

Лінгвосоціокультурну компетентність в читанні розуміємо як здатність орієнтуватися в структурно-смісловій організації дискурсу, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, яку він містить.

Лінгвосоціокультурну інформацію визначаємо як "інформацію соціокультурного, соціолінгвістичного та соціального характеру, яка знаходить відображення в вербальних та невербальних засобах комунікації" (Бачинська, 2016: с. 22). Лінгвосоціокультурна інформація – інформація енциклопедичного, або екстралінгвального, характеру (знання культури, побуту, понять, реалій культури народу, мова якого вивчається); лінгвального характеру – культурно марковані мовні одиниці; літературознавчого характеру (інформація про жанрові, композиційні особливості твору). Тож інформацію, що має лінгвосоціокультурний характер у художньому тексті, можна поділити на такі категорії: факти, що мають країнознавчий контекст; додаткові відомості про твір, зокрема час, місце написання і світогляд автора; літературознавчі дані, що описують особливості стилю, жанру, структури і метричних форм; підтекст, який містить приховану інформацію, що потребує тлумачення; емоційно-оцінні аспекти, які охоплюють загальну оцінку твору та його

мовних засобів; лексика, що містить культурні позначення, яка має специфічні конотації, або переносні значення; символічні образи, що мають культурно визначену інтерпретацію; та реінтерпретація твору в інших формах мистецтва.

Розглянемо компонентний склад лінгвосоціокультурної компетентності в читанні, зокрема того сегменту цієї компетентності, який можна формувати засобами прецедентного поетичного твору. До таких компонентів відносимо:

1. Екстралінгвальні знання – знання енциклопедичного характеру про певні аспекти культури й побуту носіїв мови:

- знання країнознавчого характеру: про окремі особливості природного середовища, про національний характер носіїв мови, політичні особливості, історичні факти та події, про особливості різних груп населення, економічні особливості, духовні цінності, релігію, предмети побуту, повсякденне життя тощо; безумовно, ця інформація в поетичному творі представлена фрагментарно, проте вона може доповнювати уявлення про культуру і побут носіїв мови;

- фонові знання про художній твір та про його автора: час і місце написання, а також час і місце, описані в творі, світоглядна позиція автора, тема ідея твору;

- знання літературознавчого характеру: жанр твору, стиль твору, особливості композиції, віршова архітектура твору;

- знання про культурну реінтерпретацію твору – його вплив на різні види мистецтва, відображення в алюзіях та цитатах;

- знання прецедентних феноменів, образів-символів, значень культурно маркованої лексики.

2. Лінгвосоціокультурні уміння в читанні: уміння інтерпретації змісту твору, фактуальної інформації, а також

підтекстової та емотивно-оцінної інформації, яка є культурно маркованою.

3. Лінгвосоціокультурні навички: навички сприймання та розуміння культурно маркованих мовних одиниць: безеквівалентної лексики, фонові лексики, художніх тропів.

4. Аналітико-інтерпретаційні уміння та автономія: майбутній філолог має бути готовий здійснювати аналіз поетичних творів, володіти методикою аналізу, а також стратегіями інтерпретації художнього твору, які допоможуть визначати його зміст та сенс, розуміти різні типи інформації. Майбутній філолог має бути готовим до автономної аналітико-інтерпретаційної роботи з поетичним твором.

На основі аналізу праць Шовкового (2011), Башкирової (2024), Іванишина (2006) можна виокремити такі аналітико-інтерпретаційні уміння:

- застосування принципу герменевтичного кола, який полягає в тому, що глибина і повнота розуміння цілого залежить від розуміння його частин, і навпаки – розуміння частини стає можливим лише через розуміння цілого; отже, розуміння змісту та сенсу твору, жанру та стилю прямо пов'язане з усвідомленням його складових і позатекстових факторів; водночас, глибоке розуміння окремих образів, художніх засобів чи елементів неможливе без усвідомлення загальної картини твору, а також контексту, в якому він був створений; тож чим більше інформації про твір має читач, тим краще він розуміє його суть;

- використання академічної критики як основи для аналізу та інтерпретації твору (під час ідейно-тематичного, версифікаційного, біографічного та жанрового аналізів);

- опора на мовні засоби для проведення інформаційного аналізу твору;

- врахування контексту та сюжетних елементів твору для виконання

інформаційного, ідейно-тематичного, сюжетно-композиційного, пообразного та жанрового аналізу;

- аналіз позатекстуальних факторів, таких як час і місце написання твору, естетичні тенденції епохи, культурний контекст, аксіологія автора та читача (під час ідейно-тематичного, інформаційного, пообразного та біографічного аналізу);

- виявлення логічних зв'язків, залежностей та взаємозумовленостей між

елементами твору (під час ідейно-тематичного, інформаційного, пообразного та біографічного аналізів);

- порівняння оригіналу твору з його інтерпретацією в інших формах мистецтва (реінтерпретаційний аналіз).

Формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичних творів здійснюється також на засадах **герменевтичного підходу**, який "орієнтований на інтерпретацію текстів: метою навчання в межах цього підходу є формування інтерпретаційних умінь (тобто давати тлумачення окремим лексичним одиницям, змістовим одиницям тексту та смислу тексту), яке здійснюється шляхом вправлення в інтерпретації мовних одиниць та позамовних фактів, які містяться в тексті" (Сем'ян, 2019, с. 70). "У процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору процедурно використовуємо **герменевтичний** аналіз поетичного твору (розуміння його теми, змісту та ідеї, кола проблем (фактуальної, концептуальної та підтекстової інформації) на основі аналізу структури (композиційний аналіз), жанрової специфіки (жанровий аналіз), урахування життєпису, стилю, приналежності до літературної течії автора, аналіз впливу біографії письменника на вибір теми, мотивів, проблем, образів (біографічний аналіз), пообразний аналіз (аналіз та характеристика образів твору, функції образів, їхніх зв'язків);

лінгвокультурологічний аналіз (виявлення, аналіз та опис мовних одиниць, співвідносних з певним етнокультурним простором, які відображають національну картину світу носіїв мови)" (Беценко, 2017, с. 240-243; Іванишин, 2006). Окрім цього, для формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні слід додати реінтерпретаційний аналіз, який спрямований на аналіз поетичного твору в рецепції інших видів мистецтва (музики, живопису, архітектури, літератури, скульптури, театру і кіно). Цей аналіз допоможе студентам зрозуміти цінність поетичного твору для культури народу в цілому, усвідомити його місце та значущість в мистецькому просторі.

Під час інтерпретації поетичного твору спираємося на процедури, виділені Бахтіним (Bakhtin, 1986): визначення жанру, типу тексту, його стилістичних, змістових, композиційних, прагматичних особливостей; інтерпретація авторського задуму й інтенції, реконструкція авторського світогляду, структури свідомості, мовної особистості автора; визначення співвідношення тексту з адресатом, епохою, коли створювався текст, та епохою, в якій живе адресат; встановлення відношень тексту з інтеріоризованим буттям; встановлення відношень тексту з культурним контекстом; визначення семіотики тексту – опис тематичних блоків, концепції, підтексту, глибинного сенсу та мовних засобів їх репрезентації. Таким чином, об'єктами інтерпретації виступають інформативність тексту, модальність тексту та мовні засоби, які маніфестують названі вище категорії тексту.

Інформативність тексту пов'язують з його інформаційною насиченістю, зі здатністю тексту акумулювати інформаційні символи і коди. У процесі навчання читання інтерпретація тексту охоплює кілька видів інформації (Самочорнова, 2010; Селіванова, 2008), що дає змогу студентам глибше

зрозуміти не тільки поверховий зміст, а й більш складні аспекти твору. Змістовно-фактуальна інформація охоплює факти, події та процеси, що описані в тексті. Ця інформація може стосуватися реальних чи уявних подій, явищ або ситуацій. Вона є основою для побудови тексту, для створення в читача фактичної картини світу, на якій ґрунтується весь текстовий наратив.

Змістовно-концептуальна інформація розкриває індивідуальне авторське розуміння відношень між явищами, які описані у творі. Цей рівень аналізу відображає задум автора, його інтенцію, погляди та ідеї, які він намагається передати через описані факти. Тут важливим є з'ясування того, як автор бачить зв'язки між різними елементами твору та які концептуальні смисли він вкладав у свої слова, щоб донести

до читача свою точку зору. Змістовно-підтекстова інформація, яка охоплює імпліцитний зміст тексту, відображає приховану або неявну інформативну частину, що містять слова і висловлювання в тексті. Цей рівень ґрунтується на здатності мовних одиниць набувати асоціативних і конотативних значень, які можуть значно змінювати або доповнювати основний текст. Підтекстові значення часто стають основою для інтерпретацій, коли читач шукає додаткові сенси, які не висловлені прямо, але що допомагають розкрити глибину твору.

Важливою в інтерпретації є модальність твору, яка визначає ставлення автора до того, про що він повідомляє, і втілюється через оцінку та емотивність. Оцінка відображає ставлення автора, дійових осіб або навіть уявного читача до подій, явищ, персонажів чи їхньої поведінки. Вона може бути виражена через абсолютну шкалу ("добре – нейтрально – погано") або відносну ("краще – так само добре – так само нейтрально – так само погано – гірше"), що дозволяє точно передати

тональність і впливові аспекти тексту. Емотивність, у свою чергу, є складником модальності і передає емоційне ставлення автора або персонажів до описуваних явищ. Вона виявляється через емоційно марковані елементи тексту, або емоціогенні маркери, які актуалізують почуття та емоції реального чи змодельованого читача. Ці маркери мають суттєве значення, оскільки вони передають емоційний контекст, допомагаючи глибше сприймати тональність твору та психологічний фон (Селіванова 2008, 507). Таким чином, ми оперуємо ще одним типом інформації – *емотивно-оцінної*. Мовні засоби, зокрема лексика є ключем до розуміння усіх типів інформації. Тому слову як носію інформації під час герменевтичного та культурологічного аналізу слід приділяти особливу увагу. Саме воно відображає мову в її культураносній функції.

Відповідно до предмета нашого дослідження – формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні – аналізу та інтерпретації підлягають культурно марковані прошарки інформації та культурно марковані лексичні одиниці. Таким чином, організація навчання на засадах герменевтичного підходу передбачає таке:

- мета навчання – формування умінь аналізу та інтерпретації поетичних творів;
- основний спосіб досягнення цієї мети – вправлення в аналізі та інтерпретації;
- результат навчання – уміння аналізувати поетичний твір, уміння інтерпретувати різні види інформації;
- процедура – застосування різних видів аналізу, зокрема герменевтичного та лінгвокультурологічного;
- об'єктами навчання є фактуальна, концептуальна, емотивно-оцінна, підтекстова інформація, а також мовні засоби, які репрезентують цю інформацію в тексті.

Комунікативний підхід як один із ключових до навчання іноземної мови

передбачає орієнтацію на комунікативний складник навчального процесу. "Суть комунікативного підходу полягає у тому, щоб передати студентам не знання про мову як систему, а озброїти їх мовленнєвими вміннями і навичками для практичного застосування у будь-якій іншомовній мовленнєвій ситуації" (Король, 2012, с. 133). У межах комунікативного підходу навчання комунікації здійснюється у самій комунікації (Demirezen, 2011); відповідно, результатом навчання є здатність та готовність здійснювати комунікацію іноземною мовою в різних сферах – професійних та побутових. Змістом навчання є мовні знання, мовні та мовленнєві навички, мовленнєві вміння, мовленнєві стратегії, лінгвосоціокультурні знання, навички та вміння.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні на засадах комунікативного підходу передбачає:

1) формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору як сегмента комунікативної компетентності та компетентності в читанні зокрема;

2) інтегрування навчання читання з продуктивним мовленням – монологічним та діалогічним на різних етапах роботи з поетичними твором;

3) формування означеної компетентності інтегровано як з читанням, так і з говорінням (хоча читання є ключовим і основний акцент робиться на нього);

4) формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні я шляхом вправлення в читанні як ключовому видів мовленнєвої діяльності, а також додатково – в говорінні;

5) формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичних творів з використанням автентичних поетичних творів.

6) об'єктами контролю є вміння читання, розуміння та інтерпретація культурно маркованої інформації тексту, визначення культурно маркованих мовних одиниць.

Отже, формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору має бути інтегроване в мовленнєву діяльність студентів.

Лінгвосоціокультурний підхід є підґрунтям концепцій, орієнтованих на інтегроване вивчення мови і культури (Пахомова та Сенченко, 2013; Осадча, 2018; Конотоп, 2020; Клімчук, 2020). Згідно з Хуні та Буджелалем (Khouni & Boudjelal, 2019), суть цього підходу полягає в навчанні мови в аспекті її культураносної функції, адже "мова є відображенням культури, "мова глибоко вплинула на культуру, і висловлювання навряд чи можуть бути вільними від будь-яких культурних інтерпретацій", "мова втілює й символізує культурну реальність". Вивчення мови і культури згідно з Гао (Gao, 2006) – взаємозумовлені і взаємозалежні процеси.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору в аспекті лінгвосоціокультурного підходу передбачає, що:

1) об'єктами навчання є культурно марковані одиниці різних рівнів: лексичні одиниці, надфразові єдності (текстеми), текст загалом;

2) через культурно марковані одиниці відбувається пізнання культури народу, мову якого вивчають;

3) поетичний твір містить фактуальну інформацію країнознавчого характеру і є засобом формування країнознавчих знань;

4) поетичний твір у розрізі його культурної реінтерпретації слугує стимулом у розширенні додаткових знань культурологічного характеру;

5) поетичний твір є засобом формування навичок сприймання, розуміння та використання в мовленні культурно маркованих лексичних одиниць;

6) поетичний твір є засобом формування літературознавчих знань;

7) поетичний твір є засобом формування знань культурних концептів та архетипів культури народу, мова якого вивчається;

8) поетичний твір є засобом формування знань про моральні цінності, світогляд народу; умінь розуміння емотивно-оцінної інформації;

9) поетичний твір є засобом формування умінь інтерпретувати концептуальну та підтекстову інформацію, яка є культурно маркованою.

Таким чином, в контексті лінгвокраїнознавчого підходу поетичний твір стає засобом формування екстралінгвальних країнознавчих знань, а також навичок та вмінь, пов'язаних зі сприйманням, розумінням та використанням у продуктивному мовленні культурно маркованих мовних одиниць – лексем, текстом та цілих текстів.

Принципи навчання – засадничі положення, на які спирається процес навчання. Аналіз наукової літератури дав можливість визначити принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору.

Принцип автентичного характеру мовних матеріалів полягає в тому, що для ефективного навчання необхідно використовувати автентичні поетичні твори, які стали прецедентними в культурному контексті. Автентичні поетичні твори є не просто літературними творами, а й глибокими культурними феноменами, що в найбільш концентрованій формі відображають дух народу. Вони втілюють своєрідність історичного та культурного розвитку, психічного ладу нації. Ці твори є частиною мовної картини світу, яка відображає не лише словесні елементи, але й глибші аспекти: культуру, історію, моральні та етичні норми, ідеали та цінності певного суспільства. Поетичний

твір в цьому контексті стає важливим джерелом для розуміння психології народу, його взаємодії з навколишнім світом та внутрішніх духовних пошуків. Завдяки цьому принципу, студенти не лише опановують мовні конструкції, а й занурюються в глибину культурної традиції, що лежить в основі цих текстів.

Відповідно до *принципу орієнтації на формування компетентності* навчання читання поетичних творів має здійснюватися не лише як набуття студентами знань, навичок та вмінь, а як формування компетентності, тобто здатності до автономної діяльності, пов'язаної з читанням, аналізом та інтерпретацією поетичних творів загалом та культурно маркованої інформації у поетичних творах зокрема. Студенти мають розуміти об'єкти та процедуру аналізу й інтерпретації твору, володіти вміннями вирішення складних інтерпретаційних та аналітичних завдань.

Принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури передбачає, що формування лінгвосоціокультурних знань, навичок та умінь відбувається через читання автентичних поетичних творів, які є джерелом лінгвосоціокультурної інформації. У процесі роботи з текстами студенти отримують країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання, оскільки твори відображають культурні особливості, історичний контекст, соціальні норми, характерні для певної нації чи мовної спільноти. Важливим аспектом є також опрацювання культурно маркованих лексичних одиниць, які несуть специфічну інформацію про культуру, традиції та світогляд. Таким чином, цей принцип реалізується через інтегроване формування не лише мовленнєвих умінь, а й здатності до глибокого розуміння культурного контексту, що дозволяє студентам комплексно освоювати мову та культуру одночасно.

За *принципом урахування рідної мови та культури* слід визнавати, що

турецька й українська культури мають суттєві розбіжності, які відображаються як у мовних засобах, так і в текстах. Кожна культура має свої специфічні об'єкти, що визначають унікальні особливості лексики та концептів. Це означає, що в турецькій мові існує безеквівалентна лексика, яка позначає поняття, що не мають точних відповідників в українській мові, що створює важливі лінгвокультурні відмінності. Лексичні одиниці турецької мови можуть мати специфічні конотації, що призводить до певної асиметрії між прямими та переносними значеннями слів у двох мовах. Крім того, система образів, концептів і духовних цінностей у цих культурах суттєво відрізняється, що також впливає на спосіб вираження думок в кожній з мов. Саме на цих культурних відмінностях має будуватися система формування лінгвосоціокультурної компетентності. Це означає, що студенти повинні розуміти не лише лексичні та граматичні особливості мов, а й культурні особливості, які визначають способи спілкування, мислення і взаємодії в різних соціокультурних контекстах. Тому врахування цих культурних відмінностей є необхідною умовою для успішного навчання та глибшого розуміння мовних і культурних феноменів.

Принцип розвитку креативності студентів передбачає, що лінгвосоціокультурна компетентність майбутнього філолога вимірюється не лише глибиною аналізу художнього твору, а й здатністю аналізувати та синтезувати різноманітну інформацію, створюючи новий мисленнєвий продукт (Сем'ян, 2019). Це означає, що студенти мають можливість не лише дотримуватися встановлених інтерпретаційних канонів літературознавства, а й розвивати власне бачення твору, відкриваючи нові аспекти та контексти. Згідно з цим принципом, допускається варіативне тлумачення культурно маркованих

мовних одиниць, таких як слова-символи, конотативні вирази та інші елементи, що несуть підтекстову, концептуальну та емотивно-оцінну інформацію. Це дає студентам свободу для творчої роботи з текстом, стимулюючи їх здатність до критичного мислення, формування оригінальних інтерпретацій та аналізу багатогранності художнього змісту.

Відповідно до *принципу комунікативної спрямованості навчання* формування лінгвосоціокультурної компетентності відбувається одночасно з розвитком вмінь читання та говоріння (говоріння на післятекстовому етапі). Студенти отримують інформацію з автентичних поетичних текстів, що містять країнознавчі та лінгвокраїнознавчі відомості, і використовують цю інформацію в продуктивному мовленні під час обговорення прочитаних творів. Навчання читання має бути спрямоване на розвиток мовленнєвої діяльності.

Згідно з *принципом опори на мовні одиниці*, лексична одиниця є основним носієм лінгвосоціокультурної інформації в поетичному творі. Слово не тільки передає фактуальну інформацію, але й несе підтекстову та емотивно-оцінну складову семантики, що робить слово важливим інструментом для розкриття глибини змісту твору. Під час аналізу поезії необхідно приділяти особливу увагу саме слову, оскільки воно є тим елементом, через який відбувається комунікація між автором і читачем. Особливо важливу роль відіграє культурно маркована лексика, яка охоплює безеквівалентні слова, конотативні вирази, слова-символи та художні тропи. Такі мовні одиниці здатні втілювати специфічні культурні, історичні та емоційні контексти, що дозволяє глибше зрозуміти не тільки зміст твору, а й культурні реалії та соціальні явища, які в ньому відображені. Вивчення цих лексичних одиниць дозволяє краще розкривати не лише експліцитний зміст, а

й глибокий підтекст твору, що є важливим для розвитку лінгвосоціокультурної компетентності.

Принцип залучення додаткових джерел інформації. Цей принцип полягає в тому, що читання та розуміння поетичного твору неможливе без врахування контексту, що виходить за межі самого тексту. Для глибокого розуміння змісту, сенсу, підтексту та модальності твору важливими є пресупозиційні та екстралінгвальні знання. Ми дотримуємося переконання, що чим більше інформації про поетичний твір – історичної, біографічної, культурно-світоглядної, літературознавчої – має читач, тим повніше і глибше він розуміє твір. Отримання додаткової інформації має здійснюватися через вивчення різноманітних джерел, таких як наукові статті, історичні документи, коментарі, літературознавчі праці, а також культурні та соціологічні дослідження. Це розширює горизонти розуміння твору і дозволяє читачеві вловити його багатозначність, а також зв'язок із іншими літературними творами та культурними явищами. Такий підхід сприяє більш комплексному і всебічному аналізу, що розкриває не лише текст, але й контекст його існування в більш широкому культурному та історичному просторі.

Принцип попереднього вивчення культурного контексту поетичного твору. Цей принцип полягає в тому, що перед читанням поезії студенти повинні ознайомитись з історико-культурними передумовами її створення, світоглядними позиціями автора, основними літературними характеристиками твору, а також місцем поезії в літературному та культурному процесі народу-носія мови. Знання про культурний контекст дозволяє глибше осмислити зміст поезії, розкриваючи її значення не тільки в межах самого твору, а й у більш широкому соціально-історичному контексті, а також її вплив на

літературний процес і національну культуру.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Отже, формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору здійснюється на засадах компетентнісного, комунікативного, лінгвосоціокультурного та герменевтичного підходів, принципів автентичного характеру мовних матеріалів, орієнтації на формування компетентності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, урахування рідної мови та культури, розвитку креативності студентів, комунікативної спрямованості навчання, опори на мовні одиниці, залучення додаткових джерел інформації, попереднього вивчення культурного контексту поетичного твору. Перспективою подальших досліджень може бути розроблення авторської технології формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору на основі описаних підходів та принципів навчання.

Список використаних джерел

Авраменко, Б. (2022). Система вправ з навчання фонетики турецької мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 48(1), 138-141. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-20>

Андрущенко, Д. Ю. (2021, 19 березня). Використання скоромовок для формування фонетичних навичок на заняттях з турецької мови [Тези доповідей II Міжнародної науково-методичної конференції]. Сходознавство. Актуальність та перспективи (с.78-81). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С Сковороди. Україна. <https://bit.ly/3FpsCR3>

Бачинська, І. А. (2016) *Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи*. [Дис. ...канд. пед. наук]. Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Бец, І. О., Бец, Ю. І. (2019). Розвиток мовленнєвих умінь у майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з турецької мови для

професійних потреб. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 4.

Беценко, Т. П. (2017). Види аналізу художнього тексту. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, 64(2), 239-244. <http://dx.doi.org/10.30970/vpl.2017.64.9707>

Гадамер, Г.-Г. (2000). *Істина і метод. Герменевтика I. Основи філософської герменевтики. Том 1* (перек. з нім.). Юніверс.

Джигора, Н. О. (2019, 18 квітня). Сучасні підходи до навчання турецької мови в концепті Нової української школи. У Г. О. Васьківська (Ред.), *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи. Матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції*, (с. 139–142). Фенікс.

Ерсьозоглу, Р. (2017). Навчання турецької мови українських студентів шляхом долучення їх до турецьких традицій. *Педагогічний альманах*, 35, 115–122.

Іванишин, В. (2006). *Інтерпретація літературного твору*. <http://dontsov-nic.com.ua/interpretatsiya-literaturnoho-tvoru/>

Кіндрась, І. В. (2016). *Навчання усного турецького монологічного мовлення студентів мовних спеціальностей (початковий рівень)* [Дис. ... канд. пед. наук.]. Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Клімчук, Ю. В. (2020). *Формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів старших класів на уроках англійської мови*. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Конотоп, О. (2020). Сучасні підходи до формування у майбутніх учителів початкової школи англійської навчально-стратегічної компетентності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія педагогіка та психологія*, 33, 39-46. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221676>

Король, С. В. (2012). Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов. *Педагогічний дискурс*, 11, 133-136.

Корчинська, Н. М. (2021, 23 квітня). *Еклектичний метод у викладанні турецької мови* [Матеріали XI міжвузівської науково-практичної інтернет-конференції]. Іншомовна підготовка працівників ОВС та фахівців із права (с. 58–60). Київ, Національна академія внутрішніх справ, Україна.

Осадча, Н. В. (2018). *Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англійському читанні на уроках країнознавства* [Дис. ... канд. пед. наук.]. Київський національний лінгвістичний університет.

Покровська, І.Л. (2021). *Освітня-наукова програма: Східна філологія західноєвропейська мова та переклад турецька мова і література. Рівень вищої освіти: другий (магістерський)*. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. <https://philology.knu.ua/osvitni-prohramy/mahistra-oor-pnd-den/035-068-m-sfzpt/>

Пахомова, Т. О., Сенченко, Я. С. (2013). Формування англійської комунікативної компетентності студентів-філологів в умовах лінгво-соціокультурного підходу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1, 59-64.

Рижанкова, Д. В. (2014). Методика викладання турецької мови на початковому етапі. *Мовні і концептуальні картини світу*, 47(2), 242–256.

Самочорнова, О. А. (2010). Інформаційна насиченість та інформативність тексту. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 52, 225-228.

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

Сем'ян, Н. В. (2019). *Формування у майбутніх філологів англійської лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору*. [Дис. ... канд. пед. наук.]. Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Скразловська, І. А., Прокопчук, К. С. (2021, 19 березня). *Жанрові особливості турецьких мані та способи їх використання на заняттях з турецької мови* [Тези доповідей II Міжнародної науково-методичної конференції]. Сходознавство. Актуальність та перспективи (с.96-98). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Україна. <https://bit.ly/3FpsCR3>

Стопар-Аяр, Г. Ю. (2020). *Освітньо-професійна програма: Турецька мова і література та переклад, англійська мова. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський)*. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. <https://philology.knu.ua/osvitni-prohramy/bak-opysy-op-ta-proh-nd/014-029-b-t/>

Фатьянова, К. (2022, 6 травня). *Принципи відбору матеріалів для домашнього читання при вивченні турецької мови* [Матеріали III міжнародної науково-методичної конференції]. Сходознавство. Актуальність та перспективи (с. 140–142). Харків, ХНПУ імені Г. С. Сковороди, Україна.

Шовковий, В. М. (2011). *Методична система навчання давньогрецької мови майбутніх філологів на засадах герменевтичного підходу* [Дис. ... докт. наук.]. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Шовковий, В., Валентон, І., Друженко, Т., Сем'ян, Н. (2021). Сучасні підходи та принципи навчання іноземних мов у ЗВО. У В. Шовковий (Ред.), *Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: Колективна монографія* (с. 5–13). Лів-принт.

Ягунов, В., Свистун, В. (2007). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 71, 3-8.

Baizhanova, A. (2020). Competency-based approach in methodology of foreign language teaching. *Bulletin of Aktobe Regional University named after K. Zhubanov*, 3(61), 80-86. <https://bit.ly/3SVpTlo>

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.; C. Emerson & M. Holquist, Eds.). University of Texas Press. https://archive.org/stream/SpeechGenresAndOtherLateEssays/Speech+Genres+and+Other+Late+Essays_djvu.txt

Boas, F. (2015). *The mind of primitive man*. Forgotten Books.

Chelli, S., & Khouni, W. (2011). The competency-based approach in high education. *Revue Elwahat*, 3(2), 91-105. <https://asjp.cerist.dz/en/article/13755>

Demirezen, M. (2011). The foundations of the communicative approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/104/104>

Gao, F. (2006). Language is culture: On intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-68.

Khouni, O., & Boudjelal, A. (2019). Introducing the target language culture to EFL learners to enhance sociocultural competence. *Arab World English Journal*, 10, 438-447. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3466046>.

Makulova, A. T., Alimzhanova, G. M., Bekturganova, Z. M., Umirzakova, Z. A., Makulova, L. T., & Karymbayeva, K. M. (2015). Theory and practice of competency-based approach in education. *International Education Studies*, 8(8), 183-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n8p183>

References

Avramenko, B. (2022). Systema vprav z navchannia fonetyky turets'koi movy [Exercise system for teaching Turkish phonetics]. *Aktualni Pytannia Humanitarnykh Nauk*, 48(1), 138-141. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-20> (In Ukrainian).

Andrushchenko, D. (2021, March 19). *Vykorystannia skoromovok dlia formuvannia fonetychnykh navychok na zaniattiakh z turets'koi movy* [Using tongue twisters to develop phonetic skills in Turkish classes] [Conference proceedings of the II International Scientific and Methodological

Conference]. *Oriental Studies. Relevance and Prospects* (pp.78-81). HS Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine. <https://bit.ly/3FpsCR3>. (In Ukrainian).

Bachynska, I. A. (2016) *Formuvannia anhlo-movnoi linhvosotsiokulturnoi kompetentsii uchniv starshoi shkoly*. [Formation of English-language linguo-sociocultural competence among senior school students]. [PhD thesis]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. (In Ukrainian).

Baizhanova, A. (2020). Competency-based approach in methodology of foreign language teaching. *Bulletin of Aktobe Regional University named after K. Zhubanov*, 3(61), 80-86. <https://bit.ly/3SVpTlo>

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.; C. Emerson & M. Holquist, Eds.). University of Texas Press. https://archive.org/stream/SpeechGenresAndOtherLateEssays/Speech+Genres+and+Other+Late+Essays_djvu.txt

Bashkyrova, O. (2024). Model analizu modernistskoi novely u protsesi pidhotovky studentiv osvithnikh spetsialnostei do vykladannia v serednii shkoli. [Model for analyzing modernist novels in the process of preparing students of educational specialties for teaching in secondary school.] *Ars Linguodidacticae*, 14(2), 22–38. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.2.02> (In Ukrainian)

Bets, I. O., & Bets, Yu. (2019). Rozvytok movlennievkykh umin u maibutnykh ofitseriv-prykordonnykh na zaniattiakh z turets'koi movy dlia profesiynykh potreb [Development of language skills in future border officers in Turkish language classes for professional purposes]. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Derzhavnoi Prykordonnoi Sluzhby Ukrainy*, 4. (In Ukrainian).

Betsenko, T. P. (2017). Vidy analizu khudozhnogo tekstu. [Types of Literary Text Analysis]. *Bulletin of Lviv University. Philological Series*, 64 (2), 239-244. <http://dx.doi.org/10.30970/vpl.2017.64.9707>. (In Ukrainian).

Boas, F. (2015). *The mind of primitive man*. Forgotten Books.

Chelli, S., & Khouni, W. (2011). The competency-based approach in high education. *Revue Elwahat*, 3(2), 91-105. <https://asjp.cerist.dz/en/article/13755>

Demirezen, M. (2011). The foundations of the communicative approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/104/104>

Dzhyhora, N. O. (2019). Suchasni pidkhody do navchannia turets'koi movy v kontsepsi Novii ukrainskii shkoli [Modern approaches to teaching Turkish in the context of the New Ukrainian School]. In H. O. Vaskivska (Ed.), *Osvita XXI stolittia: teoriia, praktyka, perspektyvy: Materialy Pershoi mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi*

internet-konferentsii. *Dydaktyka: teoriia i praktyka* (pp. 139–142). Fenyks. (In Ukrainian).

Ersyozoglu, R. (2017). Navchannia turetskoi movy ukrainskykh studentiv shliakhom doluchennia yikh do turets'kykh tradytsii [Teaching Turkish to Ukrainian students through immersion in Turkish traditions]. *Pedagogical Almanac*, 35, 115–122. (In Ukrainian).

Fatianova, K. (2022, May 6). *Pryntsyipy vidboru materialiv dlia domashnoho chytannia pry vyvchenni turets'koi movy* [Principles of selecting materials for home reading in Turkish language learning]. [Materials of the III International Scientific and Methodological Conference]. Oriental Studies: Relevance and Prospects. (pp. 140–142). Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda, Ukraine. (In Ukrainian).

Gao, F. (2006). Language is Culture: On Intercultural Communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58–68.

Hadamer, H.-H. (2000). *Istyna i metod. Hermenevtyka I. Osnovy filosofskoi hermenevtyky* (Vol.1) [Truth and Method. Hermeneutics I. Fundamentals of Philosophical Hermeneutics] (trans. from German). Yunivers. (In Ukrainian).

Iahupov, V., & Svystun, V. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity. [Competency-based approach to training specialists in the higher education system]. *Naukovi Zapysky. Pedagogichni, Psykholohichni Nauky ta Sotsialna Robota*, 71, 3–8. (In Ukrainian)

Ivanyshyn, V. (2006). *Interpretatsiia literaturnoho tvoru* [Interpretation of a literary work]. <http://dontsov-nic.com.ua/interpretatsiya-literaturnoho-tvoru/> (In Ukrainian).

Khouni, O., & Boudjelal, A. (2019). Introducing the target language culture to EFL learners to enhance sociocultural competence. *Arab World English Journal*, 10, 438–447. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3466046>.

Kindras, I. V. (2016). *Navchannia usnoho turetskoho monolohichnoho movlennia studentiv movnykh spetsialnostei (pochatkovyi riven)* [Teaching Turkish monologue speech to language students (elementary level)] [PhD thesis]. Kyiv Taras Shevchenko National University of Kyiv. (In Ukrainian).

Klimchuk, Y. V. (2020). *Formuvannia linhvotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv starshykh klasiv na urokakh anhliiskoi movy*. [Formation of linguo-sociocultural competence among senior high school students in English lessons]. *Zhytomyr State University named after Ivan Franko*. (In Ukrainian).

Konotop, O. (2020). Suchasni pidkhody do formuvannia u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly anhlo-movnoi navchalno-stratehichnoi kompetentnosti. [Modern approaches to the formation of English-language educational-strategic competence among future primary school teachers].

Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Series: Pedagogy and Psychology, 33, 39–46. (In Ukrainian).

Korchynska, N. M. (2021, April 23). *Eklektchnyi metod u vykladanni turetskoi movy* [Eclectic method in teaching Turkish] [Materials of the XI Interuniversity Scientific and Practical Online Conference]. *Inshomovna Pidhotovka Pratsivnykiv OVS ta Fakhivtsiv iz Prava* (pp. 58–60). Kyiv, National Academy of Internal Affairs, Ukraine. (In Ukrainian).

Korol, S. V. (2012). Komunikatyvnyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov. [Communicative approach in foreign language learning]. *Pedagogical Discourse*, 11, 133–136. (In Ukrainian).

Makulova, A. T., Alimzhanova, G. M., Bekturganova, Z. M., Umirzakova, Z. A., Makulova, L. T., & Karymbayeva, K. M. (2015). Theory and practice of competency-based approach in education. *International Education Studies*, 8(8), 183–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n8p183>

Osadcha, N. V. (2018). *Formuvannia u starshoklasnykiv linhvotsiokulturnoi kompetentnosti v anhlo-movnomu chytanni na urokakh krainoznavstva*. [Formation of linguo-sociocultural competence among senior high school students in English-language reading during country studies lessons] [PhD thesis]. Kyiv National Linguistic University. (In Ukrainian).

Pokrovska, I. L. (2021). *Osvitno-profesiina prohrama: turetska mova i literatura ta pereklad, anhliiska mova. Riven vyshchoi osvity: dryhii (mahisterskyi)*. [Educational and professional program: Turkish language and literature and translation, English language. Master's degree]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. <https://philology.knu.ua/osvitni-prohramy/mahistroop-pnd-den/035-068-m-sfzpt/>. (In Ukrainian).

Pakhomova, T. O., & Senchenko, Y. S. (2013). Formuvannia anhlo-movnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh linhvotsiokulturnoho pidkhodu. [Formation of English-language communicative competence in philology students under the linguo-sociocultural approach]. *Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology*, 1, 59–64. (In Ukrainian).

Ryzhankova, D. V. (2014). *Metodyka vykladannia turets'koi movy na pochatkovomu etapi* [Methods of teaching Turkish at the beginner level]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*, 47(2), 242–256. (In Ukrainian).

Samochnova, O. A. (2010). Informatsiina nasychenist ta informatyvnist tekstu. [Information density and informativeness of text]. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 52, 225–228. (In Ukrainian).

Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problem*. [Modern linguistics: directions and problems]. Dovkillya-K. (In Ukrainian).

Semian, N. V. (2019) *Formuvannia u maibutnikh filolohiv anhlo-movnoi linhvotsiokulturnoi*

kompetentnosti v chytanni zasobamy poetychnoho tvoruv [Formation of English-language linguo-sociocultural competence among future philologists through reading poetry] [PhD thesis]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. (In Ukrainian).

Shovkovyi, V. M. (2011). *Metodychna systema navchannia davnohretskoi movy maibutnikh filolohiv na zasadakh hermenevtychnoho pidkhodu* [Methodological system for teaching Ancient Greek to future philologists based on the hermeneutic approach] [Doctoral dissertation]. National Pedagogical Dragomanov University. (In Ukrainian).

Shovkovyi, V., Valenton, I., Druzhchenko, T., & Semian, N. (2021). Suchasni pidkhody ta pryntsyipy navchannia inozemnykh mov u ZVO [Modern approaches and principles of teaching foreign languages in HEIs]. In V. Shovkovyi (Ed.), *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity* (pp. 5–13). Liv-prynt. (In Ukrainian).

Skrazlovska, I. A., & Prokopchuk, K. S. (2021, March 19). *Zhanrovi osoblyvosti turetskykh mani ta sposoby yikh vykorystannia na zaniattiakh z turetskoi movy* [Conference proceedings of the II international scientific and methodological conference]. Oriental Studies. Relevance and Prospects (pp.96-98). HS Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine. <https://bit.ly/3FpsCR3>. (In Ukrainian).

Stopar-Aiar, H. Y. (2020). *Osvitno-profesiina prohrama: Turetska mova i literatura ta pereklad, anhliiska mova. Riven vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskyi)*. [Educational and professional program: Turkish language and literature and translation, English language (Bachelor level)]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. <https://philology.knu.ua/osvitni-prohramy/bak-opysy-op-ta-proh-nd/014-029-b-t/>. (In Ukrainian).

Отримано редакцією журналу / Received: 14.04.25

Прорецензовано / Reviewed: 20.04.25

Схвалено до друку / Accepted: 20.05.25

Pavlo Poliukhovych (Ukraine)
ORCID ID: 0009-0000-0550-760X

APPROACHES AND PRINCIPLES FOR DEVELOPING LINGUO-SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF TURKOLOGY STUDENTS IN READING THROUGH POETRY

Background. Training future Turkish language specialists is a vital and promising direction in education, driven by the need to foster cooperation between Ukraine and the Republic of Turkey across various sectors. The Turkish language reflects a rich cultural context, and many aspects of its vocabulary, grammar, and phraseology are shaped by historical, social, and religious influences. This cultural context is particularly evident in poetry, as it reflects the worldview, social norms, historical events, and cultural values of the people who create it. Poetic texts embody not only the author's personal viewpoint but also a collective culture transmitted through language, symbols, imagery, and metaphors. Each poetic work contains cultural markers that form part of the linguistic worldview, helping readers grasp the depth of national identity, traditions, religious beliefs, and social dynamics. Therefore, poetry serves as an effective means for developing Turkish-language linguo-sociocultural competence in reading.

One of the primary tasks in developing such competence in Turkology students is to define the teaching approaches and principles that have not yet been the subject of focused research. Hence, the demand for Turkology specialists with a high level of communicative and linguo-sociocultural competence, and the lack of academic studies addressing the approaches and principles for developing Turkish-language linguo-sociocultural competence in reading through poetic texts in Ukrainian students are key factors that determine the relevance of this publication.

The purpose of this article is to outline the approaches and principles for developing linguo-sociocultural competence in reading in students of Turkic studies through the use of poetic texts.

Results and discussion. An approach to learning is understood as "a global and systemic organization and self-organization of the educational process, which encompasses all of its components, and, first and foremost, the subjects of pedagogical interaction – the teacher and the student" (Methods of Teaching, 2021: 5). Thus, a learning approach defines the fundamental principles of the process: the goals and expected outcomes, the content of the learning material, methods and techniques, technologies, as well as the means, forms, and objects of assessment. It shapes the strategy for organizing and implementing the process of foreign language instruction.

The key approaches to developing Turkish-language linguo-sociocultural competence in reading in philology students are the competency-based, communicative, linguo-sociocultural, and hermeneutic approaches.

Keywords: teaching approaches, teaching principles, teaching of the Turkish language, poetic text, linguo-sociocultural competence.

BIO

Pavlo Poliukhovych, postgraduate student in the PhD program "Theory of education and teaching foreign languages and literatures methodology", Taras Shevchenko National University of Kyiv

His research interests include teaching Turkish as a foreign language, developing students' linguistic and sociocultural competence, and translation.

E-mail: poluhovych.pavel@gmail.com

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

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

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Valentyna Parashchuk (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-4007-4437

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

INSTRUCTIONAL POTENTIAL OF QUESTIONING IN UKRAINIAN SECONDARY SCHOOL ENGLISH TEXTBOOKS: AN ANALYTICAL FRAMEWORK

This study examines the effectiveness and implementation of questioning strategies in Ukrainian secondary school English textbooks. Through a comprehensive analysis of 315 questions from two eleventh-grade English textbooks for secondary school, this research investigates how questions function as planned scaffolding tools within educational materials. The theoretical framework draws upon established questioning taxonomies, including Bloom's revised taxonomy and contemporary scaffolding theory, to evaluate question types, cognitive complexity, and pedagogical effectiveness. The empirical analysis reveals significant limitations in current Ukrainian English textbooks, including an overemphasis on lower-order cognitive skills (such as remembering and understanding), inadequate representation of higher-order thinking questions, and the absence of opportunities for student-generated questioning. The findings indicate a lack of alignment with text-dependent questioning strategies and insufficient metacognitive guidance for learners. These results suggest the need for improved question design in Ukrainian EFL materials to foster critical thinking, authentic language use, and communicative competence. The study contributes to understanding how questioning strategies embedded in educational materials can support foreign language acquisition, providing insights for textbook developers and classroom practitioners.

Keywords: questioning strategies, English language teaching, English textbooks, secondary school, planned scaffolding, Bloom's taxonomy.

Introduction

The pedagogical effectiveness of foreign language instruction depends significantly on the strategic implementation of questioning techniques within educational materials. In the contemporary landscape of English language teaching, the ability to formulate effective questions represents a cornerstone of the professional communicative competence for 21st-century educators. In the Ukrainian context, the utilisation of questioning in English language teaching has undergone significant evolution. While traditional approaches often relied on basic comprehension questions, modern pedagogy emphasises the importance of diverse questioning strategies to promote critical thinking and authentic language use.

The pedagogical value of questioning as an educational instrument has been recognised since Socratic times. Contemporary scholarship reinforces this

understanding through extensive research that can be organised into three primary domains related to questioning: question typologies, cognitive complexity levels, and questioning methodology applications, encompassing structured and responsive support strategies, as well as learner-initiated versus educator-initiated inquiry approaches (Calık & Aksu, 2018). Through an extensive meta-analytical examination, Davoudi and Sadeghi (2015) conducted a thorough investigation of empirical research on questioning approaches spanning four decades (1974-2014). Their evaluation of more than 100 research investigations demonstrated that both teacher-led and student-generated questioning fulfil essential functions in promoting successful learning experiences.

Contemporary pedagogical practice demonstrates that educators employ questioning strategies daily to achieve

multiple instructional objectives. Research indicates that strategic questioning serves to enhance classroom discourse and interaction patterns (Harvey & Light, 2015; Sujariati et al., 2016; Wangru, 2016; Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017) and functions as a formative assessment tool for evaluating student comprehension and academic performance (Sujariati et al., 2016). Furthermore, research findings demonstrate the efficacy of questioning techniques in fostering higher-order cognitive processes, including the development of critical thinking, written communication proficiency, reading comprehension enhancement, content mastery, and the acquisition of metacognitive skills (Davoudi & Sadeghi, 2015).

Therefore, the researchers admit that the implementation of systematic questioning significantly improves instructional quality and pedagogical effectiveness (Iksan & Daniel, 2015; Sujariati et al., 2016). Within second language acquisition contexts specifically, strategic questioning methodologies enhance learners' communicative competence and facilitate comprehensive linguistic development across multiple skill domains. However, while international research on educational questioning is extensive, Ukrainian linguistic research on the issue in pedagogical discourse remains limited. Most Ukrainian teacher training programs lack specialised courses on questioning strategies, and empirical research on questioning in Ukrainian EFL contexts is minimal (Parashchuk, 2017).

The goal of this progress report is to address the above-mentioned research gap by examining the role of questions in English language textbooks as instruments of planned scaffolding. By analysing the types, functions, and pedagogical effectiveness of textbook questions, this research aims to contribute to our understanding of how questioning strategies embedded in educational materials can support foreign language acquisition and provide insights for both textbook developers and classroom practitioners in optimising question-based learning experiences.

Methodology

This study employed a mixed-methods sequential explanatory design to examine questioning strategies as scaffolding tools in Ukrainian secondary school English textbooks. The research began with quantitative content analysis to identify frequency patterns of question types, followed by qualitative thematic analysis to explore the pedagogical functions and scaffolding potential of these questions. This approach enabled both systematic categorisation and deeper understanding of the educational value. The analytical framework for this study relies on two theoretical foundations: (1) Bloom's Revised Taxonomy (Bloom, 1994), which is employed to categorise cognitive complexity levels of questions across six domains: remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, and creating; 2) Planned Scaffolding Theory (Gibbons, 2015), used for examining how questions function as instructional supports that bridge students' current competence and target learning objectives. The empirical analysis encompassed a purposive sample of 315 questions extracted from exercises in two widely-used English textbooks for 11th grade: Karpyuk (2019) and Morska (2019). These textbooks were selected based on the following criteria: official approval by the Ministry of Education and Science of Ukraine; wide distribution across Ukrainian secondary schools; representation of different proficiency levels (standard vs. specialised); availability through the official electronic repository (Institute of Education Content Modernisation, n.d.). The sampling procedure relied on the systematic extraction of questions from all skill-based sections, including Reading comprehension exercises, listening comprehension tasks, speaking activities, and Writing assignments (where questioning was employed). Questions embedded within grammar exercises and vocabulary drills were excluded to maintain focus on communicative language use.

Questions as Tools for Planned Scaffolding

Questioning as an instructional tool has a long history in educational research. In the United States, the formal study of questioning began in the early 1900s when Stevens (as cited in Marzano & Simms, 2012) surveyed teachers' questioning behaviours, establishing a foundation for ongoing debate and research. However, systematic research into effective questioning practices did not emerge until the mid-1950s, when researchers began pursuing methods to categorise and understand different types of questions. One of the most influential early contributions came from Sanders (1966) in his work, *Classroom Questions: What Kinds?* Sanders (1966) adapted Bloom's taxonomy (Bloom, 1994) to create a framework for questioning types, significantly popularising Bloom's taxonomy as a cognitive scaffold for educational questioning.

Originally, Bloom (1994) developed his taxonomy not specifically for questioning analysis but as a classification system for educational objectives and skills, designed to help university examiners create assessment materials. The initial classification system organised educational competencies across six progressive tiers: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. A substantial restructuring occurred in 2001, characterised by two fundamental modifications. Firstly, the category labels were transformed from nouns to verbs to more accurately represent dynamic learning activities. Secondly, the sequential arrangement was modified, positioning "creating" at the highest level while relocating "evaluating" to a lower position. The updated classification framework now encompasses the following: remember, understand, apply, analyse, evaluate, and create (Wilson & Smetana, 2016). Therefore, this framework distinguishes between lower-cognitive order skills (remembering, understanding, applying) and higher-cognitive order skills (analysing, evaluating, creating). Since the

mid-1960s, Bloom's taxonomy (Bloom, 1994) has served as the cognitive framework for questioning hierarchies in educational settings (Marzano & Simms, 2012).

Analysing these findings, Marzano and Simms (2012) argue that Bloom's taxonomy (Bloom, 1994) is not appropriate for classifying individual questions and framing teacher questioning. This criticism reflects growing concerns about the rigid application of hierarchical thinking models. The researchers argue that focusing on question sequences rather than individual question levels is more effective. They have developed a four-phase questioning sequence model, which includes questions about details, questions about categories, questions that require elaboration, and questions that demand evidence for elaboration (Marzano & Simms, 2012).

Ritchhart et al. (2011) offer a more balanced perspective, viewing Bloom's taxonomy (Bloom, 1994) as a practical starting point for analysing thinking processes. They challenge the assumption that understanding represents a lower-order skill, arguing that understanding is a primary goal of teaching (Wiggins & McTighe, 1998). Moreover, they insist that understanding is an outcome of thinking but not a type of thinking (Ritchhart et al., 2011).

The theoretical foundation for effective questioning extends to fundamental cognitive inquiry patterns. McKenzie (2003) identifies three essential question types that drive critical thinking: "Why?" questions that analyse causal relationships and lead to problem-solving, "How?" questions that form the basis for synthesis and invention, and "Which?" questions that require reasoned choice-making based on established criteria and evidence. Among these, "Which?" questions are considered most crucial as they determine thoughtful decision-making processes.

According to McComas & Abraham (2004), questioning serves as a crucial educational tool that helps organise lesson

content, structure learning activities, and assess student comprehension. The researchers indicate that teachers use 300-400 questions per working day, making questioning one of the most frequent speech acts in teacher discourse and a tool of effective scaffolding.

The notion of scaffolding, originally proposed by Bruner (as cited in Gibbons, 2015) and initially denoting temporary structural support in construction, has been transformed within educational contexts to describe provisional assistance that progressively diminishes as students gain mastery of content. Textbook questioning functions as predetermined scaffolding, conceptualized as a pre-established support framework intended to enhance learning processes. Broadly characterised as the delivery of temporary, forward-looking, and focused assistance, scaffolding seeks to aid learners in constructing new knowledge, competencies, and comprehension (Reynolds & Goodwin, 2016). Predetermined scaffolding encompasses the support offered through educational tools and curricula that can be implemented across diverse contexts but operates independently of students' immediate requirements, thereby establishing academic textbooks as vehicles for predetermined scaffolding. In contrast to predetermined scaffolding, responsive scaffolding encompasses the assistance delivered by educators that adapts to learners' instantaneous needs throughout instruction (Reynolds & Goodwin, 2016).

Contemporary scaffolding research identifies multiple types, including sensory scaffolding (utilising visual and manipulative tools), interactive scaffolding (promoting social interaction), and graphic scaffolding (employing diagrams and graphic organisers) (Huynh, 2017). Johnson (2019) categorises interactive scaffolding tools to include questioning alongside feedback, hints, instruction, explanation, modelling, and highlighting. Further contributing to the question classification, Day and Park (2005) propose a five-level comprehension

question framework that encompasses four types of questions: *literal comprehension questions* (focus on direct textual information, facts, vocabulary, and basic details), *reorganisation questions* (require students to synthesise information from multiple text sections); *inference questions* (combine textual understanding with personal knowledge and intuition); prediction questions (use text comprehension and prior knowledge to anticipate outcomes); *evaluation questions* (require comprehensive judgments about textual aspects). Questions are also categorised by format (direct vs. indirect), response type (open vs. closed), and cognitive level. According to research, open questions encourage elaborated responses and promote critical thinking, whereas closed questions seek specific, limited answers and maintain conversational control.

To make language instruction more effective, teachers should not only utilise various types of questioning but also be flexible with their questioning techniques to promote a positive learning environment (Long et al., 2015). First, it is recommended to use a step-up questioning technique, which involves asking increasingly complex questions to simultaneously engage and challenge learners, thereby avoiding a too-challenging or intimidating atmosphere. For more advanced students, questioning can start at a higher-order thinking level and be open-ended, with a step-down to lower-level questions if learners face difficulties finding answers. Second, it is advisable that educators implement strategies to mitigate psychological discomfort while utilising questioning techniques in the classroom, as the interrogative nature of questioning necessarily positions learners in a state of cognitive vulnerability. Establishing clear pedagogical expectations through explicit communication regarding the implementation of questioning strategies serves as a foundational approach to creating psychological safety in the learning context.

Therefore, the analysed literature reveals that questions function as essential

pedagogical tools that bridge the gap between teacher intention and student response. The main functions the questioning utilises in pedagogical instruction boil down to scaffolding language development, enhancing critical thinking, facilitating learner autonomy, and supporting communicative competence.

Understanding questions as planned scaffolding tools provides a framework for analysing their role in textbook design and classroom implementation. As we have mentioned above, despite the recognised importance of questioning in language education, the systematic analysis of questions within English language textbooks, particularly their role as planned scaffolding tools, remains underexplored in educational research. This gap is particularly pronounced in contexts where textbooks serve as the primary instructional resource, making the quality and pedagogical appropriateness of embedded questions crucial for achieving effective outcomes of language learning.

Results and discussion

As mentioned above, the empirical research involved the analysis of utilising questioning as a planned scaffolding tool in two English textbooks for grade 11 of the Ukrainian secondary school. The analysis shows that the textbooks under consideration incorporate questions within sections dedicated to instructing reading comprehension, listening comprehension, and speaking. Additionally, the writing section features singular tasks that employ questioning across all surveyed textbooks.

Tasks for reading comprehension predominantly adopt a multiple-choice or "true-false-not given" format. Similarly, tasks for listening comprehension adhere to a comparable structure. Speaking tasks involving questions typically comprise 5 to 10 topically aligned questions, often lacking coherent sequencing and relying substantially on the topical vocabulary introduced in the vocabulary section of a given unit. Moreover, some questions are

formulated in a manner that may hinder student comprehension (e.g. "Do the elite in Ukraine attend universities? Do elite universities help or harm the country? What are the skills that separate good students from bad students?" (Morska, 2019, p. 149). It is imperative that well-designed questions incorporate appropriate scaffolding to facilitate student understanding of the questioning.

The activities designated as "*Answer the following questions*" are insufficiently featured in the examined textbooks and demonstrate poor correspondence with the cognitive tiers specified in Bloom's updated classification of educational goals, which organizes competencies into remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, and creating (Calik & Aksu, 2018). This misalignment is evident across all surveyed textbooks. The above-mentioned taxonomy is widely recognised as a significant educational model for guiding instruction, assessment, curriculum development, and materials evaluation. Our examination of questioning tasks in Ukrainian English textbooks reveals a bias toward lower-order cognitive skills, such as remembering and understanding, with inconsistent inclusion of questions that require both lower and higher-order thinking skills. While lower-order questions are valuable for summarising basic facts and concepts, higher-order questions are essential for fostering critical and creative thinking skills. This discrepancy underscores the need for a more balanced approach in the cognitive skills embedded in questioning tasks.

Another feature of the analysed Ukrainian textbooks of English is that they do not utilise text-dependent question taxonomy that focuses on developing students' skills of reading deeply and responding with evidence from the text. The text-dependent questions are categorised into general understanding, key details, vocabulary and structure, author's purpose, inferences, opinions, arguments, and

intertextual connections. As evident from the text-dependent question categories above, they progress from focusing on the comprehension of individual parts of the text to the comprehension of the whole text. Text-dependent questions should be sufficiently specific to necessitate reference to the text for answers, allowing students to explore the meaning of important vocabulary in context or some aspect of the text, e.g. the author's purpose, discriminate between facts or opinions presented in the text, etc. Undoubtedly, the application of the text-dependent question taxonomy while reading informational texts, which make up the bulk of the texts in the surveyed Ukrainian textbooks, would contribute to teaching students to understand complex texts in English.

None of the English textbooks included in our survey incorporates tasks prompting students to generate their own questions, despite the widely acknowledged benefits of this activity in enhancing critical thinking and interactional competence, particularly within the framework of dialogic pedagogy. Classroom observations reveal that teachers dominate 64 per cent of the lesson time, with 80 per cent of classroom discourse dedicated to posing, answering, or responding to questions. Furthermore, teachers typically generate one to four questions per minute during question-asking, while students produce an estimated 1.3 to 4.0 questions per hour (Johnston et al., 1987).

The limitations in frequency and complexity of student-generated inquiries stem from obstacles at three distinct levels: 1) students' struggle in recognizing their own knowledge gaps, such as detecting conflicting information, identifying essential missing data for a solution, and distinguishing between superfluous and crucial information; 2) social impediments arising from the fear of appearing ignorant by failing to answer a challenging question and potentially losing face; 3) a deficiency in developing practical question-posing skills

(Reynolds & Goodwin, 2016). Integrating additional exercises for student-generated inquiries in textbooks, designed as structured support, will enable learners to navigate these barriers and ultimately acquire vital communication skills essential for their future academic and professional endeavours.

The survey findings indicate that Ukrainian English textbooks lack metacognitive guidance for learners regarding effective questioning techniques. A significant implication for the teachers that the research has explicated is that textbook developers and EFL teachers should integrate recent research on effective questioning techniques into their learning materials to enhance learning outcomes in English language instruction. Furthermore, it is recommended that pre-service education for EFL teachers prioritise the development of metacognitive knowledge and training to improve their questioning skills.

Conclusion

The analysis of questioning strategies in Ukrainian secondary school English textbooks has revealed significant gaps between current practices and contemporary pedagogical research on effective questioning methodologies. The examination of 315 questions across two eleventh-grade textbooks demonstrates that while questions are present as instructional tools, their implementation lacks the sophistication and strategic design necessary to optimise language learning outcomes. The primary findings indicate that Ukrainian English textbooks predominantly employ lower-order cognitive questions, with insufficient integration of higher-order thinking skills. This cognitive imbalance limits students' chances to cultivate analytical thinking abilities and genuine language application skills. Furthermore, the absence of text-dependent questioning strategies represents a missed opportunity to enhance reading comprehension skills and evidence-based reasoning abilities. Therefore, the

research identifies three critical areas requiring immediate attention: the need for balanced cognitive engagement through a combination of lower and higher-order questions; the incorporation of student-generated questioning opportunities to foster learner autonomy and metacognitive awareness; and the design of questions that provide appropriate scaffolding for diverse learner needs.

The implications of these findings extend beyond textbook design to encompass broader educational policy considerations. Ukrainian EFL teacher training programs must prioritise questioning methodology training to equip educators with the skills that will enable effective implementation of questioning techniques in textbooks. Additionally, collaboration between textbook developers, educational researchers, and classroom practitioners is indispensable for ensuring that future materials align with evidence-based questioning strategies.

The limitations of this study, including its focus on two textbooks and a specific grade level, suggest avenues for future research. Further studies examining the instructional potential of questioning strategies on student learning outcomes, comparative analyses across different educational levels, and investigation of teacher adaptation of textbook questions would provide valuable insights for the Ukrainian EFL context.

Ultimately, this research underscores the critical role of questioning in teaching English and highlights the urgent need for reform in English textbook design in Ukraine. By addressing the identified limitations and implementing research-informed questioning strategies, Ukrainian EFL education can better prepare secondary schoolers for the linguistic and cognitive demands of global communication. The transformation of questioning practices represents not merely a pedagogical adjustment but a fundamental shift toward learner-centered, cognitively engaging language instruction that honours the

complexity and potential of Ukrainian English language learners.

As Ukraine continues to strengthen its international connections and academic partnerships, the effectiveness of English language instruction becomes increasingly vital. This study contributes to that effort by providing a foundation for evidence-based improvements in questioning methodology, ultimately supporting the communicatively competent and critically thinking English language users who can participate effectively in global academic and professional communities.

Внесок авторів: В. Паращук – методологічні засади аналізу підручників, аналіз використання запитань як запланованого засобу підтримки навчання у двох підручниках з англійської мови для 11 класу української середньої школи; Т. Кавицька — огляд теоретичних джерел; представлення дискусійних питань дослідження; висновки.

References

- Al-Zahrani, M. Y., & Al-Bargi, A. (2017). The impact of teacher questioning on creating interaction in EFL: A discourse analysis. *English Language Teaching*, 10(6), 135-150. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p135>.
- Bloom, B. S. (1994). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, Cognitive domain*. Longman.
- Calik, B. & Aksu, M. (2018). A systematic review of teachers' questioning in Turkey between 2000-2018. *Elementary Education Online*, 17(3), 1548-1565.
- Day, R.R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Davoudi, M., & Sadeghi, N. (2015). A systematic review of research on questioning as a high-level cognitive strategy. *English Language Teaching*, 8(10), 76-88. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p76>.
- Fisher, D. & Frey, N. (2012). Text-dependent questions. *Principal Leadership*, 9, 70-73. <http://www.corestandards.org/other-resources/key-shifts-in-english-language-arts>.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heineman.
- Harvey, S., & Light, R. L. (2015). Questioning for learning in game-based approaches to teaching and coaching. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and*

Physical Education, 6(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1051268>.

Huynh, T. (2017, April 14). Three types of scaffolding: There's a scaffold for that. *WIDA's Essential Actions*, 15. <https://tankhuynh.com/scaffolding-instruction>.

Iksan, Z. H., & Daniel, E. (2015). Emerging model of questioning through the process of teaching and learning electrochemistry. *International Education Studies*, 8(10), 137-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p137>.

Institute of Education Content Modernisation. (n.d.). *Electronic textbooks*. <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/>

Johnston, J. H., Markle, G., & Haley-Oliphant, A. (1987). What research says: About questioning in the classroom. *Middle School Journal*, 18(4), 29-33.

Johnson, E. M. (2019). Choosing and using interactional scaffolds: How teachers' moment-to-moment supports can generate and sustain emergent bilinguals' engagement with challenging English texts. *Research in the Teaching of English*, 53(3), 245-270.

Karpyuk, O. (2019). *English: A textbook for the 11th form of secondary schools (standard level)*. Aston. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-11-klas-2019/09-inozemna-mova-angliyska-mova-11-klas/english-11-2019-dergavne-zamovlenna-www-small-1.pdf>

Long, M., Blankenburg, R., & Butani, L. (2015). Questioning as a teaching tool. *Paediatrics*, 135(3), 405-409. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3285>.

Marzano, R. J. & Simms, J. A. (2012). *Questioning Sequences in the Classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

McKenzie, J. (2003). Questioning as technology. From now on. *The Educational Technology Journal*, 12 (8). <http://www.fno.org/apr03/qtech.html>.

McComas, W.F. & Abraham, L. (2004). Asking more effective questions. *Rossier School of Education*, 17(1), 1-16

Morska, L. (2019). *English: A textbook for the 11th form of secondary schools (profiled level)*. Aston. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-11-klas-2019/09-inozemna-mova-angliyska-mova-11-klas/aston-morska-english11-sayt.pdf>

Reynolds, D., & Goodwin, A. (2016). Supporting students reading complex texts: Evidence for motivational scaffolding. *AERA Open*, 2(4). <https://doi.org/10.1177/2332858416680353>.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey Bass.

Parashchuk, V. (2017). Questioning strategy as part of EFL teacher knowledge and expertise. *Advanced Education*, 7, 90-94. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.105386>

Sanders, N.M. (1966). *Classroom Questions: What Kinds?* Harper and Row.

Sujariati, S., Rahman, A. Q., & Mahmud, M. (2016). English teacher's questioning strategies in EFL classroom at SMAN 1 Bontomarannu. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 3(1), 107. <https://doi.org/10.26858/eltww.v3i1.1884>

Wangru, C. (2016). The research on strategies of college English teachers classroom questioning. *International Education Studies*, 9(8), 144-158.

Wiggings, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. ASCD.

Wilson, N.S. & Smetana, L. (2011). Questioning as thinking: a metacognitive framework to improve comprehension of expository text. *Literacy*, 45(2), 84-90. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00584.x>

Отримано редакцією журналу / Received: 14.04.25

Прорецензовано / Reviewed: 15.05.25

Схвалено до друку / Accepted: 20.05.25

Валентина Паращук (Україна)

ORCID ID: 0000-0003-4007-4437

Тамара Кавицька (Україна)

ORCID ID: 0000-0002-1528-9439

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗАПИТАНЬ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Ефективність викладання іноземної мови значною мірою залежить від якості та стратегічної реалізації техніки запитань у навчальних матеріалах. Попри визнану важливість запитань в освіті, систематичний аналіз запитань у підручниках з англійської мови, зокрема їх роль як інструментів спланованого скафолдингу, залишається недостатньо дослідженим в українському освітньому контексті. Це особливо актуально для середньої школи, де підручники слугують основним навчальним ресурсом, що робить якість та педагогічну доцільність запитань критично важливими для досягнення ефективних результатів вивчення мови.

Методологія. У дослідженні використано якісний контент-аналіз для вивчення стратегій запитань у двох українських підручниках англійської мови для 11 класу: О. Карпюк (2019, стандартний

рівень) та Л. Морської (2019, спеціалізований рівень). Емпіричний аналіз охопив 315 запитань з вправ, проаналізованих за двома критеріями: розподіл типів запитань та рівень когнітивного залучення. Теоретична основа ґрунтується на переглянутій таксономії Блума, теорії спланованого скафолдингу та стратегіях запитань на основі тексту.

Результати та обговорення. Аналіз виявив значні обмеження в сучасних українських підручниках англійської мови, зокрема надмірний акцент на уміннях нижчого когнітивного порядку (запам'ятовування та розуміння), неадекватне представлення запитань вищого порядку мислення та відсутність опцій для створення запитань учнями. Результати дослідження також вказують на відсутність ефективних технік текстоцентричних запитань у завданнях, спрямованих на вдосконалення компетентності учнів у читанні.

Висновки. Підкреслено необхідність покращення дизайну запитань в українських підручниках англійської мови для середньої школи, що сприятиме критичному мисленню, автентичному використанню мови та розвитку комунікативної компетентності школярів. Результати надають цінні висновки для розробників підручників та практиків класної роботи, спрямовані на оптимізацію навчального досвіду на основі вдосконалення технік запитань в українському контексті навчання іноземних мов.

Ключові слова: стратегія запитань, підручник англійської мови, навчання англійської мови, середня школа, спланований скафолдинг, таксономія Блума.

BIOS

Valentyna Parashchuk, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Germanic Languages, World Literature and their Teaching Methodology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi. Her research interests lie within the areas of Teaching Phonetics, English for Special Purposes, and Communication Theory.

E-mail: valparashchuk@gmail.com

Tamara Kavytska, PhD in Education, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.

E-mail: kawicka_t@ukr.net

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження, у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; у рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analysis or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ AUTHOR DETAILS

Олеся Любашенко, доктор педагогічних наук, професор, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Olesia Liubashenko, PhD, DSc in Education, Full Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Анастасія Захарія, магістр програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Anastasiia Zakhariia, student of the master's program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

Дар'я Перловська, магістр програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Daria Perlovska, student of the master's program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

В'ячеслав Шовковий, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Vyacheslav Shovkovyi, PhD, DSc in Education, Professor, Head of Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Тетяна Шовкова, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра германської філології та перекладу, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Tetiana Shovkova, PhD in Education, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Юлія Лавренчук, магістр програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", асистент кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Yuliia Lavrenchuk, Mgr in Education, program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School", a university teacher, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Олег Януш, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Oleh Yanush, PhD in Philology, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Євгеній Сімоніка, аспірант програми підготовки докторів філософії "Теорія та методика навчання мов і літератур", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Yevhenii Simonika**, postgraduate student in the PhD program "Theory of education and teaching foreign languages and literatures methodology", Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Павло Полюхович, аспірант програми підготовки докторів філософії "Теорія та методика навчання мов і літератур", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Pavlo Poliukhovych**, postgraduate student in the PhD program "Theory of education and teaching foreign languages and literatures methodology", Taras Shevchenko National University of Kyiv

Валентина Паращук, кафедра германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка // **Valentyna Parashchuk**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Germanic Languages, World Literature and their Teaching Methodology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi.

Тамара Кавицька, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Tamara Kavytska**, PhD in Education, Associate Professor. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Наукове видання



ARS LINGUODIDACTICAE

МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Випуск 15(1/2025)

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редаколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.

Редактор Т. Гуз

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"



Формат 60x84^{1/8}. Обл.-вид арк. 9,1. Ум. друк. арк. 12,32. Наклад 300. Зам. № 225-11384.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Іф13.
Підписано до друку 05.06.25

Видавець і виготовлювач
ВПЦ "Київський університет"
Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 58; (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@knu.ua; vpc_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua
http: vpc.knu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02