

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОЙТАЛЮК СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА

УДК 378:811.162.1-112 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

011 «Освітні, педагогічні науки»

01 «Освіта / Педагогіка»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

 Войталюк С. В.

Науковий керівник – **Подлевська Неля Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент

АНОТАЦІЯ

Войталюк С. В. Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та вирішено наукове завдання щодо підготовки майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки до формування іншомовної компетентності.

У першому розділі – «Теоретичні засади формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки» – досліджено та узагальнено наукові підходи, що склалися в українській і зарубіжній педагогічній, лінгводидактичній та методичній думці щодо проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. Здійснено всебічний теоретичний аналіз стану розробленості означеної проблеми в контексті сучасних євроінтеграційних процесів, розвитку українсько-польської освітньої співпраці та зростання вимог до професійної підготовки фахівців-філологів.

З'ясовано теоретико-методологічні засади формування іншомовної компетентності як складного інтегративного утворення, що поєднує мовні знання, мовленнєві вміння, соціокультурну обізнаність, стратегічні та рефлексивні здатності особистості. На основі аналізу наукових джерел уточнено співвідношення понять «компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна компетентність», «іншомовна компетентність філолога», що дало змогу концептуалізувати авторське розуміння іншомовної компетентності майбутнього філолога-полоніста як базового складника його професійної підготовки.

Обґрунтовано, що іншомовна компетентність майбутніх філологів-полоністів формується в умовах специфічного лінгвістичного середовища,

зумовленого близькоспорідненістю української та польської мов, що водночас виступає чинником як позитивного трансферу, так і стійкої міжмовної інтерференції. У цьому контексті доведено необхідність цілеспрямованого розвитку мовної рефлексії, стратегічної компетентності та здатності до свідомого мовного самоконтролю в процесі фахової підготовки студентів-полоністів.

У цьому розділі окреслено особливості іншомовної фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів у закладах вищої освіти України та Республіки Польщі. На основі компаративного аналізу освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів-філологів встановлено спільні та відмінні підходи до формування іншомовної компетентності, визначено їхні переваги та обмеження з огляду на лінгводидактичний статус польської мови як іноземної в українському освітньому просторі.

Теоретичні узагальнення стали концептуальним підґрунтям для подальшого визначення структурних компонентів іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, для обґрунтування педагогічних умов її формування та розроблення організаційно-методичного забезпечення цього процесу, що стало предметом аналізу в наступних розділах дисертаційного дослідження.

У другому розділі – «Організаційно-методичні основи формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки» – розроблено та науково обґрунтовано організаційно-методичні засади формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. На основі узагальнення теоретичних положень і результатів аналізу наукових підходів до структурування іншомовної компетентності визначено її авторську структурно-функціональну модель, що відображає цілісний характер досліджуваного явища та враховує специфіку професійної підготовки фахівців із польської філології.

У розділі здійснено обґрунтування компонентного складу іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, до якого віднесено

мотиваційно-ціннісний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивно-регулятивний компоненти. Доведено, що їх взаємозв'язок і взаємозумовленість забезпечують поетапне та системне формування здатності студентів до ефективного використання польської мови в навчальній, науковій і професійній діяльності. Запропонована структурно-компонентна модель слугує методологічним підґрунтям для визначення критеріїв і рівнів сформованості іншомовної компетентності.

На основі аналізу наукових джерел та з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів визначено систему критеріїв сформованості іншомовної компетентності (мотиваційного, когнітивного, комунікативного і рефлексивного), які конкретизовано через відповідні показники. Виокремлено рівні сформованості іншомовної компетентності (елементарний, середній, достатній, високий), що відображають ступінь інтеграції мотиваційних, знаннєвих, мовленнєвих і рефлексивно-регулятивних складників та корелюють із загальноєвропейськими підходами до оцінювання мовної підготовки.

У розділі також обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки, спрямовані на підвищення мотивації до оволодіння польською мовою, систематизацію лінгвістичних і фахово орієнтованих знань, розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь та формування здатності до рефлексивного самоконтролю іншомовної діяльності. Встановлено, що реалізація сукупності визначених педагогічних умов у межах запропонованої моделі забезпечує цілісність і результативність процесу формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Узагальнення результатів другого розділу стало методичним підґрунтям для організації педагогічного експерименту, визначення діагностичного інструментарію та для подальшої експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі формування іншомовної компетентності, що представлено в наступному розділі дисертаційного дослідження.

У третьому розділі дисертації – «Дослідницько-експериментальна робота щодо формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки» – представлено організацію, перебіг і результати педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності розробленої структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов.

Дослідницька робота здійснювалася у такі три етапи: констатувальний, формувальний і підсумковий. Визначено критерії, показники та рівні сформованості іншомовної компетентності, сформовано контрольну та експериментальну групи, обґрунтовано діагностичний інструментарій і методи статистичної перевірки результатів.

На констатувальному етапі встановлено, що в контрольній та в експериментальній групах переважали середній і елементарний рівні сформованості іншомовної компетентності. Зокрема, в експериментальній групі високий рівень становив 9,28 %, достатній – 18,56 %, середній – 25,77 %, елементарний – 46,39 %. У контрольній групі відповідні показники становили: 8,33 %, 19,79 %, 23,96 % та 47,92 %. Отримані дані підтвердили однорідність вибірки, що було додатково перевірено за допомогою критерію χ^2 Пірсона.

Формувальний етап передбачав системну реалізацію визначених педагогічних умов: формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище; оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції; використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції. У межах цього етапу було інтегровано авторський комплекс вправ, запроваджено вибіркові навчальні дисципліни, використано контрастивний та корекційний підходи, а також цифрові освітні ресурси.

Підсумковий зріз засвідчив виразну позитивну динаміку в експериментальній групі. Частка студентів із високим рівнем зросла до 29,90%, із достатнім – до 32,99 %, тоді як елементарний рівень зменшився до 13,40 %. У контрольній групі зміни були незначними: високий рівень зріс до 10,42 %, а елементарний залишився на рівні 44,79 %. Отримані результати підтверджено методами математичної статистики, що засвідчило достовірність зафіксованих змін.

Таким чином, експериментальна перевірка довела ефективність реалізації розробленої моделі та педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: *вперше* виокремлено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки (формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище; оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції; використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції); *розроблено* модель формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, що інтегрує цільовий, методологічний, змістово-організаційний і результативно-діагностичний блоки; *конкретизовано* компонентний склад іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-регулятивний), критерії її сформованості (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивний), відповідні показники та рівні сформованості (елементарний, середній, достатній, високий); *уточнено* сутність поняття «іншомовна компетентність філолога-

полоніста»); *удосконалено* змістове наповнення фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів шляхом упровадження оновлених модулів фахових дисциплін і авторських вибірових дисциплін («Орфографічний практикум з польської мови», «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції»), а також інтеграції авторського комплексу корекційних вправ у структуру практичних курсів; *подальшого розвитку* набули теоретико-методичні й технологічні аспекти викладання польської мови як іноземної в українському освітньому просторі, зокрема в частині застосування цифрових платформ, автентичних медіаматеріалів, навчальних проєктів і моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій у процесі підготовки майбутніх філологів-полоністів.

Практичне значення результатів дослідження аргументоване розробленням, апробацією та впровадженням навчально-методичного забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. Зокрема, оновлено зміст обов'язкових дисциплін «Сучасна польська мова», «Практичний курс польської мови», «Теорія і практика перекладу», «Розмовний практикум з польської мови» шляхом інтеграції контрастивного аналізу мовних явищ, автентичних текстів і медіаматеріалів, а також авторського комплексу корекційних вправ, спрямованих на подолання міжмовної інтерференції. Розроблено та впроваджено авторські вибірові дисципліни «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; модульне середовище Хмельницького національного університету: <https://msn.khmnmu.edu.ua/course/view.php?id=10267>) та «Орфографічний практикум з польської мови» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти; модульне середовище Хмельницького національного університету: <https://msn.khmnmu.edu.ua/course/view.php?id=8972>), зміст яких орієнтований на системне формування мовленнєвої нормативності, розвиток рефлексивного аналізу мовлення та нейтралізацію міжмовного трансферу.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі оновлення освітньо-професійних програм підготовки філологів-полоністів, розроблення робочих програм навчальних дисциплін, електронних курсів та навчально-методичного забезпечення з польської мови як іноземної.

Ключові слова: іншомовна компетентність; майбутні філологи-полоністи; фахова підготовка; польська мова як іноземна; міжмовна інтерференція; лінгвістична рефлексія; професійно орієнтоване навчання.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Войталюк, С. В., & Ранюк, О. П. (2021a). Формування фонетичної компетентності на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (1), 116–122 <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.14>
2. Горячок, І. В., & Войталюк, С. В. (2022a). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання філологічних дисциплін для студентів-полоністів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 205, 84–90 <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-84-90>
3. Войталюк, С. В. (2023a). Рівень правописної компетентності у студентів-полоністів після вивчення дисципліни «Практичний курс польської мови». *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*, 14 (28), Київ, 357–368 [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14\(28\)-357-367](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14(28)-357-367)
4. Войталюк, С. В. (2024a). Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка*, 216, 134–141 <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-134-141>

5. Подлевська, Н. В., & Войталюк, С. В. (2025a) Взаємозв'язок іншомовної компетентності та міжкультурної комунікації у підготовці майбутнього філолога-полоніста. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 115–123 <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>

6. Войталюк, С.В. (2025b). Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів як педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 84, 283–289 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-40>

7. Войталюк, С.В. (2026a). Система вправ та завдань для формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. *Вісник науки та освіти*, 1 (43), 1679–1691 [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-1679-1691](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1679-1691)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Войталюк, С. В. (2021c). Формування граматичних навичок на заняттях із дисципліни «Практичний курс польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 10, Хмельницький, 36–39.

9. Войталюк, С. В. (2021d). Використання новітніх технологій для покращення аудиторної діяльності на заняттях з вивчення дисципліни «Практичний курс польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 9, Хмельницький, 50–54.

10. Войталюк, С. В. (2021b). Проблема міжмовних омонімів у процесі викладання польської мови як іноземної україномовним студентам. *The 8th International scientific and practical conference “World science: problems, prospects and innovations”* (April 21–23, 2021). Toronto: Perfect Publishing, 323–328.

11. Войталюк, С. В. (2022b). *Dziedzictwo Potockich w Stanisławowie. Полоністика на Поділлі: альманах кафедри слов'янської філології* (електронне видання), Хмельницький, 12–18.

12. Войталюк, С. В., Ранюк, О. П. (2022d). Робота з текстом на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 11, Хмельницький, 188–194.

13. Войталюк, С. В. (2022с). Основні принципи навчання орфографії польської мови в закладах освіти. *The 8th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects”* (May 1–3, 2022). Stockholm: SSPG Publish, 244–248.

14. Войталюк, С. В. (2023d). Організація самостійної роботи студентів з дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *The 4th International scientific and practical conference “Topical aspects of modern scientific research”* (December 21–23, 2023). Tokyo: CPN Publishing Group, 402–404.

15. Войталюк, С. В. (2023f). Орфографічна компетенція – невід’ємний складник писемного мовлення студента-полоніста. *The 4th International scientific and practical conference “Challenges of science and education”* (December 11–13, 2023). Berlin: MDPC Publishing, 335–340.

16. Войталюк, С. В. (2023b). Роль пунктуації у процесі викладання польської мови як іноземної. *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 14*, Хмельницький, 83–89.

17. Войталюк, С. В. (2023с). Правописна грамотність як основа професійної компетентності майбутнього вчителя польської мови. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 19–20 жовтня 2023 р.). Хмельницький: ХНУ, 45–46.

18. Войталюк, С. В. (2023е). Методичні аспекти формування орфографічних умінь на заняттях із дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 13*, Хмельницький, 22–27.

19. Войталюк, С. В. (2024d). Метод проєктів у формуванні правописної компетентності студентів-полоністів. *Actual problems of modern science: monograph*. Bydgoszcz: Kazimierz Wielki University, 994–1001.

20. Войталюк, С. В. (2024f). Лінгводидактичні підходи у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів польської мови. *Славістичні*

студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 15, Хмельницький, 52–58.

21. Войталюк, С. В. (2024e). Використання освітніх ресурсів на заняттях з польської та української мов. *Матеріали XIII Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару*. Київ–Хмельницький, 40–41.

22. Войталюк, С. В. (2024g). Культурологічні аспекти перекладу спеціалізованих (юридичних) текстів. *Арватівські читання–2024: збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції* (17 травня 2024 року). Ніжин, 116–117.

23. Войталюк, С. В. (2024c). Когнітивний потенціал тексту у процесі викладання дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *Матеріали VII Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції*. Кам'янець-Подільський, 33–36.

24. Войталюк, С. В. (2024b). Зміцнення практичних навичок як невід'ємна частина формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Культурно-історичні виміри сучасної славістики»*. Кам'янець-Подільський, 31–34.

25. Войталюк С.В. (2025e). Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності філологів-полоністів в умовах гуманітарного співробітництва України та Європейського Союзу. *The 8th International scientific and practical conference “Future of science: innovations and perspectives”* (June 16-18, 2025) SSPG Publish, Stockholm, Sweden, 222–226. ISBN 978-91-87224-03-4

26. Войталюк, С. В. (2025c). Актуальні стратегії формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. *Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми дискурсології, перекладознавства та методики викладання»* (до 125-річчя Національного університету «Запорізька політехніка»). Запоріжжя, 371–373.

27. Войталюк, С. В. (2026b) Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у контексті сучасної слов'янської глоттодидактики. *Збірник матеріалів II Міжнародна науково-практична конференція «Спільне і відмінне у філологічній картині світу слов'ян» in memory of проф. Миколи Лесюка*. Івано-Франківськ, 135–138.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

28. Войталюк, С. В. (2022e). Емоційні характеристики фразеологічних одиниць з соматичним компонентом у романі Генрика Сенкевича «Хрестоносці». *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, (23), 24–28.

29. Войталюк, С. В. (2022f). *Сучасна польська мова. Морфологія: методичні вказівки до практичних занять для студентів спеціальності «Середня освіта (Мови і літератури (польська, українська))»*. Хмельницький національний університет.

30. Войталюк, С. В. (2022g). *Сучасна польська мова. Морфологія: Методичні рекомендації до виконання контрольних робіт для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти заочної форми навчання спеціальності 014. 028 «Середня освіта. Мова та література (польська, українська))»*. Хмельницький національний університет.

31. Войталюк, С. В. (2022h). *Теорія і практика перекладу. Методичні рекомендації до виконання контрольних робіт для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти заочної форми навчання спеціальності 014. 02 «Середня освіта. Мова та література (польська, українська))»*. Хмельницький національний університет.

32. Войталюк, С. В. (2025d). *Навчальна перекладацька практика: програма та методичні рекомендації для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності В11 «Філологія (за спеціалізаціями))»*. Хмельницький національний університет.

33. Торчинська, Н. М., Войталюк, С. В., & Шаховал, З. І. (2025е). *Курсова робота з теорії і практики перекладу: методичні вказівки до написання курсових робіт здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за ОП «Польська мова і література, друга мова – англійська»*. Хмельницький національний університет.

ABSTRACT

Voitaliuk S. V. Formation of Foreign Language Competence of Future Philologists-Polonists in the Process of Professional Training. – Qualifying scientific paper on the rights of a manuscript.

Thesis on obtaining a scientific degree of PhD in Pedagogics on a specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2026.

The dissertation provides a theoretical generalization and addresses the scientific task of preparing future philologists-polonists in the process of professional training for the formation of foreign language competence.

In the first chapter – “Theoretical Foundations of the Formation of Foreign Language Competence of Future Philologists-Polonists in the Process of Professional Training” – scientific approaches established in Ukrainian and foreign pedagogical, linguodidactic, and methodological thought regarding the formation of foreign language competence of future philologists-polonists are investigated and generalized. A comprehensive theoretical analysis of the current state of research on this problem is conducted within the context of modern Euro-integration processes, the development of Ukrainian-Polish educational cooperation, and the increasing requirements for the professional training of philological specialists.

The theoretical and methodological principles of forming foreign language competence as a complex integrative formation that combines linguistic knowledge, speech skills, socio-cultural awareness, and the strategic and reflective abilities of an individual are clarified. Based on the analysis of scientific sources, the relationship

between the concepts of “competence”, “foreign language communicative competence”, “foreign language professional competence”, and “foreign language competence of a philologist” is specified, allowing for the conceptualization of the author's understanding of the foreign language competence of a future philologist-polonist as a core component of their professional training.

It is substantiated that the foreign language competence of future philologists-polonists is formed in a specific linguistic environment conditioned by the close genetic relationship between the Ukrainian and Polish languages, which simultaneously acts as a factor of both positive transfer and persistent interlinguistic interference. In this context, the necessity for the purposeful development of linguistic reflection, strategic competence, and the capacity for conscious linguistic self-control during the professional training of polonist students is proved.

This section outlines the specific features of foreign language professional training for future philologists-polonists in higher education institutions of Ukraine and the Republic of Poland. Based on a comparative analysis of educational and professional programs for bachelor's degrees in philology, common and divergent approaches to the formation of foreign language competence are identified. Their advantages and limitations are determined considering the linguodidactic status of Polish as a foreign language within the Ukrainian educational space.

The theoretical generalizations made in the first chapter serve as a conceptual foundation for the subsequent definition of the structural components of foreign language competence of future philologists-polonists, the substantiation of pedagogical conditions for its formation, and the development of organizational and methodological support for this process, which became the subject of analysis in the following chapters of the dissertation research.

The second chapter – “Organizational and Methodological Foundations of the Formation of Foreign Language Competence of Future Philologists-Polonists in the Process of Professional Training” – develops and scientifically substantiates the organizational and methodological principles for forming the foreign language competence of future philologists-polonists during their professional training. Based

on the generalization of theoretical propositions and the results of analyzing scientific approaches to structuring foreign language competence, an original structural-functional model is defined. This model reflects the holistic nature of the phenomenon under study and accounts for the specifics of professional training in Polish philology.

The chapter provides a substantiation of the component structure of foreign language competence for future philologists-polonists, which includes motivational-value, cognitive-linguistic, communicative-activity, and reflexive-regulatory components. It is proven that their interconnection and interdependence ensure a gradual and systemic formation of students' ability to effectively use the Polish language in academic, scientific, and professional activities. The proposed structural-component model serves as a methodological basis for determining the criteria and levels of foreign language competence proficiency.

Based on the analysis of scientific sources and considering the specifics of professional training for future philologists-polonists, a system of criteria for the formation of foreign language competence (motivational, cognitive, communicative, and reflexive) is established and specified through relevant indicators. The levels of foreign language competence formation (elementary, intermediate, sufficient, high) are identified, reflecting the degree of integration of motivational, knowledge-based, speech, and reflexive-regulatory elements, correlating with Common European approaches to language proficiency assessment.

Furthermore, the chapter substantiates the pedagogical conditions for forming the foreign language competence of future philologists-polonists during professional training. These conditions are aimed at increasing motivation for mastering the Polish language, systematizing linguistic and professionally oriented knowledge, developing communicative and speech skills, and forming the capacity for reflexive self-control of foreign language activities. It is established that the implementation of the defined set of pedagogical conditions within the framework of the proposed model ensures the integrity and effectiveness of the process of forming foreign language competence in future philologists-polonists.

The generalization of the results of the second chapter provided a methodical basis for organizing the pedagogical experiment, defining diagnostic tools, and for the subsequent experimental verification of the effectiveness of the developed model for forming foreign language competence, as presented in the next chapter of the dissertation research.

The third chapter of the dissertation – “Research and Experimental Work on the Formation of Foreign Language Competence of Future Philologists-Polonists in the Process of Professional Training” – presents the organization, progress, and results of the pedagogical experiment aimed at verifying the effectiveness of the developed structural-functional model and the identified pedagogical conditions. The research work was carried out in three stages: diagnostic (ascertaining), formative, and summative (final). Criteria, indicators, and levels of foreign language competence formation were determined; control and experimental groups were formed; and diagnostic tools and methods for statistical verification of results were substantiated. At the diagnostic stage, it was established that the intermediate and elementary levels of foreign language competence predominated in both the control and experimental groups. Specifically, in the experimental group, the high level was 9.28%, the sufficient level was 18.56%, the intermediate level was 25.77%, and the elementary level was 46.39%. In the control group, the corresponding figures were 8.33%, 19.79%, 23.96%, and 47.92%. The obtained data confirmed the homogeneity of the sample, which was further verified using Pearson’s chi-squared (χ^2) test.

The formative stage involved the systemic implementation of the defined pedagogical conditions: fostering positive motivation for learning the Polish language by immersing students in a professionally oriented and intercultural environment; updating and improving the content of syllabi based on a practice-oriented approach, taking into account the specifics of closely related bilingualism and the overcoming of interlinguistic interference; using innovative forms, methods, techniques, and tools for teaching the Polish language to activate linguistic reflection, develop speech self-control, and neutralize the negative impact of interlinguistic (including digital) interference. Within this stage, the author's complex of exercises was integrated,

elective academic disciplines were introduced, and contrastive and corrective approaches, as well as digital educational resources, were utilized. The final assessment demonstrated a distinct positive trend in the experimental group. The proportion of students with a high level increased to 29.90% and those with a sufficient level to 32.99%, while the elementary level decreased to 13.40%. In the control group, changes were insignificant: the high level rose to 10.42%, and the elementary level remained at 44.79%. The results were confirmed by methods of mathematical statistics, which proved the reliability of the recorded changes. Thus, the experimental verification proved the effectiveness of implementing the developed model and pedagogical conditions for the formation of foreign language competence in future philologists-polonists.

The scientific novelty of the obtained research results lies in the following: *for the first time*, the pedagogical conditions for the formation of foreign language competence of future Polish philologists in the process of professional training have been identified and scientifically substantiated (formation of positive motivation to learn the Polish language through immersing students in a professionally oriented and intercultural environment; updating and improving the content of curricula on the basis of a practice-oriented approach taking into account the specifics of closely related bilingualism and overcoming interlanguage interference; the use of innovative forms, methods, techniques and means of teaching the Polish language in order to activate linguistic reflection, develop speech self-control and neutralize the negative impact of interlanguage (including digital) interference); *developed* a model for the formation of foreign language competence of future Polish philologists that integrates target, methodological, content-organizational and result-diagnostic blocks; *specified* the component structure of foreign language competence of future Polish philologists (motivational-value, cognitive-linguistic, communicative-activity, reflexive-regulatory), the criteria of its formation (motivational, cognitive, communicative, reflexive), as well as the corresponding indicators and levels of formation (elementary, intermediate, sufficient, high); *clarified* the essence of the concept “foreign language competence of a Polish philologist”; *improved* the content of

professional training of future Polish philologists through the introduction of updated modules of professional disciplines and the author's elective courses ("Orthographic Practicum of the Polish Language", "Practicum on the Correction of Lexical-Semantic Interference"), as well as through the integration of the author's complex of corrective exercises into the structure of practical courses; *further developed* theoretical-methodological and technological aspects of teaching Polish as a foreign language in the Ukrainian educational space, particularly in the application of digital platforms, authentic media materials, educational projects and the modelling of professionally oriented communicative situations in the process of future philologists-polonists.

Practical significance of the obtained research results is substantiated by the development, testing, and implementation of educational and methodological support for forming the foreign language competence of future philologists-polonists. Specifically, the content of the compulsory disciplines "Modern Polish Language", "Practical Course of the Polish Language", "Theory and Practice of Translation", and "Conversation Practicum of the Polish Language" has been updated by integrating contrastive analysis of linguistic phenomena, authentic texts, media materials, and the author's complex of corrective exercises aimed at overcoming interlinguistic interference.

The author's elective courses have been developed and implemented: "Practicum on the Correction of Lexical-Semantic Interference" (for first-cycle/bachelor's students; Khmelnytskyi National University Moodle environment: <https://msn.khmnu.edu.ua/course/view.php?id=10267>) and "Orthographic Practicum of the Polish Language" (for second-cycle/master's students; Khmelnytskyi National University Moodle environment: <https://msn.khmnu.edu.ua/course/view.php?id=8972>), the content of which is focused on the systematic formation of speech normativity, the development of reflexive speech analysis, and the neutralization of interlinguistic transfer.

The research materials can be utilized in updating educational and professional programs for philologists-polonists, developing syllabi for academic disciplines,

electronic courses, and educational-methodological support for Polish as a foreign language.

Keywords: foreign language competence; future philologists-polonists; professional training; Polish as a foreign language; interlinguistic interference; linguistic reflection; professionally oriented training.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Publications that reflect the main findings of the thesis

1. Voitaliuk, S. V., & Raniuk, O. P. (2021a). Formuvannia fonetychnoi kompetentnosti na zaniattiakh z dystsypliny «Suchasna polska mova» [Formation of phonetic competence in the classes of the discipline “Modern Polish Language”]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Serii: Pedahohika* [Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy], (1), 116–122. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.14>

2. Horiachok, I. V., & Voitaliuk, S. V. (2022a). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi vykladannia filolohichnykh dystsyplin dlia studentiv-polonistiv [The use of information and communication technologies in the process of teaching philological disciplines for students of Polish studies]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: RVV TSDPU im. V. Vynnychenka* [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University], 205, 84–90. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-84-90>

3. Voitaliuk, S. V. (2023a). Riven pravopysnoi kompetentnosti u studentiv-polonistiv pislia vyvchennia dystsypliny «Praktychnyi kurs polskoi movy» [The level of spelling competence among students of Polish studies after studying the discipline “Practical Course of the Polish Language”]. *Nauka i tekhnika sohodni. Serii «Pedahohika»* [Science and Technology Today. Series: Pedagogy], 14 (28), Kyiv, 357–368. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14\(28\)-357-367](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14(28)-357-367)

4. Voitaliuk, S. V. (2024a). Pedahohichni umovy formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-polonistiv [Pedagogical conditions for the formation of foreign language competence of future philologists-polonists]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka* [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University], 216, 134–141. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-134-141>

5. Podlevska, N. V., & Voitaliuk, S. V. (2025a). Vzaiemozviazok inshomovnoi kompetentnosti ta mizhkulturnoi komunikatsii u pidhotovtsi maibutnoho filoloha-polonista [Interconnection of foreign language competence and intercultural communication in the training of a future philologist-polonist]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 115–123. <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>

6. Voitaliuk, S. V. (2025b). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-polonistiv yak pedahohichna problema [Formation of foreign language competence of future philologists-polonists as a pedagogical problem]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current Issues of the Humanities], 84, 283–289. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-40>

7. Voitaliuk, S. V. (2026a). Systema vprav ta zavdan dlia formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-polonistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [The system of exercises and tasks for the formation of foreign language competence of future philologists-polonists in the process of professional training]. *Visnyk nauky ta osvity* [Bulletin of Science and Education], 1 (43), 1679–1691. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-1679-1691](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1679-1691)

Publications that confirm the approbation of the thesis findings

8. Voitaliuk, S. V. (2021c). Formuvannia hramatychnykh navychok na zaniattiakh iz dystsypliny «Praktychnyi kurs polskoi movy» [Formation of grammar skills in the classes of the discipline “Practical Course of the Polish Language”]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka* [Slavic Studies: Linguistics, Literary Studies, Didactics], 10, Khmelnytskyi, 36–39.

9. Voitaliuk, S. V. (2021d). Vykorystannia novitnikh tekhnolohii dlia pokrashchennia audytornoï diialnosti na zaniattiakh z vyvchennia dystsypliny «Praktychnyi kurs polskoi movy» [The use of the latest technologies to improve classroom activities in the classes of the discipline “Practical Course of the Polish Language”]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka* [Slavic Studies: Linguistics, Literary Studies, Didactics], 9, Khmelnytskyi, 50–54.

10. Voitaliuk, S. V. (2021b). Problema mizhmovnykh omonimiv u protsesi vykladannia polskoi movy yak inozemnoi ukrainomovnym studentam [The problem of interlanguage homonyms in the process of teaching Polish as a foreign language to Ukrainian-speaking students]. *The 8th International scientific and practical conference “World science: problems, prospects and innovations”* (April 21–23, 2021). Toronto: Perfect Publishing, 323–328.

11. Voitaliuk, S. V. (2022b). Dziedzictwo Potockich w Stanisławowie [The Potocki Heritage in Stanislaviv]. *Polonistyka na Podilli: almanakh kafedry slov'ianskoi filolohii (elektronne vydannia)* [Polish Studies in Podillia: Almanac of the Department of Slavic Philology (electronic edition)], Khmelnytskyi, 12–18.

12. Voitaliuk, S. V., & Raniuk, O. P. (2022d). Robota z tekstom na zaniattiakh z dystsypliny «Suchasna polska mova» [Working with text in the classes of the discipline “Modern Polish Language”]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka* [Slavic Studies: Linguistics, Literary Studies, Didactics], 11, Khmelnytskyi, 188–194.

13. Voitaliuk, S. V. (2022c). Osnovni pryntsypy navchannia orfohrafii polskoi movy v zakladakh osvity [Basic principles of teaching Polish spelling in educational institutions]. *The 8th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects”* (May 1–3, 2022). Stockholm: SSPG Publish, 244–248.

14. Voitaliuk, S. V. (2023d). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv z dystsypliny «Orfohrafichniy praktykum polskoi movy» [Organization of students' independent work in the discipline “Orthographic Practicum of the Polish Language”]. *The 4th International scientific and practical conference “Topical*

aspects of modern scientific research” (December 21–23, 2023). Tokyo: CPN Publishing Group, 402–404.

15. Voitaliuk, S. V. (2023f). Orfohrafichna kompetentsiia – nevid’iemnyi skladnyk pysemnoho movlennia studenta-polonista [Orthographic competence as an integral component of the written speech of a student of Polish studies]. *The 4th International scientific and practical conference “Challenges of science and education”* (December 11–13, 2023). Berlin: MDPC Publishing, 335–340.

16. Voitaliuk, S. V. (2023b). Rol punktuatsii u protsesi vykladannia polskoi movy yak inozemnoi [The role of punctuation in the process of teaching Polish as a foreign language]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka* [Slavic Studies: Linguistics, Literary Studies, Didactics], 14, Khmelnytskyi, 83–89.

17. Voitaliuk, S. V. (2023c). Pravopysna hramotnist yak osnova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia polskoi movy [Spelling literacy as the basis of the professional competence of a future Polish language teacher]. *Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy: materialy XII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Professional Formation of Personality: Problems and Prospects: Materials of the XII International Scientific and Practical Conference] (Khmelnytskyi, October 19–20, 2023). Khmelnytskyi: KhNU, 45–46.

18. Voitaliuk, S. V. (2023e). Metodychni aspekty formuvannia orfohrafichnykh umin na zaniattiakh iz dystsypliny «Orfohrafichniy praktykum polskoi movy» [Methodological aspects of the formation of spelling skills in the classes of the discipline “Orthographic Practicum of the Polish Language”]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka* [Slavic Studies: Linguistics, Literary Studies, Didactics], 13, Khmelnytskyi, 22–27.

19. Voitaliuk, S. V. (2024d). Metod proektiv u formuvanni pravopysnoi kompetentnosti studentiv-polonistiv [Project method in the formation of spelling competence of students of Polish studies]. *Actual problems of modern science: monograph*. Bydgoszcz: Kazimierz Wielki University, 994–1001.

20. Voitaliuk, S. V. (2024f). Linhvodydaktychni pidkhody u formuvanni pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv polskoi movy [Linguodidactic

approaches in the formation of spelling competence of future Polish language teachers]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka* [Slavic Studies: Linguistics, Literary Studies, Didactics], 15, Khmelnytskyi, 52–58.

21. Voitaliuk, S. V. (2024e). Vykorystannia osvitnikh resursiv na zaniattiakh z polskoi ta ukrainskoi mov [The use of educational resources in Polish and Ukrainian language classes]. *Materialy XIII Mizhnarodnoho naukovo-metodolohichnoho Internet-seminaru* [Materials of the XIII International Scientific and Methodological Internet Seminar]. Kyiv–Khmelnytskyi, 40–41.

22. Voitaliuk, S. V. (2024g). Kulturolohichni aspekty perekladu spetsializovanykh (iurydychnykh) tekstiv [Culturological aspects of translation of specialized (legal) texts]. *Arvativski chytannia–2024: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* [Arvat Readings–2024: Collection of Materials of the All-Ukrainian Student Scientific and Practical Internet Conference] (May 17, 2024). Nizhyn, 116–117.

23. Voitaliuk, S. V. (2024c). Kohnityvnyi potentsial tekstu u protsesi vykladannia dystsypliny «Orfografichniy praktykum polskoi movy» [Cognitive potential of text in the process of teaching the discipline “Orthographic Practicum of the Polish Language”]. *Materialy VII Vseukrainskoi naukovo Internet-konferentsii* [Materials of the VII All-Ukrainian Scientific Internet Conference]. Kamianets-Podilskyi, 33–36.

24. Voitaliuk, S. V. (2024b). Zmitsnennia praktychnykh navychok yak nevid’iemna chastyna formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-polonistiv [Strengthening practical skills as an integral part of the formation of foreign language competence of future philologists-polonists]. *Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Kulturno-istorychni vymiry suchasnoi slavistyky»* [Materials of the II International Scientific and Practical Conference "Cultural and Historical Dimensions of Modern Slavic Studies"]. Kamianets-Podilskyi, 31–34.

25. Voitaliuk, S. V. (2025e). Rozvytok mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti filolohiv-polonistiv v umovakh humanitarnoho spivrobitnytstva

Ukrainy ta Yevropeiskoho Soiuzu [Development of intercultural communicative competence of philologists-polonists in the conditions of humanitarian cooperation between Ukraine and the European Union]. *The 8th International scientific and practical conference “Future of science: innovations and perspectives”* (June 16–18, 2025). SSPG Publish, Stockholm, Sweden, 222–226. ISBN 978-91-87224-03-4.

26. Voitaliuk, S. V. (2025c). Aktualni stratehii formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-polonistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Current strategies for the formation of foreign language competence of future philologists-polonists in the process of professional training]. *Zbirnyk materialiv I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni problemy dyskursolohii, perekladoznavstva ta metodyky vykladannia»* [Collection of Materials of the I International Scientific and Practical Conference “Actual Problems of Discourse Studies, Translation Studies and Teaching Methods”]. Zaporizhzhia, 371–373.

27. Voitaliuk, S. V. (2026b). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-polonistiv u konteksti suchasnoi slov'ianskoi hlottodydaktyky [Formation of foreign language competence of future philologists-polonists in the context of modern Slavic glottodidactics]. *Zbirnyk materialiv II Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Spilne i vidminne u filolohichnii kartyni svitu slov'ian» in memoriam prof. Mykoly Lesiuka* [Collection of Materials of the II International Scientific and Practical Conference “Common and Different in the Philological Worldview of Slavs” in memoriam of Prof. Mykola Lesiuk]. Ivano-Frankivsk, 135–138.

Publications that additionally reflect scientific results of the thesis

28. Voitaliuk, S. V. (2022e). Emotsiini kharakterystyky frazeolohichnykh odynts z somatychnym komponentom u romani Henryka Senkevycha «Khrestonosti» [Emotional characteristics of phraseological units with a somatic component in Henryk Sienkiewicz's novel “The Knights of the Cross”]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva* [Current Issues of Philology and Translation Studies], (23), 24–28.

29. Voitaliuk, S. V. (2022f). Suchasna polska mova. Morfolohiia: metodychni vkazivky do praktychnykh zaniat dlia studentiv spetsialnosti «Serednia osvita (Movy i literatury (polska, ukrainska))» [Modern Polish Language. Morphology: methodological instructions for practical classes for students of the specialty “Secondary Education (Languages and Literatures (Polish, Ukrainian))”]. Khmelnytskyi National University.

30. Voitaliuk, S. V. (2022g). Suchasna polska mova. Morfolohiia: Metodychni rekomendatsii do vykonannia kontrolnykh robit dlia здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти заочної форми навчання спеціальності 014.028 «Serednia osvita. Mova ta literatura (polska, ukrainska))» [Modern Polish Language. Morphology: Methodological recommendations for performing control works for applicants of the first (bachelor's) level of higher education of correspondence form of study, specialty 014.028 “Secondary Education. Language and Literature (Polish, Ukrainian)”]. Khmelnytskyi National University.

31. Voitaliuk, S. V. (2022h). Teoriia i praktyka perekladu. Metodychni rekomendatsii do vykonannia kontrolnykh robit dlia здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти заочної форми навчання спеціальності 014.02 «Serednia osvita. Mova ta literatura (polska, ukrainska))» [Theory and Practice of Translation. Methodological recommendations for performing control works for applicants of the first (bachelor's) level of higher education of correspondence form of study, specialty 014.02 “Secondary Education. Language and Literature (Polish, Ukrainian)”]. Khmelnytskyi National University.

32. Voitaliuk, S. V. (2025d). Navchalna perekladatska praktyka: prohrama ta metodychni rekomendatsii dlia здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 «Filolohiia (za spetsializatsiiamy))» [Educational translation practice: program and methodological recommendations for applicants of the first (bachelor's) level of higher education, specialty 035 “Philology (by specializations)”]. Khmelnytskyi National University.

33. Torchynska, N. M., Voitaliuk, S. V., & Shakhoval, Z. I. (2025e). Kursova robota z teorii i praktyky perekladu: metodychni vказivky do napysannia kursovykh robot zdobuvachamy vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia za OP «Polska mova i literatura, druha mova – anhliiska» [Coursework in theory and practice of translation: methodological instructions for writing courseworks by applicants of the first (bachelor's) level of higher education under the EP “Polish Language and Literature, Second Language – English”]. Khmelnytskyi National University.

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень	28
Вступ.....	29
1 Теоретичні засади формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки	39
1.1 Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки як наукова проблема.....	39
1.2 Феноменологія іншомовної компетентності.....	54
1.3 Особливості іншомовної фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів.....	72
Висновки до першого розділу	96
2 Організаційно-методичні основи формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.....	103
2.1 Структурно-компонентна характеристика іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.....	103
2.2 Критерії і рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.....	118
2.3 Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.....	132
Висновки до другого розділу.....	147
3 Дослідницько-експериментальна робота щодо формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки	151
3.1 Зміст, структура і модель формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.....	151
3.2 Реальний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки: констатувальний етап.....	161
3.3 Аналіз результатів формувального етапу педагогічного дослідження.....	178
Висновки до третього розділу.....	200
Висновки.....	204
Список використаних джерел	208
Додатки.....	236

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІК – ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

ІКТ – ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ЗВО – ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ

ЄС – ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ

ОПП – ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА

ЄКТС – ЄВРОПЕЙСЬКА КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА СИСТЕМА

НКПМ – НАЦІОНАЛЬНИЙ КОРПУС ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

ЕГ – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА

КГ – КОНТРОЛЬНА ГРУПА

L1 (language 1) – РІДНА (ПЕРША) МОВА

L2 (language 2) – ДРУГА (ІНОЗЕМНА) МОВА

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Обґрунтування вибору теми дослідження зумовлене стратегічним вектором розвитку української держави в напрямі європейської інтеграції, що потребує суттєвого оновлення змісту та якості фахової підготовки майбутніх філологів, зокрема філологів-полоністів. В умовах активізації українсько-польських освітніх, наукових і культурних зв'язків зростає суспільний запит на фахівців, які не лише володіють польською мовою на високому рівні, а й здатні до професійної діяльності в ситуації близькоспорідненого білінгвізму, що супроводжується явищами міжмовної інтерференції.

Освітній процес у закладах вищої освіти, спрямований на формування іншомовної компетентності (далі – ІК) майбутніх філологів-полоністів, потребує системних змін, зумовлених специфікою польської мови як близькоспорідненої до української. Це актуалізує необхідність цілеспрямованого подолання негативного впливу міжмовної інтерференції та водночас використання потенціалу позитивного мовного трансферу. Мета та обов'язкові результати фахової підготовки майбутніх філологів визначені у таких нормативних документах: «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (2019) та «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (2020). Концептуальні засади модернізації філологічної освіти на засадах компетентнісного підходу відображено в основоположних нормативно-правових актах, зокрема в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014) та «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» (2022). Аналіз зазначених документів дає підстави розглядати іншомовну компетентність як ключовий інтегративний складник професійної підготовки майбутнього філолога, що забезпечує його конкурентоспроможність у сучасному полікультурному просторі.

Теоретико-методологічний фундамент дослідження базується на ґрунтовному аналізі категорій «компетентність» та «іншомовна компетентність»

майбутніх філологів», які в різних аспектах мовознавства та педагогіки перебувають у полі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, вагомий внесок у розробку та аналіз означеної проблематики зробили українські науковці, серед яких: М. Айзенбарт (2017), В. Андросюк (2020), Л. Арабаджи (2016), Н. Бідюк (2023), Ю. Васейко (2024), В. Вітюк (2021), О. Волошина (2020), М. Головань (2011), О. Гомонюк (2023), М. Іконнікова (2021), В. Калінін (2005), А. Колесник (2023), С. Лейко (2013), О. Садовець (2023), А. Ткачов (2019) та ін. Їхні розвідки дозволяють чітко розмежувати поняттєво-категоріальний апарат та визначити вектори впровадження компетентнісного підходу в освітній простір України.

Особливого значення для нашого дослідження набувають праці зарубіжних учених, чиї концепції суттєво вплинули на розуміння лінгводидактичних засад підготовки фахівців. Зокрема, ідеться про наукові доробки таких авторів, як: Е. Анджеєвська (Andrzejewska, 2008), Є. Бартмінський (Bartmiński, 2008), П. Гембаль (Gębał, 2024), С. Диляк (Dylak, 1995), Є. Завадзка (Zawadzka, 2004), Е. Ліпінська (Lipińska, 2023), В. Мьодунка (Miodunka, 2024), А. Серетна (Seretny, 2023), М. Тарашкевич (Taraszkiewicz, 2001), Н. Хомський (Chomsky, 1966), І. Яновська (Janowska, 2011) та ін.

Наукові пошуки зазначених дослідників охоплюють фундаментальні питання визначення і розвитку мовної та комунікативної компетентності, розкривають складне співвідношення дефініцій «компетентність» і «професійна компетентність», а також закладають методологічні орієнтири для реалізації компетентнісної парадигми в сучасній освіті та лінгвістиці. Вивчення цих напрацювань дозволило нам глибше обґрунтувати структуру іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів та виокремити її складники.

Системний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує значний інтерес до проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх філологів, однак виявляє недостатню розробленість методичного забезпечення, спрямованого на подолання міжмовної інтерференції у процесі професійної

підготовки філологів-полоністів, а також фрагментарне використання потенціалу сучасних цифрових та дидактичних засобів навчання.

Актуалізація уваги до проблеми дослідження та доцільність її наукового обґрунтування зумовлені необхідністю розв'язання низки *суперечностей* між: соціальним запитом на високий рівень іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів (нормативність, професійна точність, міжкультурна адекватність) та реальним станом їхньої готовності до фахової діяльності в умовах значного впливу міжмовної інтерференції; компетентнісним потенціалом сучасної філологічної освіти, спрямованим на розвиток рефлексії та стратегічної майстерності студента, та недостатньою методичною розробленістю лінгводидактичної системи мінімізації негативного впливу близькоспоріднених мов; об'єктивною потребою у цілісній системі підготовки майбутніх фахівців, здатних до усвідомленого подолання інтерференційних процесів, та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов і навчально-методичного забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Отже, актуальність розв'язання порушеної проблеми на науково-теоретичному, професійно-освітньому та практико-педагогічному рівнях зумовила вибір теми дослідження: **«Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію підготовлено відповідно до тематичного плану науково-дослідницьких робіт Хмельницького національного університету в межах тем науково-дослідницької роботи «Формування особистості як суб'єкта самотворення» (ДР 0119U103663) та «Психолого-педагогічні засади професійно-особистісного розвитку фахівців в умовах трансформації суспільства» (ДР 0125U003711). Тема роботи затверджена вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 9 від 27.02.2025 р).

Мета дослідження полягає у виокремленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування

іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх філологів-полоністів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження сформульовано такі **завдання**:

1) опрацювати стан задекларованої проблеми в українській і зарубіжній педагогічній теорії та практиці;

2) з'ясувати особливості структурування змісту фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів та його взаємозв'язок із формуванням іншомовної компетентності;

3) схарактеризувати структуру іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів; визначити критерії, показники й рівні аналізованої властивості;

4) виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів та експериментально перевірити їх ефективність; розробити модель означеного процесу;

5) підготувати й упровадити в освітню практику закладів вищої освіти навчально-методичне забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки буде результативним за умови впровадження таких науково обґрунтованих педагогічних умов: 1) формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище; 2) оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання

міжмовної інтерференції; 3) використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети на різних етапах наукового пошуку використано комплекс взаємодоповнювальних **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння – для вивчення філософської, психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури, нормативно-правових документів, освітньо-професійних програм, робочих програм профільних дисциплін; термінологічний аналіз – для уточнення поняттєво-категоріального апарату дослідження, зокрема дефініцій «компетентність» та «іншомовна компетентність філолога-полоніста»; компаративний аналіз – для зіставлення вітчизняних і зарубіжних (зокрема польських) підходів до професійної підготовки філологів; моделювання – для побудови структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців; *емпіричні* – обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження за освітнім процесом, самоспостереження студентів); діагностичні (анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності студентів) – для виявлення реального стану сформованості іншомовної компетентності, з'ясування мотивів вивчення польської мови та аналізу типових інтерференційних помилок; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) – для перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов та розробленого навчально-методичного забезпечення; *статистичні* – кількісний і якісний аналіз експериментальних даних; методи математичної статистики (зокрема критерій Пірсона χ^2) – для оцінювання достовірності результатів дослідження та підтвердження ефективності впровадженої методики.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: *вперше* виокремлено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у

процесі фахової підготовки (формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище; оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції; використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції); *розроблено* модель формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, що інтегрує цільовий, методологічний, змістово-організаційний і результативно-діагностичний блоки; *конкретизовано* компонентний склад іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-регулятивний), критерії її сформованості (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивний), відповідні показники та рівні сформованості (елементарний, середній, достатній, високий); *уточнено* сутність поняття «іншомовна компетентність філолога-полоніста»; *удосконалено* змістове наповнення фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів шляхом упровадження оновлених модулів фахових дисциплін і авторських вибірових дисциплін («Орфографічний практикум з польської мови», «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції»), а також інтеграції авторського комплексу корекційних вправ у структуру практичних курсів; *подальшого розвитку* набули теоретико-методичні й технологічні аспекти викладання польської мови як іноземної в українському освітньому просторі, зокрема в частині застосування цифрових платформ, автентичних медіаматеріалів, навчальних проєктів і моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій у процесі підготовки майбутніх філологів-полоністів.

Практичне значення результатів дослідження аргументоване розробленням, апробацією та впровадженням навчально-методичного

забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. Зокрема, оновлено зміст обов'язкових дисциплін «Сучасна польська мова», «Практичний курс польської мови», «Теорія і практика перекладу», «Розмовний практикум з польської мови» шляхом інтеграції контрастивного аналізу мовних явищ, автентичних текстів і медіаматеріалів, а також авторського комплексу корекційних вправ, спрямованих на подолання міжмовної інтерференції.

Розроблено та впроваджено авторські вибіркові дисципліни «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; модульне середовище Хмельницького національного університету: <https://msn.khmnmu.edu.ua/course/view.php?id=10267>) та «Орфографічний практикум з польської мови» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти; модульне середовище Хмельницького національного університету: <https://msn.khmnmu.edu.ua/course/view.php?id=8972>), зміст яких орієнтований на системне формування мовленнєвої нормативності, розвиток рефлексивного аналізу мовлення та нейтралізацію міжмовного трансферу.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі оновлення освітньо-професійних програм підготовки філологів-полоністів, розроблення робочих програм навчальних дисциплін, електронних курсів та навчально-методичного забезпечення з польської мови як іноземної.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Хмельницького національного університету (довідка №134 від 05.06.2025 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка №22/25 від 29.05.2025 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка №0324/03/1637 від 09.06.2025 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №759 від 16.06.2025 р.); Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №20/19-1236-25 від 02.06.2025 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі наукові результати, подані у дисертації, здобуті автором самостійно. У спільній публікації Войталюк & Ранюк (2021a) «Формування фонетичної компетентності на заняттях з дисципліни „Сучасна польська мова» автором визначено методичні засади та специфіку вдосконалення вимови здобувачів у процесі опанування фонетичної системи мови. У межах дослідження Горячок & Войталюк (2022a) «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання філологічних дисциплін для студентів-полоністів» автором проаналізовано лінгводидактичний потенціал цифрових інструментів та розроблено рекомендації щодо їх інтеграції у фахову підготовку філологів.

У співавторстві з Подлевською (2025a) у праці «Взаємозв'язок іншомовної компетентності та міжкультурної комунікації у підготовці майбутнього філолога-полоніста» автором здійснено аналіз поняття іншомовної компетентності крізь призму міжкультурної комунікації та доведено їхній функціональний взаємозв'язок.

У межах дослідження Ранюк & Войталюк (2022d) «Робота з текстом на заняттях із дисципліни “Сучасна польська мова”» автором проаналізовано методичний потенціал тексту як базового засобу навчання польської мови, визначено критерії добору текстового матеріалу відповідно до рівня мовної підготовки студентів та запропоновано систему практичних вправ для розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

У співавторстві з Торчинською та Шаховал (2025e) у методичних вказівках «Курсова робота з теорії і практики перекладу: методичні вказівки до написання курсових робіт здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за ОП “Польська мова і література, друга мова – англійська”» автор розробила комплексні вимоги до змісту та структури курсових робіт із перекладознавства, визначено етапи наукового дослідження майбутніх філологів-полоністів та окреслено методику опрацювання теоретичного й фактичного матеріалу в межах професійної підготовки бакалаврів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дисертації обговорено на науково-практичних конференціях, семінарах, зокрема: *міжнародних* – «Документно-інформаційні комунікації в умовах глобалізації: стан, проблеми і перспективи» (Полтава, 2022 – 2023 pp.); «Рідне слово в етнокультурному вимірі» (Дрогобич 2023 p.); «Current challenges of science and education» (Берлін, 2023 p.); «Міжкультурні комунікації в галузі освіти» (Хмельницький, 2024 p.); «Сучасні виклики у викладанні українцям польської мови, літератури та культури» (Львів, 2024 p.); «Іноземна філологія у XXI столітті» (Запоріжжя, 2024 p.); «Культурно-історичні виміри сучасної славістики» (Кам'янець-Подільський, 2024 p.); «ChatGPT: до(під)ступний помічник» (Суми, 2024 p.); «X Українсько-польські наукові діалоги» (Бидгощ, Республіка Польща, 2024 p.); «O Ukrainie interdyscyplinarnie na Uniwersytecie Wrocławskim» (Wrocław, 2024 r.); «Study of common ornithological species of Ukraine, Poland and Czech Republic» (Оломоуц, 2024 p.); «Лігвостилістика XXI ст.: стан і перспективи» (Луцьк, 2025 p.); «Лінгвістика і культурний простір: українсько-польські взаємозв'язки» (Тернопіль, 2025 p.); «Мова та культура в просторі новітніх технологій: проблеми сучасної комунікації» (Київ, 2025 p.); «Konferencja metodyczna dla nauczycieli i dyrektorów z Ukrainy zrealizowanej przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą Polonijne Centrum Nauczycielskie w Warszawie» (Warszawa, 2025 r.); «Polsko-niemiecko-ukraińskie warsztaty ornitologiczne Ptaki wokół nas» (Świnoujście, 2025 r.); «Спільне і відмінне у філологічній картині світу слов'ян» (Івано-Франківськ, 2026 p.); *всеукраїнських* – «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної філології» (Умань, 2022 – 2023 pp.); «Полоністика на Поділлі» (Хмельницький, 2022 p.); «Лінгвістичні обрії XXI сторіччя» (Херсон, 2023 p.); «Всеукраїнські наукові читання молодих дослідників до Міжнародного дня слов'янської писемності» (Кривий Ріг 2023 p.); «Академічна доброчесність у сучасному освітньому просторі» (Київ, 2023 p.); «Славістичні студії в сучасному філологічно-дидактичному просторі» (Хмельницький, 2024 p.); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців»

(Хмельницький, 2024 р.); «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Київ – Хмельницький, 2024 р.); «Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі» (Київ, 2024 р.); «Динамічні процеси в лексиці та граматиці слов'янських мов» (Умань, 2024 р.); «Текст і дискурс: когнітивно-комунікативні перспективи» (Київ, 2024 р.); «Проблеми філології: історія та сучасність» (Хмельницький, 2025 р.); «Викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі: зміст, форма, методичне забезпечення» (Харків, 2025 р.); «Осіння школа молодого науковця 5.0 Ради молодих вчених при Міністерстві освіти і науки України» (Київ, 2025 р.); «ІІІ Зустрічі вчителів польської мови HORYZONT» (Тернопіль, 2025 р.). Результати дослідження обговорено на засіданнях і наукових семінарах кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету (2022 – 2025 рр.).

Публікації. Основні результати за темою дисертації опубліковано у 33 наукових-методичних працях, із них 7 наукових статей (3 у співавторстві) у фахових виданнях України (усі видання входять до міжнародних наукометричних баз даних), 21 публікація – у збірниках матеріалів наукових конференцій, 5 методичних вказівок.

Структура та обсяг дисертації. Робота містить анотації українською та англійською мовами, вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (300 найменувань, із них 95 – польською та англійською мовами), 17 додатків. Загальний обсяг роботи становить 313 сторінок, із них основного тексту – 179 сторінок. Дисертація ілюстрована 12 таблицями, 7 рисунками (схеми, діаграми).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1 Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки як наукова проблема

Сучасний етап розвитку українсько-польських відносин характеризується поглибленням політичної, освітньої та культурної співпраці, зумовленої спільними історичними викликами, геополітичними процесами та інтеграційними прагненнями України до європейського освітнього й наукового простору. Польща посідає особливе місце серед європейських партнерів України, виступаючи одним із ключових учасників міждержавного діалогу у сфері академічної мобільності, спільних освітніх програм, наукових проєктів і культурного обміну. Інтенсивність цих процесів зумовлює зростання ролі польської мови як інструменту міжкультурної комунікації, професійної взаємодії та наукового співробітництва.

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що полоністика в Україні має глибокі традиції, які пройшли шлях від локальних осередків вивчення мови до створення потужних науково-освітніх центрів у провідних університетах (Львові, Києві, Харкові, Житомирі та ін.) (Космеда, 2015; Кравченко, 2018). Якщо на ранніх етапах вивчення польської мови часто мало характер супутнього складника слов'янської філології, то зі здобуттям Україною незалежності воно виокремилося в самостійний напрям фахової підготовки. Розвиток української полоністики відбувався паралельно з трансформацією методичних підходів: від перекладацько-граматичного методу до сучасної комунікативно-діяльнісної парадигми, що відповідає загальноєвропейським стандартам мовної освіти (Ніколаєва, 2010).

У межах сучасної гуманістичної парадигми освіти формування іншомовної компетентності майбутнього полоніста набуває виразного аксіологічного (ціннісного) виміру. У цьому контексті польська мова розглядається не лише як інструмент передачі інформації, а як важливий місток до європейської ментальності, засвоєння демократичних стандартів та етичних норм наукової і професійної діяльності. Вивчення мови в тісному зв'язку з її культурним кодом сприяє формуванню соціокультурної ідентичності здобувача, здатності до толерантного діалогу культур та глибокого розуміння спільних європейських цінностей.

Відтак фахова підготовка філолога-полоніста виходить за межі суто лінгвістичного навчання і трансформується у процес виховання «культурного дипломата». Такий фахівець є не просто технічним транслятором текстів, а активним носієм цінностей академічної доброчесності, інтелектуальної свободи та міжкультурної відкритості. Це зумовлює необхідність такої організації освітнього процесу, де розвиток мовленнєвих навичок невід'ємно пов'язаний із формуванням ціннісних орієнтацій, необхідних для представлення України в європейському інтелектуальному просторі.

Науково-методичним підґрунтям для реалізації цих завдань став етап становлення польської мови як іноземної (L2) у межах лінгводидактичних досліджень. Польська мова почала трактуватися як повноцінний об'єкт іноземної лінгводидактики (*glottodydaktyka*), що потребує спеціально розроблених методик навчання, представлених у працях В. Мьодунки (W. Miodunka, 2009), а також А. Серетної та Е. Ліпінської (A. Seretny & E. Lipińska, 2005). Урахування рівнів володіння мовою здійснюється відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Рада Європи, 2003). Це дало поштовх до наукового переосмислення професійної підготовки полоністів як цілеспрямованого процесу формування іншомовної компетентності, здатної протистояти міжмовній інтерференції.

Освітній вимір українсько-польських взаємин реалізується через розширення програм подвійних дипломів, міжнародних студентських і

викладацьких обмінів, участь українських здобувачів освіти у польських академічних програмах, а також спільну діяльність університетів у межах міжнародних грантових ініціатив. Культурний аспект співпраці охоплює популяризацію польської мови та культури в Україні, розвиток перекладацької діяльності, спільні літературні, мистецькі та науково-просвітницькі заходи. Усі ці напрями потребують фахівців, здатних до професійної комунікації польською мовою на високому рівні мовної та культурної компетентності.

За цих умов підготовка майбутніх філологів-полоністів набуває особливої актуальності. Сучасний ринок праці висуває підвищені вимоги до випускників філологічних спеціальностей, очікуючи від них не лише теоретичних знань із мовознавства та літературознавства, а й здатності ефективно функціонувати в багатомовному та міжкультурному середовищі. Фахівці з польської мови затребувані у сфері освіти, перекладу, міжнародної комунікації, культурної дипломатії, науково-дослідної діяльності, а також у межах спільних українсько-польських проєктів різного рівня. Відтак актуалізується потреба у якісній фаховій підготовці полоністів, орієнтованій на формування цілісної іншомовної компетентності.

У контексті реформування вищої філологічної освіти формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів постає як багатоаспектна педагогічна проблема, що потребує переосмислення традиційних підходів до викладання слов'янських мов. Науковий пошук у цьому напрямі спрямований на подолання суперечностей між теоретичною підготовкою здобувачів та вимогами реальної професійної практики, що актуалізує необхідність розробки нових методичних стратегій у межах фахових дисциплін (Войталюк, 2025b). Сформована іншомовна компетентність передбачає не лише володіння мовними знаннями та навичками, а й розвиток рефлексивного ставлення до мовлення, здатності до самоконтролю та корекції власної мовленнєвої діяльності.

Це підтверджується результатами наших попередніх досліджень, у яких висвітлено концептуальні засади формування професійної мовної особистості в умовах сучасного освітнього простору (Войталюк, 2024а; Войталюк, 2021b).

Проблема формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців має ґрунтовну теоретико-методологічну базу й перебуває у фокусі досліджень представників педагогіки, лінгводидактики та методики навчання іноземних мов. Аналіз наукових розвідок засвідчує міждисциплінарний характер означеної проблематики та її розроблення на загальнопедагогічному, методичному й профільному рівнях.

На загальнопедагогічному рівні концептуальні засади компетентнісного підходу в освіті, що стали фундаментом нашого дослідження, ґрунтуються на працях таких учених, як Н. Бібік (2004), В. Гладуш (2017), Г. Лисенко (2009), М. Євтух (2010), О. Савченко (2012, 2013) та О. Пометун (2004). Дослідники обґрунтували перехід від знаннєвої парадигми до результативно-діяльнісної, визначивши компетентність як інтегровану здатність особистості до успішної діяльності в певній сфері. Отже, на загальнопедагогічному рівні іншомовна компетентність розглядається як невід’ємна складова професійної підготовки, що відповідає вимогам сучасної компетентнісної освіти та зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів її формування у вищій школі

Методичний рівень дослідження охоплює розробки в галузі теорії та методики навчання іноземних мов. Фундаментальне значення для вітчизняної лінгводидактики мають праці С. Ніколаєвої (2002), у яких всебічно розкрито структуру іншомовної комунікативної компетентності та визначено стратегічні напрями її формування у закладах вищої освіти (с. 15).

Проблеми професійно орієнтованого навчання іноземних мов, розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності та реалізації методики занурення в іншомовне середовище висвітлено в наукових працях О. Бігич (2006), М. Кабанової (2019), О. Тарнопольського (2019), М. Іконнікової (2021, 2025), Т. Григоренко (2024, 2025) та Г. Шайнер (2024, 2026). Їхні дослідження дають підстави розглядати іншомовну компетентність не як ізольоване явище, а як

складну інтегративну систему, що поєднує лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний і стратегічний компоненти, а також враховує сучасний науковий дискурс та інноваційні технології навчання.

Загалом методичні дослідження засвідчують, що формування іншомовної компетентності є складним, поетапним процесом, який потребує системної організації навчання, поєднання теоретичних знань із практичною мовленнєвою діяльністю, а також цілеспрямованого розвитку механізмів самоконтролю та саморегуляції здобувачів вищої освіти.

Профільний рівень наукового аналізу пов'язаний із підготовкою фахівців філологічного спрямування та безпосередньо філологів-полоністів. У цьому контексті особливу увагу приділено дослідженням, присвяченим теоретико-методичним засадам підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти (О. Бігич (2006), Т. Космеда (2012), Л. Кравченко (2015), О. Артеменко (2018)). Фундаментальне значення для нашого дослідження мають напрацювання польських лінгводидактів А. Домбровської (A. Dąbrowska, 2021), І. Яновської (I. Janowska, 2015), Е. Ліпінської (E. Lipińska, 2021), В. Мьодунки (W. Miodunka, 2010) та А. Серетної (A. Seretny, 2023), які визначають стратегії навчання польської мови як іноземної (L2) та акцентують увагу на сертифікаційних вимогах і стандартах її володіння.

Попри значну кількість праць, присвячених загальним питанням іншомовної підготовки, проблема цілеспрямованого формування іншомовної компетентності майбутніх полоністів в умовах подолання міжмовної інтерференції залишається відкритою. Аналіз наукових джерел свідчить про необхідність глибшого вивчення механізмів трансформації знань про мовну систему в стійкі комунікативні навички, що враховують близькоспорідненість української та польської мов.

Нормативно-правове підґрунтя формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців визначається Законом України «Про вищу освіту» (2014), який акцентує увагу на необхідності створення умов для оволодіння здобувачами іноземними мовами як засобом професійного та особистісного

розвитку. Особливу роль у цьому процесі відіграє Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 035 «Філологія» (Міністерство освіти і науки України, 2019), згідно з яким випускник має володіти здатністю використовувати іноземні мови у професійній діяльності та здійснювати науковий аналіз мовних одиниць у різних контекстах. Такий державний підхід зумовлює необхідність врахування рівневої структури володіння мовою, що диференціюється залежно від профілю навчання відповідно до положень Ради Європи (2003; 2020) та наукових розробок С. Ніколаєвої (2010).

Важливою умовою фахової підготовки є врахування рівневої структури володіння мовою, що диференціюється залежно від профілю навчання. На відміну від неспеціальних факультетів, де достатньою нормою вважається рівень B2, для майбутнього філолога-полоніста критично необхідним є досягнення рівня C1 (Effective Operational Proficiency) згідно з критеріями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Ради Європи, 2003; 2020). Рівень професійного користувача передбачає не лише вільну комунікацію, а й глибоке володіння лінгвістичними нюансами: розпізнавання прихованих значень, вільне оперування стилістичними відтінками, доречне використання фразеологічного фонду та фахової термінології. Така рівнева планка зумовлена специфікою філологічної діяльності, де мова виступає не лише засобом спілкування, а й об'єктом наукового аналізу та професійного інструментарію.

У контексті підготовки філологів-полоністів розмежування рівнів B2 та C1 має принципове значення. Якщо рівень B2 характеризується здатністю розуміти основні ідеї складних текстів, то рівень C1 вимагає від здобувача якісно іншої лінгвістичної гнучкості, що включає прагматичну адекватність (сприйняття іронії, підтексту), дискурсивну виразність та лексичне багатство (Janowska, 2011; Lipińska, 2003). Для майбутнього фахівця досягнення цього рівня ускладнюється необхідністю подолання так званого «плато близькоспорідненості» – етапу, на якому позірна схожість української та польської мов уповільнює прогрес у засвоєнні специфічних відмінностей. Під цим феноменом ми розуміємо специфічний етап у процесі опанування

польської мови україномовними здобувачами, що характеризується стагнацією мовленнєвого розвитку на рівні B2. Це зумовлено високим ступенем міжмовної прозорості, що створює ілюзію повної комунікативної компетенції та перешкоджає засвоєнню тонких лінгвістичних відмінностей, необхідних для досягнення професійного рівня C1 (Janowska, 2011).

Така диференціація вимог зумовлена специфікою об'єкта професійної діяльності. Якщо на факультетах нефілологічного профілю польська мова виступає переважно засобом отримання та обміну інформацією (що відповідає загальноосвітньому стандарту рівня B2), то для майбутнього філолога вона є професійним середовищем, яке вимагає досконалого володіння стилістичними, прагматичними та соціолінгвістичними реєстрами на рівні C1. Відтак, методика підготовки філологів-полоністів не може копіювати загальні підходи, а має базуватися на глибокому лінгвістичному аналізі та свідомому подоланні інтерференційних явищ.

Зазначене зумовлює потребу в детальнішому теоретичному аналізі структури цільової компетентності, оскільки на професійному рівні (C1) вона набуває інтегративного характеру. Це актуалізує важливий етап нашого дослідження – розмежування та уточнення дефініцій «іншомовна професійна компетентність» та «іншомовна комунікативна компетентність», які, попри спільну лінгвістичну основу, мають різне функціональне навантаження у процесі фахової підготовки філологів.

Дослідженню іншомовної професійної компетентності присвячено праці А. Колесник (2023), Н. Сури (2003), Г. Шайнер (2025) та інших дослідників. У межах їхніх наукових розвідок цей феномен розглядається як здатність ефективно використовувати іноземну мову безпосередньо у професійній діяльності. У цьому контексті особливої уваги заслуговує підхід А. Колесник (2023), який конкретизує цільові орієнтири іншомовної професійної підготовки фахівців. Підтримуючи зазначену позицію, автор стверджує, що «кінцевою метою іншомовної освіти є іншомовна професійна компетентність, яка являє собою сукупність окремих компетенцій і яка дозволяє на основі автономного

пошуку й використання інформації іноземною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність створюючи передумови для професійного і кар'єрного зростання особистості» (с. 21). Сучасні дослідники також розглядають іншомовну професійну компетентність як інтегративне утворення, що поєднує мовні, комунікативні та професійно орієнтовані складники і забезпечує ефективну діяльність фахівця в умовах міжкультурної взаємодії (Шайнер, 2025). Власна позиція автора щодо уточнення структури іншомовної компетентності філолога-полоніста ґрунтується на виокремленні її професійно-орієнтованих складників, що було детально проаналізовано у праці (Войталюк, 2025b).

У свою чергу, Н. Сура (2003) акцентує увагу на комунікативному аспекті професійної діяльності, визначаючи «іншомовну професійно-орієнтовану комунікацію» як «процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями» (с. 190).

Водночас успішна професійна реалізація філолога неможлива без фундаментальної комунікативної бази, що дає змогу вільно оперувати мовними ресурсами в непередбачуваних ситуаціях професійної взаємодії. У цьому контексті вагомий пласт наукових розвідок представлено у працях О. Благої (2022), О. Канюк (2013), Г. Лещенка (2024), В. Романюка та А. Лещенка (2023), а також О. Тарнопольського (2012) присвячено іншомовній комунікативній компетентності, яка трактується як здатність ефективно спілкуватися в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Г. Лещенко (2024) зазначає, що «іншомовна комунікативна компетентність виражається в готовності та вмінні спілкуватися усно і письмово іноземною мовою в рамках навчальної програми і оволодінні лексичними, граматичними та мовними навичками». Автор наголошує, що «суть процесу формування іншомовної комунікативної комунікації студентів

слід розглядати як підготовку до спілкування в різних ситуаціях їх професійної діяльності» (с. 396).

Фундаментальний внесок у розробку проблеми іншомовної професійної підготовки зробив О. Тарнопольський (2012). Учений наголошує, що ефективне оволодіння іншомовною комунікацією можливе лише за умови її використання як засобу реальної діяльності, а не як об'єкта формального засвоєння мовних правил. Зокрема, він зазначає, що «оволодіння іншомовною мовленнєвою комунікацією буде найбільш ефективним лише тоді, коли вона виступає у своїй природній ролі – як засіб, завдяки якому здійснюються інші види діяльності» (с. 84). Зазначене положення підтверджує інтегративний характер іншомовної компетентності, яка охоплює лінгвістичні знання та соціокультурні компоненти, необхідні для успішної міжкультурної взаємодії.

Професійний вектор комунікативної підготовки підкреслює О. Блага (2022), зазначаючи, що «іншомовна комунікативна компетентність постає як особливий вид професійної компетенції, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні» (с. 788).

О. Канюк (2013) додає, що ця компетентність є «сформованою здатністю людини виступати в якості суб'єкта спілкування в іншомовному середовищі», що реалізується через «оволодіння нею шляхом формування у студентів іншомовної компетенції у відповідності до основних положень теорії мовної діяльності» (с. 62).

Практичний аспект формування зазначеної якості досліджують В. Л. Романюк та А. В. Лещенко (2023). Автори зазначають, що «формування професійної іншомовної комунікативної компетентності потребує визначеного обсягу лексичної та граматичної компетентностей, поетапно організованого вивчення навчального матеріалу відповідно до курсу навчання і напрямку підготовки» (с. 38), а також наголошують на доцільності активного використання інтерактивних методів навчання, зокрема рольових і ділових ігор.

Узагальнюючи наведені наукові погляди, можна констатувати, що для майбутнього філолога-полоніста іншомовна професійна та комунікативна компетентності перебувають у нерозривному діалектичному зв'язку: комунікативна база забезпечує саму можливість спілкування, тоді як професійна спрямованість наповнює це спілкування фаховим змістом, необхідним для реалізації філологічних завдань.

У цьому контексті правописну компетентність доцільно розглядати як невід'ємний складник іншомовної комунікативної підготовки майбутнього фахівця. Як інтегративну характеристику особистості, що забезпечує здатність до свідомого, нормативного й адекватного використання мовних засобів у професійно орієнтованій комунікації, її трактують Григоренко та Гонца (2025), підкреслюючи, що вона виходить за межі традиційного розуміння сукупності орфографічних і пунктуаційних правил і постає як показник сформованої мовної культури, необхідної для створення й редагування фахових текстів (с. 242).

Водночас важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності є орфографічна грамотність, яка виступає запорукою ефективного писемного професійного спілкування. Правописна компетентність майбутніх здобувачів освіти передбачає сформованість умінь з'ясовувати вживання орфограм і пунктограм, користуватися словниками для перевірки правильності написань, грамотно оформлювати писемне мовлення, а також знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки у власному та чужому тексті (Іконікова, 2025, с. 1947).

Для майбутнього філолога-полоніста володіння лексико-граматичним інвентарем є лише передумовою успіху, оскільки мовленнєва діяльність завжди відбувається в певному культурному полі. Відтак, виникає необхідність деталізації соціолінгвістичної компетентності, яка виступає невід'ємною частиною комунікативної здатності та забезпечує відповідність мовлення соціальному контексту.

О. Коробка (2023) визначає соціолінгвістичну компетентність як «інтегративне утворення, знання та вміння, здатності вибору й використання адекватних мовних формул і засобів для реалізації мети й вибору ситуації спілкування, виконання соціальних ролей учасників комунікації» (с. 231). Цю думку поділяє М. Зелінська (2023) зазначаючи, що дана компетентність «зводиться до формулювання і розуміння висловлювання з урахуванням ситуативного контексту, тобто соціальних ролей мовців, типу ситуації, місця і часу спілкування тощо» (с. 325).

У контексті професійної підготовки філологів-полоністів особливого значення набуває визначення Т. Варянка та Л. Іванченко (2018), згідно з яким соціолінгвістична компетентність – це «знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, а також навичок урахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу учасників комунікації» (с. 65). Для майбутнього філолога це означає здатність тонко відчувати нюанси польської мови та уникати прагматичних помилок у міжкультурному діалозі.

Логічним доповненням комунікативної та професійної компетентностей є стратегічна компетентність, яка відповідає за гнучкість мовленнєвої поведінки, особливо в умовах обмеженого лінгвістичного ресурсу або виникнення міжмовної інтерференції. Особливої ваги у підготовці полоністів набуває здатність студента до саморегуляції мовлення, особливо в ситуаціях «мовного дефіциту» або негативного впливу рідної мови. Функцію такого регулятора виконує стратегічна компетентність, яка відповідає за гнучкість мовленнєвої поведінки.

Т. Литньова та Т. Білошицька (2023) вказують, що «стратегічна компетентність передбачає наявність знань вербальних і невербальних засобів компенсації у спілкуванні прогалин у володінні іноземною мовою, а також відповідних умінь і навичок їх ефективного використання» (с. 293). Подібний підхід простежується у роботах О. Задорожної (2017), яка розглядає її як

«здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою» (с. 105).

Професійний вектор цього складника уточнюють В. Шовковий та Т. Шовкова (2017) визначаючи комунікативно-стратегічну компетентність як «систему знань, навичок та вмінь, здатності та готовності використовувати комунікативні стратегії з метою досягнення необхідного перлокутивного ефекту в процесі комунікативної взаємодії» (с. 20). Для полоніста це важливо передусім як механізм свідомого контролю за чистотою мовлення, що дозволяє за допомогою компенсаторних стратегій уникати помилкового перенесення структур рідної мови в польську.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, під іншомовною компетентністю майбутнього філолога-полоніста розуміємо складне інтегративне утворення, що забезпечує здатність фахівця до нормативної професійної комунікації польською мовою в умовах близькоспорідненого мовного середовища.

Ефективність формування зазначених складників іншомовної компетентності безпосередньо залежить від врахування лінгвістичних особливостей мови, що вивчається. У контексті нашого дослідження визначальне значення має специфіка польської мови як об'єкта опанування в україномовному середовищі. Польська й українська мови належать до слов'янської мовної групи, мають спільні історичні витоки, типологічну близькість граматичних структур, значний спільний лексичний фонд і подібні словотвірні моделі. Зазначена спорідненість, з одного боку, створює сприятливі передумови для швидшого засвоєння польської мови, однак, з іншого боку, породжує низку специфічних труднощів у процесі її опанування.

У практиці навчання польської мови україномовних студентів особливо гостро постає проблема близькоспоріднених мов, коли зовнішня подібність мовних одиниць створює ілюзію легкості та зрозумілості, що, своєю чергою, призводить до стійких помилкових мовних перенесень. Типовими є лексичні,

граматичні, семантичні та прагматичні помилки, спричинені автоматичним перенесенням норм рідної мови в систему польської.

У цьому контексті ключовим є поняття міжмовної інтерференції, яке розуміється як негативний вплив рідної мови на процес оволодіння іноземною, що проявляється у відхиленнях від мовної норми на всіх рівнях мовної системи. Особливо небезпечними для майбутніх філологів є інтерференційні помилки, пов'язані з так званими «хибними друзями перекладача», оскільки вони часто не усвідомлюються мовцями й тривалий час залишаються некоригованими.

Таким чином, типологічна близькість української та польської мов виступає не лише ресурсом навчання, а й серйозним лінгводидактичним викликом, який потребує спеціально організованої роботи зі свідомого виявлення, аналізу та подолання інтерференційних явищ.

Для унаочнення викладеного вище матеріалу та порівняння вимог до різних профілів підготовки, систематизуємо ключові показники у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1 – Диференціація вимог до рівня володіння польською мовою залежно від профілю підготовки

Параметри порівняння	Нефілологічні спеціальності (рівень B2)	Філологічні спеціальності (рівень C1)
Статус мови	Інструментальний (засіб комунікації за фахом)	Об'єктний (предмет наукового аналізу та фаху)
Вимоги до нормативності	Допускаються певні інтерференційні відхилення	Максимальна нормативність, свідомо саморегуляція
Лексичний склад	Професійна термінологія конкретної галузі	Весь спектр засобів: від високого стилю до ідіоматики
Робота з підтекстом	Розуміння фактичного змісту повідомлень	Сприйняття конотацій, метафор, підтексту та іронії
Подолання інтерференції	Часткове (на рівні зрозумілості мовлення)	Повне (подолання «плато близькоспорідненості»)

Джерело: складено автором на основі (Загальноєвропейські Рекомендації, 2003; Janowska, 2011; Lipińska, 2003).

Аналіз даних таблиці 1.1 дозволяє стверджувати, що підготовка філолога-полоніста має якісно інший характер порівняно із загальномовною підготовкою, оскільки вимагає формування здатності до свідомої сепарації близькоспоріднених мовних систем на високому рівні (C1).

Водночас розгляд міжмовної інтерференції лише як лінгвістичного феномену (сукупності помилок у мовленні) є недостатнім для розв'язання поставленої проблеми. Психолінгвістичний аспект формування іншомовної компетентності майбутнього філолога-полоніста вимагає фокусування уваги на внутрішніх механізмах мовленнєвої діяльності. Процес опанування близькоспорідненої мови супроводжується складною взаємодією двох мовних систем у свідомості студента, що актуалізує проблему механізму «перемикання кодів».

Якісна фахова підготовка передбачає формування здатності не просто здійснювати міжмовний переклад, а ефективно «мислити» в межах іншої мовної системи, мінімізуючи опору на рідну мову. У цьому контексті ключового значення набуває розвиток мовної рефлексії – здатності студента до усвідомленого моніторингу власного мовлення, розпізнавання потенційно інтерференційних зон та ідентифікації помилок у момент їх виникнення.

Відтак, важливою характеристикою особистості майбутнього філолога стає мовна стійкість, яка виявляється у здатності зберігати нормативність польської мови під тиском потужного впливу українсько-польської близькоспорідненості. Таким чином, формування ІК постає не як суто накопичення лінгвістичних знань, а як цілісний розвиток особистості фахівця, здатного до гнучкої саморегуляції мовленнєвої поведінки в умовах штучного або природного білінгвізму

Аналіз сучасного стану професійної підготовки філологів-полоністів у закладах вищої освіти України засвідчує домінування традиційних підходів до навчання польської мови, орієнтованих переважно на формування лексико-граматичних знань і розвиток базових видів мовленнєвої діяльності. Навчальні плани здебільшого передбачають вивчення практичного курсу мови, теоретичних дисциплін та перекладознавчих курсів, однак не завжди забезпечують системну роботу з інтерференційними помилками.

У більшості випадків подолання міжмовної інтерференції має епізодичний характер і залежить від індивідуального досвіду викладача, а не від цілісної

методичної стратегії. У навчальних програмах відсутні спеціальні курси або модулі, спрямовані на формування навичок лінгвістичного самоконтролю, розвиток мовної рефлексії та усвідомлене розмежування норм української й польської мов.

Водночас сучасні вимоги до професійної діяльності філолога-полоніста передбачають високий рівень мовної нормативності, здатність до точного мовного вибору, гнучкість комунікативної поведінки та вміння самостійно коригувати власне мовлення. Це актуалізує потребу в оновленні методичного інструментарію фахової підготовки та впровадженні спеціальних лінгводидактичних механізмів, спрямованих на подолання інтерференції.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволяє виявити низку суттєвих суперечностей, що визначають наукову проблему дослідження.

По-перше, простежується суперечність між високими вимогами до рівня іншомовної компетентності майбутнього філолога-полоніста (нормативність мовлення, професійна точність, міжкультурна адекватність) та реальним станом мовної підготовки студентів, для якого характерна значна кількість стійких інтерференційних помилок.

По-друге, існує суперечність між потенціалом сучасних лінгводидактичних підходів, спрямованих на розвиток рефлексивного мовлення, стратегічної компетентності та самоконтролю, і їх обмеженим використанням у навчальних планах і практиці підготовки полоністів.

По-третє, виявляється суперечність між об'єктивною потребою у формуванні здатності до усвідомленого подолання міжмовної інтерференції та відсутністю цілісної методики лінгвістичного самоконтролю, орієнтованої на специфіку близькоспоріднених мов.

Виявлені суперечності та необхідність їх розв'язання зумовлюють потребу в детальному аналізі змістових та методичних аспектів фахової підготовки філологів-полоністів, що буде здійснено у наступному підрозділі нашого дослідження.

1.2 Феноменологія іншомовної компетентності

Визначення іншомовної компетентності як наріжного каменя фахової підготовки філолога-полоніста (що було обґрунтовано у підрозділі 1.1) потребує глибокого феноменологічного аналізу її внутрішньої структури. Для розроблення ефективної методики навчання необхідно чітко розмежувати поняття «компетенція» та «компетентність», а також деталізувати складові компоненти, які забезпечують цілісність іншомовного мовлення фахівця.

Питання компетентності в різних аспектах мовознавства й педагогіки перебуває в колі уваги як українських, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, до вітчизняних науковців, які аналізували означену проблематику, належать М. Айзенбарт (2017), В. Андросюк та О. Волошина (2020), Л. Арабаджи (2016), Н. Бідюк та О. Гомонюк (2023), Ю. Васейко (2024), В. Вітюк (2021), М. Головань (2011), В. Калінін (2005), О. Кучай (2011), С. Лейко (2013), А. Ткачов (2019) та ін.

Серед зарубіжних учених, чиї праці суттєво вплинули на сучасне розуміння компетентнісної парадигми, варто виокремити Е. Анджеевську (E. Andrzejewska, 2008), Є. Бартмінського (J. Bartmiński, 2008), А. Домбровську, У. Добеш та М. Пасеку (A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka, 2010), С. Диляка (S. Dylak, 1995), Е. Завадську (E. Zawadzka, 2004), Е. Ліпінську та А. Серетни (E. Lipińska, A. Seretny, 2023), П. Гембаля та В. Мьодунку (P. Gębał, W. Miodunka, 2024), М. Тарашкевич (M. Taraszkiewicz, 2001), Н. Хомського (N. Chomsky, 1966), І. Яновську (I. Janowska, 2011) та ін. Їхні наукові розвідки охоплюють питання дефініції та розвитку мовної й комунікативної компетентності, обґрунтування сутнісних характеристик цієї категорії, а також методологічні орієнтири компетентнісного підходу в освіті та лінгвістиці.

Уточнення змісту означеної категорії доцільно розпочати з лексикографічних джерел. Так, у *Великому тлумачному словнику сучасної української мови* (2001) це поняття трактується як «добра обізнаність із чим-небудь» (с. 560).

Водночас *Сучасний лінгвістичний словник української мови* (Загнітко, 2020) розкриває етимологічне походження терміна – «(лат. *competentia* – досягнення, прагнення, належність за правом, від *competo* – взаємно прагну, відповідаю)» – і фіксує широкий спектр видів компетентності: «дискурсивна, ілокутивна, інтерактивна, інтеракційна, комунікативна, міжкультурна, культурна, культурно-мовна, лінгвістична, лінгвокультурна, мовна, паравербальна, прагматична, предметна, соціокультурна, соціолінгвістична, стратегічна, феноменологічна» (с. 313).

У психолого-педагогічному ракурсі компетенція розглядається передусім як результат освіти. Зокрема, *Сучасний психолого-педагогічний словник* (2016) визначає компетенцію як «соціально закріплений освітній результат, що являє собою динамічну систему знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності та особистісного саморозвитку» (с. 191).

Отже, лексикографічні джерела демонструють багатовимірність означеного поняття: від тлумачення як індивідуальної обізнаності – до розуміння як соціально закріпленого освітнього результату, що охоплює знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації. Така варіативність підтверджує необхідність уточнення сутності саме феномену компетентності у науковому дискурсі.

Узагальнюючи результати лексикографічного та теоретичного аналізу, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на інтегративній природі цієї категорії. Це дозволяє чіткіше окреслити межі об'єкта нашого дослідження та розглядати компетентність як діалектичну єдність об'єктивних професійних вимог і суб'єктивного досвіду особистості.

Аналіз наукових розвідок засвідчує, що досліджуваний феномен постає не лише як нормативна вимога до фахівця, а насамперед як результат внутрішнього освоєння знань та їх інтеграції в особистісний досвід. Такий підхід дозволяє розглядати іншомовну компетентність майбутнього філолога-полоніста не як статичну суму лінгвістичних знань, а як динамічний процес

професійного самоздійснення та готовність до ефективної діяльності в мінливому мовному середовищі.

Водночас глибинне розуміння природи такого самоздійснення потребує звернення до психологічних засад формування особистості фахівця. Це корелює із феноменологічним розумінням становлення фахівця, де професійна сфера стає простором реалізації внутрішнього потенціалу суб'єкта. Зокрема, у психологічному ракурсі, згідно з підходом С. Д. Максименка (2023), феноменологія особистісного становлення фахівця розкривається через процеси саморегуляції та смисложиттєвої орієнтації. Учений наголошує, що «особистість – це не сукупність функцій, а передусім суб'єкт власного життєвого шляху, що здійснює себе через діяльність» (с. 14). У нашому дослідженні такою діяльністю виступає фахова підготовка, де професійна сфера стає простором реалізації внутрішнього потенціалу особистості. Для майбутнього філолога-полоніста це означає, що формування іншомовної компетентності виходить за межі суто лінгвістичного навчання і трансформується у процес становлення «вторинної мовної особистості», здатної не лише оперувати польською мовою як інструментом, а й повноцінно переживати та транслювати її культурні смисли. У такому ракурсі мовна компетенція постає феноменом особистісного самоздійснення, де здатність до подолання міжмовної інтерференції та свідомий лінгвістичний самоконтроль є виявом професійної зрілості та суб'єктності фахівця.

Розвиваючи тезу про становлення вторинної мовної особистості філолога-полоніста, доцільно деталізувати її структуру крізь призму рівневої моделі, що в українській лінгвістиці ґрунтовно розроблена О. Селівановою (2017). Дослідниця розглядає мовну особистість як складне ієрархічне утворення, що поєднує вербально-семантичний, когнітивний та прагматичний рівні. Такий підхід корелює із сучасними тенденціями польської глотодидактики. Зокрема, як зазначають А. Серетни та Е. Ліпінська (А. Seretny, Е. Lipińska, 2023), формування мовної особистості іноземця вимагає не лише лінгвістичної вправності, а й глибокої перебудови когнітивної бази, що дозволяє глибше

зрозуміти механіку формування професійної компетентності через три взаємопов'язані рівні.

Вербально-семантичний рівень у контексті польської школи лінгводидактики (зокрема у працях І. Яновської (2011) розглядається крізь призму лінгвістичної правильності та автоматизації мовних кодів. Для майбутнього полоніста він передбачає не лише опанування лексико-граматичного інвентарю мови, а й усвідомлення системних розбіжностей між близькоспорідненими мовами, що становить фундамент для подолання інтерференції на рівні форми.

Когнітивний рівень пов'язаний із засвоєнням концептуальної картини світу, закріпленої в мові. У польській лінгвокультурологічній традиції це осмислюється через концепцію «мовного образу світу» (*językowy obraz świata*), розроблену Є. Бартмінським (J. Bartmiński, 1999). Автор трактує її як інтерпретаційну модель реальності, зафіксовану в семантичній структурі мовних одиниць і зумовлену історико-культурним досвідом спільноти. З огляду на це, формування іншомовної компетентності майбутнього філолога-полоніста передбачає не лише опанування граматичного ладу, а й глибоке засвоєння ціннісних орієнтирів та етнокультурних смислів, що відображені в польській мовній картині світу (с. 66).

У сфері глотидактики ці положення отримали подальший розвиток у працях В. Мьодунки (W. Miodunka, 2010), який наголошує на необхідності інтеграції культурного компонента в навчанні польської мови як іноземної та підкреслює, що без засвоєння культурно-смыслових координат мовна підготовка залишається поверховою (с. 7–21).

Для майбутнього філолога-полоніста когнітивний рівень є найбільш складним, оскільки передбачає опанування засадничих концептів польської культури, таких як *honor*, *wolność*, *ojczyzna*, які мають специфічні історичні та аксіологічні конотації. Формальна еквівалентність цих лексем українським відповідникам («честь», «свобода», «батьківщина») створює небезпеку

феноменологічної редукції змісту до вже наявних у свідомості інтерпретаційних схем.

У процесі формування іншомовної картини світу майбутнього філолога особливої гостроти набуває проблема, яку А. Домбровська (A. Dąbrowska, 2010) детермінує як «ілюзію смислової тотожності» в умовах близькоспорідненого білінгвізму (с. 15). Сутність цього явища полягає у латентній деформації значень: студент, формально дотримуючись граматичних норм польської мови, мимоволі наповнює її лексичні одиниці українськими соціокультурними кодами. Така підміна призводить до виникнення прихованої когнітивної інтерференції, що суттєво викривлює процес автентичної професійної комунікації.

Прагматичний рівень визначає здатність фахівця реалізовувати професійні завдання, адаптуючи мовленнєву поведінку до польського соціокультурного контексту. Це відповідає концепції П. Гембаля (P. Gębał, 2018) щодо професійно орієнтованого навчання мови, у межах якої компетентність розглядається як здатність суб'єкта діяти в іншомовному середовищі відповідно до його комунікативних норм і ціннісних орієнтирів.

Для філолога-полоніста перехід від мовної компетенції до повноцінної компетентності означає гармонізацію зазначених рівнів, у якій когнітивний компонент виконує стабілізуючу функцію, запобігаючи розмиванню меж між двома мовними системами та забезпечуючи цілісність професійної мовної особистості.

Феноменологічний аспект дослідження іншомовної компетентності поглиблює зазначене розуміння, оскільки передбачає її розгляд не лише як сукупності структурних компонентів, а як способу переживання мовного досвіду суб'єктом. Як зазначає В. Кебуладзе (2021), «феноменологічне дослідження розгортається на двох рівнях: емпіричному і трансцендентальному» (с. 5). У цьому контексті ідея вченого про рівні дослідження допомагає зрозуміти, що іншомовна компетентність – це не лише зовнішній результат навчання (знання правил чи слів), а насамперед внутрішня

трансформація свідомості майбутнього філолога. Це означає, що студент починає не просто «користуватися» польською мовою, а свідомо вибудовувати в ній свій власний досвід, що дозволяє йому відокремити польські культурні смисли від звичних українських стереотипів. Відтак іншомовна компетентність набуває статусу інтенційно організованого досвіду, в якому мова виступає медіумом між внутрішнім світом особистості та соціокультурною реальністю. Об'єктивізація цього досвіду в межах фахової освіти вимагає уточнення мовної норми, закріпленої у лексикографічній традиції.

Застосування феноменологічного підходу до аналізу іншомовної компетентності потребує її операціоналізації через вияв конкретних емпіричних маркерів, що дозволяють фіксувати внутрішні процеси мовленнєвої свідомості у зовнішньо спостережуваних формах. Якщо трансцендентальний рівень пов'язаний із конституюванням іншомовного смислового простору у свідомості суб'єкта, то емпіричний рівень проявляється у безпосередніх мовленнєвих діях і реакціях студента в ситуації комунікації.

До таких емпіричних маркерів феномену сформованої іншомовної компетентності належать передусім випадки самовиправлення без переривання комунікативного акту. Йдеться не про механічне виправлення помилки після зауваження викладача, а про спонтанну корекцію власного висловлювання в процесі мовлення, що свідчить про функціонування внутрішнього механізму лінгвістичного самоконтролю.

Іншим показником є усвідомлена пауза перед вибором мовної форми, зокрема у сфері звертань або стратегій ввічливості. Така пауза відображає не невпевненість, а рефлексивне співвіднесення інтенції висловлювання з нормами польського соціокультурного контексту. У цьому випадку мовна дія передуює внутрішньому акту оцінювання доречності, що засвідчує поступовий перехід від автоматичного перенесення рідномовних моделей до свідомого вибору іншомовних.

Важливим маркером також є перефразування замість калькування. Коли студент, усвідомлюючи потенційну невідповідність прямого перекладу, обирає

іншу мовну конструкцію для точнішого передавання змісту, це свідчить про активну когнітивну роботу та здатність дистанціюватися від рідномовної схеми. Перефразування в цьому сенсі постає як прояв автономності мовленнєвого мислення.

Окремої уваги заслуговує реакція на комунікативне непорозуміння. Здатність ініціювати уточнювальні запитання, переформулювати висловлювання або змінити стратегію пояснення демонструє гнучкість мовленнєвої поведінки та готовність до корекції власного дискурсу відповідно до реакції адресата. Саме в таких ситуаціях найбільш виразно виявляється інтенційна організація іншомовного висловлювання – співвіднесення мети, адресата й культурної рамки комунікації.

Таким чином, емпіричні маркери іншомовної компетентності дозволяють виявити внутрішні трансформації мовної свідомості майбутнього філолога. Вони свідчать про те, що компетентність постає не як сума засвоєних правил, а як процес постійного саморегулювання, у межах якого суб'єкт навчається координувати дві мовні системи, утримуючи цілісність власного смислового простору.

У контексті підготовки філолога особливої ваги набувають поняття мовної та комунікативної компетентності, оскільки вони визначають здатність не лише правильно оперувати мовними засобами, а й ефективно діяти в різних ситуаціях. У *Сучасному лінгвістичному словнику української мови* (2020) мовна компетенція визначається як «1) знання мови та комунікативні навички, що забезпечують мовцеві можливість створювати й розуміти мовлення (тексти) різного ступеня складності та різного спрямування; 2) сукупність знань про спілкування у різних умовах, а також знань принципів, правил, постулатів і конвенцій спілкування».

Там само комунікативна компетенція трактується як «сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують належний рівень комунікації; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами та конвенціями спілкування»; при цьому наголошено,

що вона «охоплює мовну, культурну, прагматичну, предметну й соціокультурну компетенції» (с. 313–317).

Розмежування дефініцій у польських лексикографічних джерелах доповнює українські підходи й уточнює значеннєве поле терміна. Так, у словнику «*Wielki słownik wyrazów obcych PWN*» (2003) компетенцію подано у двох значеннях: «1) простір повноважень установи або посадової особи; 2) сукупність знань, умінь і досвіду, які дають змогу висловлюватися на певну тему». Видання фіксує, що мовна компетенція – це «мовні знання, якими повинен володіти користувач мови для того, щоб продукувати і розуміти будь-які мовні структури», а прикметник «компетентний» маркує особу, яка надає достовірну інформацію та є авторитетною (с. 655).

Суміжні значення фіксує і «*Wielka encyklopedia PWN*» (2003), де компетенція трактується як «право, належність», а мовна компетенція – як «здатність поводитися належним чином (адекватно) у мовному, комунікативному чи культурному плані загалом», тоді як комунікативна компетенція – «здатність використовувати мову відповідно до соціальної ситуації та особливостей реципієнта» (с. 210).

Окремо варто врахувати нормувальний вимір у «*Słownik poprawnej polszczyzny PWN*» (1995), де компетентний тлумачиться як «уповноважений приймати рішення; кваліфікований виносити судження», а також подано приклади нормативності/ненормативності слововживання (с. 259).

Теоретичний фундамент лінгвістичного осмислення компетенції пов'язують із працями Н. Хомського (1966), який у 1965 році увів поняття мовної компетенції як внутрішнього знання мовної системи. У поданому джерелі наголошено, що мовна компетенція – це знання правил граматики, синтаксису та семантики, яке дозволяє створювати й розуміти необмежену кількість граматично правильно сформованих речень (с. 587–595).

Польські дослідники підкреслюють динамічний і діяльнісний характер компетенції. Так, Е. Zawadzka (2004) розглядає компетенцію як саморегульоване й внутрішньо мотивоване утворення та зазначає, що вона

«означає здатність використовувати набуті навички для того, щоб ефективно діяти в нових ситуаціях» (с. 109).

Водночас J. Barmiński (2008) звертає увагу на те, що на мовну поведінку впливають не лише правила мовної системи, а й соціальні та культурні чинники; при цьому «соціальна комунікація сама по собі є багатокодовою, а мовні засоби є лише одним кодом комунікації» (с. 61).

Окреслені підходи корелюють із сучасними педагогічними інтерпретаціями компетентності, які акцентують на її інтегративності та прикладному характері. Так, у *Великому тлумачному словнику сучасної української мови* (2001) компетентність визначено як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» (с. 560).

У наукових працях українських дослідників диференціація понять набуває конкретніших ознак. В. Вітюк (2021) зазначає, що «компетенція охоплює знання, уміння й навички з певних сфер діяльності, а компетентність передбачає застосування компетенцій у конкретній роботі» (с. 80).

Л. Арабаджи (2016) підкреслює, що «компетентність – сукупність знань, умінь, навичок, життєвий досвід, реалізований у певній діяльності. Компетенція – знання, специфічні якості особистості, здібності ведуть до певних результатів у діяльності» (с. 9).

М. Айзенбарт (2017) акцентує соціально-педагогічний вимір, наголошуючи, що «формування комунікативної компетенції особистості забезпечує оволодіння нею життєво значущими знаннями, вміннями, навичками» (с. 3).

М. Головань (2011) у межах порівняльного аналізу подає концептуально важливу тезу: «компетенція – це коло питань, в яких людина добре обізнана, а компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке є результатом набуття компетенцій» (с. 232).

С. Лейко (2013) також наголошує на необхідності чіткого розрізнення понять: «під компетенцією слід розуміти певну сферу наперед визначену

систему питань», а «компетентність – якість особистості, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах» (с. 133).

В. Калінін (2005) у контексті професійної підготовки наголошує, що «професійна компетентність студентів є основним якісним показником освітнього процесу у ВНЗ, а її досягнення відбувається шляхом оволодіння ними необхідними компетенціями» (с. 8).

В. Андросюк та О. Волошина (2020) виокремлюють два підходи до розуміння компетенцій: «професіографічний», що розглядає їх як «професійно-важливі якості особистості», та «психолого-педагогічний», де вони постають як «наскрізні знання, уміння та навички». На думку авторів, доцільним є об'єднання цих підходів через критерії «узагальненості, тобто те, що забезпечує можливість трансферу компетенції на різні види діяльності, і функціональності – ступінь залученості компетенції до тієї чи іншої діяльності» (с. 146–147).

А. Ткачов (2019) визначає компетентність як особистісне утворення і зазначає, що «компетентність є особистісним утворенням, що забезпечує спроможність людини до виконання певної діяльності» (с. 14–15).

У межах суміжної проблематики формування компетентностей у професійній підготовці дослідники аналізують і спеціальні їх види. Зокрема, О. Гомонюк та Н. Бідюк (2023) звертають увагу на інформаційну компетентність і підкреслюють: «інформаційна компетентність педагогів і психологів означає володіння ними навиками пошуку інформації» (с. 15)

Особливої актуальності в контексті нашого дослідження набувають праці П. Гембаля, В. Мьодунки та Ю. Васейко (2024), у яких розглядається методика навчання польської мови в українському лінгвокультурному середовищі. Автори наголошують, що близькоспорідненість української та польської мов зумовлює інтерференційні явища, оскільки «близькість мов сприяє розвитку інтерференції, що реалізується як негативний трансфер лінгвальних чи культурологічних знань з української мови та культури» (с. 69). У зв'язку з цим формування іншомовної компетентності філолога-полоніста має передбачати системну роботу з порівняльним аспектом та цілеспрямоване запобігання

негативному мовному трансферу. Питання ідентифікації типових інтерференційних помилок у процесі навчання польської мови україномовних студентів неодноразово ставало об'єктом нашої уваги на наукових конференціях (Войталюк, 2024f; Войталюк, 2025с).

З огляду на близькостпоріднений характер української та польської мов доцільно конкретизувати типологію інтерференційних явищ, що виникають у процесі формування іншомовної компетентності майбутнього філолога-полоніста. У науковій традиції інтерференція розглядається як багаторівневе явище, що охоплює різні структурні площини мовної системи та комунікативної діяльності.

Фонетична інтерференція виявляється у перенесенні артикуляційних, інтонаційних і просодичних моделей рідної мови в польське мовлення. В умовах українсько-польського білінгвізму це може проявлятися у збереженні української інтонаційної мелодики, редукції носових голосних або некоректному відтворенні специфічних приголосних, що формально не порушує комунікацію, проте знижує рівень фонетичної автентичності мовлення.

Морфологічна інтерференція пов'язана з перенесенням граматичних моделей рідної мови у систему польської мови, зокрема у сфері категорії роду, відмінювання, узгодження або словотвору. Особливої уваги потребують випадки хибної аналогії в умовах формальної подібності граматичних структур, коли студент, спираючись на схожість форм, відтворює некоректні морфологічні моделі.

Лексико-семантична інтерференція виникає внаслідок формальної близькості лексем, що мають часткову або уявну семантичну відповідність. Саме тут найчастіше реалізується феномен «помилкових друзів перекладача», а також відбувається некритичне перенесення значеннєвих відтінків із української мови до польської. Такий тип інтерференції є особливо небезпечним, оскільки формально правильна лексична одиниця може не відповідати семантичній або стилістичній нормі польського дискурсу.

Прагматична інтерференція проявляється у невідповідності мовленнєвих актів польським комунікативним конвенціям. Йдеться про використання форм звертання, стратегій ввічливості, способів аргументації чи вираження емоцій відповідно до українських моделей мовленнєвої поведінки, що може призводити до комунікативних непорозумінь навіть за умови граматичної правильності висловлювання.

Дискурсивна інтерференція охоплює порушення текстової організації мовлення – логіки розгортання аргументації, структури академічного чи публіцистичного тексту, способів тематизації та рематизації інформації. У цьому випадку студент відтворює польською мовою українські моделі побудови тексту, що впливає на стилістичну й жанрову адекватність висловлювання.

У феноменологічному вимірі інтерференцію доцільно розглядати не лише як сукупність помилок, а як прояв конкуренції двох смислових систем у свідомості мовця. Вона засвідчує співіснування та взаємодію двох мовних картин світу, які одночасно претендують на інтерпретацію досвіду. Інтерференційна помилка в такому ракурсі постає не просто як дефект мовлення, а як індикатор незавершеного процесу диференціації мовних і культурних структур у свідомості суб'єкта.

Саме тому подолання інтерференції не зводиться до механічного виправлення помилок, а передбачає глибинну перебудову когнітивних схем, формування рефлексивного контролю та розвиток здатності усвідомлено розмежовувати близькі, але не тотожні мовні й культурні моделі. Для майбутнього філолога-полоніста це означає поступовий перехід від інтуїтивного змішування систем до їхньої свідомої координації, що є показником професійної мовної зрілості.

Своєю чергою, А. Серетни та Е. Ліпінська (A. Seretny, E. Lipińska, 2023) у ґрунтовному дослідженні методики викладання польської мови як іноземної наголошують на інтегративному характері іншомовної компетентності, у межах якої мовні знання (лексичні та граматичні) розглядаються як інструмент

досягнення головної мети – успішної комунікації в різноманітних соціокультурних контекстах (с. 15–16).

Формування іншомовної компетентності ми розглядаємо не просто як накопичення знань, а як процес становлення вторинної мовної особистості майбутнього філолога – особистості, яка здатна перемикатися між мовними кодами без втрати змісту та стилістичної точності.

Аналіз теоретичних засад дозволяє окреслити робоче визначення досліджуваного явища. Так, під ІК доцільно розуміти складне інтегративне утворення, що базується на системі лінгвістичних знань та комунікативних стратегій, які мають забезпечити здатність фахівця до професійної взаємодії польською мовою та готовність до свідомої саморегуляції мовлення задля подолання міжмовної інтерференції.

Водночас феноменологічний аналіз іншомовної компетентності філолога був би неповним без урахування її міжкультурного аспекту. У сучасній парадигмі філологічної освіти студент розглядається не просто як особа, що засвоює мовну систему, а як майбутній медіатор (посередник) між культурами. У цьому контексті іншомовна компетентність трансформується у здатність до ефективного «діалогу культур», що передбачає глибоке розуміння ціннісних орієнтирів та ментальних особливостей носіїв польської мови.

Вивчення польського наукового дискурсу засвідчує значну увагу до цієї проблематики. Зокрема, В. Мьодунка (W. Miodunka, 2010) наголошує на нерозривному зв'язку мови й культури, підкреслюючи, що навчання польської мови як іноземної має інтегрувати мовний і культурний компоненти, оскільки саме культура визначає умови та моделі мовленнєвої поведінки носіїв мови. У цьому контексті оволодіння мовою без урахування культурних реалій істотно обмежує можливості повноцінної комунікації (с. 7–21).

Обґрунтовуючи складники професійної підготовки полоністів, варто звернутися до концепції А. Домбровської (A. Dąbrowska, 2010), згідно з якою міжкультурна компетентність розглядається як своєрідний «захисний механізм» фахівця-іноземця (с. 12). У межах нашого дослідження це означає,

що розвинена соціокультурна рефлексія дозволяє філологу блокувати виникнення хибних асоціацій, зумовлених генетичною близькістю української та польської мов. Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує перехід від інтуїтивного володіння мовою до усвідомленого розрізнення культурних контекстів.

Для майбутнього філолога-полоніста міжкультурна складова має двояку природу: *когнітивну* – знання історії, літератури, традицій та мовленнєвого етикету Польщі; *афективну* – формування толерантності, емпатії та готовності до подолання стереотипізації. Доведено, що ефективність професійної діяльності філолога-полоніста значною мірою залежить від існуючого взаємозв'язку між іншомовною компетентністю та міжкультурною комунікацією. Такий симбіоз дозволяє майбутньому фахівцеві не лише безпомилково оперувати лінгвістичними одиницями, а й адекватно інтерпретувати культурні коди польського соціуму, уникаючи прагматичних помилок у процесі двосторонньої взаємодії (Подлевська & Войталюк, 2025).

Отже, міжкультурна компетентність є інтегративною складовою іншомовної компетентності філолога. Вона забезпечує не лише граматично правильне формування висловлювань, а й добір мовних засобів, що відповідають «духу мови», що має вирішальне значення для мінімізації прагматичної інтерференції – ситуацій, коли студент, використовуючи формально правильні слова, надає їм комунікативного змісту, не притаманного польській культурі.

У контексті феноменологічного аналізу іншомовної компетентності доцільно чітко розмежувати поняття соціокультурної та міжкультурної компетентностей, які в науковому дискурсі нерідко ототожнюються або використовуються як взаємозамінні.

Соціокультурна компетентність передбачає знання норм, традицій, мовленнєвого етикету, ціннісних орієнтирів і поведінкових моделей певної культури. У межах підготовки філолога-полоніста вона охоплює обізнаність із історичними, літературними, соціальними та комунікативними особливостями

польського суспільства, а також здатність коректно застосовувати ці знання у процесі мовлення. Фактично йдеться про інтеріоризацію культурної норми однієї мовної спільноти.

Міжкультурна компетентність має ширший і динамічніший характер. Вона не обмежується знанням окремої культури, а передбачає здатність діяти на межі двох культурних систем, співвідносити їхні цінності, інтерпретувати відмінності та запобігати конфліктам смислів у процесі комунікації. У сучасних підходах до мовної освіти міжкультурна компетентність розглядається як інтегративна якість, що включає когнітивний, афективний і поведінковий компоненти та забезпечує ефективну взаємодію представників різних культурних спільнот (Рада Європи, 2003; 2020).

Для майбутнього філолога-полоніста принципово важливою є саме міжкультурна компетентність, оскільки його професійна діяльність відбувається не в межах однієї культурної системи, а в просторі їх постійної взаємодії. В умовах українсько-польського близькоспорідненого білінгвізму студент має не лише знати польські культурні норми (соціокультурний вимір), а й уміти співвідносити їх із українськими смисловими моделями, усвідомлюючи зони збігу та розбіжностей. Саме така здатність до рефлексивного культурного медіювання запобігає прагматичній інтерференції та сприяє формуванню вторинної мовної особистості як професійно зрілого суб'єкта міжкультурної комунікації.

Таким чином, соціокультурна компетентність є необхідною передумовою, тоді як міжкультурна компетентність – функціональною надбудовою іншомовної компетентності філолога, що забезпечує її повноцінну реалізацію в умовах діалогу культур.

Обґрунтована нами дефініція іншомовної компетентності потребує подальшої деталізації через опис її структурних компонентів. Спираючись на положення *Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти* (2003; 2020), та враховуючи напрацювання С. Николаєвої (2002) й І. Яновської (I. Janowska, 2011), ми виокремлюємо такі базові складники іншомовної компетентності:

лінгвістичний (здатність диференціювати фонетичні, морфологічні та синтаксичні структури рідної (L1) та польської (L2) мов для уникнення помилкових аналогій); *соціолінгвістичний* (врахування польського мовленнєвого етикету та специфічної системи звертань); *прагматичний* (вміння будувати логічний дискурс відповідно до норм польської фахової комунікації); *стратегічний* (володіння способами подолання комунікативних бар'єрів без переходу на рідну мову).

Окрім зазначених класичних складників, у сучасних умовах цифрової трансформації освіти (Войталюк, 2026b), структуру іншомовної компетентності доцільно доповнити інструментально-технологічним компонентом. Для філолога-полоніста цей складник передбачає здатність до критичного використання систем машинного перекладу, електронних корпусів (зокрема Національного корпусу польської мови (НКПМ); пол. Narodowy Korpus Języka Polskiego – NKJP) та інтелектуальних сервісів верифікації текстів. Такий підхід дозволяє фахівцеві здійснювати багаторівневу перевірку мовленнєвих конструкцій на предмет їхньої автентичності та відповідності літературній нормі, що є визначальним для мінімізації проявів прихованої інтерференції.

Зокрема, інструментальна складова включає навички роботи з паралельними корпусами (українсько-польськими), що дає змогу студенту наочно порівнювати дистрибуцію лексем у схожих контекстах і уникати буквалізмів. Важливим аспектом є також розвиток промпт-компетентності – вміння формулювати точні запити до нейромережових моделей для стилістичного редагування тексту, розрізнення відтінків синонімів та перевірки сполучуваності слів, які в українській та польській мовах можуть мати формальну подібність, але різне семантичне наповнення. Таким чином, цифрові інструменти трансформуються з допоміжних засобів у когнітивні протези, що підсилюють лінгвістичний самоконтроль майбутнього фахівця в умовах близькоспорідненого білінгвізму.

Водночас інтеграція цифрових інструментів у процес формування іншомовної компетентності не позбавлена потенційних ризиків. Передусім

йдеться про явище цифрової залежності, коли технологічні сервіси поступово перебирають на себе функції когнітивної обробки мовного матеріалу, знижуючи рівень самостійної мовленнєвої рефлексії студента. У такому випадку відбувається зміщення акценту з внутрішнього формування «чуття мови» на зовнішню перевірку правильності через алгоритмічні підказки. Якщо цифрові ресурси використовуються не як інструмент верифікації, а як заміна власного мовленнєвого аналізу, це може гальмувати перехід від вербально-семантичного до когнітивного й прагматичного рівнів компетентності.

Другим проблемним аспектом є феномен псевдоавтентичності машинного перекладу. Системи автоматичного перекладу та нейромережеві моделі здатні генерувати граматично коректні тексти, які на перший погляд відповідають нормам польської мови. Проте така текстова продукція нерідко характеризується статистичною типовістю, стилістичною нейтральністю або невинуватеною універсалізацією мовних рішень. У результаті студент отримує формально правильний, але культурно «розмитий» текст, що не завжди відображає реальні дискурсивні практики польського соціуму. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах близькоспорідненого білінгвізму, де алгоритм може зберігати приховані кальки з українських структур, маскуючи їх під нормативність.

У межах нашого дослідження доцільно ввести робоче поняття «цифрова інтерференція», під яким розуміємо опосередкований вплив алгоритмічно згенерованих мовних моделей на формування іншомовної компетентності студента. Цифрова інтерференція виникає тоді, коли мовні конструкції, створені або запропоновані автоматизованими системами, закріплюються в мовленнєвій практиці без критичного аналізу їхньої культурної, прагматичної чи стилістичної доречності. На відміну від традиційної міжмовної інтерференції, що ґрунтується на взаємодії L1 і L2, цифрова інтерференція зумовлена впливом третього чинника – алгоритмічної мовної моделі, яка може формувати гібридний тип мовлення.

Феноменологічно це означає зміну структури переживання мовлення: суб'єкт дедалі частіше спирається не на внутрішню інтеріоризовану норму, а на зовнішній цифровий авторитет. Така трансформація потенційно призводить до послаблення механізмів самоконтролю й редукції рефлексивного компоненту іншомовної компетентності. Водночас за умови критичного й методично виваженого використання цифрові інструменти здатні посилювати когнітивну автономію студента, виконуючи роль засобу аналітичної верифікації, а не заміника мовленнєвого мислення.

Отже, інструментально-технологічний компонент іншомовної компетентності має передбачати не лише технічні навички роботи з цифровими ресурсами, а й сформовану здатність до критичної оцінки алгоритмічно згенерованого мовлення, що є необхідною умовою збереження автентичності професійної мовної особистості філолога-полоніста.

Представлена структура корелює із засадничими *положеннями документів Ради Європи* (2003; 2020) щодо цілісності мовленнєвих компетенцій для успішної комунікації. Важливо наголосити, що феноменологія іншомовної компетентності філолога-полоніста передбачає досягнення високого професійного рівня володіння мовою. Це вимагає не лише глибоких системних знань, а й розвиненого «чуття мови», необхідного для автоматичного й свідомого блокування проявів міжмовної інтерференції в умовах професійної діяльності. В українському контексті «чуття мови» виконує функцію своєрідного фільтра, що дозволяє розмежовувати подібні, але не тотожні лексико-граматичні структури української та польської мов. Така концептуальна модель формування професійної мовної особистості в умовах сучасного освітнього простору була предметом нашого окремого наукового аналізу (Войталюк, 2024а; Войталюк, 2021b).

Узагальнюючи результати теоретико-феноменологічного аналізу, під *іншомовною компетентністю майбутнього філолога-полоніста розуміємо інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється як здатність фахівця здійснювати нормативну міжкультурну комунікацію польською мовою*

на основі інтегрованої системи лінгвістичних знань, комунікативних стратегій та розвиненої лінгвістичної рефлексії. Сутнісною ознакою цієї компетентності в умовах близькоспорідненого білінгвізму є готовність суб'єкта до реалізації свідомого самоконтролю, спрямованого на ідентифікацію та нівелювання негативного впливу міжмовної й цифрової інтерференції з метою забезпечення автентичності та стилістичної точності фахового мовлення.

Теоретичне обґрунтування структури іншомовної компетентності створює підґрунтя для аналізу реального стану фахової підготовки полоністів. У підрозділі 1.3 «Особливості іншомовної фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів» буде здійснено компаративний аналіз освітньо-професійних програм провідних університетів України з метою визначення ступеня їх відповідності обґрунтованій теоретичній моделі іншомовної компетентності.

1.3 Особливості іншомовної фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів

Реалізація концепції Болонського процесу у вищій освіті детермінує необхідність підготовки нового покоління фахівців, здатних ефективно виконувати професійні обов'язки у динамічному міжкультурному просторі. Сучасна мовна освіта висуває високі вимоги до майбутніх філологів-полоністів, чия підготовка в Україні та Польщі, попри спільні європейські орієнтири, має суттєві відмінності. Ключова диференціація зумовлена лінгводидактичним статусом мови: у Польщі польська мова вивчається як рідна (L1), тоді як в Україні – як іноземна (L2). Цей чинник визначає специфіку методологічних підходів, відбір змісту та стратегії формування професійної компетентності.

Для об'єктивної оцінки існуючих моделей підготовки ми здійснили компаративний аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) провідних університетів обох країн. Для аналізу, серед польських закладів, ми обрали

спеціальність «Filologia polska» університет ім. Адама Міцкевича у Познані (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Дисципліна «Вивчення сучасної польської мови» (Nauka o współczesnym języku polskim), яка вивчається на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (денна форма). Метою якої є передати знання з граматики сучасної польської мови; розвинути здатність інтегрувати теоретичні знання про мову з практичним використанням граматичних форм; розвинути здатність використовувати питання граматики сучасної польської мови в аналізі різноманітних прикладних текстів; розвинути здатність до самостійної роботи з різноманітними текстами, їх лінгвістичного аналізу; удосконалити вміння правильно говорити і писати; розвивати мовну свідомість, критичну оцінку тенденцій і процесів розвитку, що відбуваються в польській мові. Дисципліна вивчається протягом 3 семестрів, загальний обсяг 300 годин (10 ЄКТС). Тематичне наповнення дисципліни: Wprowadzenie do nauki o języku. Definicja języka, cechy języka naturalnego. Język jako system. Perspektywa komunikacyjna w opisie języka. Części mowy. Kryteria opisu, klasyfikacje (semantyczna, gramatyczna, syntaktyczna). Wyrazy dwuklasowe. Morfologia. Pojęcie morfemu. Kryteria podziału morfemów. Klasyfikacje morfemów; podział funkcjonalny. Zasady analizy morfologicznej. Morfonologia, wymiany morfonologiczne (samogłoskowe i spółgłoskowe). Polszczyzna jako język fleksyjny. Fleksja imienna (odmiana rzeczownika, przymiotnika, liczebnika oraz zaimka). Odmiana czasownika.

Методи та форми навчання: дискусія, робота з текстом, метод вправ, дослідницький метод (наукове дослідження), метод практикуму, метод проєктів, робота в групах. Вони забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі, розвивають критичне мислення, дослідницькі здібності, комунікативні та командні навички. Використання цих методів у поєднанні дозволяє зробити навчання більш ефективним, інтерактивним та практично орієнтованим, що є важливим для підготовки компетентних фахівців (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2024).

Отже, дисципліна «Вивчення сучасної польської мови» є ключовою у формуванні мовної компетенції студентів спеціальності «*Filologia polska*» в Університеті імені Адама Міцкевича у Познані. Завдяки комплексному підходу до вивчення граматичної системи, інтеграції теоретичних положень із їх практичним застосуванням, а також розвитку навичок лінгвістичного аналізу текстів, здобувачі вищої освіти досягають високого рівня володіння польською мовою. Глибоке опанування морфології, категоріального апарату та системного устрою мови у поєднанні з використанням дослідницьких методів і методу проєктів забезпечує активну інтелектуальну позицію студента як носія мови, що ґрунтовно вивчає її внутрішні механізми.

Інший підхід демонструє Ягеллонський університет у Кракові (спеціальність «*Filologia polska nauczycielska*»), де курс «Описова грамати́ка польської мови» (*Gramatyka opisowa języka polskiego*) зосереджений на поглибленій академічній рефлексії. Дисципліна вивчається на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти протягом першого та другого семестрів (денна форма), а її загальний обсяг становить 120 годин (4 ЄКТС). Метою курсу є ознайомлення студентів із системним устроєм сучасної польської мови, спираючись на найновіші лінгвістичні дослідження та методи структурного аналізу.

Програма базується на фундаментальному вивченні фонології та морфології, акцентуючи увагу на ієрархії мовних одиниць (лексема, морф, морфема). Тематичне наповнення дисципліни охоплює широке коло питань: від вивчення наголосу та дистинктивних ознак фонем до детальної класифікації морфем (структурної, дистрибутивної, функціональної). Особлива увага приділяється типам морфологічних альтернацій, категоріальному аналізу частин мови, а також специфіці флексії (декланації та кон'югації) через опис побудови часових форм і функцій префіксів.

Форми та методи навчання в Ягеллонському університеті включають лекції, лекції-бесіди, аналіз текстів, дискусії, а також практичні вправи та вирішення лінгвістичних завдань. Таке поєднання теоретичного викладу з

активними методами роботи дозволяє студентам не лише отримати системні знання, а й навчитися застосовувати їх під час аналізу мовного матеріалу. Використання дискусій та вправ сприяє розвитку критичного мислення, що забезпечує глибоке розуміння матеріалу та формування професійних компетентностей.

Наповнення тематичне: Akcent wyrazowy. Podstawowe pojęcia fonologii: cecha dystynktywna, fonem, warianty fonemu. Inwentarz fonemów i ich opis. Podstawowe pojęcia morfologii: wyraz tekstowy, leksem, morf, morfem. Główna postać morfemu, idealna postać morfemu, warianty morfemu. Typy alternacji: alternacje automatyczne i gramatyczne, jakościowe i ilościowe. Klasyfikacja morfemów: strukturalna, dystrybucyjna, funkcjonalna. Klasyfikacja leksemów na części mowy: semantyczna, morfologiczna, syntaktyczna. Kategorie morfologiczne i ich klasyfikacje. Charakterystyka morfologiczna, składniowa i semantyczna odmiennych części mowy. Charakterystyka składniowa i semantyczna nieodmiennych części mowy. Fleksja – deklinacja rzeczowników i przymiotników - końcówki równoległe. Fleksja: Koniugacja – podział na koniugacje, opis budowy form czasownikowych, funkcje prefiksów (Uniwersytet Jagielloński, 2024).

Отже, дисципліна «Описова граматика польської мови» є засадничим етапом у підготовці майбутніх філологів, орієнтованих на викладацьку діяльність. Вивчення курсу дозволяє здобувачам отримати вичерпні знання про фонологічну, морфологічну та синтаксичну структуру польської мови, що слугує фундаментом для їхнього подальшого фахового зростання. Поєднання академічної теорії з активною навчальною діяльністю допомагає студентам розвивати аналітичні навички та вміння аргументовано висловлювати власні думки. Зрештою, курс забезпечує майбутнім філологам та викладачам не лише академічну базу, а й необхідний інструментарій для ефективного використання польської мови у професійній сфері.

Особливий акцент на формуванні нормативного аспекту мовленнєвої діяльності простежується у Вроцлавському університеті (Uniwersytet Wrocławski) за спеціальністю «Filologia polska», де засадничою для

бакалаврського рівня є дисципліна «Kultura języka». Курс реалізується поетапно протягом трьох семестрів: Kultura języka (I) – I семестр (30 год. аудиторної роботи, 3 ЄКТС, залік), Kultura języka polskiego (II) – II семестр (30 год. аудиторної роботи, 3 ЄКТС, залік), Kultura języka polskiego (III) – III семестр (30 год. аудиторної роботи, 3 ЄКТС, залік). Загальний обсяг дисципліни становить 90 годин аудиторної роботи та 9 ЄКТС, що передбачає повне навчальне навантаження з урахуванням самостійної підготовки студентів відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи. Уже на першому році навчання курс посідає стратегічну позицію в структурі освітньої програми, формуючи основу професійної ідентичності майбутнього філолога.

Метою дисципліни є формування у здобувачів здатності до свідомого оцінювання мовних явищ з погляду їх нормативності, доцільності та комунікативної ефективності, а також опанування теоретичних засад лінгвістичної прагматики. Програма ґрунтується на розмежуванні понять мовної норми та узусу, акцентуючи увагу на динамічному характері сучасної польської мови та процесах її кодифікації. У межах курсу розглядаються критерії мовної правильності, механізми формування норми, роль словників і мовних порадників у підтриманні стандартів літературної мови.

Тематичне наповнення дисципліни охоплює такі питання: Pojęcie kultury języka i jej aspekty; Norma językowa (wzorcowość i użytkowość), kodyfikacja i uzus; Kryteria poprawności językowej; Typologia błędów językowych: błędy wewnątrzjęzykowe (fonetyczne, fleksyjne, składniowe, leksykalne) oraz błędy zewnątrzjęzykowe (ortograficzne, interpunkcyjne); Źródła informacji o języku: słowniki i poradniki językowe, zasoby internetowe; Grzeczność językowa (etykieta językowa) i etyka komunikacji; Kultura żywego słowa i autoprezentacja; Tendencje rozwojowe we współczesnej polszczyźnie. Особлива увага приділяється аналізу мовних девіацій, зокрема тих, що виникають під впливом інтерференційних чинників, що є особливо важливим у підготовці філологів.

Форми та методи навчання поєднують лекційні заняття з лінгвістичним аналізом автентичних текстів, обговоренням спірних мовних форм, дискусіями,

а також практичними вправами з коректури й редагування. Такий формат забезпечує інтеграцію теоретичних знань про мовну норму з практичними навичками їх застосування. Студенти навчаються не лише розпізнавати й класифікувати мовні помилки, а й аргументовано обґрунтовувати нормативні рішення, що сприяє розвитку критичного мислення та відповідального ставлення до власного мовлення як інструменту професійної діяльності (Uniwersytet Wrocławski, 2024).

Дисципліна «Kultura języka» у Вроцлавському університеті виступає ключовим складником професійної підготовки майбутніх полоністів. Її вивчення забезпечує формування стійких навичок нормативного використання польської мови, розвиток мовної свідомості й рефлексії, необхідних для ефективної академічної та професійної комунікації. Курс закладає підґрунтя для формування високої комунікативної компетентності фахівця та сприяє виробленню своєрідного «лінгвістичного імунітету» до мовних відхилень у сучасному мовному просторі.

Отже, здійснений компаративний аналіз освітніх програм університету імені Адама Міцкевича у Познані, Ягеллонського університету у Кракові та Вроцлавського університету засвідчує спільну орієнтацію польських закладів вищої освіти на фундаментальну мовознавчу підготовку майбутніх філологів-полоністів, проте водночас виявляє відмінності в акцентах і методологічних домінантах

В Університеті імені Адама Міцкевича дисципліна «Nauka o współczesnym języku polskim» має системний і розгорнутий характер (300 год., 10 ЄКТС), охоплює комплексне вивчення сучасної граматичної системи польської мови та передбачає інтеграцію теоретичних знань із практикою лінгвістичного аналізу текстів. Підготовка орієнтована на глибоке осмислення мови як системи, розвиток мовної свідомості та дослідницької компетентності студента як носія мови (L1).

Ягеллонський університет у межах курсу «Gramatyka opisowa języka polskiego» акцентує увагу на академічній рефлексії, структурному аналізі та

категоріальному апараті мовознавства. Підхід характеризується високим рівнем теоретичної деталізації (фонологія, морфологія, морфонологія, класифікації морфем і частин мови) та орієнтацією на підготовку фахівців із поглибленими аналітичними навичками, зокрема майбутніх викладачів. Тут домінує структурно-системна парадигма опису мови.

Вроцлавський університет, своєю чергою, робить виразний акцент на нормативному та прагматичному аспектах функціонування мови через дисципліну «Kultura języka». На відміну від попередніх програм, де переважає описово-граматичний і теоретичний компонент, у Вроцлаві центральним стає формування мовної відповідальності, здатності до нормативної оцінки, редагування та критичного аналізу мовних явищ. Курс має виразну практико-орієнтовану спрямованість і сприяє виробленню професійної мовної рефлексії.

Таким чином, підготовка майбутніх полоністів у польських університетах вибудовується за моделлю L1, що передбачає глибоке теоретичне опанування системи рідної мови, її історичних і сучасних закономірностей, а також формування нормативної та академічної мовної свідомості. Познань репрезентує комплексну граматико-системну модель; Краків – структурно-академічну, орієнтовану на теоретичну глибину; Вроцлав – нормативно-прагматичну, зосереджену на культурі мовлення та мовній етиці.

У порівнянні з українською моделлю підготовки полоністів, де польська мова функціонує як іноземна (L2) і домінують комунікативно-діяльнісні та інтерференційно-корекційні підходи, польські освітні програми демонструють іншу логіку – логіку поглибленої внутрішньосистемної рефлексії над мовою як рідною. Це підтверджує, що лінгводидактичний статус мови (L1 та L2) є визначальним чинником у формуванні змісту, структури та методології фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів.

Отже, компаративний аналіз засвідчує: попри спільні європейські освітні орієнтири, моделі підготовки в Україні та Польщі мають різні концептуальні засади. Польські університети формують фахівця як дослідника і носія нормативної традиції мови, тоді як українська система – як міжкультурного

посередника та фахівця з іншомовної комунікації. Саме ця різниця зумовлює необхідність адаптивних, контрастивно-орієнтованих і інтерференційно-корекційних стратегій у підготовці українських полоністів.

Проведений аналіз змісту та організації мовознавчих дисциплін в Університеті імені Адама Міцкевича (Познань), Ягеллонському університеті (Краків) та Вроцлавському університеті засвідчив спільну орієнтацію польських освітніх програм на фундаментальну теоретичну підготовку майбутніх філологів-полоністів, проте водночас виявив відмінності у змістових акцентах, методичних підходах та професійній спрямованості курсів.

З метою систематизації отриманих результатів та виявлення домінантних параметрів мовної підготовки було здійснено порівняння за такими критеріями: назва дисципліни, рівень освіти, тривалість та обсяг навчання, лінгводидактичний статус мови, змістовий фокус, домінантний методологічний підхід, характер практичної складової та сформовані професійні компетентності. Узагальнені результати порівняльного аналізу представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2 – Компаративний аналіз профільних дисциплін у ЗВО Польщі

	Університет ім. Адама Міцкевича (Познань)	Ягеллонський університет (Краків)	Вроцлавський університет
Назва дисципліни	Nauka o współczesnym języku polskim	Gramatyka opisowa języka polskiego	Kultura języka
Рівень освіти	Бакалаврський	Бакалаврський	Бакалаврський
Тривалість вивчення	3 семестри	2 семестри	3 семестри
Обсяг	300 год., 10 ЄКТС	120 год., 4 ЄКТС	90 год. аудиторних, 9 ЄКТС
Лінгводидактичний статус	Польська як рідна (L1)	Польська як рідна (L1)	Польська як рідна (L1)
Змістовий акцент	Системний опис сучасної граматики, морфонологія, флексія, аналіз тексту	Структурна фонологія й морфологія, класифікації мовних одиниць	Нормативність, мовна культура, прагматика, типологія помилок
Домінантний підхід	Системно- функціональний	Структурно-описовий	Нормативно- прагматичний

Кінець таблиці 1.2

Практична складова	Робота з текстом, проекти, дослідницькі методи	Лінгвістичний аналіз, вправи, академічна рефлексія	Редагування текстів, аналіз помилок, дискусії
Формовані компетентності	Системна мовна свідомість, аналітичність	Глибока теоретична рефлексія, структурний аналіз	Нормативна компетентність, мовна відповідальність
Професійна орієнтація	Філолог-дослідник	Філолог-викладач	Фахівець із мовної культури, редактор, експерт
Мета дисципліни	Формування системного розуміння сучасної польської мови, інтеграція теорії з аналізом тексту	Поглиблене структурне осмислення фонології та морфології польської мови	Формування нормативної компетентності та мовної рефлексії
Методи навчання	Дискусія, робота з текстом, метод вправ, дослідницький метод, проекти, групова робота	Лекції, лекції-бесіди, аналіз текстів, дискусії, практичні вправи, лінгвістичні задачі	Лекції, аналіз автентичних текстів, дискусії, вправи з редагування та коректури

Джерело: складено на основі аналізу робочих програм (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2024; Uniwersytet Jagielloński, 2024; Uniwersytet Wrocławski, 2024).

Детальний аналіз даних таблиці 1.2 дає підстави стверджувати, що, попри спільний об'єкт вивчення – польську мову, – освітні стратегії розглянутих університетів репрезентують різні концептуальні акценти у підготовці майбутніх філологів-полоністів.

Програма Nauka o współczesnym języku polskim в Університеті імені Адама Міцкевича у Познані вирізняється значним обсягом (300 годин, 10 ЄКТС) та комплексним характером. Її зміст охоплює системний опис сучасної польської мови, морфонологію, флексію, категоріальний апарат, а також інтегрує теоретичні положення з аналізом різножанрових текстів. Важливою особливістю є поєднання структурного опису мовної системи з комунікативним виміром її функціонування, що забезпечує формування дослідницької та аналітичної компетентності студента як носія мови.

Курс Gramatyka opisowa języka polskiego у Ягеллонському університеті (120 годин, 4 ЄКТС) має більш концентрований і теоретично насичений характер. Акцент зроблено на структурно-семантичному аналізі мовних рівнів

– від фонології до морфонології й морфології, із чіткою класифікацією мовних одиниць та категорій. Підхід характеризується високим рівнем академічної рефлексії, спрямованістю на глибоке осмислення внутрішньої організації мовної системи та формування вмінь працювати з категоріальним апаратом лінгвістики.

Вроцлавський університет репрезентує інший вектор підготовки через дисципліну *Kultura języka* (90 годин аудиторної роботи, 9 ЄКТС), у центрі якої перебуває нормативно-прагматичний аспект функціонування мови. На відміну від познанської та краківської моделей, де домінує структурно-граматичний аналіз, у Вроцлаві ключовим стає формування мовної свідомості, здатності до нормативної оцінки мовних явищ, аналізу помилок і редагування текстів. Курс орієнтований на розвиток відповідального ставлення до мовлення, мовної етики та культури публічної комунікації, що надає підготовці виразного практико-нормативного спрямування.

Вибір методів навчання у кожному з університетів корелює з поставленими цілями. У Познані переважають інтерактивні форми – метод проєктів, групова робота, дослідницькі завдання, що стимулюють мовленнєву активність і самостійну аналітичну діяльність. У Кракові акцент зміщено на структурований аналіз, виконання лінгвістичних вправ і завдань, що розвиває академічну рефлексію та здатність до системного мислення. У Вроцлаві домінують дискусії, робота з автентичними текстами, вправи з редагування та коректури, спрямовані на формування нормативної компетентності та мовної відповідальності.

Таким чином, польський досвід підготовки філологів-полоністів демонструє збалансоване поєднання трьох векторів: системно-граматичного (Познань), структурно-академічного (Краків) та нормативно-прагматичного (Вроцлав). Така багатовекторність дозволяє студентам не лише досконало володіти польською мовою, а й усвідомлювати її як складну саморегульовану систему, що функціонує в конкретному соціокультурному просторі.

Водночас слід наголосити, що в усіх розглянутих польських університетах польська мова функціонує як рідна (L1), а отже, освітні програми орієнтовані передусім на науковий опис уже сформованої мовної компетентності студентів, поглиблення теоретичної рефлексії, системний аналіз структури мови та її нормативне регулювання. Така модель підготовки суттєво відрізняється від українського контексту, де польська мова вивчається як іноземна (L2), що об'єктивно зумовлює іншу методологічну парадигму – комунікативно-діяльнісну, контрастивну та інтерференційно-корекційну.

Саме ця відмінність у лінгводидактичному статусі мови визначає специфіку професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів в Україні. Якщо в польських університетах акцент зміщується на теоретичну систематизацію та поглиблення знань про мовну структуру, то в українських закладах вищої освіти першочерговим стає формування іншомовної комунікативної компетентності, подолання міжмовної інтерференції, розвиток мовленнєвої автоматизації та інтеграція мовної підготовки з перекладацькою й педагогічною практикою.

У цьому контексті доцільним є звернення до аналізу освітніх програм українських університетів, що здійснюють підготовку за спеціальностями, пов'язаними з польською мовою та літературою. Кожен заклад пропонує власну модель структурування змісту навчання, що відображає його освітню стратегію, кадровий потенціал і наукові пріоритети. Академічна автономія українських закладів вищої освіти, закріплена новою нормативно-правовою базою, надає можливість розробляти авторські освітні програми, впроваджувати інноваційні дисципліни та адаптувати зміст навчання до міжнародних стандартів і потреб сучасного ринку праці.

Таким чином, аналіз українських освітньо-професійних програм дозволить не лише виявити специфіку підготовки філологів-полоністів в умовах вивчення польської мови як іноземної, а й окреслити потенційні напрями модернізації фахової підготовки з урахуванням європейського досвіду та національних освітніх пріоритетів.

Важливим чинником трансформації української системи вищої освіти став Закон України «Про освіту» (2017), який закріпив принципово нову модель функціонування закладів освіти, істотно розширивши їх автономію порівняно із законодавством 1991 року. Згідно з пунктом 1 статті 6 чинного Закону, держава «гарантує академічну, організаційну, кадрову та фінансову автономію закладів освіти», визначаючи ці засади як ключові принципи державної політики у сфері освіти (Верховна Рада України, 2017).

Академічна автономія передбачає право закладів вищої освіти самостійно розробляти та затверджувати освітні програми, формувати навчальні плани, визначати зміст дисциплін, обирати методи й технології навчання, а також встановлювати форми контролю та оцінювання результатів навчання. Організаційна автономія надає можливість вибудовувати власну внутрішню структуру управління та освітнього процесу, кадрова – забезпечує самостійність у доборі науково-педагогічних працівників і формуванні професійних команд, а фінансова – створює передумови для гнучкого використання ресурсів у реалізації стратегічних завдань розвитку.

У контексті підготовки майбутніх філологів-полоністів ці положення мають особливе значення, оскільки дозволяють університетам адаптувати зміст іншомовної підготовки до актуальних викликів – зокрема, до потреб міжкультурної комунікації, перекладацької діяльності, освітньої дипломатії та транскордонного співробітництва. Розширення автономії сприяє впровадженню інноваційних курсів, інтеграції проєктних та дослідницьких компонентів, посиленню практикоорієнтованої складової та розвитку компетентнісного підходу.

Отже, нормативно закріплена автономія українських закладів вищої освіти виступає не лише юридичною гарантією їхньої самостійності, а й стратегічним інструментом модернізації фахової підготовки, що створює підґрунтя для гармонізації національної моделі освіти з європейським освітнім простором.

Ми проаналізували освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня навчання за спеціальностями: «Філологія. Слов'янські мови та літератури (переклад включно), перша – польська» та «Середня освіта (Польська мова та зарубіжна література)» Хмельницького національного університету; «Філологія. Слов'янські мови та література (переклад включно), перша – польська» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; «Філологія. Мова та література (польська). Переклад» Волинського національного університету імені Лесі Українки; «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; а також «Середня освіта (Мова і література (польська))» Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Дисципліни, які формують іншомовну компетентність майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки в Хмельницькому національному університеті, – це «Практичний курс польської мови» та «Сучасна польська мова», що є основними компонентами.

Метою дисципліни «Практичний курс польської мови» є засвоєння лексичного мінімуму та основних граматичних правил польської мови, необхідних для формування вмінь та навичок читання й розуміння простих текстів. Вона спрямована на сприйняття та розуміння усної мови, ведення нескладних діалогів на побутові теми, а також формування графічних та орфографічних умінь і навичок. Програма передбачає розвиток зв'язного усного та письмового мовлення, а також навичок перекладу. Предметом курсу є вивчення польської мови з акцентом на практичне застосування знань у реальних комунікативних ситуаціях. Основні аспекти вивчення охоплюють фонетичний, граматичний та лексичний рівні.

Мета дисципліни «Сучасна польська мова» полягає в ознайомленні студентів із граматичною нормою сучасної польської мови та лексикою різноманітних тематичних полів. Освітній компонент покликаний навчити студентів грамотно писати та удосконалити їхні практичні навички володіння

польською мовою. Курс спрямований на покращення правильної польської вимови та розвиток вмінь самостійно використовувати теоретичні знання й практичні навички з граматики польської мови у майбутній педагогічній діяльності. Предметом цієї дисципліни є морфологічна система польської мови.

Вивчення цих предметів у Хмельницькому національному університеті сприяє загальному розвитку мовних навичок, що є ключовим фактором у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних ефективно використовувати мову в науковій та педагогічній сферах (Хмельницький національний університет, 2024).

Формування іншомовної компетентності філологів-полоністів у Хмельницькому національному університеті здійснюється через вивчення ключових предметів: «Практичний курс польської мови» та «Сучасна польська мова». Основна мета цих курсів полягає в наданні студентам необхідного лексичного, граматичного і фонетичного матеріалу, що дозволить їм ефективно використовувати польську мову як в усному, так і в письмовому мовленні, а також у подальшій професійній діяльності. Таким чином, вивчення зазначених дисциплін сприяє цілісному розвитку мовних навичок здобувачів освіти. Це є вирішальним фактором у формуванні кваліфікованих філологів-полоністів, здатних результативно застосовувати польську мову в науковій та педагогічній сферах.

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника викладається навчальна дисципліна «Основна слов'янська мова». Метою курсу є формування комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та професійної компетенцій студентів шляхом їх залучення до виконання професійно орієнтованих завдань, а також формування інтерактивних вмінь і навичок усного та писемного мовлення з послідовним удосконаленням кожного окремого виду мовленнєвої діяльності. Кінцевою метою курсу є підготовка студентів до успішного складання (за потреби) кваліфікаційного іспиту на підтвердження рівня володіння іноземною мовою – A2–B1.

До завдань курсу належить: формування у студентів комунікативної компетентності на основі лінгвістичних, соціокультурних і професійних знань на рівнях A1–A2–B1; забезпечення систематизованих знань із граматики сучасної польської літературної мови та достатньої теоретичної бази для практичного оволодіння мовою; опанування польської графіки та орфографії; засвоєння лексики обсягом 2000–2500 слів та основних термінів, що використовуються в професійній діяльності; опанування базових правил мовного етикету та польської соціокультури; формування вміння грамотно висловлювати думку в усному мовленні та на письмі (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2024).

Курс передбачає знайомство з традиційними та інноваційними методами, що використовуються в процесі навчання (викладання) польської мови. Дисципліна «Основна слов'янська мова» забезпечує не лише комплексну теоретичну підготовку, а й формує практичні навички, необхідні для успішного складання кваліфікаційних іспитів і подальшої професійної діяльності. Поєднання традиційних і сучасних методів навчання робить цей курс ефективним засобом формування іншомовної компетентності студентів.

У Волинському національному університеті імені Лесі Українки викладається дисципліна «Польська мова (Практичний курс польської мови)». Метою викладання освітнього компонента «Польська мова (Практичний курс польської мови)» є ознайомлення здобувачів з основними відомостями з орфоепії, фонетики, орфографії та граматики польської мови, а також підготовка в аспекті розвитку діалогічного й монологічного мовлення. Здобувачі освіти повинні засвоїти лексику й фразеологію найбільш поширених тематичних полів: «Сім'я», «Житло», «Студентське життя», «Здоров'я», «Спорт», «Транспорт», «Екологія», «Інформаційні технології» тощо. Вивчення лексико-фразеологічного матеріалу має лінгвокультурознавче спрямування: крізь призму мовних явищ здобувачі ознайомлюються зі специфікою польських звичаїв, традицій та культури.

Окрім формування «hard skills», передбачених силабусом, освітній компонент має на меті розвивати «soft skills», а саме: заохочувати до роботи в групах (команді), акцентуючи на почутті відповідальності за результати у кожного з учасників завдання, формувати уміння раціонально розподіляти час, створювати презентації, розвивати комунікативні навички, необхідні для висловлення власної позиції, участі в дискусіях і переговорах. Також передбачено розвиток ораторських умінь виступати перед аудиторією, виховання шанобливого ставлення до усіх учасників освітнього процесу та здатності вирішувати конфліктні ситуації. Предметом дисципліни є вивчення загальних відомостей із сучасної польської літературної мови, зокрема базових понять і процесів польської орфоепії, граматики, орфографії, а також вироблення навичок спілкування у типових комунікативних ситуаціях (Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2020).

Дисципліна «Польська мова (Практичний курс польської мови)» є ключовим освітнім компонентом, спрямованим на формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти. Комплексний підхід до вивчення польської мови охоплює аспекти фонетики, правопису, граматики та активного словникового запасу, забезпечуючи всебічний розвиток комунікативних навичок студентів. У межах цього курсу особлива увага приділяється мовним і культурним аспектам, які допомагають інтегрувати мовний матеріал у контекст польської культури, традицій і звичаїв. Дисципліна поєднує академічну складову з практичною, що є важливим чинником у підготовці конкурентоспроможних фахівців у галузі філології. Відтак, навчальний курс сприяє реалізації цілісного підходу до вивчення польської мови, де мовна підготовка органічно поєднується із соціокультурною адаптацією та розвитком загальних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка вивчається дисципліна «Практика усного та писемного мовлення польської мови». Метою вивчення цього навчального компонента є формування у здобувачів вищої освіти лінгвістичної, комунікативної та

лінгвокраїнознавчої компетенції; розвиток умінь і навичок користування польською мовою в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування. Окрім того, курс спрямований на формування у студентів позитивного ставлення до оволодіння як польською мовою, так і її культурою; розвиток навичок міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування в навчальному середовищі та за його межами. Це сприяє розширенню світогляду, формуванню ціннісних орієнтацій, розвитку мислення, пам'яті та уяви здобувачів. Важливим завданням дисципліни є також розвиток здатності до самовдосконалення, що допоможе студентам успішно завершити навчання та стане передумовою їхнього подальшого професійного зростання (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024).

Дисципліна «Практика усного та писемного мовлення польської мови» орієнтована на комплексний розвиток лінгвістичної, комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетентностей студентів. Вона забезпечує формування навичок використання мови в різних соціальних, академічних і професійних контекстах, а також сприяє інтеграції лінгвістичної підготовки з культурним аспектом. Окрім мовного складника, курс спрямований на розвиток міжособистісного спілкування, критичного мислення та здатності до саморозвитку, що є важливими чинниками успішного професійного становлення майбутнього філолога.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка вивчається дисципліна «Практичний курс польської мови». Мета вивчення цього освітнього компонента полягає в розвитку у студентів навичок усного та писемного мовлення за визначеними темами, формуванні вмінь аналізувати художні тексти, реферувати автентичні статті, вести розгорнуту дискусію, а також в удосконаленні навичок написання переказів, творів та есе (Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2024). Таким чином, зазначена дисципліна забезпечує комплексний підхід до вивчення польської мови, поєднуючи практичну мовну підготовку з розвитком

аналітичного мислення та академічного письма, що є важливими складниками професійної компетентності майбутніх філологів.

У результаті аналізу освітньо-професійних програм підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня навчання у різних закладах вищої освіти України було виявлено спільні та відмінні риси дисциплін, спрямованих на формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Усі ці дисципліни є обов'язковими освітніми компонентами в навчальних програмах відповідних університетів, що забезпечує фундаментальну мовну підготовку студентів.

Кожен курс спрямований на розвиток навичок усного та писемного мовлення, що дозволяє студентам ефективно використовувати польську мову в професійній, академічній та побутовій сферах. Навчальні дисципліни охоплюють ключові аспекти польської мови, зокрема фонетику, граматику, орфографію та синтаксис. Кожен курс поєднує вивчення мови з культурним контекстом, що сприяє глибшому розумінню традицій, звичаїв і мовного етикету польськомовного середовища. Усі проаналізовані дисципліни сприяють розвитку навичок реферування, аналізу текстів та академічного письма, що є важливими для подальшого професійного й наукового поступу студентів. В освітньому процесі застосовуються як класичні методики викладання, так і сучасні інноваційні підходи.

Відмінності між дисциплінами полягають насамперед у їхніх назвах. Так, у Хмельницькому національному університеті викладаються курси «Практичний курс польської мови» та «Сучасна польська мова»; у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника – «Основна слов'янська мова»; у Волинському національному університеті імені Лесі Українки – «Польська мова (Практичний курс польської мови)»; у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка – «Практика усного та писемного мовлення польської мови»; у Житомирському державному університеті імені Івана Франка – «Практичний курс польської мови».

У Хмельницькому національному університеті акцент робиться на поєднанні практичного засвоєння мови та поглибленого вивчення граматичних норм. Прикарпатський національний університет орієнтується на формування комунікативної компетентності та підготовку студентів до складання кваліфікаційного іспиту на рівнях A2–B1. У Волинському національному університеті додатково розвиваються *soft skills*, зокрема вміння працювати в команді, презентаційні навички та загальна комунікативна компетентність. У Кам'янець-Подільському національному університеті більше уваги приділяється розвитку усного та писемного мовлення в міжособистісному й академічному спілкуванні. Житомирський державний університет імені Івана Франка робить акцент на аналізі художнього тексту, реферуванні автентичних статей, участі в дискусіях та розвитку навичок академічного письма.

Аналіз навчальних дисциплін, що формують іншомовну компетентність майбутніх філологів-полоністів у різних закладах вищої освіти України, свідчить про їхню значну змістовну подібність. Незалежно від назви курсу та конкретного закладу, основні аспекти вивчення польської мови залишаються спільними. Усі курси містять блоки, присвячені правильній вимові, інтонації, а також основам польської графіки й орфографії. Дисципліни охоплюють морфологію та синтаксис польської мови, що є ключовими для формування грамотного усного й писемного мовлення. Усі курси спрямовані на формування вмінь спілкування польською мовою в різних життєвих, академічних і професійних ситуаціях. Студенти вивчають тематичні поля, пов'язані з побутом, освітою, здоров'ям і культурою, що забезпечує широкий мовний діапазон. Через аналіз текстів, вивчення мовного етикету та традицій польської культури формується міжкультурна компетентність. У програмах усіх закладів передбачено навчання написанню переказів, творів, есе, а також реферуванню статей і аналізу художніх текстів. Курси включають інтерактивні методи, роботу в групах, дискусії та презентації, що сприяє розвитку як мовних, так і загальних комунікативних компетентностей.

Аналіз навчальних дисциплін у різних університетах України засвідчує цілісність і системність підходу до формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Незважаючи на певні відмінності в змісті та акцентах програм, усі дисципліни є обов'язковими, що забезпечує їхню фундаментальну роль у підготовці студентів. Курси охоплюють усі необхідні аспекти оволодіння польською мовою – від засвоєння граматики й фонетики до розвитку усного та писемного мовлення. Вони також сприяють інтеграції студентів у польськомовний культурний простір, що є важливим для їхньої подальшої наукової, педагогічної та перекладацької діяльності.

Таким чином, порівняння освітньо-професійних програм підготовки філологів-полоністів у закладах вищої освіти України та Польщі свідчить про високий рівень узгодженості змісту навчальних дисциплін, спрямованих на формування іншомовної компетентності студентів. В Україні польська мова вивчається як іноземна, що впливає на методику викладання, акцентуючи на практичному застосуванні мови, розвитку комунікативних навичок та інтеграції мовного навчання із соціокультурним контекстом. Дисципліни, які викладаються в різних університетах України, мають значну змістовну подібність, охоплюючи аспекти фонетики, орфографії, морфології, синтаксису, розвитку усного та писемного мовлення, аналізу текстів і перекладу. Вони також передбачають використання інтерактивних методів навчання, що сприяє формуванню критичного мислення та дослідницьких навичок студентів.

Порівняння з аналогічними курсами в польських університетах виявило відмінності, зумовлені тим, що польська мова там вивчається як рідна. Польські програми акцентують увагу на глибокому аналізі граматичних структур, лінгвістичних дослідженнях і науковій рефлексії над мовою, тоді як в українських університетах навчання має практично орієнтований характер.

Отже, вивчення польської мови в закладах вищої освіти України та Польщі має свої особливості, проте обидва підходи сприяють формуванню високого рівня мовної компетентності майбутніх фахівців. Урахування методичних відмінностей та інтеграція кращих практик обох освітніх систем

можуть сприяти подальшому вдосконаленню мовної підготовки студентів-філологів.

На основі здійсненого аналізу освітньо-професійних програм та силабусів профільних дисциплін у провідних університетах України та Польщі нами було виділено ключові параметри, що визначають специфіку формування професійної компетентності майбутніх філологів. Систематизацію результатів компаративного аналізу за лінгводидактичним статусом мови (L1 та L2) представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3 – Порівняльна характеристика моделей іншомовної підготовки філологів у ЗВО України та Польщі

Параметр порівняння	ЗВО України (L2)	ЗВО Польщі (L1)
Домінантний статус мови	Іноземна мова (L2)	Рідна мова (L1)
Вектор навчання	Практично орієнтований, комунікативно-діяльнісний	Академічна рефлексія, науковий опис мовної системи
Ключовий акцент	Засвоєння лексичного мінімуму та граматичних норм для ефективного спілкування	Глибокий структурний аналіз мовних рівнів (фонологія, морфологія, морфонологія, синтаксис)
Методична база	Інтерактивні методи, контрастивний аналіз, подолання інтерференції, розвиток soft skills	Дослідницькі методи, структурно-системний підхід, критичний аналіз автентичних текстів
Практична складова	Мовленнєва практика, переклад, рольові ситуації, міжкультурна комунікація	Лінгвістичний аналіз, категоріальний опис, редагування та нормативна оцінка
Змістовий фокус	Формування іншомовної комунікативної компетентності	Формування академічної мовної свідомості та нормативної культури мовлення
Очікуваний результат	Сформована комунікативна та міжкультурна компетентність фахівця	Сформована висока мовна свідомість і здатність до наукового опису мовної системи
Професійна орієнтація	Міжкультурний посередник, перекладач, учитель іноземної мови	Дослідник мови, викладач-теоретик, експерт із мовної норми

Джерело: складено на основі опрацювання нормативної бази та освітніх програм українських та польських ЗВО за 2022–2024 рр

Отже, узагальнені дані таблиці 1.3 засвідчують, що аналіз профільних дисциплін у закладах вищої освіти України демонструє системність і концептуальну уніфікованість підходів до формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Незважаючи на академічну

автономію університетів у визначенні назв освітніх компонентів («Практичний курс польської мови», «Основна слов'янська мова», «Практика усного та писемного мовлення польської мови» тощо), їхній змістовий каркас залишається структурно подібним. Усі програми охоплюють базові рівні мовної системи – фонетичний, морфологічний, синтаксичний, лексико-семантичний – та інтегрують розвиток усного й писемного мовлення з формуванням перекладацьких і педагогічних умінь.

Практико-орієнтований характер української моделі підготовки зумовлений лінгводидактичним статусом польської мови як іноземної (L2). Основний акцент спрямовано на функціональний аспект мови, формування здатності ефективно діяти в академічних, професійних і побутових ситуаціях міжкультурної комунікації. Важливою складовою є також розвиток загальних компетентностей і «м'яких навичок», що забезпечують адаптивність, комунікативну гнучкість і готовність до професійної мобільності в європейському освітньому просторі.

Польський досвід підготовки полоністів, репрезентований програмами Університету імені Адама Міцкевича у Познані та Ягеллонського університету у Кракові, демонструє іншу концептуальну логіку – логіку глибокої теоретичної рефлексії над мовою як рідною (L1). Освітні програми орієнтовані не лише на досконале володіння мовою, а й на її системне осмислення як саморегульованої структури. Це реалізується через ґрунтовний фонологічний, морфологічний, морфонологічний і категоріальний аналіз, формування здатності оперувати науковим апаратом мовознавства та здійснювати академічний опис мовних явищ.

Особливе місце у польській моделі займає досвід Вроцлавського університету, де дисципліна «Kultura języka» репрезентує нормативно-прагматичний вектор підготовки. Тут акцент зміщується з описово-структурного аналізу на формування мовної відповідальності, культури професійного мовлення та здатності до критичної нормативної оцінки мовних явищ. Студенти опановують інструментарій редагування, аналізу мовних

помилки, аргументованого обґрунтування нормативних рішень, що сприяє розвитку професійної мовної свідомості та етики комунікації. Таким чином, польська система поєднує три взаємодоповнювальні вектори: системно-граматичний (Познань), структурно-академічний (Краків) та нормативно-прагматичний (Вроцлав).

Методологічна конвергенція між українською та польською освітніми системами виявляється у переході до інтерактивних і дослідницьких форм навчання. Наукові дискусії, метод проєктів, аналіз автентичних текстів, реферування статей, групова робота та виконання дослідницьких завдань стають спільними інструментами формування критичного мислення та аналітичної компетентності майбутніх фахівців. Проте цілі цих методів різняться: в Україні вони здебільшого спрямовані на мовленнєву автоматизацію й подолання інтерференції, тоді як у Польщі – на поглиблення академічної рефлексії та наукового осмислення мовної системи.

Стратегічне значення соціокультурної інтеграції в українських реаліях підкреслює, що формування іншомовної компетентності є невіддільним від процесів міжкультурної адаптації. Ознайомлення з традиціями, мовним етикетом, аналіз художніх і публіцистичних текстів сприяють включенню студентів у польськомовний культурний простір та підготовці їх до перекладацької, педагогічної й наукової діяльності. У польських університетах соціокультурний компонент органічно поєднується з формуванням нормативної та академічної мовної свідомості як складника професійної ідентичності носія мови.

Отже, компаративний аналіз дозволяє констатувати, що відмінності між українською та польською моделями підготовки полоністів зумовлені передусім лінгводидактичним статусом мови (L2 / L1). Українська система формує фахівця як міжкультурного посередника й комунікатора, здатного функціонувати в іншомовному середовищі, тоді як польська — як дослідника, носія нормативної традиції та академічної мовної свідомості. Водночас інтеграція кращих практик обох підходів створює потенціал для подальшої

модернізації фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів у контексті європейського освітнього простору.

Узагальнення проаналізованих наукових підходів дозволяє стверджувати, що формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів доцільно розглядати в межах ширшої методологічної рамки. Поряд із компетентнісним, діяльнісним і комунікативним підходами, що визначають зміст і спрямованість фахової підготовки, важливого значення набуває системний підхід, який забезпечує цілісність моделювання структури іншомовної компетентності та взаємозв'язок її складників.

Синергетичний підхід дозволяє пояснити динамічний характер формування компетентності як відкритої нелінійної системи, у якій розвиток окремих компонентів відбувається нерівномірно, але взаємопов'язано, створюючи якісно новий рівень професійної мовленнєвої готовності. У цьому контексті іншомовна компетентність постає як результат інтеграції когнітивних, діяльнісних і особистісних чинників, що взаємодіють у процесі професійного становлення.

Рефлексивний підхід, своєю чергою, акцентує увагу на здатності суб'єкта до самоконтролю, самооцінювання та свідомого коригування мовленнєвої діяльності, що є принципово важливим в умовах близькоспорідненого білінгвізму. Саме рефлексивність виступає механізмом формування професійної автономності майбутнього філолога-полоніста та його інтерференційної стійкості у процесі міжкультурної комунікації.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемі формування іншомовної компетентності, більшість досліджень розглядає її в узагальненому контексті підготовки фахівців різних спеціальностей без урахування специфіки конкретної мовної пари та професійного спрямування. Зокрема, у сучасних наукових розвідках недостатньо враховано особливості формування іншомовної компетентності в умовах близькоспорідненого білінгвізму української та польської мов, де ризики міжмовної інтерференції

мають системний характер і потребують спеціально організованого педагогічного супроводу.

Аналіз теоретичних джерел засвідчує, що наявні моделі іншомовної компетентності переважно зосереджені на комунікативному та когнітивному вимірах, тоді як питання інтерференційної чутливості, цифрової інтерференції та розвитку рефлексивної автономності суб'єкта іншомовної діяльності залишаються фрагментарно представленими. Особливої уваги потребує інтеграція цих складників у межах цілісної структурної моделі, орієнтованої на підготовку майбутніх філологів-полоністів.

Водночас у науковому дискурсі відсутня системно обґрунтована модель, яка б поєднувала структурно-компонентний підхід із розробленням чіткої системи критеріїв, показників і рівнів сформованості іншомовної компетентності саме для україномовних здобувачів освіти, що опановують польську мову як фахову дисципліну. Саме виявлена наукова прогалина визначає логіку подальшого дослідження та зумовлює необхідність теоретичного уточнення змісту поняття «іншомовна компетентність майбутнього філолога-полоніста».

Таким чином, окреслені теоретичні положення, методологічні підходи та виявлена наукова прогалина зумовлюють необхідність побудови моделі формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, що обґрунтовується у розділі 2 (п. 2.1) дисертаційного дослідження.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено теоретичне обґрунтування засад формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів та визначено актуальність досліджуваної проблеми, зумовленої інтенсифікацією українсько-польського співробітництва й активними євроінтеграційними процесами. Доведено, що сучасна парадигма вищої філологічної освіти вимагає підготовки фахівця нового типу – не лише здатного до відтворення мовних норм, а й

готового до глибокої міжкультурної взаємодії в умовах полілінгвального простору.

У ході дослідження встановлено, що чинна нормативно-правова база, зокрема Закон України «Про освіту» (2017), завдяки розширенню академічної автономії закладів вищої освіти створює сприятливі умови для розроблення та впровадження інноваційних освітніх програм, які відповідають міжнародним стандартам і враховують особливості підготовки сучасного філолога.

З урахуванням законодавчих та освітніх змін у межах дослідження було уточнено зміст поняття *«іншомовна компетентність майбутнього філолога-полоніста»*, під яким ми розуміємо інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється як здатність фахівця здійснювати нормативну міжкультурну комунікацію польською мовою на основі інтегрованої системи лінгвістичних знань, комунікативних стратегій та розвиненої лінгвістичної рефлексії. Сутнісною ознакою цієї компетентності в умовах близькоспорідненого білінгвізму є готовність суб'єкта до реалізації свідомого самоконтролю, спрямованого на ідентифікацію та нівелювання негативного впливу міжмовної й цифрової інтерференції з метою забезпечення автентичності та стилістичної точності фахового мовлення.

Структура іншомовної компетентності охоплює п'ять ключових компонентів: лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматичний, стратегічний та міжкультурний, причому стратегічний компонент виконує функцію основного механізму подолання міжмовної інтерференції. Окреме значення у професійній підготовці філолога-полоніста посідає цифрова компетентність, яка в умовах стрімкої технологізації освіти виступає засобом критичної селекції мовного матеріалу та інструментом нівелювання цифрової інтерференції. Це передбачає здатність фахівця до рефлексивного використання алгоритмів машинного перекладу та штучного інтелекту з метою запобігання стилістичній деформації мовлення та збереження його прагматичної автентичності.

На основі аналізу наукових джерел обґрунтовано доцільність використання терміна «компетентність» як базової категорії дослідження, що

має принципове значення для побудови теоретичної моделі іншомовної підготовки майбутнього філолога-полоніста. Узагальнення лексикографічних, психолого-педагогічних і лінгвістичних підходів засвідчує, що ця категорія постає як багатогранне явище, яке охоплює як нормативно визначені освітні результати, так і інтегративні професійно-особистісні якості фахівця.

У нашому дослідженні компетентність розглядається як динамічна система, що поєднує об'єктивні вимоги освітніх стандартів із рівнем їхнього внутрішнього засвоєння та практичної актуалізації. Якщо нормативний аспект компетентності окреслює коло необхідних знань і професійних можливостей, то її діяльнісний складник відображає здатність суб'єкта ефективно діяти в реальних комунікативних ситуаціях. Таким чином, компетентність інтегрує в собі потенційний (нормативний) статус і актуалізований (суб'єктно зумовлений) характер, що виявляється в процесі безпосередньої фахової діяльності філолога.

У феноменологічному вимірі природа досліджуваного явища набуває особливої ваги. Компетентність постає не як механічна сума знань і навичок, а як динамічний процес професійного самоздійснення, у межах якого майбутній фахівець інтегрує лінгвістичні, когнітивні, прагматичні та ціннісні компоненти у цілісну структуру мовної особистості. Вона безпосередньо пов'язана з механізмами саморегуляції, свідомого мовленнєвого вибору та відповідальності за комунікативний результат, що набуває стратегічного значення в умовах близькоспорідненого білінгвізму.

У контексті підготовки філолога-полоніста розвиток іншомовної компетентності означає трансформацію теоретичної готовності у практичну здатність до нормативної міжкультурної комунікації. Це передбачає гармонізацію вербально-семантичного, когнітивного й прагматичного рівнів мовної особистості, формування внутрішнього механізму лінгвістичного самоконтролю та здатності до усвідомленого розмежування двох близьких мовних систем.

Отже, іншомовна компетентність виступає як багаторівневе утворення, що синтезує в собі об'єктивні нормативні вимоги до підготовки фахівця та інтегрований результат їхнього особистісного освоєння. Вона виявляється у професійній зрілості, здатності до саморегуляції та ефективної реалізації мовного досвіду в реальному соціокультурному просторі. Саме таке розуміння структури та динаміки цього феномену створює методологічне підґрунтя для подальшого теоретичного осмислення та практичної розбудови моделі формування іншомовної компетентності майбутнього філолога-полоніста.

Здійснений компаративний аналіз моделей фахової підготовки майбутніх полоністів у провідних закладах вищої освіти України – Волинському національному університеті імені Лесі Українки, Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Хмельницькому національному університеті – та Республіки Польща – Університеті імені Адама Міцкевича в Познані, Ягеллонському університеті в Кракові й Вроцлавському університеті – дозволив окреслити концептуальні домінанти обох освітніх систем та виявити їхні системні відмінності.

Установлено принципову різницю між векторами підготовки, зумовлену лінгводидактичним статусом польської мови. Українська модель реалізується в умовах вивчення польської як іноземної (L2) і має виразну комунікативно-діяльнісну спрямованість. Її пріоритетами є формування іншомовної комунікативної компетентності, розвиток навичок функціонального володіння мовою в академічному, професійному та міжкультурному середовищі, а також соціокультурна адаптація студентів. Навчальні дисципліни орієнтовані на інтеграцію фонетичного, лексико-граматичного та текстового рівнів із практикою мовлення, перекладацькою діяльністю та педагогічною підготовкою.

Натомість польська модель підготовки, репрезентована програмами університетів Познані, Кракова та Вроцлава, ґрунтується на вивченні польської

мови як рідної або державної (L1). У цій парадигмі домінує академічно-рефлексивний підхід, що передбачає глибокий структурно-системний аналіз мовних рівнів – фонології, морфології, морфонології, синтаксису, категоріального апарату. Освітні програми спрямовані на формування мовної свідомості дослідницького типу, здатності до наукового опису мовної системи та критичного осмислення її функціонування.

Особливу роль у польській моделі відіграє нормативно-прагматичний вектор, чітко представлений у Вроцлавському університеті через курс «Kultura języka». Тут підготовка майбутнього філолога доповнюється формуванням умінь нормативної оцінки, редагування текстів, аналізу мовних девіацій та розвитку мовної відповідальності. Таким чином, польська система поєднує структурно-академічний і нормативно-прагматичний компоненти, що забезпечують комплексне формування професійної мовної рефлексії.

Аналіз зазначених моделей у контексті україномовного освітнього середовища дозволив встановити, що типологічна близькість української та польської мов, попри очевидні дидактичні переваги (прискорене засвоєння лексики, подібність граматичних структур), водночас створює високі ризики міжмовної інтерференції. Спільність слов'янської основи сприяє виникненню хибних аналогій, лексико-семантичних зсувів і калькування синтаксичних конструкцій. У цьому контексті особливої ваги набуває формування навичок свідомого лінгвістичного самоконтролю, здатності до контрастивного аналізу та рефлексії над власним мовленням.

Опрацювання силабусів українських університетів засвідчило, що, попри розширену академічну автономію та можливість створення авторських програм, компонент цілеспрямованого розвитку мовної рефлексії й механізмів інтерференційної профілактики залишається недостатньо систематизованим у більшості базових дисциплін. Формування комунікативних умінь переважає над розвитком глибинного структурного усвідомлення мови, що може впливати на рівень стабільності мовних навичок у професійній діяльності.

Отже, результати компаративного аналізу дають підстави стверджувати, що українська та польська моделі підготовки полоністів репрезентують різні, проте взаємодоповнювальні концептуальні парадигми: L2-модель міжкультурної комунікації та L1-модель академічно-нормативної рефлексії. Перша зорієнтована на формування функціональної іншомовної компетентності в умовах професійного та соціокультурного середовища, друга – на глибоке системне осмислення мовної структури, розвиток мовної свідомості та здатності до наукового аналізу. Їхнє поєднання – з урахуванням українських потреб подолання інтерференції та польського досвіду формування рефлексивного ставлення до мови як цілісної системи – може стати методологічною основою модернізації фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів і посилення її науково-рефлексивного складника в умовах європейського освітнього простору.

Виявлені в процесі дослідження суперечності набувають принципового значення. З одного боку, сучасні освітні стандарти висувають високі вимоги до мовної нормативності, точності й професійної відповідальності майбутнього філолога; з іншого – типологічна близькість української та польської мов зумовлює системний ризик інтерференційних явищ, що ускладнюють формування стабільних мовних навичок. Аналогічно, наявний потенціал академічної автономії університетів, який відкриває можливості для розроблення інноваційних програм, не завжди супроводжується створенням цілісних авторських методик, спрямованих на розвиток мовної рефлексії, контрастивного мислення та свідомого самоконтролю мовлення. Така невідповідність між нормативними очікуваннями та методичним інструментарієм потребує системного розв'язання.

Логічним продовженням здійсненого теоретичного й компаративного аналізу є усвідомлення об'єктивної необхідності розроблення комплексної методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Ідеться не про механічне поєднання окремих елементів різних освітніх традицій, а про створення інтегративної моделі, що поєднає

практичну комунікативність української методичної школи з глибинною лінгвістичною рефлексією польської академічної традиції. Така система має передбачати цілеспрямований розвиток інтерференційної чутливості, формування навичок нормативного аналізу, удосконалення механізмів мовленнєвого самоконтролю та поступове розширення дослідницької складової підготовки.

У перспективі впровадження зазначеної системи дозволить забезпечити якісно новий рівень професійної підготовки, у межах якого майбутній полоніст постане не лише як компетентний комунікатор, а й як рефлексивний аналітик мовних процесів, здатний до відповідальної міжкультурної взаємодії в умовах близькоспорідненого мовного середовища. Саме така інтегративна модель відповідає сучасним викликам європейського освітнього простору та стратегічним потребам розвитку філологічної освіти.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені у публікаціях автора: Войталюк (2021b, 2024a, 2024f, 2025b, 2025c, 2026b); Подлевська & Войталюк (2025a).

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ- ПОЛОНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1 Структурно-компонентна характеристика іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки

Розмежування нормативного опису результатів навчання та реального рівня їх засвоєння дозволяє перейти від формального визначення освітніх вимог до структурного аналізу особистісно-професійного утворення. Якщо у стандартах підготовки фіксується зміст освітніх вимог і окреслюється коло знань, умінь і навичок, яких має набути здобувач освіти, то компетентність відображає рівень їх інтегрованого засвоєння та практичної реалізації суб'єктом діяльності. Вона не є абстрактною категорією, а має внутрішню структурну організацію, що охоплює взаємопов'язані мотиваційно-ціннісний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивно-регулятивний компоненти. Саме їх інтеграція забезпечує реальну здатність майбутнього філолога-полоніста до ефективної іншомовної діяльності в академічному, професійному та міжкультурному середовищі.

Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки постає як складний, багатовимірний педагогічний процес, що потребує науково обґрунтованого визначення його внутрішньої структури. Теоретичний аналіз підходів до розуміння іншомовної компетентності, здійснений у першому розділі дослідження, засвідчив її інтегративний характер і зумовив необхідність виокремлення ключових структурних компонентів, які забезпечують цілісність та результативність її формування в умовах закладу вищої освіти.

У межах цього дослідження іншомовна компетентність майбутніх філологів-полоністів трактується відповідно до визначення, обґрунтованого в першому розділі, як інтегративна професійно-особистісна якість, що формується у процесі фахової підготовки та виявляється у здатності здійснювати нормативну міжкультурну комунікацію польською мовою, ефективно застосовувати лінгвістичні знання й комунікативні стратегії, а також реалізовувати механізми свідомого самоконтролю з метою запобігання міжмовній і цифровій інтерференції.

Компетентність має динамічний, процесуальний характер і не зводиться до статичного результату засвоєння знань. Вона формується у процесі цілеспрямованої освітньої діяльності, що передбачає поступовий перехід від накопичення лінгвістичних знань до їх усвідомленої практичної реалізації та подальшого рефлексивного осмислення результатів. Такий розвиток відбувається через інтеграцію когнітивного, діяльнісного та рефлексивного вимірів підготовки й супроводжується формуванням здатності до саморегуляції, свідомого самоконтролю та професійного самовдосконалення. Особливої ваги цей процес набуває в умовах фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів, де ефективність іншомовної діяльності залежить від сформованості механізмів мовної рефлексії та здатності мінімізувати інтерференційні впливи.

На відміну від компетенції як зовнішньо заданого освітнього стандарту, компетентність є особистісно зумовленою та ціннісно забарвленою характеристикою суб'єкта професійної діяльності. Вона охоплює не лише систему лінгвістичних знань і практичних умінь, а й сукупність професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, індивідуально-психологічних якостей, що визначають готовність майбутнього філолога-полоніста до відповідальної міжкультурної взаємодії. Такий підхід дозволяє розглядати іншомовну компетентність як інтеграцію когнітивного, діяльнісного та особистісного вимірів, у межах яких формуються професійна мовна свідомість, етична

відповідальність за мовленнєвий вибір і здатність до саморозвитку в умовах динамічного мовного середовища.

У контексті підготовки майбутніх філологів-полоністів іншомовна компетентність набуває специфічного змісту, зумовленого типологічною близькістю української та польської мов. Вона передбачає не лише системне володіння лінгвістичними засобами польської мови, а й сформованість механізмів свідомого розмежування близькоспоріднених мовних систем. Ідеться про розвиток інтерференційної чутливості, здатності ідентифікувати потенційні зони міжмовного переносу, здійснювати нормативний самоконтроль і корекцію мовлення. Саме така рефлексивно-контрольна складова мінімізує ризики міжмовної й цифрової інтерференції та забезпечує автентичність, стилістичну точність і професійну нормативність фахового мовлення.

Н. Сорокіна (2016) виокремлює такі компоненти професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів: «1) ціле-мотиваційний компонент, пов'язаний із метою професійної іншомовної підготовки та мотиваційною сферою особистості, що охоплює ціннісні орієнтації, бажання, мотиви, потреби, спрямованість на професійне самовизначення й самоствердження; домінантними є професійний, пізнавальний і комунікативний мотиви, які забезпечують інтерес, активність, саморозвиток і готовність до комунікативних дій; 2) когнітивно-діяльнісний компонент, який має два аспекти: когнітивний аспект охоплює фундаментальні філологічні знання, зокрема лінгвістичні (фонетика, лексика, граматики, синтаксис тощо), лінгвокраїнознавчі (лексика та фразеологія з національно-культурною семантикою, мовна картина світу) та соціокультурні (норми мовленнєвої поведінки, етикет, звичаї, стереотипи, культура, історія); діяльнісний аспект представлений практичними вміннями, що забезпечують реалізацію професійного іншомовного спілкування, а саме комунікативними, когнітивними та технологічними вміннями; 3) оцінювально-регулятивний компонент, який розкривається через рефлексію та здатність оцінювати й регулювати власну діяльність і включає вміння аналізу результатів діяльності, самоконтролю, самооцінювання, саморегуляції та саморозвитку; 4)

індивідуально-психологічний компонент, що охоплює професійно значущі якості особистості та включає морально-психологічні (комунікабельність, перцептивність, емоційна стабільність, толерантність, оптимізм тощо) і професійно-філологічні якості (компетентність, творча активність, самокритичність, динамізм, самостійність та ін.)» (с. 23–33).

Таким чином, модель Н. Сорокіної (2016) репрезентує особистісно орієнтоване бачення професійної іншомовної компетентності майбутнього філолога, у структурі якої виокремлено ціле-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, оцінювально-регулятивний та індивідуально-психологічний компоненти. У межах цієї концепції іншомовна компетентність постає не лише як сукупність мовних знань і вмінь, а як цілісне професійно-особистісне утворення, сформоване на основі взаємозумовленості мотиваційних чинників, системи філологічних знань і практичних умінь, рефлексивно-регулятивних механізмів та професійно значущих особистісних якостей. Такий підхід підкреслює динамічний характер формування іншомовної компетентності та її залежність від внутрішнього розвитку особистості майбутнього філолога.

К. Перепелиця (2024), аналізуючи структуру іншомовної компетентності, виокремлює мотиваційний, оціночно-регуляційний та організаційно-діяльнісний компоненти, зазначаючи, що «мотиваційний компонент є складовою професійно-ціннісних наукових орієнтирів і пов'язаний зі здатністю обирати ціннісні та смислові установки для власних дій під час виконання професійно орієнтованих мовних завдань, визначати доцільність використання отриманої інформації, знань, навичок і вмінь, мовного та мовленнєвого досвіду, застосовувати позитивні судження про власні знання, уміння й здібності як фактор мотивації, а також аналізувати мотиви своєї іншомовної та професійної діяльності.

Оціночно-регуляційний компонент включає самоконтроль досягнутих результатів оволодіння мовою, прагнення завершити розпочате, стійкість, планомірну реалізацію намірів, відповідальність за навчальну діяльність, незалежність від зовнішніх оцінок, критичність, рефлексію виконуваної

діяльності та труднощів, самооцінювання, використання зворотного зв'язку в навчальній ситуації, контроль іншомовних знань, навичок і вмінь, аналіз та корекцію процесу оволодіння іноземною мовою.

Організаційно-діяльнісний компонент охоплює цілепокладання, оцінювання реальності досягнення мети, моделювання, організацію й планування засвоєння навчального матеріалу, вибір стратегій навчання, оптимізацію використання часу залежно від результатів самопізнання, самостійність у доборі засобів діяльності, уміння орієнтуватися в ситуації, пошукові та проєктувально-прогностичні вміння, здатність до навчання, застосування отриманих знань і забезпечення наступності знань» (с. 247).

Отже, підхід К. Перепелиці (2024) до структурування іншомовної компетентності акцентує увагу не стільки на мовленнєвому результаті, скільки на механізмах його досягнення, зокрема на ціннісно-мотиваційній основі діяльності, здатності до самоконтролю та усвідомленого регулювання процесу навчання, а також уміннях самостійно організовувати й планувати іншомовну підготовку. Виокремлення мотиваційного, оціночно-регуляційного та організаційно-діялісного компонентів дозволяє розглядати іншомовну компетентність як процес самокерованого професійного зростання, у якому здобувач освіти виступає активним суб'єктом власного розвитку. Така інтерпретація є методологічно значущою для обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної компетентності в системі фахової підготовки.

У працях В. Дроздової та К. Рудніцької (2021) представлено систему компонентів професійної іншомовної компетентності, а саме:

1. Мотиваційний компонент характеризує ставлення студента до навчальної діяльності, її змісту та результатів. Охоплює мотиви й потреби у професійному навчанні, саморозвитку та вдосконаленні, а також ціннісні установки щодо актуалізації іншомовної підготовки у майбутній професійній діяльності. Виявляється через інтерес до справи, віру у власні здібності та здатність долати труднощі.

1. Когнітивний компонент пов'язаний із знаннями, мисленням і процесами розуміння, що забезпечують оволодіння засобами професійного іншомовного спілкування та залучення до культури народу-носія мови. У його структурі виокремлено лінгвістичну, предметну, соціокультурну та інформаційно-аналітичну підкомпетенції, які забезпечують інтерпретацію інформації та ефективне використання стратегій навчання й спілкування.

2. Діяльнісний компонент відображає готовність майбутнього фахівця до ефективного професійного спілкування та практичну реалізацію комунікативних дій. Включає комунікативну та стратегічну компетенції, що забезпечують уміння логічно й зв'язно будувати мовлення, налагоджувати контакти, підтримувати зворотний зв'язок і використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності.

3. Рефлексивний компонент орієнтований на розвиток самоусвідомлення, самоконтролю та саморегуляції у процесі іншомовної діяльності. Передбачає психологічну, самоосвітню, креативну та компенсаторну підкомпетенції, що забезпечують аналіз власної діяльності, корекцію мовленнєвої поведінки та здатність до професійної самореалізації» (с. 52–54).

Отже, у працях В. Дроздової та К. Рудніцької (2021) професійна іншомовна компетентність постає як структуровано організована система взаємопов'язаних компонентів, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний аспекти. Запропонована модель відображає логіку поступального переходу від мотиваційної готовності до засвоєння знань, їх практичної реалізації у професійному спілкуванні та подальшого рефлексивного осмислення власної діяльності. Такий підхід забезпечує цілісність формування іншомовної компетентності майбутнього фахівця та підкреслює значущість поєднання знаннєвих, діяльнісних і особистісно-регулятивних складників у процесі фахової підготовки.

Іншомовна компетентність майбутніх фахівців, як зазначають Я. Кульбашна та В. Захарова (2018), розглядається як «багатокомпонентне інтегративне утворення, що охоплює гносеологічний (практичний), діяльнісний

(практичний) та рефлексивний (результативний) компоненти, кожен з яких включає низку взаємопов'язаних складових.

4. Гносеологічний (практичний) компонент спрямований на формування системи професійно орієнтованих знань, необхідних для здійснення іншомовної діяльності. До його структури входять: лінгвістична складова, що передбачає знання професійної лексики, граматики та фонетики іноземної мови; деонтологічна складова, яка охоплює комплекс знань, умінь, навичок, а також морально-вольових та інтелектуальних якостей, необхідних для нормативної професійної підготовки майбутнього фахівця; соціокультурна складова, що включає знання менталітету країни мови, яка вивчається, її культурних традицій і норм з метою забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії. Зазначений компонент формує когнітивну основу іншомовної компетентності та визначає готовність здобувача освіти до засвоєння й осмислення професійно значущої інформації.

5. Діяльнісний (практичний) компонент відображає здатність майбутніх фахівців до реалізації іншомовної діяльності в різних сферах професійної та навчальної комунікації. Він охоплює: іншомовну комунікативну компетентність, що забезпечує готовність до іншомовної діяльності відповідно до індивідуальних і професійних пріоритетів; дискурсивну складову, яка виявляється у здатності поєднувати окремі мовленнєві одиниці у зв'язне, логічно вибудоване висловлювання; стратегічну складову, що передбачає спроможність долати мовні бар'єри та комунікативні труднощі у процесі іншомовного спілкування; науково-дослідну компетентність, яка характеризується достатнім рівнем знань, умінь і професійно важливих якостей, необхідних для розвитку дослідницького мислення, креативності та самостійності у пошуку інформації. Діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію іншомовної компетентності у професійно значущих ситуаціях.

6. Рефлексивний (результативний) компонент характеризує здатність майбутніх фахівців до самооцінювання та усвідомлення результатів власної

іншомовної діяльності. Його зміст полягає у формуванні вмінь аналізувати власні досягнення, визначати рівень сформованості іншомовної компетентності та коригувати подальшу навчально-професійну діяльність. Рефлексивний компонент забезпечує результативність іншомовної підготовки та створює умови для безперервного професійного саморозвитку» (с. 159).

Компоненти, запропоновані Я. Кульбашною та В. Захаровою (2018), забезпечують поєднання професійно орієнтованих знань, практичної реалізації іншомовної діяльності та рефлексивного осмислення її результатів, що в сукупності створює підґрунтя для ефективного функціонування майбутніх фахівців у професійному іншомовному середовищі та їх безперервного професійного розвитку.

Зокрема, І. Волкова та П. Волков (2024) зазначають, «що для успішної інтеграції фахівця в іншомовне професійне середовище та забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії необхідний розвиток таких компонентів іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичної (володіння лексико-граматичними й фонетичними засобами мови та здатність застосовувати їх у професійному усному й писемному мовленні), соціолінгвістичної (урахування соціокультурних норм і специфіки комунікативної поведінки у професійному спілкуванні), стратегічної (використання адекватних стратегій і тактик для подолання комунікативних труднощів), дискурсивної (здатність формувати логічно зв'язні та послідовні висловлювання у професійному контексті) та психоемоційної (уміння контролювати й виражати емоції, розпізнавати емоційні стани співрозмовника та впливати на них з метою досягнення комунікативних цілей). Комплексний розвиток означених компонентів, на думку авторів, сприяє розширенню професійних можливостей фахівця, його адаптивності в міжкультурному середовищі та кар'єрному зростанню» (с. 94) .

Підхід І. Волкової та П. Волкова (2024) засвідчує, що іншомовна комунікативна компетентність має полікомпонентну структуру, у межах якої лінгвістичний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний і психоемоційний компоненти перебувають у взаємозв'язку та

взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи ефективність професійного іншомовного спілкування фахівця.

У своїх наукових розвідках О. Гончарова (2023) зосереджується на визначенні компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності, до якого відносить: «лінгвістичну компетентність (знання граматики, синтаксису мови, наявність словникового запасу, вимови); соціолінгвістичну компетентність (знання соціальних і культурних норм, які регулюють використання мови в різних контекстах, наприклад, у різних регіонах або різними соціальними групами); дискурсивну компетентність (здатність ефективно використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях, як-от: розмова, аргументація та переговори); стратегічну компетентність (здатність компенсувати будь-які прогалини в мовній або комунікативній компетенції за допомогою різних стратегій, як-от: обмовка або вгадування з контексту); вільне володіння мовою (здатність використовувати мову природно, без вагань чи зайвих пауз)» (с. 714).

У концепції О. Гончарової (2023) іншомовна комунікативна компетентність постає як структуроване утворення, до складу якого входять лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна та стратегічна компетентності, а також вільне володіння мовою. Сукупність зазначених компонентів забезпечує не лише нормативну правильність іншомовного мовлення, а й його функціональну доцільність, соціокультурну відповідність та стратегічну гнучкість у різних комунікативних ситуаціях. Запропонована авторкою структура акцентує увагу на інтеграції мовних знань, комунікативних умінь і компенсаторних стратегій, що є необхідною умовою ефективної іншомовної взаємодії.

К. Носідляк (Nosidlak, 2021) виокремлює такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: «граматичний, що охоплює знання й уміння використання мовних засобів; дискурсивний, пов'язаний з умінням будувати та організовувати зв'язні висловлювання; функціональний, який передбачає реалізацію комунікативних намірів відповідно до ситуації спілкування; та

соціолінгвістичний, що включає соціальний і культурний аспекти мовленнєвої діяльності. Сукупність зазначених компонентів утворює сферу міжкультурної (інтеркультурної) компетентності, яка забезпечує як позитивний трансфер з рідної мови на іноземну, так і усвідомлення іншості та існування «Іншого» в процесі міжкультурної взаємодії» (с.124).

Концепція К. Nosidlak (2021) засвідчує розширене розуміння іншомовної комунікативної компетентності, у межах якого мовні знання та мовленнєві вміння розглядаються у тісному взаємозв'язку з функціональними, соціальними й культурними чинниками комунікації. Запропонована авторкою структура підкреслює динамічний характер комунікативної діяльності іноземця, орієнтованої не лише на правильність мовного оформлення висловлювання, а й на його доцільність, адекватність ситуації спілкування та здатність до ефективної взаємодії в міжкультурному середовищі.

У праці, присвяченій мовознавчим засадам формування іншомовної компетентності, Я. Флорчак (Florczak, 2010) акцентує увагу не на узагальненій класифікації складників, а на поетапному аналізі тих елементів мовної системи й мовленнєвої діяльності, які забезпечують ефективне оволодіння іноземною мовою. Такий підхід дає змогу трактувати іншомовну компетентність як внутрішньо структуровану сукупність взаємодіючих компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію у процесі мовної комунікації. Відповідно автор виокремлює такі структурні компоненти іншомовної компетентності: компонент правильності й доречності мовлення – передбачає дотримання мовних норм і водночас здатність адаптувати мовлення до комунікативної ситуації, адресата та умов спілкування (с. 62–71). Лексичний і лексико-тактичний компонент – охоплює володіння словниковим складом, уміння добирати та поєднувати лексеми відповідно до норм сполучуваності, колокацій і контексту вживання (с. 215–218). Синтаксичний компонент – пов'язаний зі здатністю будувати граматично коректні речення, оперувати синтаксичними структурами та використовувати генеративні, формульні й відтворювальні моделі синтаксису в мовленні (с. 314–327). Семантичний компонент –

передбачає розуміння та інтерпретацію значень мовних одиниць, оперування концептами, урахування денотативних і конотативних складників значення, а також когнітивних механізмів концептуалізації (с. 328–331).

Прагматичний компонент – полягає у здатності ефективно реалізовувати мовленнєві акти, досягати комунікативної мети, використовувати інференції, імплікації й пресупозиції та враховувати комунікативні наміри співрозмовників (с. 332–337).

Запропонована J. Florczakiem (2010) інтерпретація іншомовної компетентності ґрунтується на поєднанні лінгвістичної теорії та дидактичної практики, що дає змогу розглядати її як структурно організовану систему взаємопов'язаних компонентів. Виокремлення правильнісно-доречного, лексичного, синтаксичного, семантичного та прагматичного компонентів дозволяє комплексно охарактеризувати процес оволодіння іноземною мовою та підкреслює роль свідомого опрацювання мовних засобів у формуванні ефективної іншомовної комунікації.

У статті «Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka» І. Яновська (Janowska, 2015) розглядає іншомовну комунікативну компетентність у межах усталеної європейської моделі (Ради Європи (2003; 2020), здійснюючи її теоретичне узагальнення та дидактичну інтерпретацію. Мовознавиця виокремлює такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичний – охоплює знання й уміння використання системних засобів мови, зокрема лексики, граматики, семантики, фонології, орфографії та ортоєпії, що забезпечують формулювання правильних і змістовно коректних висловлювань; соціолінгвістичний – передбачає здатність враховувати соціальні норми мовленнєвої поведінки, реєстри мовлення, конвенції ввічливості, соціальні ролі співрозмовників, а також культурні й регіональні варіанти мови; прагматичний компонент – пов'язаний із функціональним використанням мовних засобів у процесі реалізації мовленнєвих актів; охоплює уміння будувати й інтерпретувати дискурс, забезпечувати логічну та граматичну зв'язність тексту, розпізнавати типи й жанри висловлювань (с. 50).

У працях М. Беляк (Bielak, 2022), М. Янди (Janda, 2018) та А. Шпліт (Szplit, 2010) компонентна структура іншомовної компетентності трактується в межах тієї самої концептуальної моделі, що й у дослідженні І. Janowskiej (2015), а саме відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003). Зазначені авторки не пропонують власних авторських моделей компонентів іншомовної компетентності, а спираються на вже усталену європейську класифікацію, використовуючи її для теоретичного аналізу та методичного осмислення проблем мовної освіти. Таким чином, вони підтримують підхід, запропонований І. Janowska, підтверджуючи релевантність її концептуального бачення у сучасних дослідженнях з методики викладання іноземних мов.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Сорокіної, 2016; К. Перепелиці, 2024; В. Дроздової та К. Рудніцької, 2021; Я. Кульбашної та В. Захарової, 2018; І. Волкової та П. Волкова, 2024; О. Гончарової, 2023; І. Яновської (І. Janowska, 2015), К. Носідляк (К. Nosidlak, 2021), Я. Флорчака (J. Florczak, 2010) та ін.) засвідчує, що, попри різні наукові підходи та специфіку професійної підготовки, більшість мовознавців сходяться в розумінні іншомовної компетентності як багатокомпонентного інтегративного утворення, у структурі якого стабільно поєднуються мотиваційно-ціннісні, когнітивні, діяльнісні, прагматично-дискурсивні, соціокультурні та рефлексивно-регулятивні складники, що перебувають у взаємозв'язку та взаємозумовленості. Власне бачення структури професійно орієнтованої іншомовної компетентності та специфіки її компонентного складу було представлено нами у межах наукових дискусій на міжнародних конференціях (Войталюк & Ранюк, 2021а; Войталюк, 2023а). Узгодженість наукових позицій щодо компонентного складу іншомовної компетентності створює методологічне підґрунтя для обґрунтування авторської структурної моделі іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, адаптованої до умов фахової підготовки, формування якої потребує цілісного, системного

підходу та забезпечує готовність здобувачів освіти до ефективної міжкультурної й професійно орієнтованої комунікації польською мовою.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу наукових підходів до проблеми формування іншомовної компетентності та виявлення спільних і відмінних аспектів у трактуванні її компонентного складу створили підґрунтя для розроблення авторської структурно-компонентної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. Запропонована модель ґрунтується на положеннях компетентнісного, комунікативного та професійно орієнтованого підходів і враховує специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців з польської філології. Іншомовна компетентність у межах дослідження розглядається як інтегративне утворення, формування якого забезпечується взаємодією мовних, мовленнєвих, професійних і особистісних чинників. Запропонована структурна модель відображає логіку поетапного й цілеспрямованого формування іншомовної компетентності в освітньому процесі та охоплює чотири взаємопов'язані компоненти.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає внутрішню готовність майбутніх філологів-полоністів до оволодіння польською мовою та її використання у професійній діяльності. Він охоплює пізнавальні й професійні мотиви, ціннісне ставлення до іншомовної підготовки, усвідомлення значущості польської мови для майбутньої фахової реалізації, а також орієнтацію на міжкультурну взаємодію та безперервне професійне самовдосконалення.

2. Когнітивно-лінгвістичний компонент передбачає сформованість системи мовних і фахово орієнтованих знань, необхідних для професійного володіння польською мовою. До його змісту належать знання лексичних, граматичних, семантичних і стилістичних норм сучасної польської мови, а також лінгвокраїнознавчі й соціокультурні знання, що забезпечують адекватне розуміння іншомовних текстів і дискурсу. Окремі аспекти когнітивного засвоєння мовних норм, зокрема в контексті опанування фонетичної системи та

запобігання помилкам на різних рівнях мовної системи, детально розкрито у наших розвідках (Войталюк, 2021с; 2022b).

3. Комунікативно-діяльнісний компонент характеризує здатність майбутніх філологів-полоністів реалізовувати набутий мовний і мовленнєвий потенціал у практичній професійній діяльності. Він охоплює вміння здійснювати усну та писемну комунікацію польською мовою, будувати зв'язні й функціонально доцільні висловлювання, добирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, а також застосовувати перекладацькі, стратегічні й компенсаторні прийоми у фаховому мовленні. Важливим складником реалізації цього компоненту є формування орфографічної грамотності та використання інноваційних технологій як бази для успішної професійної комунікації, що стало об'єктом нашого дослідження у працях (Войталюк & Ранюк, 2022d; Войталюк, 2023f).

4. Рефлексивно-регулятивний компонент пов'язаний зі здатністю майбутніх філологів-полоністів усвідомлювати, оцінювати та коригувати власну іншомовну діяльність. Він передбачає сформованість умінь самоаналізу й самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності, готовність до саморегуляції процесу навчання, а також здатність адаптувати власну комунікативну поведінку до нових професійних і міжкультурних умов.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та виокремлення специфічних особливостей фахової діяльності філологів-полоністів дозволили нам спроектувати цілісну структуру досліджуваного явища. Графічно взаємозв'язок та ієрархію виокремлених компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-лінгвістичного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивно-регулятивного) представлено на рисунку 2.1.



Рисунок 2.1 – Структурні компоненти іншомовної компетентності
майбутніх філологів-полоністів

Запропонована модель демонструє, що формування іншомовної компетентності філолога є складним нелінійним процесом, у якому кожен елемент виконує специфічну функцію. Зокрема, мотиваційно-ціннісний компонент виступає внутрішнім стимулом та фундаментом професійної спрямованості, тоді як когнітивно-лінгвістичний та комунікативно-діяльнісний створюють необхідну базу теоретичних знань і практичних мовленнєвих умінь. Рефлексивно-регулятивний компонент, своєю чергою, забезпечує контроль якості діяльності та здатність майбутнього фахівця до постійного професійного самовдосконалення

Визначена авторська структурно-компонентна характеристика формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів слугує методологічним підґрунтям для розробки системи діагностування рівнів її сформованості. Критерії та показники кожного з виокремлених складників досліджуваного явища будуть детально обґрунтовані та представлені в підрозділі 2.2 цього дослідження.

2.2 Критерії і рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки

У науковій літературі поняття «критерій» трактується неоднозначно, що зумовлено специфікою його використання в різних галузях знань. У загальному розумінні критерій визначається як підстава, показник або мірило, на основі якого здійснюється оцінювання, визначення або класифікація певного явища чи процесу. У педагогічних дослідженнях критерії відіграють важливу роль у визначенні рівня сформованості компетентностей, оцінюванні ефективності освітнього процесу та аналізі його результативності.

Водночас у педагогічній методології критерій розглядається не лише як інструмент оцінювання, а як концептуально зумовлений орієнтир, що відображає сутнісні характеристики досліджуваного феномена. Вибір критеріїв повинен безпосередньо корелювати зі структурною моделлю компетентності, логікою її формування та специфікою професійної діяльності майбутнього фахівця. У контексті цього дослідження критерії виступають операціоналізованим відображенням структурних компонентів іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, забезпечуючи можливість їх системної діагностики та об'єктивного вимірювання.

Як зазначає І. Блощинський (2001), розроблення критеріїв і показників має відповідати меті й завданням дослідження, ґрунтуватися на об'єктивності, бути незалежним від суб'єктивних оцінок та зберігати свою стабільність у різних умовах освітнього процесу. Основний зміст критеріїв реалізується через систему взаємопов'язаних показників, що забезпечують комплексну характеристику досліджуваного явища (с. 74).

Аналіз наукових праць засвідчує різноманітність підходів до визначення критеріїв оцінювання професійної, зокрема іншомовної, компетентності. Так, М. Сідун (2012) виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний і рефлексивний критерії. Х. Карповець (2020) акцентує увагу на інформаційно-когнітивному, операційно-діяльнісному та результативному критеріях (с. 148).

В. Вітюк (2021) пропонує комплекс критеріїв, що охоплюють мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, діяльнісно-інтегрований і контрольно-рефлексійний аспекти (с. 367–372).

І. Клак (2012) у своєму дослідженні виокремлює чотири критерії сформованості професійної комунікативної компетентності, які безпосередньо корелюють із компонентною структурою досліджуваного феномена та розкриваються через систему відповідних показників, а саме: змістово-когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-комунікативний та рефлексивний критерії.

Узагальнення наведених наукових підходів до визначення критеріїв оцінювання професійної та іншомовної компетентності дає підстави стверджувати, що вони мають комплексний, багатовимірний характер і повинні відображати мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні аспекти підготовки майбутніх фахівців.

Попри різну термінологію та акценти в інтерпретації критеріїв, у більшості досліджень простежується спільна концептуальна логіка: система оцінювання професійної, зокрема іншомовної, компетентності вибудовується відповідно до мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивної площин підготовки фахівця. Відмінності між підходами полягають переважно у ступені деталізації показників, способах їх операціоналізації та специфіці застосування в конкретній галузі дослідження. Це дає підстави говорити про наявність усталеної теоретичної традиції багатокомпонентного оцінювання компетентностей, що забезпечує методологічну спадкоємність і наукову обґрунтованість авторських моделей.

З огляду на зазначене, у межах дослідження сформовано авторську систему критеріїв і рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, яка ґрунтується на запропонованій у пункті 2.1 структурно-компонентній моделі. Відповідно до неї, іншомовна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що включає *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивно-*

регулятивний компоненти, кожен з яких слугує підґрунтям для визначення відповідних критеріїв, показників і рівнів її сформованості у процесі фахової підготовки.

Запропонована система критеріїв і показників забезпечує валідність та надійність оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності, оскільки ґрунтується на узгодженні теоретичних положень із практичними завданнями фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів і дозволяє комплексно фіксувати динаміку її формування. Відповідно до запропонованої структурно-компонентної моделі іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, у межах дослідження виокремлено відповідні компоненти, критерії та показники її сформованості, які систематизовано в таблиці 2.1. Зокрема, деталізація складників моделі передбачає таку характеристику:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент – мотиваційний критерій, показниками якого є: усвідомлення значущості польської мови для майбутньої професійної діяльності філолога-полоніста; наявність внутрішньої мотивації до оволодіння польською мовою; позитивне ставлення до іншомовної фахової підготовки; готовність до міжкультурної комунікації; прагнення до професійного та особистісного саморозвитку.

2. Когнітивно-лінгвістичний компонент – когнітивний критерій, показниками якого виступають: рівень засвоєння лексичних, граматичних і семантичних норм польської мови; знання стилістичних і жанрових особливостей польського мовлення; сформованість лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань; розуміння міжмовних відмінностей та інтерференційних явищ; здатність до розпізнавання та коректної інтерпретації міжмовних омонімів («фальшивих друзів перекладача»); усвідомлення системних фонетичних і граматичних відповідностей між українською та польською мовами як інструменту прогнозування та запобігання помилкам; володіння теоретичними засадами філологічної підготовки.

3. Комунікативно-діяльнісний компонент – комунікативний критерій, показниками якого є: уміння здійснювати усну та писемну комунікацію польською мовою; здатність будувати зв'язні, логічні та стилістично доцільні висловлювання; уміння добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування; використання комунікативних і компенсаторних стратегій; дотримання мовних норм у професійно орієнтованому мовленні.

4. Рефлексивно-регулятивний компонент – рефлексивний критерій, показниками якого визначено: здатність до самоаналізу результатів іншомовної діяльності; уміння здійснювати самоконтроль і самооцінювання мовленнєвих умінь; готовність до корекції власних мовних помилок; усвідомлення індивідуальних труднощів у вивченні польської мови; здатність планувати подальше мовне й професійне вдосконалення.

Таблиця 2.1 – Компоненти, критерії та показники сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів

Компонент	Критерій	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний	усвідомлення значущості польської мови для майбутньої професійної діяльності філолога-полоніста; наявність внутрішньої мотивації до оволодіння польською мовою; позитивне ставлення до іншомовної фахової підготовки; готовність до міжкультурної комунікації; прагнення до професійного та особистісного саморозвитку
Когнітивно-лінгвістичний	Когнітивний	рівень засвоєння лексичних, граматичних і семантичних норм польської мови; знання стилістичних і жанрових особливостей польського мовлення; сформованість лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань; розуміння міжмовних відмінностей та інтерференційних явищ; здатність до розрізнення міжмовних омонімів («фальшивих друзів перекладача»); усвідомлення фонетичних і граматичних відповідностей між українською та польською мовами як інструменту запобігання помилкам; володіння теоретичними засадами філологічної підготовки

Кінець таблиці 2.1

Комунікативно-діяльнісний	Комунікативний	уміння здійснювати усну та писемну комунікацію польською мовою; здатність будувати зв'язні, логічні та стилістично доцільні висловлювання; уміння добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування; використання комунікативних і компенсаторних стратегій; дотримання мовних норм у професійно орієнтованому мовленні
Рефлексивно-регулятивний	Рефлексивний	здатність до самоаналізу результатів іншомовної діяльності; уміння здійснювати самоконтроль і самооцінювання мовленнєвих умінь; готовність до корекції власних мовних помилок; усвідомлення індивідуальних труднощів у вивченні польської мови; здатність планувати подальше мовне й професійне вдосконалення

Джерело: складено автором на основі аналізу наукової літератури.

Взаємозв'язок між структурними компонентами іншомовної компетентності, відповідними критеріями, показниками та рівнями її сформованості вибудовується за ієрархічним принципом: компонент → критерій → система показників → рівень сформованості.

Кожен структурний компонент іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів виконує змістову функцію та конкретизується через відповідний критерій оцінювання. Критерій, у свою чергу, операціоналізується через систему показників, які відображають ступінь сформованості конкретних умінь, знань, мотиваційних установок і рефлексивних механізмів. Сукупність кількісних і якісних характеристик показників дозволяє визначити рівень сформованості компетентності – елементарний, середній, достатній або високий.

Мотиваційно-ціннісний компонент конкретизується через мотиваційний критерій, показники якого фіксують рівень усвідомлення значущості польської мови, внутрішню професійну мотивацію та готовність до міжкультурної взаємодії.

Когнітивно-лінгвістичний компонент реалізується через когнітивний критерій, що відображає ступінь опанування мовних норм, розуміння інтерференційних явищ та сформованість філологічного мислення.

Комунікативно-діяльнісний компонент корелює з комунікативним критерієм, який виявляється у здатності до стилістично доцільного фахового мовлення та використання стратегій мовної взаємодії.

Рефлексивно-регулятивний компонент відображається через рефлексивний критерій, показники якого характеризують рівень самоаналізу, самоконтролю та інтерференційної стійкості.

Таким чином, рівень сформованості іншомовної компетентності визначається як інтегративний результат розвитку всіх компонентів у їхній системній взаємодії, що забезпечує цілісність і динамічність професійного становлення майбутнього філолога-полоніста.

Запропонована система критеріїв і показників відображає логіку поетапного формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів і забезпечує можливість її комплексної діагностики. Кожен критерій виступає індикатором відповідного структурного компонента, тоді як система показників конкретизує його зміст і створює підґрунтя для якісного та кількісного аналізу динаміки розвитку компетентності. Взаємозв'язок критеріїв і показників унеможливорює їх ізольоване трактування, забезпечує цілісність оцінювання та дозволяє простежити рівень сформованості іншомовної компетентності як інтегративного особистісно-професійного утворення.

При визначенні показників когнітивного та комунікативного критеріїв ми спиралися на результати наших попередніх досліджень щодо типових орфографічних та фонетичних труднощів, з якими стикаються україномовні студенти при вивченні польської мови як близькоспорідненої (Войталюк, 2022b; Войталюк & Ранюк, 2022d).

На основі визначених критеріїв та відповідних показників у дослідженні виокремлено чотири рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів: *високий, достатній, середній та елементарний*.

При цьому запропоновані рівні сформованості іншомовної компетентності корелюють із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної

освіти (Рада Європи, 2003; 2020), що є міжнародним стандартом опису мовної спроможності від рівня A1 до C2. Зазначена система широко використовується для компаративного аналізу рівнів володіння іноземною мовою та визначення очікуваних результатів навчання у сферах аудіювання, читання, говоріння й письма в різних контекстах професійної діяльності.

Разом із тим у межах цього дослідження рівнева шкала не відтворює механічно дескриптивну модель A1–C2, а інтерпретується крізь призму професійної підготовки майбутнього філолога-полоніста. Розподіл рівнів (елементарний, середній, достатній, високий) вибудовано з урахуванням інтегративної природи іншомовної компетентності як особистісно-професійного утворення, що поєднує мотиваційний, когнітивний, комунікативний і рефлексивний виміри.

На відміну від загальномовної шкали, зорієнтованої переважно на функціональну спроможність суб'єкта в академічних чи повсякденних ситуаціях, запропонована модель відображає рівень сформованості професійної мовної свідомості. Вона враховує не лише нормативність і комунікативну ефективність мовлення, а й інтерференційну стійкість, здатність до усвідомленого розмежування близькоспоріднених мовних систем, а також рівень рефлексивної автономності майбутнього фахівця.

Таким чином, рівнева градація виступає не тільки інструментом вимірювання мовної спроможності, а й показником професійної готовності до здійснення міжкультурної комунікації, перекладацької діяльності та педагогічної взаємодії. Її концептуальна новизна полягає в адаптації положень Загальноєвропейських рекомендацій до умов близькоспорідненого білінгвізму та інтеграції їх із авторською структурно-компонентною моделлю іншомовної компетентності.

Оцінювання рівня сформованості ІК майбутніх філологів-полоністів здійснюється на основі комплексного аналізу її структурних складників: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-лінгвістичного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивно-регулятивного компонентів, які через систему

відповідних критеріїв і показників дозволяють об'єктивно визначити ступінь готовності фахівця до професійної діяльності в умовах близькоспорідненого білінгвізму.

Визначення рівнів сформованості ІК здійснювалося з урахуванням принципів поетапності, системності та поступового ускладнення мовленнєвої діяльності. Кожен наступний рівень передбачає не лише кількісне розширення обсягу лінгвістичних знань і комунікативних умінь, а й якісну зміну характеру мовленнєвої діяльності, ступеня автономності суб'єкта, рівня його мовної свідомості та рефлексивності. Такий підхід забезпечує можливість простежити динаміку переходу від фрагментарного володіння мовою до інтегрованої професійної іншомовної компетентності.

Високий рівень сформованості іншомовної компетентності характеризується ґрунтовним володінням польською мовою, що дає змогу безперешкодно використовувати її в усіх видах комунікативної діяльності. Здобувач освіти вільно оперує широким спектром лексичних і граматичних засобів, правильно застосовує складні синтаксичні конструкції та мовні звороти. Він здатний до професійного й академічного спілкування, аргументовано висловлює власні думки, створює письмові тексти різних жанрів без істотних помилок. Вимова наближена до нормативної, інтонаційне оформлення мовлення коректне, орфографічні помилки практично відсутні. Мовлення відзначається стилістичною доречністю та здатністю до адаптації відповідно до комунікативної ситуації. Філолог-полоніст виявляє розвинену рефлексивну позицію, активно аналізує власні мовні помилки та самостійно вдосконалює мовленнєві навички, використовуючи автентичні джерела. Ефективність досягнення високого рівня мовленнєвої грамотності забезпечується залученням інноваційних цифрових ресурсів та інтерактивних платформ, що було нами апробовано та теоретично обґрунтовано у праці (Войталюк, 2023f).

Достатній рівень сформованості іншомовної компетентності передбачає загалом упевнене володіння польською мовою за наявності окремих

неточностей у використанні лексико-граматичних конструкцій. Майбутній філолог володіє основними граматичними структурами, здатний будувати складні синтаксичні конструкції, однак іноді припускається стилістичних або граматичних помилок. Він може підтримувати професійний та академічний діалог, створювати письмові тексти різних жанрів із незначними відхиленнями від норми. Вимова загалом зрозуміла, можливі поодинокі порушення наголосу чи інтонації. Орфографічні помилки трапляються переважно у складних випадках. Стилiстичні вміння сформовані на достатньому рівні, проте в окремих ситуаціях потребують додаткового контролю. Рефлексивна здатність проявляється в прагненні до самовдосконалення, хоча не завжди супроводжується самостійним виявленням і виправленням помилок.

Середній рівень сформованості іншомовної компетентності характеризується загальним володінням польською мовою за наявності труднощів у спонтанному мовленні та під час створення складних письмових текстів. Здобувач освіти використовує переважно базові граматичні конструкції, допускає помилки у відмінюванні, дієвідмінюванні та побудові складних речень. Усне мовлення є зрозумілим, однак обмеженим за виразністю та мовною різноманітністю. Вимова має ознаки акценту, можливі порушення інтонаційних норм. В орфографії трапляються помилки, особливо у складних мовних структурах. Стилiстична адекватність мовлення недостатньо сформована. Рефлексивна діяльність здійснюється переважно за допомогою викладача або додаткових навчальних матеріалів.

Елементарний рівень сформованості іншомовної компетентності засвідчує недостатній рівень мовної підготовки для ефективного використання польської мови у професійному контексті. Лексичний запас обмежений, спостерігаються значні труднощі у використанні граматичних конструкцій і побудові речень. Комунікативні вміння сформовані фрагментарно, що ускладнює розуміння мовлення співрозмовників та формулювання власних висловлювань. Вимова містить численні фонетичні помилки, орфографічні норми систематично порушуються. Стилiстичні навички практично не

сформовані, здатність до редагування текстів відсутня. Рефлексивна компетентність перебуває на початковому рівні, що виявляється у відсутності усвідомлення власних помилок і стратегій самостійного вдосконалення.

Отже, запропонована рівнева градація сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів дає змогу простежити поступовий перехід від фрагментарного, переважно репродуктивного володіння польською мовою до інтегрованої професійної іншомовної компетентності, що характеризується автономністю, нормативністю та рефлексивністю мовленнєвої діяльності. Такий підхід забезпечує цілісне бачення динаміки професійного становлення майбутнього фахівця та дозволяє визначити стратегічні орієнтири його подальшого мовного й професійного розвитку.

Встановлено, що якісна динаміка переходу між рівнями (від елементарного до високого) зумовлена трансформацією професійної мовної свідомості здобувача: від репродуктивного копіювання мовних зразків до здатності автономно розмежовувати споріднені структури української та польської мов у складних комунікативних ситуаціях.

Рівень сформованості ІК майбутніх філологів-полоністів визначається здатністю застосовувати мовні знання у практичній діяльності, адаптуватися до різних комунікативних ситуацій та цілеспрямовано вдосконалювати власні мовленнєві навички. Формування високого рівня іншомовної компетентності потребує системного підходу до організації освітнього процесу, що передбачає використання інтерактивних методів навчання, моделювання реальних мовленнєвих ситуацій, залучення автентичних текстів і мультимедійних ресурсів.

Окреслені критерії та рівні оцінювання ІК майбутніх філологів-полоністів відображають специфіку досліджуваного процесу, у зв'язку з чим були використані на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту з метою визначення рівня сформованості іншомовної компетентності студентів і перевірки ефективності розробленої методики її формування.

У цілому констатувальний експеримент дозволив визначити вихідний рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, окреслити проблемні зони в їхній мовній підготовці та оцінити ефективність наявних методичних підходів. Отримані емпіричні дані стали підґрунтям для диференціації здобувачів за чотирма рівнями (елементарним, середнім, достатнім та високим) відповідно до визначених критеріїв і показників. Це дало змогу об'єктивно з'ясувати реальний стан досліджуваного явища та обґрунтувати необхідність впровадження авторської методики у процесі фахової підготовки студентів.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2023–2025 років. У дослідженні брали участь здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти закладів вищої освіти з різних регіонів України, зокрема Хмельницького національного університету, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Загальна кількість учасників експерименту становила 193 особи. Окремі результати моніторингу стану підготовки майбутніх полоністів у зазначених закладах вищої освіти України та аналіз їхнього програмного забезпечення були представлені у наших наукових доповідях (Войталюк, 2024g).

Вибір студентів цього рівня зумовлений етапом формування базової професійно-комунікативної компетентності, що є підґрунтям для подальшого фахового становлення майбутніх філологів-полоністів. Участь у дослідженні саме цієї категорії здобувачів дала змогу об'єктивно оцінити стан сформованості їхньої іншомовної компетентності та виявити типові труднощі, що виникають у процесі опанування польської мови як фахової дисципліни.

Метою констатувального етапу експериментального дослідження було визначення вихідного рівня сформованості ІК студентів-полоністів. Для об'єктивної діагностики було застосовано комплекс методів, що відповідають

структурі досліджуваного явища: для діагностики мотиваційно-ціннісного компонента (за мотиваційним критерієм) проведено анкетування здобувачів за авторською анкетою «Професійно-мотиваційний профіль майбутнього філолога-полоніста» (додаток А); для виявлення стану когнітивно-лінгвістичного та комунікативно-діяльнісного компонентів (за когнітивним та комунікативним критеріями) проведено комплексну контрольну роботу (додаток Б), що включала блоки на перевірку розуміння мовлення на слух (аудіювання), читання, граматичної правильності (морфологічні та правописні норми), а також завдання з говоріння; для діагностики рефлексивно-регулятивного компонента (за рефлексивним критерієм) студентам було запропоновано написання есе (додаток В) на тему «Аналіз моїх типових помилок: чому вони виникають і як я з ними працюю?» (*Analiza moich typowych błędów: dlaczego powstają i jak nad nimi pracuję?*), що дозволило виявити їхню здатність до самоаналізу та корекції власної мовленнєвої діяльності; загальне узагальнення даних проводилося шляхом спостереження за навчальним процесом та порівняльного аналізу отриманих показників. Використання різнорівневих методів діагностики (анкетування, комплексного тестування, письмової рефлексії, педагогічного спостереження та порівняльного аналізу результатів) забезпечило реалізацію принципу методичної триангуляції. Поєднання кількісних і якісних методів підвищило валідність і надійність отриманих даних, дозволило мінімізувати вплив суб'єктивного чинника під час оцінювання та забезпечило об'єктивність визначення рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Методологічні підходи до формування такої рефлексивної позиції майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору детально розглянуто нами у статті (Войталюк, 2024а).

У процесі проведення констатувального експерименту було вирішено такі завдання: 1) визначено вихідний рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів; 2) проаналізовано основні труднощі опанування польської мови у процесі фахової підготовки студентів з

акцентом на орфографічні та морфологічні аспекти та виявлено типові помилки в усному й писемному мовленні польською мовою; 3) з'ясовано мовні потреби, навчальну мотивацію та рівень сформованості структурних компонентів іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів; 4) досліджено ефективність застосування наявних навчальних матеріалів і методичних підходів у процесі формування іншомовної компетентності студентів-філологів; 5) окреслено стратегічні напрями вдосконалення методики викладання польської мови у системі фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів.

Зазначені завдання були спрямовані на комплексне вивчення рівня сформованості іншомовної компетентності студентів-філологів і визначення шляхів її оптимізації. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого аналізу ефективності чинних методик навчання та розроблення авторської методики формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Запропонована система критеріїв і рівнів сформованості іншомовної компетентності має не лише діагностичне, а й прогностичне значення. Вона дозволяє визначати індивідуальну траєкторію професійного становлення майбутнього філолога-полоніста, прогнозувати динаміку розвитку його мовної свідомості та своєчасно виявляти інтерференційні ризики, зумовлені близькостпорідненим білінгвізмом. Урахування індивідуальних освітніх потреб, рівня автономності та рефлексивності здобувача освіти забезпечує можливість персоналізації навчального впливу й підвищує ефективність професійної підготовки.

Таким чином, розроблена система критеріїв, показників і рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів репрезентує цілісну модель її діагностування та створює науково-методичне підґрунтя для реалізації формувального етапу педагогічного експерименту. Її концептуальна цінність полягає в інтеграції структурно-компонентного підходу з діяльнісно-рефлексивною парадигмою професійної підготовки, що дозволяє

розглядати іншомовну компетентність не лише як результат навчання, а як динамічне особистісно-професійне утворення. Запропонована система забезпечує можливість не тільки фіксувати поточний стан сформованості компетентності, а й простежувати якісну динаміку її розвитку, виявляти проблемні зони та прогнозувати ефективність упровадження авторської методики.

На відміну від існуючих моделей оцінювання, запропонована система критеріїв ураховує специфіку близькоспорідненого білінгвізму та інтерференційні ризики, що є визначальними для підготовки україномовних майбутніх полоністів. Такий підхід забезпечує відповідність діагностичного інструментарію реальним умовам фахової підготовки й підсилює практичну спрямованість дослідження.

Концептуальні засади побудови системи діагностики були окреслені на етапі планування дослідження (Войталюк, 2021с), тоді як результати апробації методики та стратегічні напрями вдосконалення підготовки відображені у подальших наукових працях (Войталюк, 2023b; 2025с), що підтверджує послідовність, системність і наукову верифікованість проведеного дослідження та створює підґрунтя для переходу до формувального етапу експерименту.

Отже, окреслена система критеріїв, показників і рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів стала концептуальною та діагностичною основою подальшого експериментального дослідження. Її застосування дало змогу визначити вихідний рівень сформованості досліджуваної якості, виявити проблемні зони у процесі опанування польської мови та обґрунтувати напрями педагогічного впливу. Узагальнення результатів констатувального етапу сприяло визначенню педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, а також стало підґрунтям для розроблення структурно-функціональної моделі цього процесу. Обґрунтування визначених педагогічних умов та розкриття їх ролі у формуванні іншомовної компетентності майбутніх

філологів-полоністів у процесі фахової підготовки подано в наступному підрозділі.

2.3 Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки

Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти, яке передбачає забезпечення ґрунтовної підготовки студентів до професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від педагогічних умов, які визначають сприятливе освітнє середовище, оптимальні методи і засоби навчання, а також можливості практичного застосування отриманих знань. Водночас важливу роль відіграє розробка моделі формування іншомовної компетентності, що має забезпечити цілісність, системність та результативність навчального процесу.

У наукових дослідженнях зазначається, що педагогічні умови слід розглядати як сукупність факторів, які сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку мовленнєвих навичок та формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців. До них належать інтеграція сучасних методик навчання, впровадження інтерактивних технологій, залучення автентичних ресурсів, створення мовного середовища та організація комунікативно орієнтованого навчання. Визначення та реалізація таких умов сприяють підвищенню рівня іншомовної підготовки студентів, розширенню їхнього мовного репертуару, покращенню навичок академічного письма та усного мовлення.

Окрім того, розробка моделі формування ІК передбачає структуроване поєднання теоретичних і практичних компонентів навчального процесу. Така модель повинна відповідати принципам системності, інтегративності та індивідуалізації навчання, а також забезпечувати поступовий перехід від засвоєння мовного матеріалу до його активного використання у професійній

діяльності. Таким чином, визначення педагогічних умов та побудова концептуальної моделі формування іншомовної компетентності є необхідним підґрунтям для удосконалення фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів і підвищення якості їхнього професійного мовлення.

Ефективне формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів вимагає комплексного підходу, що передбачає використання сучасних методів навчання, інтеграцію культурологічного компоненту, активне залучення студентів до комунікативної практики, а також впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Такий підхід не лише сприяє засвоєнню мовних знань, але й забезпечує розвиток умінь їхнього застосування у різних професійних і соціокультурних контекстах.

Важливою складовою цього процесу є створення оптимальних педагогічних умов, які сприяють підвищенню рівня мовної підготовки студентів, формуванню їхньої мотивації до навчання, розвитку автономності у вивченні мови та вдосконаленню комунікативних навичок. До ключових педагогічних умов належать організація навчального середовища, що стимулює мовленнєву активність, застосування інтерактивних методів навчання, використання автентичних матеріалів, а також залучення студентів до позааудиторної мовної діяльності. Формування іншомовної компетентності має ґрунтуватися на системному підході, що забезпечує поступове ускладнення навчального матеріалу, розвиток критичного мислення та формування професійних навичок, необхідних для майбутньої діяльності філолога.

З огляду на вищезазначене, першою педагогічною умовою постає *формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище*. Це забезпечується через глибоке засвоєння цінностей польської культури та активізацію іншомовної комунікативної активності майбутніх фахівців.

Одним із ефективних засобів її реалізації є залучення студентів до проєктної діяльності, зокрема до участі у проєкті «Місяць польського кіно», що проводиться щороку на базі Українсько-польського центру європейської

інтеграції кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету. Як зазначається на офіційному ресурсі кафедри (Хмельницький національний університет, 2022, 2023, 2024, 2025), проведення таких заходів сприяє глибинному зануренню майбутніх філологів у соціокультурне середовище, актуалізує їхні пізнавальні інтереси та суттєво підвищує внутрішню мотивацію до опанування фаху.

Використання кіно як навчального інструменту є дієвим засобом індивідуалізації освітнього процесу та формування внутрішньої мотивації до мовленнєвої діяльності. Перегляд польськомовних фільмів не тільки розширює лексичний запас студентів, дозволяючи закріпити вивчені мовні одиниці, а й забезпечує їхню інтеграцію в культурний простір народу-носія мови. У межах проєкту після кожного кіноперегляду студенти виконують низку завдань: пишуть продовження історії або аналіз основної ідеї фільму, беруть участь у вікторинах і тестах, виконують орфографічні вправи, обговорюють побачене польською мовою, висловлюючи власну думку щодо змісту стрічки. Такий підхід не лише розвиває іншомовну компетентність, а й формує критичне мислення та культурну обізнаність – ключові складові професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів, що підтверджується звітними матеріалами кафедри слов'янської філології (Хмельницький національний університет, 2022–2025).

Залучення студентів до участі у Всеукраїнській та регіональній студентських олімпіадах із польської мови та культури має низку суттєвих переваг, що сприяють їхньому академічному та професійному розвитку. По-перше, підготовка до змагань передбачає опрацювання складних лексико-граматичних, культурологічних та комунікативних завдань, що дозволяє здобувачам суттєво поглибити філологічні знання. По-друге, олімпіадна діяльність сприяє вдосконаленню всіх аспектів мовленнєвої діяльності: говоріння, письма, аудіювання та читання.

Крім того, участь у таких заходах значно підвищує мотивацію до навчання, спонукаючи студентів до активного вдосконалення мовних

компетентностей та глибшого знайомства з польською культурою. Важливою перевагою є також можливість міжінституційного обміну досвідом, адже олімпіади об'єднують студентів із різних закладів вищої освіти України, що сприяє встановленню тривких академічних і професійних зв'язків.

Отже, участь у предметних олімпіадах не лише вдосконалює іншомовну компетентність майбутніх фахівців, а й відіграє ключову роль у їхньому професійному становленні, відкриваючи нові можливості для кар'єрного зростання, що підтверджується багаторічним досвідом проведення таких заходів на базі кафедри слов'янської філології (Хмельницький національний університет, 2018–2024).

Формування позитивної мотивації до вивчення польської мови значною мірою залежить від створення автентичного середовища та залучення студентів до інтерактивних форм навчання. Одним із ефективних засобів є участь у розмовному клубі з польської мови «Kawusia z mleczkiem», що функціонує у форматі наукового гуртка на базі кафедри слов'янської філології. Діяльність клубу спрямована на інтенсифікацію мовленнєвого розвитку студентів через безпосередню взаємодію з носіями мови – запрошеними фахівцями з Польщі (перекладачами, журналістами, науковцями).

Завдяки живому спілкуванню студенти вдосконалюють вимову, практикують комунікативні стратегії, розширюють лексичний запас та розвивають навички спонтанного мовлення. Гостьові заняття сприяють не лише мовленнєвому розвитку, а й формуванню міжкультурної компетенції, оскільки забезпечують засвоєння соціокультурних норм спілкування та актуального контексту сучасного польського суспільства.

Такий формат взаємодії мінімізує психологічний бар'єр, підвищує впевненість майбутніх філологів в академічних ситуаціях та актуалізує їхній професійний потенціал, що підтверджується досвідом реалізації цього проекту протягом останніх років (Хмельницький національний університет, 2022–2025).

Важливу роль у формуванні іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, особливо на початковому етапі навчання, відіграє літня

мовна школа «Lato z językiem polskim», організована на базі Українсько-польського центру європейської інтеграції ХНУ. Програма забезпечує інтенсивне занурення здобувачів у польськомовне середовище, поєднуючи традиційні академічні підходи з інтерактивними формами: майстер-класами, тренінгами та симуляційними завданнями.

Участь у проєкті дозволяє першокурсникам не лише покращити лексико-граматичні навички, а й подолати психологічний бар'єр у спілкуванні з носіями мови. Особливий акцент у школі зроблено на соціокультурному компоненті – засвоєнні етикетних норм, традицій та лінгвокраїнознавчих реалій, що є критично важливим для професійної ідентичності філолога. Досвід організації таких інтенсивних форм навчання та їх вплив на подолання мовного бар'єру у студентів першого курсу було теоретично узагальнено нами у доповіді на міжнародній конференції (Войталюк, 2023а).

Окрім мовного розвитку, літня школа сприяє формуванню навичок самоорганізації та досвіду міжкультурної взаємодії, що закладає фундамент для подальшої успішної професійної реалізації. Ефективність такої форми підготовки підтверджується стабільною затребуваністю програми та результатами апробації її змістових модулів у навчальному процесі (Хмельницький національний університет, 2023).

Вагомим чинником формування іншомовної компетентності є залучення майбутніх філологів до міжнародних інтеграційних програм, зокрема участь у проєкті «Świętokrzyskie – dobre sąsiedztwo dla integracji cudzoziemców» («Свентокшиське – добре сусідство для інтеграції іноземців»). У межах цієї ініціативи студенти проходять інтенсивні курси польської мови та спеціалізовані тренінги, спрямовані на мовну адаптацію та соціальну інтеграцію в польське суспільство.

Навчальні екскурсії до Польщі забезпечують студентам унікальний досвід практичного застосування мовних знань в автентичному середовищі. Безпосередня комунікація з носіями мови сприяє вдосконаленню вимови, розширенню словникового запасу та розвитку навичок аудіювання в реальних

життєвих ситуаціях. Окрім того, відвідування історико-культурних пам'яток поглиблює соціокультурну та міжкультурну компетентності здобувачів, дозволяючи їм засвоювати мовні норми у природному контексті.

Ключовим результатом такої міжнародної взаємодії є усвідомлення студентами практичної цінності обраного фаху, що суттєво підвищує їхню навчальну мотивацію та впевненість у власних силах. Участь у подібних проєктах не лише вдосконалює мовленнєві вміння, а й закладає підґрунтя для подальшої міжнародної академічної та професійної співпраці (Хмельницький національний університет, 2021).

Вагомим засобом розвитку іншомовної компетентності майбутніх філологів є їх залучення до міжнародних міждисциплінарних проєктів, зокрема наукової ініціативи «Study of common ornithological species of Ukraine, Poland and Czech Republic» (м. Оломоуц, Чехія). Участь здобувачів у спільному дослідженні з науковцями Польщі та Чехії сприяла формуванню стійкої мотивації до вивчення польської мови, яка виступала однією з ключових робочих мов проєкту.

Занурення майбутніх філологів у професійно-науковий контекст (під час експедиційних виїздів, польових спостережень та фахових дискусій) забезпечило перехід від теоретичного засвоєння мовних норм до їх практичної реалізації. Така діяльність дозволила студентам усвідомити прикладну цінність лінгвістичних знань, інтенсифікувати розвиток навичок аудіювання та спонтанного говоріння, а також значно підвищити якість професійного перекладу в умовах реальної міжмовної комунікації. Це сприяло не лише збагаченню термінологічного запасу, а й формуванню впевненості у подоланні міжмовної інтерференції під час вирішення нестандартних комунікативних завдань.

Поєднання дослідницької діяльності, роботи з автентичними науковими текстами та активного міжкультурного діалогу в міжнародній команді забезпечило ефективну лінгвістичну адаптацію та професійне становлення майбутніх філологів-полоністів, що підтверджується звітними матеріалами

кафедри слов'янської філології (Хмельницький національний університет, 2024).

Важливим елементом професійної підготовки студентів-полоністів є їх залучення до науково-дослідної діяльності, зокрема через участь у щорічній Всеукраїнській студентській конференції «Славістичні студії в сучасному філологічно-дидактичному просторі». Цей захід виступає потужною платформою для інтеграції майбутніх філологів у наукове середовище, надаючи можливість презентувати результати власних розвідок та обговорювати актуальні питання славістики й методики викладання польської мови. Роль наукової комунікації у професійному становленні майбутнього філолога та результати залучення здобувачів до міжнародних міждисциплінарних ініціатив представлено у праці (Войталюк, 2024g).

Участь у конференції безпосередньо сприяє розвитку іншомовної компетентності: підготовка тез та публічні виступи стимулюють опанування наукового стилю мовлення, розширюють термінологічний запас та вдосконалюють навички академічного письма польською мовою. Дискусії на секційних засіданнях дозволяють здобувачам розвивати критичне мислення, вміння аргументувати власну позицію та вести фаховий діалог, що є критично важливим для їхнього майбутнього професійного становлення.

Окрім того, досвід наукової комунікації підвищує мотивацію студентів до поглибленого вивчення мови та сприяє налагодженню міжуніверситетських академічних контактів. Таким чином, участь у конференції забезпечує комплексний розвиток дослідницьких і комунікативних навичок здобувачів, створюючи передумови для їхнього успішного професійного зростання в міжнародному науковому просторі (Хмельницький національний університет, 2021–2025).

Перекладацька практика відіграє ключову роль у професійній підготовці майбутніх філологів-полоністів, оскільки сприяє цілісному формуванню їхньої іншомовної компетентності та фахових навичок. Участь студентів у реальних перекладацьких проєктах дозволяє їм поглибити розуміння специфіки

професійної діяльності, суттєво розширити активний лексичний запас та вдосконалити вміння працювати з автентичними текстами різних жанрів і рівнів складності.

Одним із важливих аспектів такої діяльності є можливість практичної апробації теоретичних знань у реальних умовах. У процесі практики студенти вчаться ґрунтовно аналізувати вихідний текст, добирати адекватні перекладацькі еквіваленти, враховуючи стилістичні, жанрові та культурні особливості мовних одиниць, а також адаптувати переклад відповідно до прагматичних вимог.

Перекладацька практика значно підвищує рівень конкурентоспроможності випускників на ринку праці, оскільки забезпечує їх реальним досвідом роботи з комунікативними завданнями, максимально наближеними до майбутньої професійної діяльності. У результаті здобувачі не лише вдосконалюють мовні навички, а й розвивають аналітичне мислення, увагу до деталей та здатність оперативно адаптуватися до нових викликів у сфері філології.

Таким чином, перекладацька практика є невід’ємним складником підготовки фахівців, оскільки сприяє інтеграції студентів у професійне середовище, посиленню мотивації до подальшого самовдосконалення та розвитку ключових компетентностей, необхідних для успішної кар’єри, що підтверджується результатами захисту звітних матеріалів здобувачів (Хмельницький національний університет, 2023–2025).

Другою педагогічною умовою визначено *оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції*. Її реалізація спрямована на посилення прикладного складника таких дисциплін, як «Сучасна польська мова», «Практичний курс польської мови», «Розмовний практикум з польської мови» та «Теорія і практика перекладу». Це дозволяє не лише нейтралізувати негативний вплив міжмовної інтерференції, а й сформувати у майбутніх філологів навички професійного

самоконтролю, що є критично важливим для забезпечення високої якості фахової комунікації.

Актуалізація програм передбачає інтеграцію сучасних лінгвометодичних підходів та адаптацію змісту до новітніх тенденцій мовної освіти. Особлива увага приділяється використанню автентичних матеріалів та посиленню практичної складової, що дозволяє студентам ефективно формувати навички аудіювання, говоріння, письма та перекладу.

Важливим аспектом оновлення змісту вказаних дисциплін є впровадження системи вправ, спрямованих на запобігання та подолання міжмовної інтерференції. Оскільки близька спорідненість української та польської мов часто призводить до помилкового перенесення норм рідної мови на іноземну (на рівні фонетики, лексики, граматики та правопису), зміст програм доповнюється специфічними модулями. Зокрема, це робота з «фальшивими друзями перекладача», корекція типових синтаксичних кальок та відпрацювання специфічних орфографічних норм, що дозволяє мінімізувати негативний вплив інтерференції та забезпечити чистоту й нормативність польського мовлення. Методичні засади запобігання міжмовній інтерференції на рівні орфографії та морфології, які лягли в основу оновлених робочих програм, детально викладені у наших методичних розвідках (Войталюк, 2022b; Войталюк & Ранюк, 2022d).

Вдосконалення дисциплін також передбачає розширення тематики з урахуванням міжкультурного аспекту та впровадження інтерактивних методів навчання (дебати, мовні тренінги, проєктна діяльність). Використання цифрових платформ та мультимедійних ресурсів робить освітній процес більш динамічним та наближеним до реальних комунікативних ситуацій.

Таким чином, системна модернізація змісту робочих програм відповідно до сучасних стандартів підвищує якість професійної підготовки майбутніх філологів, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність та здатність успішно інтегруватися у міжнародне професійне середовище.

Оновлення програми дисципліни «Сучасна польська мова» полягало у трансформації її змісту з академічно-описового на функціонально-комунікативний. Зокрема, було посилено корективну спрямованість курсу шляхом впровадження модулів, націлених на нівелювання міжмовної інтерференції та розвиток соціолінгвістичної гнучкості майбутніх філологів.

Структура курсу представлена послідовними модулями, кожен із яких спрямований на формування окремих складників мовної компетентності. Модулі «Фонетика» та «Словотвір» орієнтовані на опанування звукової та дериваційної систем, забезпечуючи фундамент для правильної вимови. Модуль «Морфологія» передбачає системне засвоєння граматичних категорій; при цьому особлива увага приділяється зіставному аналізу з українською мовою для запобігання інтерференції у флексивних формах. Модулі «Лексикологія» та «Фразеологія» спрямовані на розширення словникового запасу та засвоєння ідіоматики в соціокультурному контексті.

Завершальним етапом змістового наповнення дисципліни є модуль «Стилістика», який охоплює вивчення особливостей функціонування функціональних стилів польської мови (офіційно-ділового, наукового, публіцистичного, художнього та розмовного). Оновлення цього модуля передбачало посилення прагматичного аспекту: аналіз жанрового розмаїття текстів, опанування стилістичних норм та етичних аспектів мовлення. Це сприяє розвитку навичок створення стилістично диференційованих текстів та підвищенню рівня мовної культури здобувачів, що дозволяє їм уникати стилістичних помилок у професійній комунікації.

Отже, комплексне оновлення модулів дисципліни «Сучасна польська мова» забезпечує цілісний підхід до опанування всіх рівнів мовної системи, створюючи умови для успішного фахового застосування мови (Хмельницький національний університет, 2023).

Удосконалення змісту дисципліни «Практичний курс польської мови» було спрямоване на посилення комунікативно-діяльнісної складової та адаптацію навчальних матеріалів до реальних потреб майбутніх філологів.

Оновлена програма передбачає комплексне формування лінгвістичних, соціолінгвістичних та прагматичних навичок, необхідних для вільної комунікації в академічному та професійному середовищах.

Вдосконалення курсу полягало у впровадженні інтерактивних технологій та зануренні студентів у цифрове мовне середовище. Зокрема, до змісту занять інтегровано роботу з автентичними мультимедійними ресурсами (подкастами, відеоблогами, польськими освітніми платформами), що дозволяє розвивати навички аудіювання та спонтанного говоріння на актуальні професійні теми. Особливий акцент зроблено на моделюванні типових ситуацій фахової взаємодії, де студенти відпрацьовують стратегії ведення наукових дискусій та офіційного листування.

Важливим складником оновлення стало використання кейс-методу та проєктних завдань, які стимулюють студентів самостійно шукати та структурувати інформацію польською мовою, аналізувати автентичні тексти та створювати власні медіапродукти. Такий підхід не лише сприяє інтенсивному розширенню лексичного запасу, а й формує впевненість у використанні мови в різних соціальних контекстах.

Отже, модернізація «Практичного курсу польської мови» забезпечує перехід від репродуктивного вивчення мовних одиниць до активного оволодіння мовою як інструментом професійної діяльності, що значно підвищує рівень іншомовної компетентності майбутніх полоністів (Хмельницький національний університет, 2023).

Модернізація змісту дисципліни «Теорія і практика перекладу» була здійснена з урахуванням актуальних досягнень когнітивної та функціональної лінгвістики, а також вимог сучасного ринку перекладацьких послуг. Оновлена програма спрямована на формування у майбутніх полоністів навичок ефективного міжкультурного посередництва в умовах цифрової трансформації галузі.

Вдосконалення курсу полягало у впровадженні технологічного компонента та прикладного аналізу перекладацьких трансформацій. Важливою

інновацією стало ознайомлення студентів із інструментами автоматизованого перекладу (CAT-tools) та системами термінологічного менеджменту, що дозволяє оптимізувати процес фахової роботи з текстом. Особлива увага приділяється методиці пост-редагування машинного перекладу та розвитку навичок локалізації контенту з урахуванням специфічних соціокультурних маркерів польськомовного середовища.

Практична складова дисципліни базується на використанні кейс-стаді та симуляції реальних перекладацьких замовлень. Студенти відпрацьовують стратегії адаптації текстів різних жанрів (юридичних, технічних, медійних), вдосконалюють техніку усного послідовного перекладу та редагування. Такий підхід забезпечує розвиток критичного мислення та здатності до прийняття обґрунтованих перекладацьких рішень у складних комунікативних ситуаціях.

Отже, оновлений зміст дисципліни забезпечує високу конкурентоспроможність майбутніх фахівців, готуючи їх до успішної професійної діяльності в полікультурному та цифровому просторі (Хмельницький національний університет, 2023).

У межах вдосконалення змісту професійної підготовки особливу роль відіграє дисципліна «Розмовний практикум з польської мови», оновлення якої було спрямоване на інтенсифікацію навичок спонтанного усного мовлення та аудіювання. Програма курсу трансформована з репродуктивного засвоєння тем на моделювання автентичного комунікативного досвіду.

Вдосконалення дисципліни полягало у впровадженні стратегій подолання мовного бар'єру та активному використанні засобів медіадидактики. Оновлений зміст передбачає роботу з актуальним аудіовізуальним контентом (інтерв'ю, подкастами, фрагментами сучасного польського кінематографа), що забезпечує занурення студентів у реальний фонетичний та інтонаційний простір мови носіїв. Окремий акцент зроблено на збагаченні мовлення ідіоматичними виразами та розмовними конструкціями, що надають висловлюванням природності та стилістичної відповідності контексту.

Практична частина курсу базується на інтерактивних методах: дебатах, рольових іграх та симуляції проблемних ситуацій професійного та повсякденного характеру. Це дозволяє студентам не лише відпрацьовувати граматичні структури, а й розвивати стратегічну компетенцію – вміння аргументувати думку, реагувати на непередбачувані репліки співрозмовника та підтримувати дискусію в полікультурному середовищі.

Отже, модернізований зміст «Розмовного практикуму» сприяє формуванню психологічної готовності до іншомовної комунікації та забезпечує гнучкість мовленнєвої поведінки майбутніх фахівців-полоністів (Хмельницький національний університет, 2023).

Третьою педагогічною умовою визначено *використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції*, що виступає потужним каталізатором інтенсифікації освітнього процесу та підвищення навчальної мотивації здобувачів. Завдяки системному впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) створюється динамічне інтерактивне середовище, що забезпечує ефективний розвиток усіх складників іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Пріоритетним напрямом реалізації цієї умови стала проєктна діяльність із використанням хмарних сервісів та мультимедійних платформ. Повноважним прикладом такої роботи є розроблення студентами-полоністами інтерактивного колективного словника «PolKeyWordWeb», структурованого відповідно до рівнів володіння мовою (A1–B2) згідно з вимогами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003). Ресурс, розміщений на платформі Google Sites, реалізує триетапну модель засвоєння лексичного матеріалу:

1) когнітивний етап (вивчення): семантизація базових одиниць із використанням контекстуальних прикладів у Google Документах;

2) мнемонічний етап (повторення): застосування інтерактивних карток Quizlet для закріплення лексики через асоціативні зв'язки;

3) діяльнісний етап (закріплення): автоматизація мовленнєвих навичок за допомогою ігрових вправ на платформах Wordwall та LearningApps. Практичні аспекти впровадження ігрових технологій та хмарних сервісів у процес формування лексичної компетенції полоністів висвітлено у статті (Войталюк, 2023f).

Такий підхід трансформує роль студента з пасивного споживача інформації на активного творця навчального контенту. Колективна робота над «PolKeyWordWeb» сприяла розвитку навичок критичного мислення, цифрової грамотності та здатності до командної взаємодії, що є невід'ємними атрибутами професійної підготовки сучасного філолога-полоніста (Хмельницький національний університет, 2024)

Реалізація проєктної діяльності у цифровому форматі сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до командної взаємодії. Залучення здобувачів до створення спільних лінгвістичних ресурсів формує суб'єктність навчання, підвищує відповідальність за результати освітньої діяльності та інтенсифікує навички міжкультурної комунікації. Важливим інструментарієм у цьому контексті виступають спеціалізовані онлайн-платформи, мовні форуми та соціальні мережі, що дозволяють студентам занурюватися у реальні комунікативні ситуації та взаємодіяти з носіями мови у неформальному цифровому середовищі.

Ефективним засобом стимулювання пізнавальної активності є гейміфікація освітнього процесу. Впровадження ігрових методів (мовні квести, симуляції, рольові ігри, інтерактивні тести) дозволяє реконструювати автентичні ситуації спілкування, забезпечуючи природне закріплення лексико-граматичних структур та розвиток спонтанного усного мовлення. Використання адаптивних мобільних додатків додатково забезпечує персоналізацію навчання, дозволяючи студентам здійснювати регулярну мовну практику в межах концепції навчання у будь-який час і в будь-якому місці.

Таким чином, синергія інноваційних форм, методів та засобів навчання польської мови значно підвищує продуктивність освітнього процесу, розширює

межі автономності здобувачів та створює стійку мотиваційну базу для опанування мови. Зазначені положення узгоджуються з результатами сучасних досліджень, відповідно до яких впровадження інноваційних освітніх стратегій у поєднанні з цифровими інструментами навчання сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти та розвитку їхньої комунікативної компетентності (Bidyuk et al., 2025, pp. 9–10).

Отже, формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів є системним процесом, результативність якого забезпечується реалізацією комплексу педагогічних умов. У межах нашого дослідження теоретично обґрунтовано та практично перевірено такі умови:

1) формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище;

2) оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції;

3) використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції

Визначено, що ключову роль у цьому процесі відіграє синергія зазначених умов, впровадження концептуальної моделі та сучасних методик, що сприяють ефективному розвитку комунікативної спроможності, автономності та міжкультурної чутливості студентів-полоністів, готуючи їх до успішної інтеграції у міжнародний професійний простір.

Результати дослідження та детальний опис зазначених умов висвітлено у наших наукових працях (Войталюк, 2024а; Войталюк, 2025с), де акцентовано увагу на важливості системного підходу до модернізації підготовки філологів та визначено стратегічні вектори розвитку спеціальності в сучасних закладах вищої освіти (Войталюк, 2026b).

Висновки до другого розділу

У межах розділу обґрунтовано структурно-компонентну модель формування ІК майбутніх філологів-полоністів як інтегративного особистісно-професійного утворення. Модель репрезентована єдністю таких взаємозалежних компонентів: *мотиваційно-ціннісний* – визначає професійну спрямованість, інтерес до польської лінгвокультури та сталу внутрішню мотивацію до опанування фаху; *когнітивно-лінгвістичний* – охоплює систему фундаментальних знань про мовну систему, стилістичну диференціацію та соціокультурний контекст країни, мова якої вивчається; *комунікативно-діяльнісний* – виявляється у здатності вільно та стилістично коректно реалізовувати мовленнєвий потенціал у професійно-орієнтованих ситуаціях міжкультурної взаємодії; *рефлексивно-регулятивний* – передбачає навички самоконтролю, корекції мовленнєвих помилок (зокрема інтерференційних) та об'єктивного оцінювання результатів власної діяльності.

Запропонована структурно-компонентна модель має системний характер і відображає внутрішню взаємодію особистісного, когнітивного та діяльнісного вимірів професійної підготовки. Її цілісність забезпечується взаємозумовленістю компонентів, де кожен наступний рівень розвитку спирається на попередній і водночас інтегрує його результати у нову якість професійної мовної діяльності.

Доведено, що запропонована структура відображає цілісну логіку професійного становлення філолога: від формування внутрішніх ціннісних установок через накопичення фахових знань до їх активного практичного застосування у мовленнєвій діяльності під постійним рефлексивним моніторингом.

Визначено та науково обґрунтовано діагностичний інструментарій оцінювання рівнів сформованості ІК, що базується на комплексній системі критеріїв та відповідних їм показників: *мотиваційний критерій* (стійкість інтересу до мови, рівень професійної спрямованості та активність у позааудиторній діяльності); *когнітивний критерій* (обсяг фахових знань,

системність граматичних і лексичних навичок, включаючи здатність до ідентифікації міжмовних омонімів («фальшивих друзів перекладача») та розуміння системних відповідностей між близькоспорідненими мовами); *комунікативний критерій* (швидкість і спонтанність мовлення, здатність до подолання міжмовної інтерференції, стратегічне вміння будувати діалог); *рефлексивний критерій* (адекватність самооцінки, здатність до мовленнєвого самоконтролю, акцентуючи на спроможності до самостійної корекції помилок, зумовлених негативним мовним перенесенням (інтерференцією)).

Важливо підкреслити, що система критеріїв і показників вибудована відповідно до логіки структурно-компонентної моделі та відображає її внутрішню ієрархію. Такий підхід забезпечує не лише формальне оцінювання результатів навчання, а й дозволяє здійснювати якісний аналіз динаміки розвитку іншомовної компетентності в умовах педагогічного експерименту.

На основі зазначених критеріїв схарактеризовано рівні сформованості ІК: *високий* – вільне, стилістично диференційоване оперування мовними засобами; *достатній* – впевнена комунікація в академічній та побутовій сферах; *середній* – володіння базовими конструкціями з елементами помилок; *елементарний* – обмежений словниковий запас та ситуативне використання мови. Розроблена діагностична матриця створює цілісну методологічну базу для проведення системного моніторингу якості фахової підготовки полоністів та дозволяє здійснювати перехід від констатації знань до оцінювання динаміки розвитку професійних умінь на різних етапах навчання.

Рівнева диференціація має не лише діагностичне, а й прогностичне значення, оскільки дозволяє визначати індивідуальні освітні траєкторії розвитку здобувачів, своєчасно виявляти проблемні зони та коригувати зміст і методику фахової підготовки.

У результаті проведеного теоретико-експериментального дослідження обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів:

1. Формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище. Ця умова передбачає створення в ЗВО автентичного іншомовного простору через інтенсифікацію позааудиторної діяльності: функціонування мовних клубів, участь у міжнародних проєктах, наукових заходах та олімпіадах. Реалізація зазначеної умови забезпечує емоційне занурення студентів у лінгвокультурне середовище, сприяє подоланню психологічних бар'єрів та актуалізує стійку потребу в успішній самореалізації у майбутній професійній діяльності.

2. Оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції. Практичне втілення цієї умови передбачає модернізацію професійно орієнтованих дисциплін («Сучасна польська мова», «Практичний курс польської мови», «Розмовний практикум», «Теорія і практика перекладу») шляхом інтеграції спеціалізованих антиінтерференційних модулів. Такий підхід дозволяє змістити акцент на використання автентичних матеріалів та посилення практичної спрямованості навчання, що є критично важливим для нейтралізації негативного впливу міжмовної інтерференції. Це сприяє формуванню у студентів «лінгвістичної пильності» — специфічної професійної якості філолога, що полягає у постійному рефлексивному контролі за мовленням для запобігання лексичним та граматичним помилкам у процесі використання близькоспоріднених мов.

3. Використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції. Інструментальне забезпечення цієї умови полягає в активному залученні цифрових технологій (хмарних сервісів, мобільних додатків), елементів гейміфікації (мовних квестів, симуляцій) та проєктної діяльності (зокрема, створення колективного словника «PolKeyWordWeb»). Системне застосування цих інновацій виступає каталізатором інтенсифікації

освітнього процесу, сприяє розвитку професійної автономності здобувачів та формуванню їхньої цифрової компетентності відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Сукупність визначених педагогічних умов має інтегративний характер і функціонує як взаємопов'язана система, у межах якої кожна умова підсилює інші та спрямована на формування професійної мовної свідомості майбутнього полоніста.

Наукова новизна розробленої моделі полягає в поєднанні структурно-компонентного підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму та інтерференційних ризиків, що є визначальними для підготовки україномовних майбутніх філологів-полоністів.

Доведено, що системна інтеграція визначених педагогічних умов дозволяє трансформувати освітній процес у динамічну практико-орієнтовану систему та забезпечує підвищення ефективності формування іншомовної компетентності в умовах сучасної фахової підготовки.

Отримані результати дозволили перейти від теоретичного обґрунтування структури іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів до практичної перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов у межах формувального етапу експерименту. Теоретично вибудована структурно-компонентна модель, конкретизована через систему критеріїв, показників і рівнів, стала методологічною основою для розроблення та впровадження авторської методики формування іншомовної компетентності. Такий перехід забезпечує логічну послідовність дослідження та створює підґрунтя для емпіричної верифікації концептуальних положень, викладених у другому розділі.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені у публікаціях автора: Войталюк & Ранюк (2021a, 2022d); Войталюк (2021c, 2021d, 2022b, 2022c, 2022e, 2023a, 2023b, 2023c, 2023e, 2023f, 2024g).

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1 Зміст, структура і модель формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки

Аналіз теоретичних засад формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, здійснений у підрозділі 2.1, а також визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості у підрозділі 2.2 засвідчили складний, багатокomпонентний характер досліджуваного феномена та необхідність його цілісного педагогічного осмислення. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили фрагментарність іншомовної підготовки студентів, недостатню узгодженість між мотиваційними, когнітивними, діяльнісними та рефлексивними складниками навчального процесу, а також обмежену результативність застосування традиційних методичних підходів. Зазначені обставини зумовили потребу в розробленні цілісної лінгводидактичної моделі формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки, яка б забезпечувала системну взаємодію її структурних компонентів, відповідала визначеним критеріям оцінювання та створювала умови для поетапного й результативного розвитку іншомовної компетентності. Необхідність переходу від фрагментарного до системного формування професійних якостей філолога-полоніста на основі цілісної моделі була нами обґрунтована у праці (Войталюк, 2024а).

Метод моделювання є одним із провідних у педагогічній науці та широко досліджувався в працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Н. Білан та Р. Горбатюк (2023), С. Вітвицька (2019), О. Дубасенюк (2016), Л. Кайдалова та І. Сабатовська (2014), В. Кравченко, (2016), М. Куц (2017) та ін. Застосування

методу моделювання в освітніх дослідженнях зумовлене його здатністю відтворювати складні педагогічні процеси в упорядкованому, структурованому вигляді, що уможлиблює їх наукове осмислення, прогнозування та практичну реалізацію.

У *Сучасному лінгвістичному словнику* (2020) поняття модель трактується багатогранно. Зокрема, «модель (франц. *modeler* – формувати, від *modele*, від італ. *modello* та від лат. *modulus* – міра, зразок) розглядається як: 1) певний мовний конструкт, що показує послідовність розташування складників, усталеність яких і лінійне розташування виступають стандартом для відтворення; 2) абстрагована або штучно створена лінгвістична реальна / ірреальна побудова, що відтворює своїми особливостями реальний прототип для вирішення лінгвістичних завдань; 3) закономірна послідовність елементів складної мовної одиниці – словосполучення або речення, зумовлена властивостями певної мовної структури» (с. 459).

У педагогічному контексті поняття моделі та моделювання розглядається як універсальний метод наукового пізнання. Так, І. Сабатовська та Л. Кайдалова (2014) зазначають: «модель – об’єкт довільної природи, який відображає головні, з погляду завдання, яке вирішується, властивості об’єкта моделювання. Моделювання – дослідження об’єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, процесів або явищ з метою отримання пояснень цих явищ, а також для передбачення явищ, які цікавлять дослідника» (с. 23–24).

Результативність застосування методу моделювання у сфері іншомовної підготовки підтверджується низкою сучасних лінгводидактичних досліджень. Так, Р. Горбатюк і Н. Білан (2023) визначають модель як: «наочно-графічне зображення, яке умовно відтворює процес поетапного формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків у спеціально створених умовах завдяки використанню низки відібраних засобів дидактично-методологічного інструментарію інформаційного, аудіовізуального, наочного характеру з домінуючою позицією проєктних технологій навчання» (с. 131).

Подібного підходу дотримується й М. Куц (2017), яка розглядає модель як: «спрошене наочно-графічне зображення взаємозумовленої сукупності організаційно-методичних заходів, що забезпечують результативність запровадження педагогічних технологій навчання іноземних мов студентів у вищих технічних навчальних закладах, а також дидактичних умов, які підсилюють ефективність цього процесу, реалізуються послідовно й поетапно і тому слугують змістовим ядром моделі» (с. 8).

У межах філологічної підготовки метод моделювання також активно використовується. Зокрема, лінгводидактичну модель формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури розробила Х. Карповець (2020), а лінгводидактичну модель розвитку риторичних умінь майбутніх філологів – О. Ранюк (2020), що свідчить про продуктивність моделювання як засобу систематизації складних мовно-освітніх процесів.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що метод моделювання у педагогіці та лінгводидактиці виступає ефективним інструментом наукового осмислення процесу формування ІК, оскільки дає змогу структуровано відобразити взаємозв'язок цілей, змісту, компонентів, методів, умов і результатів навчання. Це зумовлює доцільність розроблення авторської моделі формування ІК майбутніх філологів-полоністів, адаптованої до специфіки їхньої фахової підготовки.

Запропонована модель розглядається як цілісна лінгводидактична система, спрямована на науково обґрунтовану організацію дослідницько-експериментального навчання. Вона має ієрархічно впорядковану структуру, ґрунтується на системній взаємодії складників освітнього процесу та відображає логіку взаємодії цільових орієнтирів, методологічних засад, процесуальних етапів, методичного інструментарію та результатів навчання.

Авторська модель складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків, кожен з яких виконує визначену функцію:

1. Цільовий блок розробленої моделі визначає стратегічну спрямованість і концептуальну цілісність процесу підготовки майбутніх фахівців. Метою

функціонування даного блоку є формування цілісної іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки, що передбачає готовність здобувачів до ефективної професійної діяльності та міжкультурної комунікації в умовах близькоспорідненого білінгвізму.

Реалізація зазначеної мети зумовила постановку провідного завдання моделі, яке полягає в обґрунтуванні та впровадженні педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування ІК майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. Визначені мета та завдання забезпечують цільову спрямованість структурно-функціональної моделі, її внутрішню логічну узгодженість і створюють необхідне методологічне підґрунтя для переходу до реалізації змістових та технологічних аспектів навчання. Це дозволяє зосередити освітній процес не лише на кількісному накопиченні лінгвістичних знань, а на якісній зміні рівнів професійної підготовки через цілеспрямований вплив обґрунтованих педагогічних заходів.

2. Методологічний блок моделі визначає концептуальні засади та наукову логіку формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Він представлений поєднанням фундаментальних наукових підходів та принципів, що враховують специфіку підготовки фахівців слов'янської філології. Наукові підходи: компетентнісний – є стратегічним орієнтиром, спрямованим на формування іншомовної компетентності як складної професійно значущої інтегративної якості, що визначає здатність випускника до розв'язання фахових завдань; комунікативно-діяльнісний – забезпечує перехід від вивчення теоретичних мовних одиниць до їх практичного використання в реальних професійно значущих ситуаціях міжкультурного спілкування; когнітивний – спрямований на інтелектуальний розвиток студента, формування мовного мислення та свідоме опанування мовної системи через розуміння логіки її функціонування; контрастивний (порівняльний) – має провідне значення в підготовці полоністів, оскільки дозволяє проводити системні паралелі між рідною (українською) та польською мовами, що є фундаментальним для наукового розуміння споріднених мовних систем.

Використання контрастивного підходу як методологічного фундаменту нашої моделі дозволило нівелювати негативний вплив міжмовної інтерференції, що детально проаналізовано у наших розвідках (Войталюк, 2022b; Войталюк & Ранюк, 2022d).

Система принципів: принцип професійної спрямованості – підпорядковує добір мовного матеріалу завданням майбутньої філологічної та перекладацької діяльності; принцип автентичності – передбачає використання в освітньому процесі оригінальних джерел (текстів, аудіо- та відеоматеріалів), що відображають живе сучасне мовлення польського народу; принцип міжкультурної взаємодії – орієнтує на сприйняття мови в нерозривному зв'язку з культурою, традиціями та етикетом країни; принцип подолання міжмовної інтерференції – забезпечує цілеспрямовану роботу з попередження та усунення помилок, спричинених негативним впливом рідної мови (зокрема явищами лексичної та граматичної подібності).

3. Змістово-процесуальний блок є ядром авторської моделі, що інтегрує змістовий контент, технологічний інструментарій та етапи формування ІК майбутніх філологів-полоністів. Наукова логіка блоку побудована на взаємозв'язку структурних компонентів ІК та конкретних педагогічних чинників їх реалізації. Функціонування змістово-процесуального блоку спрямоване на розвиток структурних компонентів іншомовної компетентності, що визначені та обґрунтовані у підрозділі 2.1, а саме: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-лінгвістичний; діяльнісно-комунікативний; рефлексивно-регулятивний.

Зазначені компоненти утворюють цілісну систему, у межах якої забезпечується формування позитивної мотивації до іншомовної діяльності, засвоєння лінгвістичних і соціокультурних знань, розвиток практичних мовленнєвих умінь та здатності до самоконтролю й самовдосконалення.

Ефективність функціонування розробленої моделі та досягнення прогнозованих результатів забезпечується впровадженням таких педагогічних умов: *формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом*

занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище; оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькосторідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції; використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції. Детальний зміст та механізми реалізації кожної умови розкрито у підрозділі 2.3.

У межах змістово-процесуального блоку моделі виокремлено такі взаємопов'язані етапи:

- початковий, спрямований на формування навчально-професійної мотивації здобувачів, усвідомлення значущості польської мови для майбутньої фахової діяльності та створення позитивної установки на навчання;
- основний, що забезпечує системне засвоєння лінгвістичних знань та їх цілеспрямоване застосування в типових навчально-професійних ситуаціях;
- діяльнісний, орієнтований на практичне використання польської мови в усному та писемному мовленні, розвиток комунікативних умінь у професійно орієнтованих контекстах;
- контрольний, що передбачає оцінювання результатів навчання, здійснення самоконтролю та корекцію іншомовної діяльності.

Реалізація зазначених етапів у межах формувального експерименту здійснювалася послідовно. На початковому етапі дослідження було проведено анкетування студентів контрольних і експериментальних груп для виявлення вихідного рівня сформованості іншомовної компетентності, мотивації та типових проявів міжмовної інтерференції. Отримані емпіричні дані слугували підґрунтям для уточнення змісту авторської методики та добору системи вправ відповідно до освітніх потреб здобувачів. На основному етапі дослідження реалізовано модернізацію змісту навчання на засадах практико-орієнтованого підходу. Це було здійснено через впровадження авторських вибіркового дисциплін («Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції» для

бакалаврів та «Орфографічний практикум з польської мови» для магістрантів), а також оновлення робочих програм чинних фахових курсів («Розмовний практикум з польської мови», «Теорія і практика перекладу» тощо). Основним інструментарієм став розроблений нами комплекс антиінтерференційних вправ, інтегрований у структуру практичних занять, що забезпечило системне формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Такий підхід забезпечив цілісність і наступність формування мовних, мовленнєвих і професійно орієнтованих умінь, а також сприяв інтеграції авторської методики в реальний освітній процес без порушення структури навчального плану. Окремі модулі розробленої системи вправ, зокрема ті, що спрямовані на вдосконалення фонетичної та лексичної складових, пройшли шлях від теоретичного проектування (Войталюк, 2021с) до практичної апробації та висвітлення результатів у пізніших наукових публікаціях (Войталюк, 2023а). На діяльнісному етапі студенти експериментальних груп систематично виконували розроблений комплекс вправ, орієнтованих на розвиток продуктивного мовлення, подолання міжмовної інтерференції, формування перекладацьких та комунікативних умінь у професійно значущих контекстах. Натомість навчання у контрольних групах здійснювалося за традиційною методикою, що дало змогу провести порівняльний аналіз результатів та верифікувати вплив авторської системи вправ на рівень сформованості іншомовної компетентності здобувачів.

Контрольний етап дослідження передбачав проведення підсумкових зрізів у контрольних та експериментальних групах. Для оцінювання ефективності впровадженої методики використовувався комплексний інструментарій: контрольні роботи, тестові завдання, аналіз продуктів мовленнєвої діяльності (усних і письмових), а також повторне анкетування. Це дозволило простежити динаміку сформованості іншомовної компетентності за визначеними критеріями та рівнями, об'єктивно оцінивши результативність запропонованої структурно-функціональної моделі.

Методично-технологічний інструментарій змістово-процесуального блоку охоплює сукупність методів, форм і засобів навчання, адаптованих до специфіки польської мови. Пріоритетне місце у процесі реалізації моделі посідають вправи на контрастивний аналіз мовних одиниць, ідентифікацію та тлумачення «фальшивих друзів перекладача», а також трансформаційні завдання професійного спрямування. Особливу увагу приділено роботі з автентичними ресурсами, зокрема Національним корпусом польської мови, медіатекстами, подкастами та професійно орієнтованими публікаціями у соціальних мережах. Застосування цифрових платформ і корпусних технологій дозволило наблизити освітній процес до реального комунікативного середовища, розвинути навички аналізу живого мовлення та забезпечити інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями. Така організація навчання сприяла системному формуванню іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів як цілісного професійного новоутворення. Ефективність інтеграції цифрових інструментів (зокрема Wordwall та LearningApps) у структуру змістово-процесуального блоку моделі була підтверджена нашими дослідженнями (Войталюк, 2023f).

4. Оціночно-результативний блок забезпечує діагностику рівнів сформованості іншомовної компетентності та містить відповідний критеріально-діагностичний апарат. Визначені критерії (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивний) безпосередньо корелюють зі структурними компонентами моделі, що забезпечує методологічну узгодженість процесів навчання та оцінювання результатів. Рівні сформованості іншомовної компетентності диференційовано як елементарний, середній, достатній і високий.

Таким чином, системна взаємодія цільового, методологічного, змістово-процесуального та оціночно-результативного блоків забезпечує цілісність авторської моделі та створює науково обґрунтоване підґрунтя для реалізації дослідницько-експериментального навчання. Ефективність функціонування розробленої моделі забезпечується впровадженням комплексу визначених

педагогічних умов, спрямованих на активізацію мовленнєвої взаємодії, посилення професійної спрямованості освітнього процесу та розвиток здатності до самоконтролю й рефлексії.

Отже, авторська структурно-функціональна модель виступає теоретико-методичною основою організації навчання, практична реалізація якої дозволяє забезпечити позитивну динаміку формування ІК майбутніх філологів-полоністів на різних етапах фахової підготовки. Графічне зображення розробленої моделі та взаємозв'язок її складників представлено на рис. 3.1. Концептуальні параметри та структурні компоненти представленої моделі були предметом наукових дискусій на міжнародних конференціях та отримали позитивну оцінку фахової спільноти (Войталюк, 2023b).

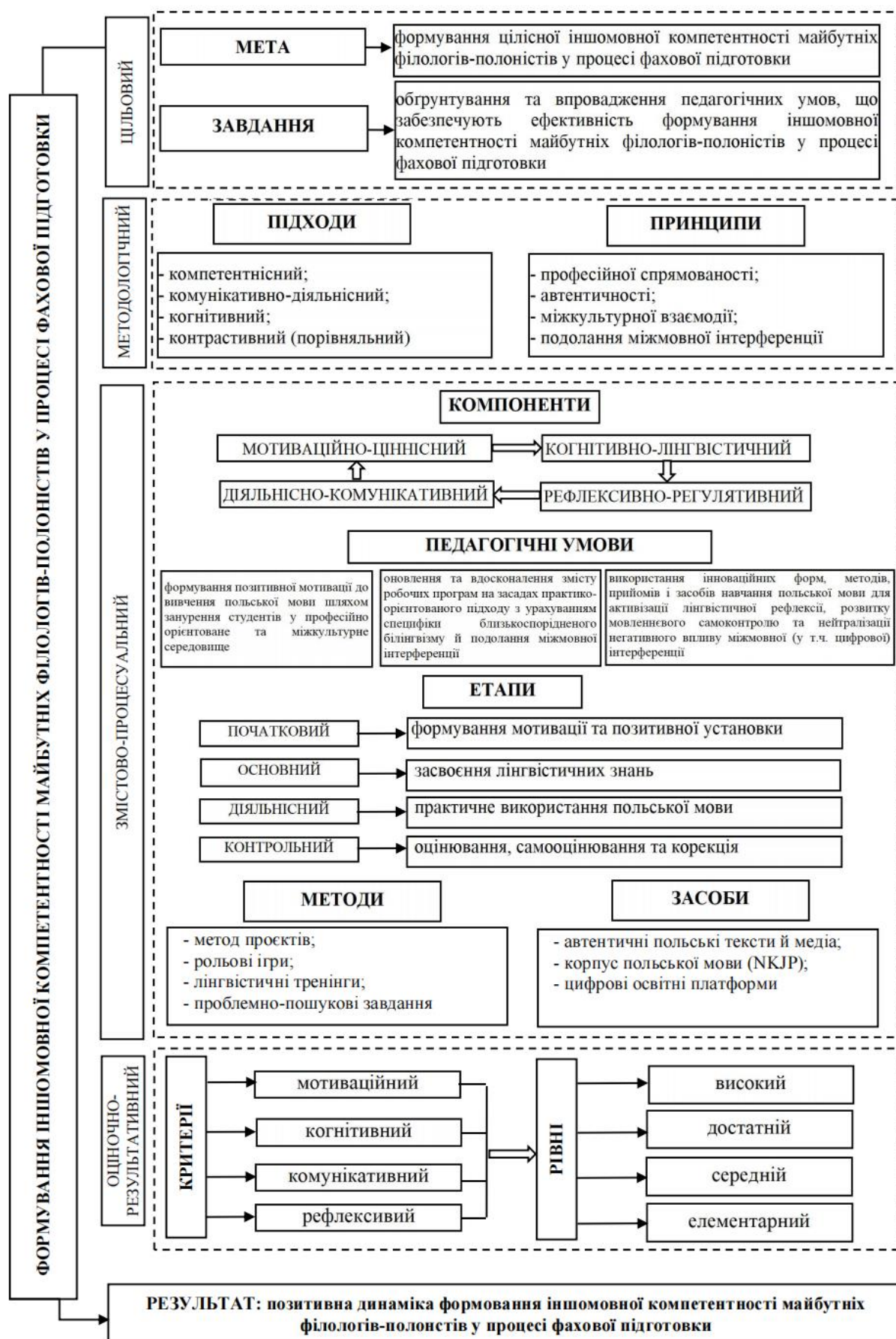


Рисунок 3.1 – Модель формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки

Представлена на рис. 3.1 схема моделі окреслює стратегічні орієнтири, методологічні підходи, педагогічні умови, етапи, методи, засоби та критерії оцінювання, що у своїй цілісності забезпечують ефективне формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Візуалізація структурних зв'язків засвідчує, що модель є не просто сукупністю окремих елементів, а динамічною відкритою системою, де кожен блок виконує специфічну функцію: від концептуального обґрунтування (методологічний блок) до практичної реалізації (змістово-процесуальний блок) та верифікації результатів (оціночно-результативний блок). Центральне місце в моделі посідає взаємодія визначених педагогічних умов, яка виступає каталізатором переходу здобувачів від теоретичного опанування польської мови до вільного професійно орієнтованого спілкування та здатності до самокорекції мовлення.

3.2 Реальний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки: констатувальний етап

Метою експериментального дослідження є наукове підтвердження ефективності визначених педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі формування ІК майбутніх філологів-полоністів у процесі їхньої фахової підготовки.

Відповідно, програма експериментального дослідження передбачала:

- розробку програми та методики проведення педагогічного експерименту;
- визначення учасників експерименту (здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти), розподіл їх на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи;
- оцінку вихідного рівня сформованості структурних компонентів ІК майбутніх філологів-полоністів на основі встановлених критеріїв та показників;

- обґрунтування та впровадження педагогічних умов, необхідних для ефективного формування іншомовної компетентності в умовах близькоспорідненого білінгвізму;
- експериментальну перевірку ефективності структурно-функціональної моделі та відповідної методики формування ІК майбутніх філологів-полоністів;
- підготовку й упровадження в освітню практику ЗВО навчально-методичного забезпечення (зокрема спеціалізованих антиінтерференційних модулів та цифрових засобів навчання);
- узагальнення результатів дослідження та формулювання висновків щодо результативності проведеної роботи.

Розроблена програма та методика проведення педагогічного експерименту передбачали застосування комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження. У межах теоретичного блоку було використано методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукової літератури, а також моделювання, вивчення прогресивного педагогічного досвіду та рефлексію власної педагогічної діяльності. Емпіричний блок дослідження охоплював методи опитування (анкетування, бесіди), тестування (комплексна контрольна робота), аналіз продуктів діяльності (написання есе), спостереження, експертного оцінювання та проведення педагогічного експерименту. Для забезпечення об'єктивності отриманих результатів було застосовано методи математичної і статистичної обробки даних, що дало можливість здійснити їх кількісний і якісний аналіз, а також оцінити достовірність отриманих емпіричних результатів.

Експериментальне дослідження результативності впровадження педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування ІК майбутніх філологів-полоністів було здійснено в межах спеціально організованого педагогічного експерименту, що передбачав внесення до освітнього процесу фахової підготовки цілеспрямованих змін відповідно до мети, завдань і гіпотези роботи.

Формування ІК майбутніх філологів-полоністів у процесі професійної підготовки має чітко окреслену структуру, компоненти якої згруповано у взаємопов'язані блоки: цільовий, методологічний, змістово-процесуальний та оціночно-результативний.

З метою отримання об'єктивних даних щодо сформованості структурних складників ІК було застосовано комплексний підхід до діагностики, що дозволив деталізувати показники за визначеними критеріями (мотиваційним, когнітивним, комунікативним та рефлексивним), які корелюють із відповідними компонентами моделі:

- мотиваційно-ціннісний компонент досліджувався за допомогою авторської анкети (додаток А), що дало змогу виявити домінуючі мотиви вивчення польської мови та професійно-кар'єрні орієнтації здобувачів освіти;

- когнітивно-лінгвістичний і діяльнісно-комунікативний компоненти аналізувалися шляхом проведення комплексної контрольної роботи (додаток Б), завдання якої були спрямовані на перевірку навичок аудіювання, читання, а також рівня володіння правописними та лексико-граматичними нормами в умовах потенційної міжмовної інтерференції;

- рефлексивно-регулятивний компонент діагностувався через написання студентами есе (додаток В), що дозволило оцінити рівень сформованості здатності до самоаналізу, мовленнєвого самоконтролю та критичного осмислення власної комунікативної діяльності.

Теоретичне підґрунтя для класифікації виявлених помилок за типами міжмовної інтерференції (фонетична, граматична, лексична) було обґрунтовано й апробовано в межах попередніх етапів дослідження (Горячок & Войталюк, 2022а), що забезпечило наукову валідність аналізу отриманих результатів.

Експериментальна перевірка здійснювалася на базі шести закладів вищої освіти України (детальний перелік наведено у підрозділі 2.2). Загальна кількість учасників дослідження (193 особи) дозволила сформувати репрезентативні групи: контрольну (КГ – 96 осіб) та експериментальну (ЕГ – 97 осіб).

Формування груп відбувалося за методом «природних груп», що забезпечило збереження цілісності освітнього середовища та природних умов навчання.

Диференціація освітнього процесу полягала у змістовому наповненні практичних занять: студенти КГ продовжували навчання за традиційною методикою, тоді як для студентів ЕГ передбачалося впровадження авторської моделі та виконання комплексу спеціалізованих вправ. Об'єктивність дослідження гарантувалася використанням ідентичних навчальних планів в обох групах. Вихідний рівень сформованості ІК, зафіксований під час діагностики, підтвердив відсутність статистично значущих розбіжностей між КГ та ЕГ, що свідчить про їхню еквівалентність та дозволяє здійснити валідне оцінювання ефективності експериментального навчання на подальших етапах роботи.

Комплексний підхід до діагностики дозволив отримати деталізовані дані за кожним із визначених критеріїв:

Оцінювання за *мотиваційним критерієм* (мотиваційно-ціннісний компонент) забезпечило отримання емпіричних даних щодо домінуючих мотивів вивчення польської мови, ціннісних орієнтацій здобувачів у процесі фахової підготовки та їхнього ставлення до залучення інноваційних форм навчання. Виявлені показники стали підґрунтям для подальшого коригування змісту експериментальної методики з метою посилення професійної зацікавленості майбутніх філологів;

Діагностика за *когнітивним критерієм* (когнітивно-лінгвістичний компонент) була спрямована на перевірку глибини засвоєння граматичних норм, розуміння лексико-семантичних відмінностей між близькоспорідненими мовами та виявлення прихованої міжмовної інтерференції. Аналіз результатів дозволив диференціювати характерні прогалини у мовній підготовці студентів, що потребували корекції під час впровадження антиінтерференційних модулів;

Дослідження за *комунікативним критерієм* (діяльнісно-комунікативний компонент) ґрунтувалося на оцінюванні вмінь студентів будувати зв'язні, стилістично доцільні висловлювання, добирати мовні засоби відповідно до

ситуації спілкування та використовувати комунікативні стратегії для подолання мовних бар'єрів. Особлива увага приділялася аналізу типових помилок у професійно орієнтованому мовленні, що виникають під впливом мовної аттриції або інтерференції;

Визначення рівня сформованості за *рефлексивним критерієм* (рефлексивно-регулятивний компонент) передбачало оцінювання здатності студентів до оперативної самокорекції, критичного осмислення власних мовних огріхів, а також їхньої готовності проєктувати індивідуальну стратегію подальшого професійно-мовного самовдосконалення.

Застосований комплекс показників забезпечив багатовимірну оцінку стану сформованості ІК майбутніх філологів-полоністів, що створило надійну емпіричну базу для проведення подальшого формувального етапу експерименту.

Першочерговим завданням нашого аналізу став розгляд когнітивно-лінгвістичного компонента, оскільки він становить теоретико-мовну базу досліджуваної компетентності. Результати виконання комплексної контрольної роботи дозволили не лише виміряти обсяг засвоєних знань, а й виявити системні прогалини у володінні мовною нормою. Варто зауважити, що теоретичне підґрунтя для класифікації виявлених помилок за типами інтерференції (фонетична, граматична, лексична) було нами розроблено та апробовано раніше у дослідженні (Горячок & Войталюк, 2022а), що дало змогу в межах цього підрозділу систематизувати отримані емпіричні дані за певними аспектами. **Граматичні помилки** становлять найбільш чисельну групу порушень. Зокрема, зафіксовано значну кількість випадків недотримання норм флективного відмінювання дієслів у теперішньому часі (*czas teraźniejszy*), що охоплює труднощі у вживанні таких категорій: дієслова з чергуванням приголосних у корені (наприклад, *mieć, widzieć, siedzieć, jeść*); дієслова з чергуванням голосних у корені (*móc, chcieć, wiedzieć, brać, nieść, pisać*); дієслова із змінною основою (*iść, stać, jeździć*). Суттєвий масив порушень виявлено у формах минулого часу (*czas przeszły*), зокрема у дієсловах із

суфіксами -eć та -ąć, а також у лексемах із нерегулярними основами (*jeść, znaleźć, usiąść, wieść, wieźć*).

Окрему групу становлять інтерференційні помилки у відмінюванні іменників, прикметників та займенників. Найбільш виражено вони проявляються у вживанні закінчень, що не відповідають нормам чоловічо-особового роду називного відмінка множини (*mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego*). Студенти часто ігнорують специфічні чергування приголосних у прикметниках та вживають помилкові форми за аналогією з українською мовою або середнім родом (наприклад: замість нормативного *moi najlepsi przyjaciele* зафіксовано *moje najlepsze przyjacieli*; замість *nasi drodzy koledzy* – *nasze drogie kolegi*; замість *zdolni uczniowi* – *zadne uczni*; замість *dwa starsi panowie* – *dwa starsze pany*; замість *moi młodszy bracia* – *moje młodszy braci*).).
Порушення мовної норми також зафіксовані у: місцевому відмінку (*miejscownik*), де виявлено помилки у чергуванні звуків в основі іменників (наприклад: *starym mostu* замість *starym moście*; *długim spaceru* замість *długim spacerze*; *naszej wycieczki* замість *naszej wycieczce*); родовому відмінку множини, де спостерігається відсутність нормативних чергувань (*naszych nog* замість *naszych nóg*, *pięciu święt* замість *pięciu święt*). Виявлені проблеми підкреслюють нагальну потребу в інтенсифікації граматичної практики, спрямованої на автоматизацію правильного використання відмінкових та дієслівних парадигм у процесі подолання міжмовної інтерференції.

Аналіз результатів контрольної роботи в аспекті **фонетико-орфоепічних** норм засвідчив, що значна частина студентів відчуває труднощі при відтворенні звуків польської мови, які не мають прямих відповідників в українській мові або суттєво відрізняються способом артикуляції. Основні виявлені проблеми класифіковано за такими напрямками: порушення нормативної вимови носових голосних (**ą, ę**). Найбільш типовим виявом міжмовної інтерференції стала денаталізація (втрата носового резонансу) звука **ę** у позиції кінця слова (наприклад, у формах першої особи однини дієслів: *piszę, liczę, siedzę, chodzę* або у формі знахідного відмінка іменників: *matę, siostrę, babcię*).

Недотримання правил вимови носових голосних у позиції перед приголосними (**l, ł**). У формах минулого часу дієслів студенти помилково зберігали носовий звук, попри орфоепічну норму, що вимагає його повної денаталізації у таких позиціях (наприклад: *pragnął, pragnęli, ciął, cięli, zmoknęła, zgiął*). Системний аналіз типових фонетичних труднощів, з якими стикаються україномовні студенти через спорідненість фонологічних систем, був представлений нами у дослідженні (Войталюк, 2022b), що дозволило точніше інтерпретувати результати констатувального етапу.

Труднощі з артикуляцією середньоязикових м'яких приголосних (**ś, ć, ź, dź**). Студенти часто замінювали специфічну польську м'якість на відповідну українську (напівм'яку), що призводило до фонетичного спотворення слів. Неправильна реалізація сполучення **rz** після глухих приголосних (**p, t, k, ch**). Замість нормативного глухого звука (**sz**) (аналог українського ш), респонденти часто відтворювали дзвінкий (**ж**), ігноруючи процес прогресивної асиміляції за глухістю (наприклад: *przyjemność, uprzejmy, chrząszcz, przerwa, przestrzeń, przyrzeczenie, przenikliwy, przyswoić, trzeć, trzaskać, trzynasty, krzyk, krzeselko, krzewić, chrzciny, chrust, chrzęścić*). Зафіксовані недоліки суттєво знижували автентичність та природність мовлення студентів, що в реальних комунікативних ситуаціях може призводити до бар'єрів у взаєморозумінні. Це підкреслюється необхідність впровадження спеціальних фонетичних тренінгів, спрямованих на корекцію артикуляційної бази майбутніх філологів.

Аналіз результатів діагностики виявив значний масив орфографічних помилок, що свідчить про недостатній рівень автоматизації правописних навичок. Варто зауважити, що оскільки констатувальний етап експерименту проводився до набуття чинності реформою польської орфографії, оцінювання робіт здійснювалося суворо за нормами, чинними на момент діагностики. Разом з тим, науковий аналіз цих результатів у зіставленні з майбутніми змінами 2024–2026 років, що дозволяє розмежувати стійкі помилки від змін мовної норми, представлено у нашій праці (Войталюк, 2025c). Найбільш репрезентативною групою порушень став правопис заперечної частки **nie** з

дієприслівниками (*imiesłowy przysłówkowe*). Типовою помилкою було злитне написання (*niedoceniając, niebędąc, nieznając*), тоді як норма вимагає роздільного: *nie doceniając, nie będąc, nie znając*. Також зафіксовано роздільне написання дієприкметників (*imiesłowy przymiotnikowe*), що на момент проведення дослідження часто трактувалося як помилка у стверджувальних контекстах (наприклад, *nie palący, nie doceniający*, замість нормативного на той час *niepalący, niedoceniający*).

Правопис **nie** з дієсловами в особових формах. Виявлено випадки злитного написання (*niemógł, nieuważał, nieukrywał*), що суперечить фундаментальним правилам як польської, так і української мов. Це свідчить про низький рівень самоконтролю студентів під час письма та недостатнє розрізнення морфологічних меж слова.

Правопис **nie** з прикметниками та іменниками. Характерною помилкою стало роздільне написання (*nie zgodne, nie oczewistej, nie zadowolenie*), попри те, що з прикметниками та іменниками у польській мові частка **nie** переважно пишеться разом. Такі порушення вказують на негативний вплив міжмовної інтерференції: студенти переносять правила української мови (де роздільне написання можливе при протиставленні) на польський ґрунт без урахування специфіки останнього.

Показовою є помилка у фразеологічному звороті *nie w porządku* (зафіксовано: *niewporządku*). Це підтверджує труднощі у розпізнаванні структурних компонентів сталого виразу та помилкове сприйняття його як єдиної лексеми. Аналогічне порушення виявлено у написанні прийменникового сполучення *na pewno* (зафіксовано: *par pewno*). У цьому випадку студенти під впливом української мови (де прислівник «напевно» пишеться разом) ігнорують польську орфографічну норму, що вимагає роздільного написання прийменника з прикметниковою основою. Такі приклади ілюструють складність диференціації морфологічних складників у сталих мовних одиницях.

Таким чином, зафіксовані тенденції підтверджують, що орфографічна грамотність майбутніх філологів потребує системної корекції. Виявлені

труднощі стали підґрунтям для розробки вправ, спрямованих на подолання інтерференційних впливів та актуалізацію орфографічної пильності студентів.

Аналіз результатів за діяльнісно-комунікативним компонентом дозволив оцінити здатність студентів до практичного застосування мовних знань у реальних ситуаціях спілкування. Результати діагностики засвідчили, що хоча частина майбутніх філологів продемонструвала базову здатність використовувати мовні засоби відповідно до контексту, значна частка респондентів зіткнулася з низкою суттєвих труднощів, зумовлених обмеженим активним словником та явищами міжмовної інтерференції. У межах цього компонента нами було виокремлено **лексико-синтаксичні помилки**, зумовлені тенденцією до буквального перекладу з рідної (української) мови. Типовими проявами міжмовної кальки стали: порушення норм прийменникового керування та вживання сталих конструкцій: *siadać do stołu* замість нормативного *siadać przy stole* (калька з укр. «сідати до столу»); *mięso w sosie czosnkowym* замість *mięso pod sosem czosnkowym* (калька «м'ясо в соусі»); *rozmawiać po telefonie* замість *rozmawiać przez telefon* (калька «розмовляти по телефону»); *jechać na samochodzie / na autobusie* замість *jechać samochodem / autobusem* (в українській мові прийменникова конструкція «їхати на чомусь» замінюється у польській мові чистим орудним відмінком); *lek wydawany po receptie* замість *lek wydawany na receptę* (калька «ліки по рецепту»); *szafa dla ubrań* замість *szafa na ubrania* (неправильний вибір прийменника мета призначення). Проблема лексико-синтаксичної інтерференції та методичні шляхи її подолання у процесі фахової підготовки полоністів стали предметом нашого дослідження у праці (Войталюк & Ранюк, 2022d).

Некоректний вибір лексичних одиниць та зайвих займенникових структур: *jaki rozmiar? / Pan jaki?* замість нормативного *który rozmiar? / Pan który?* (недостатнє розрізнення питальних займенників); *Czy jest u Was mleko?* замість *Czy jest mleko?* (надлишкове використання займенника під впливом укр. «Чи є у вас...»); *potagać jeden drugiemu* замість ідіоматичного *potagać sobie nawzajem* (дослівний переклад, що порушує автентичність вислову).

Помилки у вживанні форм ввічливості та дієслівного керування: *Napiszcie Państwo* замість правильної форми імперативу *Niech Państwo napiszą* (порушення етикетної норми у звертанні до групи осіб); *uczyć język angielski* замість *uczyć się języka angielskiego* (ігнорування зворотного займенника **się** та порушення керування родового відмінка). Зафіксовані порушення свідчать про те, що студенти часто будують польські фрази за синтаксичними моделями української мови, що призводить до стилістичної недосконалості та іноді викривлення змісту повідомлення

Аналіз письмових творчих завдань дозволив виявити низку **мовностилістичних помилок**, серед яких найбільш типовими є: порушення у відмінкових формах та узгодженні підмета з присудком: неправильне вживання числівникових конструкцій (наприклад: *dwanaście złote* замість нормативного *dwanaście złotych*); помилки у вживанні дієслівних форм при числівниках (наприклад: *pięć dziewczyn są* замість *pięć dziewczyn jest*); ігнорування категорії чоловічо-особового роду (наприклад: *dwa pany jest* замість *dwaj panowie są*). Втрата особових флексій минулого часу під впливом української мови (де особа виражається лише займенником). Студенти часто опускали дієслівне закінчення, що є грубим порушенням польської морфологічної норми (наприклад: *ja miała* замість *miałam*; *ja robił* замість *robiłem*; *one czytali* замість *czytały*). Неправильний вибір прийменників та заміна відмінкових форм: помилки у керуванні прийменників напрямку (наприклад: *iść na jezioro* замість *nad jezioro*, *wracam z rzeki* замість *wracam z nad rzeki*); заміна знахідного відмінка родовим у стверджувальних реченнях (наприклад: *znam dobrego dentystę* замість *dentystę*, *widzę kolega* замість *kolegę*); графічні та морфологічні помилки у родовому відмінку множини (*nie tam pieniędzy* замість *pieniędzy*, *tam trzydzieści pięć lata* замість *lat*).

Діагностика рефлексивно-регулятивного компонента на основі аналізу творчих есе саморефлексивного характеру виявила значний розрив між усвідомленням помилок та здатністю їх уникати. Здобувачі з високим рівнем сформованості чітко диференціюють інтерференційні помилки та самотійно

ідентифікують власні порушення норми (самоаналіз постфактум). Натомість студенти з нижчими рівнями потребують зовнішньої допомоги для об'єктивної оцінки свого мовлення. Неспівпадіння між розумінням помилок і їх систематичною появою у мовленні свідчить про недостатньо сформовану регулятивну функцію, зокрема брак самоконтролю в момент мовленнєвої діяльності. Це обґрунтовує необхідність розроблення методики, спрямованої на автоматизацію механізмів запобігання помилкам.

На завершальному етапі аналізу, з метою встановлення реального стану сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, було здійснено кількісне та якісне узагальнення отриманих емпіричних даних. Оцінювання результатів проводилося відповідно до критеріїв і рівнів (елементарний, середній, достатній, високий), обґрунтованих у підрозділі 2.2. Такий підхід дав змогу системно оцінити ступінь сформованості кожного компонента іншомовної компетентності, а також виявити загальні тенденції у підготовці майбутніх філологів-полоністів.

Отримані результати узагальнено та подано у вигляді таблиць і діаграм, що відображають відсотковий розподіл студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за кожним критерієм сформованості іншомовної компетентності. Візуалізація результатів дала змогу наочно представити структуру рівнів сформованості досліджуваної компетентності та здійснити порівняльний аналіз показників обох груп.

З метою узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту та визначення реального стану сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів здійснено кількісний аналіз розподілу студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за рівнями її сформованості. Проведений аналіз дозволив встановити співвідношення студентів із різними рівнями сформованості досліджуваної компетентності, що створює підґрунтя для подальшого порівняння результатів на різних етапах педагогічного експерименту.

Узагальнені результати діагностики подано в таблиці 3.1, у якій відображено кількісний та відсотковий розподіл студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за кожним критерієм сформованості іншомовної компетентності. Представлені дані дозволяють комплексно охарактеризувати вихідний рівень сформованості досліджуваної компетентності та визначити особливості її прояву в обох групах.

Таблиця 3.1 – Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості іншомовної компетентності за визначеними критеріями (констатувальний етап)

Критерій	Рівень	КГ		ЕГ	
		Кількість	%	Кількість	%
Мотиваційний	високий	8	8,33	9	9,28
	достатній	19	19,79	17	17,53
	середній	24	25,00	25	25,77
	елементарний	45	46,88	46	47,42
Когнітивний	високий	9	9,37	8	8,25
	достатній	18	18,75	18	18,56
	середній	23	23,96	26	26,80
	елементарний	46	47,92	45	46,39
Комунікативний	високий	7	7,29	10	10,31
	достатній	20	20,83	18	18,56
	середній	22	22,92	24	24,74
	елементарний	47	48,96	45	46,39
Рефлексивний	високий	8	8,33	9	9,28
	достатній	18	18,75	19	19,59
	середній	23	23,96	25	25,77
	елементарний	47	48,96	44	45,36

Таблиця створена авторкою.

За мотиваційним критерієм переважна більшість студентів обох груп продемонструвала елементарний (КГ – 46,88%; ЕГ – 47,42%) і середній (КГ – 25,00%; ЕГ – 25,77%) рівні сформованості іншомовної компетентності. Це вказує на потребу в цілеспрямованій роботі з посилення внутрішньої мотивації та актуалізації пізнавального інтересу до вивчення лінгвокраїнознавчих аспектів. Водночас показники високого рівня (КГ – 8,33%; ЕГ – 9,28%) свідчать про неглибоке усвідомлення здобувачами значущості володіння польською мовою для майбутньої професійної діяльності та невисоку особистісну зацікавленість у фаховому зростанні.

Результати за когнітивним критерієм засвідчують домінування елементарного (КГ – 47,92%; ЕГ – 46,39%) та середнього (КГ – 23,96%; ЕГ – 26,80%) рівнів. Показники високого рівня є найнижчими серед усіх критеріїв (лише 9,37% у КГ та 8,25% у ЕГ), що вказує на фрагментарність теоретичних лінгвістичних знань. Наявність значної частки студентів із середнім та елементарним рівнями підтверджує необхідність системної корекції знань, оскільки студенти часто припускаються помилок у складних граматичних структурах та мають обмежений активний лексичний запас, що зумовлено негативним впливом міжмовної інтерференції.

Аналіз комунікативного критерію показав, що сформованість умінь усного та писемного мовлення у значній частини студентів залишається на елементарному (КГ – 48,96%; ЕГ – 46,39%) та середньому (КГ – 22,92%; ЕГ – 24,74%) рівнях. Такі дані вказують на певний розрив між теоретичною підготовкою та практичним застосуванням мови. Студенти відчують труднощі під час спонтанного спілкування, ініціювання діалогу та продукування логічно завершених письмових текстів, що обґрунтовує потребу в інтенсифікації комунікативно орієнтованих вправ та моделюванні реальних ситуацій іншомовної взаємодії.

Аналіз результатів за рефлексивним критерієм виявив специфічну динаміку: половина респондентів (48,96% у КГ та 45,36% у ЕГ) продемонстрували високий рівень самоусвідомлення. Здобувачі виявляють здатність до ідентифікації власних помилок у письмі та усному мовленні, що підтверджується змістом листів саморефлексії.

Однак якісний аналіз дозволяє стверджувати, що така рефлексія має переважно постфактум-характер. Студенти усвідомлюють порушення норми вже після завершення мовленнєвого акту, але не володіють механізмами оперативної саморегуляції, які б дозволили запобігти помилці в момент мовлення. Це пояснює парадокс: високий рівень теоретичного розуміння помилок за рефлексивним критерієм поєднується з низькими показниками за когнітивним та комунікативним компонентами.

Зокрема, зафіксовано такі особливості саморефлексії студентів: чітке розрізнення «свого» (українського) та «чужого» (польського) компонентів у структурі помилки; сформованість вольового компонента, що виявляється в готовності до виправлення помилок за наявності браку автоматизованих навичок швидкої заміни інтерференційної моделі на нормативну; потреба в спеціальній інструментарії лінгвістичного самоконтролю, оскільки рефлексія фіксує проблему, але не забезпечує її розв'язання. Зазначене підтверджує доцільність упровадження спеціальної методики формування навичок лінгвістичного самоконтролю та перевірки іншомовного мовлення на наявність інтерференційних помилок.

Для унаочнення результатів вхідного діагностування та порівняння загального стану сформованості іншомовної компетентності студентів обох груп на початку експерименту було побудовано діаграму (рис. 3.2). Візуалізація даних дозволяє чітко констатувати ідентичність стартових можливостей респондентів КГ та ЕГ.

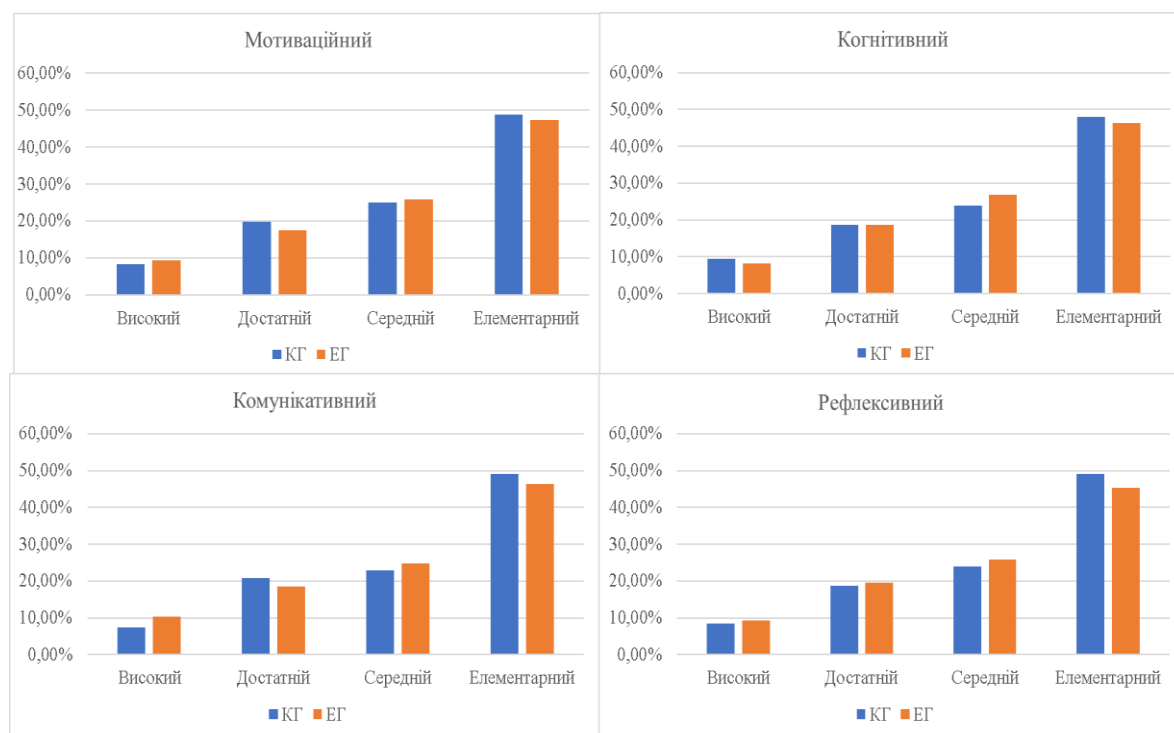


Рисунок 3.2 – Порівняльні показники рівнів сформованості іншомовної компетентності студентів КГ та ЕГ за визначеними критеріями (констатувальний етап)

З метою узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту та визначення реального стану сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів здійснено кількісний аналіз розподілу студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за рівнями її сформованості.

Узагальнені результати подано в таблиці 3.2, у якій відображено кількісний і відсотковий розподіл студентів за рівнями сформованості іншомовної компетентності (високий, достатній, середній, елементарний) на констатувальному етапі експерименту.

Таблиця 3.2 – Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості іншомовної компетентності на констатувальному етапі експерименту

Рівень	КГ Кількість	КГ %	ЕГ Кількість	ЕГ %
Високий	8	8,33	9	9,28
Достатній	19	19,79	18	18,56
Середній	23	23,96	25	25,77
Елементарний	46	47,92	45	46,39
Всього	96	100	97	100

Таблиця створена авторкою.

Аналіз даних, наведених у таблиці 3.2, засвідчує відносну збалансованість контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості іншомовної компетентності. Переважна більшість студентів обох груп демонструє елементарний рівень іншомовної компетентності, тоді як частка студентів з високим рівнем є незначною.

Узагальнені показники рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів дали змогу встановити, що лише 8 (8,33%) студентів КГ та 9 (9,28%) ЕГ демонструють високий рівень сформованості іншомовної компетентності; 19 (19,79%) студентів КГ та 18 (18,56%) студентів ЕГ виявили достатній рівень; 23 (23,96%) студенти КГ та 25 (25,77%) студентів ЕГ показали середній рівень; 46 (47,92%) студентів КГ та 45 (46,39%) студентів

ЕГ показали середній рівень сформованості іншомовної компетентності (див. табл. 3.2).

Для наочного відображення співвідношення рівнів сформованості іншомовної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп результати кількісного аналізу подано у вигляді діаграми (рис. 3.3).

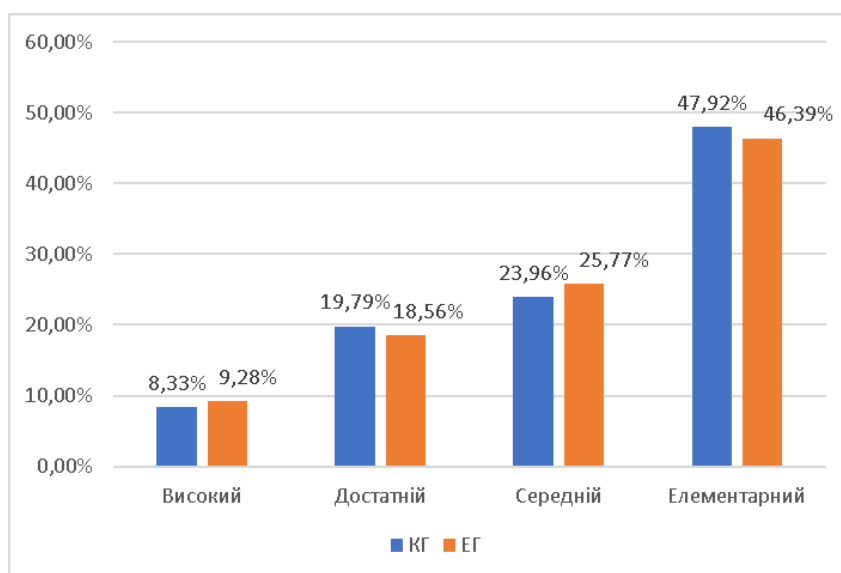


Рисунок 3.3 – Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості іншомовної компетентності на констатувальному етапі дослідження

Надійність результатів, отриманих під час констатувального етапу педагогічного експерименту, а також достовірність емпіричних даних було підтверджено за допомогою непараметричного критерію χ^2 Пірсона (Боснюк, 2020). Для цього здійснено перевірку нульової гіпотези (H_0), яка передбачає відсутність статистично значущих відмінностей між двома емпіричними розподілами.

Отже, нульова гіпотеза H_0 : експериментальна та контрольна вибірки майбутніх філологів-полоністів за досліджуваним критерієм Пірсона χ^2 однорідні; альтернативна гіпотеза H_1 : експериментальна та контрольна вибірки різні за рівнем сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів за досліджуваним критерієм Пірсона χ^2 .

У додатку 2 (Боснюк, 2020) знаходимо величини $\chi_{кр}^2$ для рівнів значимості $P=0,05$ та $P=0,01$:

$$\chi_{кр}^2 (0,05)=5,991 \quad \chi_{кр}^2 (0,01)=9,210$$

Розрахункові значення критерію Пірсона χ^2 визначаємо за допомогою табличного процесора Microsoft Excel, використовуючи функцію «CHISQ.TEST». Результати перевірки даних, одержаних під час констатувального етапу педагогічного експерименту відображено у Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Результати статистичної перевірки (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Критерії	Значення $\chi^2_{емп}$
Мотиваційний	0,18479
Когнітивний	0,09441
Комунікативний	0,69248
Рефлексивний	0,19901
Загальний рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.	0,11109

Таблиця створена авторкою.

Таким чином отримані значення $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2 (0,05)$, дають підстави прийняти нульову гіпотезу про відсутність статистично значущих відмінностей у початковому рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів між респондентами контрольної та експериментальної груп.

Результати, зафіксовані на рівні статистичної значущості 0,05, підтвердили відсутність істотних розбіжностей між учасниками контрольної та експериментальної груп щодо початкового рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Таким чином, отримані результати засвідчують, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту контрольна та експериментальна групи є загалом зіставними за вихідним рівнем сформованості іншомовної

компетентності за всіма критеріями. Виявлені незначні відмінності між показниками КГ та ЕГ не мають статистично значущого характеру, що підтверджує коректність сформованого розподілу студентів та забезпечує методологічну валідність подальшого формувального експерименту та створюють об'єктивні передумови для оцінювання ефективності авторської методики.

3.3 Аналіз результатів формувального етапу педагогічного дослідження

Формувальний етап педагогічного експерименту тривав протягом двох навчальних років (2023–2025 рр.). Логіка цього етапу базувалася на припущенні, що підвищення рівня ІК майбутніх філологів-полоністів можливе за умови впровадження обґрунтованих педагогічних умов її формування.

Як зазначалося у другому розділі дисертаційної роботи, впровадження виокремлених нами педагогічних умов на формувальному етапі експерименту передбачало наступне.

Реалізація першої педагогічної умови – *формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище* – була спрямована на трансформацію ціннісних орієнтацій майбутніх філологів і передбачала перехід від традиційної організації навчання до активного занурення студентів експериментальної групи у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище. У контексті цільового блоку моделі впровадження цієї умови забезпечило активізацію внутрішніх спонукальних сил здобувачів, актуалізацію потреби у професійному саморозвитку та усвідомлення значущості польськомовної культури як невід'ємного складника майбутньої фахової діяльності.

Особливого значення на формувальному етапі набула участь майбутніх філологів ЕГ у міжнародному польсько-німецько-українському

орнітологічному проєкті «Птахи навколо нас» (TRIYOU, м. Свіноуйсьце, Республіка Польща, квітень 2025 р.). На відміну від студентів КГ, здобувачі експериментальної групи виступали не лише учасниками заходів, а й активними комунікаторами та міжкультурними медіаторами. Практична реалізація умови здійснювалася через:

- мовну анімацію та інтеграцію – використання польської мови як інструменту знайомства та командної взаємодії (ігри «Cześć, nazywam się...», «BINGO»);

- професійно-мовленнєву діяльність – підготовку рефератів і презентацій польською мовою про освітні ініціативи ХНУ, а також проведення інтерактивних вікторин Kahoot трьома мовами, що сприяло закріпленню спеціальної лексики в креативній формі;

- перекладацьку діяльність – здійснення лінгвістичного супроводу та послідовного перекладу під час польових спостережень за орнітофауною, що дозволило студентам вийти за межі навчальної аудиторії та усвідомити прикладну цінність філологічних знань. Досвід організації міжнародної проєктної діяльності як засобу інтенсифікації професійної мотивації майбутніх філологів та методика залучення студентів до міжкультурної медіації були узагальнені нами у публікаціях (Войталюк, 2023а; ХНУ, 2025).

Важливим компонентом формування професійної відповідальності та етичної свідомості став студентський проєкт «Кодекс перекладача» (травень 2025 р.). Протягом двох місяців студенти ЕГ у командному форматі аналізували міжнародні професійні стандарти та етичні кейси. Результатом стала розробка й презентація авторських версій кодексів, що поєднували етичні принципи з практичними нормами перекладацької діяльності. Це сприяло трансформації навчальної мотивації у професійно-ціннісну та формуванню усвідомленої професійної позиції (ХНУ, 2025).

Додатковим стимулом до вдосконалення мовної грамотності та популяризації польської мови стала участь здобувачів у підготовці та проведенні конкурсу диктанту «Piórem po polsku» (жовтень 2025 р.). Студенти

ЕГ здійснювали методичний супровід заходу, що дозволило їм апробувати роль фахівців-консультантів, актуалізувати знання з орфографії та пунктуації та відчути свою приналежність до професійної спільноти полоністів (ХНУ, 2025).

Вагомим інструментом стимулювання пізнавального інтересу став проєкт «Місяць польського кіно», реалізований на базі Українсько-польського центру європейської інтеграції ХНУ. Робота зі студентами експериментальної групи мала цілеспрямований лінгводидактичний характер: перегляд польськомовних стрічок супроводжувався виконанням авторського комплексу завдань (дискусії, написання рецензій, аналіз соціокультурних реалій). Це сприяло збагаченню лексичного запасу та розвитку критичного осмислення іншомовного контенту (ХНУ, 2025, 2026).

Подоланню психологічного бар'єра та інтенсифікації спонтанного мовлення сприяв розмовний клуб «Kawusia z mleczkiem». У межах експерименту засідання проводилися у форматі інтерактивних зустрічей із носіями мови та запрошеними фахівцями. Залучення студентів до рольових ігор і моделювання реальних комунікативних ситуацій сприяло підвищенню впевненості у власних мовленнєвих можливостях (ХНУ, 2025, 2026).

Вершиною практичної реалізації першої педагогічної умови стало проходження студентами ЕГ професійної мовної практики в Республіці Польща (червень 2025 р.) за сприяння компанії BIOPHARMA PLASMA LLC.

Організований формат перекладацької практики передбачав виконання студентами функцій лінгвістичних посередників у складі міжнародних аудиторських груп. Специфіка реалізації цієї умови полягала у:

- професійному функціонуванні – забезпеченні точного послідовного перекладу між українською та польською мовами під час аудиторських перевірок у різних містах Польщі;
- соціальній відповідальності – усвідомленні суспільної значущості діяльності компанії, що сприяло трансформації мотивації у стійку професійну позицію;

- міжкультурній медіації – розв’язанні реальних комунікативних завдань у форматі міжнародної взаємодії, що сприяло подоланню психологічного бар’єра та розвитку адаптивності.

Отже, реалізація першої педагогічної умови забезпечила поступовий перехід від навчально-академічної мотивації до професійно орієнтованої, сприяла формуванню ціннісного ставлення до майбутньої діяльності та зміцнила мотиваційно-ціннісний компонент іншомовної компетентності студентів експериментальної групи.

Реалізація другої педагогічної умови, що полягала в *оновленні та вдосконаленні змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції*, безпосередньо корелювала з основним етапом розробленої моделі – засвоєнням лінгвістичних знань. У межах формувального етапу експерименту ця умова була спрямована на цілеспрямовану модернізацію професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму. Оскільки студенти постійно стикаються з негативним впливом рідної мови, зміст фахових дисциплін було доповнено спеціалізованими модулями, де лінгвістичний матеріал подавався через призму контрастивного аналізу. Такий підхід дозволив не лише забезпечити міцне засвоєння норм польської мови, а й нейтралізувати явища міжмовної інтерференції та сформувати у здобувачів сталі навички мовленнєвого самоконтролю, що було визначено як один із ключових аспектів гіпотези нашого дослідження.

На відміну від контрольної групи, де освітній процес здійснювався відповідно до чинних типових програм, в експериментальній групі було впроваджено оновлені модулі дисциплін «Сучасна польська мова», «Практичний курс польської мови», «Теорія і практика перекладу», «Розмовний практикум з польської мови», а також авторські вибіркові дисципліни для різних рівнів вищої освіти.

Важливим складником реалізації цієї педагогічної умови стало впровадження розробленої нами вибіркової дисципліни «Орфографічний практикум з польської мови» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Обсяг дисципліни становить 4 кредити ЄКТС (120 годин), з яких 54 години – аудиторна робота (18 лекційних, 36 практичних) та 66 годин – самостійна робота. Опис дисципліни представлено у Додатку Г.

Зміст дисципліни охоплює принципи функціонування польської орфографічної системи, правила написання голосних і приголосних, вживання великої та малої літер, написання часток, складних слів і дефіса, сучасні пунктуаційні норми, а також аналіз типових інтерференційних помилок україномовних здобувачів.

Особлива увага приділялася формуванню навичок самостійного виявлення та класифікації орфографічних помилок, роботі з авторитетними орфографічними джерелами, створенню власних академічних текстів із подальшим редакторським аналізом, інтеграції цифрових ресурсів і тестових форм контролю.

Таким чином, дисципліна була спрямована на поглиблення лінгвістичного та соціолінгвістичного компонентів іншомовної компетентності магістрантів, розвиток мовної відповідальності та професійної редакторської культури. Детальний опис дисципліни подано в додатку Д дисертації.

Другим ключовим елементом реалізації цієї педагогічної умови стало впровадження авторської вибіркової дисципліни «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Дисципліна викладалася на 3 курсі (5 семестр). Її обсяг становить 4 кредити ЄКТС (120 годин), з яких 50 годин – аудиторна робота (практичні заняття), 70 годин – самостійна підготовка; навчальне навантаження – 3 години на тиждень. Опис дисципліни представлено у Додатку Е.

Зміст курсу орієнтовано на виявлення та подолання лексико-семантичної інтерференції, аналіз труднощів, зумовлених близькою спорідненістю

української та польської мов, формування вмінь прогнозувати типові помилки та розвиток методичної рефлексії щодо мовних труднощів.

Практичне наповнення дисципліни передбачало контрастивний аналіз лексичних і граматичних структур, роботу з типологією інтерференційних явищ, виконання корекційних вправ, створення й адаптацію навчальних матеріалів, тестові форми контролю та індивідуальні завдання, а також інтеграцію елементів педагогічної рефлексії.

Курс мав подвійний ефект: з одного боку – сприяв підвищенню точності мовленнєвої реалізації, з іншого – формував професійну готовність майбутніх філологів до роботи з труднощами навчання польської мови україномовних студентів. Робочу програму подано в додатку Ж дисертації.

Отже, реалізація другої педагогічної умови здійснювалася через системне оновлення змісту фахових дисциплін на бакалаврському та магістерському рівнях із чіткою орієнтацією на подолання міжмовної інтерференції та формування професійно релевантної іншомовної компетентності.

Впровадження авторських вибірових дисциплін забезпечило практичну спрямованість навчання, цілеспрямовану корекцію типових мовних труднощів, розвиток стратегічної здатності до самоконтролю та підвищення рівня нормативності письмового й усного мовлення.

Системне поєднання компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та контрастивного підходів із принципом подолання міжмовної інтерференції створило методичне підґрунтя для стійкого розвитку іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, що підтверджено результатами формувального етапу експерименту. Концептуальні засади та змістове наповнення розроблених нами вибірових дисциплін, спрямованих на подолання міжмовної інтерференції у підготовці полоністів, пройшли наукову апробацію та представлені у працях (Войталюк, 2023b; Войталюк, 2024a).

Реалізація цієї педагогічної умови також передбачала модернізацію змісту базових практичних дисциплін з польської мови, інтеграцію авторського комплексу корекційних вправ (додаток К) у структуру практичних курсів, а

також систематичне оновлення навчального матеріалу відповідно до принципів подолання міжмовної інтерференції та професійної спрямованості підготовки.

Упровадження третьої педагогічної умови – *використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції* – у межах формувального етапу педагогічного експерименту здійснювалося відповідно до змістово-процесуального блоку розробленої структурно-функціональної моделі формування ІК майбутніх філологів-полоністів.

Зазначена умова реалізовувалася з опорою на методологічний блок моделі, зокрема на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний і контрастивний підходи, а також на принципи професійної спрямованості, автентичності, міжкультурної взаємодії та подолання міжмовної інтерференції.

Відповідно до цільового блоку моделі, впровадження інноваційних технологій було спрямоване на активізацію мотиваційно-ціннісного, інтенсифікацію діяльнісно-комунікативного, розвиток когнітивно-лінгвістичного компонентів та формування рефлексивно-регулятивної здатності до самоконтролю й корекції мовлення.

У межах діяльнісного етапу моделі студенти залучалися до виконання навчальних проєктів, створення інтерактивних вправ, тематичних презентацій та цифрових ресурсів. Така діяльність забезпечувала інтеграцію теоретичних знань із їх практичним застосуванням у змодельованих професійних ситуаціях. Зокрема, під час роботи з автентичними текстами студенти виконували завдання з редагування інтерференційних помилок та розробляли власні антиінтерференційні мікромодулі для подальшого використання в навчальному процесі. Система авторських вправ, спрямована на поетапне подолання міжмовної інтерференції та автоматизацію нормативних конструкцій, а також методика їх впровадження у практичний курс польської мови, детально викладені у нашій публікації (Войталюк, 2026а).

Використання рольових ігор, мовних симуляцій, проблемно-пошукових завдань і лінгвістичних тренінгів забезпечило реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу. Гейміфіковані елементи навчання активізували мотиваційно-ціннісний компонент і знижували психологічний бар'єр у процесі мовленнєвої взаємодії. Зазначені форми організації навчання безпосередньо корелюють із діяльнісно-комунікативним компонентом моделі та сприяють розвитку спонтанного мовлення в умовах, наближених до реальної професійної комунікації. Ефективність використання ігрових технологій та онлайн-платформ у структурі антиінтерференційних занять детально описана у нашому дослідженні (Войталюк, 2023f).

У межах змістово-процесуального блоку активно застосовувалися автентичні польські тексти й медіаматеріали, корпус польської мови, цифрові освітні платформи, мультимедійні ресурси та онлайн-інструменти спільної роботи. Інтеграція цифрових засобів сприяла розвитку навчальної автономності, формуванню навичок роботи з реальними мовними ресурсами та поглибленню когнітивного аналізу мовних явищ.

Вагомим практичним інструментом реалізації третьої педагогічної умови став авторський студентський освітній проєкт Polonista LAB – *Laboratorium języka i przekładu*. Polonista LAB, ініційований та впроваджений на базі кафедри слов'янської філології. Проєкт функціонує як лабораторія практичного мовного й перекладацького розвитку та інтегрує академічну підготовку з виконанням реальних професійно орієнтованих завдань.

У межах діяльнісно-комунікативного компонента моделі студенти експериментальної групи залучалися до виконання перекладацьких викликів різного формату (адаптація гумористичних текстів, локалізація пісень, переклад технічних матеріалів для нефахової аудиторії), а також до реалізації реальних університетських проєктів (переклад інформаційних повідомлень, створення двомовних матеріалів, редагування текстів). Такий формат забезпечив моделювання умов професійної діяльності та формування відповідальності за кінцевий перекладацький продукт.

Особливе значення в структурі проєкту мав блок, спрямований на подолання міжмовної інтерференції, що передбачав систематичний аналіз «мовних пасток», роботу з типовими помилками україномовних студентів, вправи на свідоме перемикання між мовами та рефлексію власних мовленнєвих труднощів. Це сприяло розвитку мовної свідомості, автоматизації нормативних конструкцій та формуванню рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності.

Інтерактивні формати («Rozmówki», «Rozgrzewka językowa»), гейміфіковані завдання, короткі цифрові активності та елементи публічної презентації результатів діяльності забезпечили стійку мотивацію, підвищили рівень комунікативної впевненості студентів та сприяли розвитку професійної автономії.

Отже, впровадження Polonista LAB як лабораторної форми організації навчання продемонструвало ефективність інтеграції інноваційних методів, практико-орієнтованих завдань і контрастивного підходу в системі підготовки майбутніх філологів-полоністів, що позитивно позначилося на розвитку їх іншомовної та перекладацької компетентності.

Важливим складником реалізації третьої педагогічної умови стало залучення студентів експериментальної групи до розроблення та наповнення авторського цифрового проєкту «Словник спільних орнітологічних видів України, Польщі та Чехії». Робота над ресурсом передбачала добір термінологічного матеріалу, зіставний аналіз назв птахів чотирма мовами (латинською, українською, польською та чеською), перевірку наукової номенклатури та структуризацію даних у цифровому форматі.

Особливістю онлайн-ресурсу є його чотиримовна структура та мультимедійне наповнення: до кожної лексичної одиниці додано аудіозапис співу відповідного виду птаха. Це забезпечило поєднання лінгвістичного, міжкультурного та міждисциплінарного компонентів навчання, сприяло розвитку навичок командної роботи, цифрової грамотності та навчальної автономності студентів (Войталюк, 2024).

На контрольному етапі передбачалося оцінювання, самооцінювання та корекція результатів діяльності студентів, що безпосередньо пов'язано з рефлексивно-регулятивним компонентом моделі. Інноваційні форми навчання створили умови для формування навичок самостійного аналізу власних мовних досягнень і типових інтерференційних помилок.

Таким чином, упровадження третьої педагогічної умови забезпечило цілісну реалізацію всіх структурних елементів розробленої моделі – від цільового та методологічного до змістово-процесуального й оціночно-результативного блоків. Системне використання інноваційних форм, методів і засобів навчання сприяло інтегрованому розвитку всіх компонентів іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, що підтверджено результатами формувального етапу експерименту.

Реалізація окреслених педагогічних умов здійснювалася в межах спеціально організованого формувального експерименту, логіка якого передбачала диференційований підхід до навчання в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах. Такий підхід забезпечив можливість об'єктивного порівняння ефективності традиційної організації освітнього процесу та експериментальної реалізації розробленого комплексу педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

У контрольній групі навчання здійснювалося відповідно до чинних освітніх програм і традиційної методики викладання польської мови без цілеспрямованого впровадження корекційних і контрастивних компонентів.

В експериментальній групі формувальний вплив реалізовувався комплексно й передбачав: упровадження авторських вибіркового дисциплін («Орфографічний практикум з польської мови» для здобувачів другого (магістерського) рівня та «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня); модернізацію змісту базових практичних дисциплін з польської мови; інтеграцію авторського комплексу корекційних вправ у структуру практичних курсів; систематичне

використання інноваційних форм, методів і засобів навчання відповідно до розробленої структурно-функціональної моделі.

Зміст експериментальних завдань був спрямований на автоматизацію нормативних мовних моделей, подолання міжмовної інтерференції, розвиток навичок випереджального самоконтролю та усунення калькованих структур, виявлених на констатувальному етапі дослідження. Особлива увага приділялася опрацюванню складних випадків польської флексії, прийменникового керування, словотвірних моделей і фонетичних особливостей, що становлять підвищену складність для україномовних здобувачів.

Для об'єктивного оцінювання результатів дослідження після завершення формувального етапу було проведено підсумковий зріз знань, умінь і навичок студентів. Діагностика охоплювала всі структурні компоненти іншомовної компетентності відповідно до розробленої моделі.

Мотиваційно-ціннісний компонент оцінювався за допомогою авторського опитувальника (див. додаток Л), спрямованого на визначення рівня професійної мотивації, навчальної автономності та усвідомлення значущості міжкультурної комунікації.

Когнітивно-лінгвістичний та комунікативно-діяльнісний компоненти визначалися шляхом виконання комплексної контрольної роботи (див. додаток М), ідентичної за структурою до завдань констатувального етапу, що забезпечило валідність порівняльного аналізу динаміки знань і вмінь студентів.

Рефлексивно-регулятивний компонент оцінювався за допомогою авторського інструментарію – «Опитувальник саморефлексії та саморегуляції іншомовної діяльності майбутніх філологів-полоністів» (див. додаток Н), що дозволило визначити рівень розвитку метамовної свідомості та здатності здобувачів до свідомої самокорекції.

Застосування комплексного діагностичного інструментарію забезпечило можливість встановити характер змін у структурі іншомовної компетентності студентів та визначити ефективність експериментальної реалізації педагогічних умов. Отримані результати підсумкового зрізу подано та проаналізовано далі.

Водночас, попри загальну позитивну динаміку та статистично значуще зростання рівнів сформованості іншомовної компетентності, якісний аналіз результатів дозволив виокремити низку залишкових труднощів. Їх диференціація за структурними компонентами іншомовної компетентності дала змогу уточнити проблемні зони та визначити напрями подальшої корекційної роботи. Зокрема, за когнітивним критерієм (відповідно до когнітивно-лінгвістичного компонента) на формувальному етапі зафіксовано суттєву мінімізацію системних помилок, що свідчить про успішну інтеріоризацію основних мовних норм. Зафіксовано значну позитивну динаміку у подоланні **граматичних помилок**: зокрема, майже в повному обсязі усунуто інтерференційні порушення, пов'язані з відмінюванням дієслів теперішнього часу (зокрема, з чергуваннями та змінною основою: *iść, jeździć, brać*). У системі минулого часу спостерігається перехід від системних помилок до поодиноких випадків у вживанні нерегулярних дієслів (*przynieść, pójść*). Залишкові труднощі виявлено у диференціації граматичної категорії числа в контекстах, що вимагають особливої семантичної точності (*dwunastych wieków* замість *dwunastego wieku*).

У межах подолання *фонетико-орфоепічних помилок*, завдяки впровадженню фонетичних тренінгів, було успішно ліквідовано денаталізацію носових голосних у кінці слова. Проте стійкими залишаються помилки у вимові (**а, ę**) перед приголосними (**l, ł**) у формах минулого часу (*pragnął, pragnęli*), де правописна норма (збереження літери) вступає в суперечність з орфоепічною (втрата носового резонансу), що вимагає тривалішої автоматизації.

У категорії *орфографічних помилок* вдалося досягти прогресу, зокрема в аспекті написання частки **nie** з дієслівними формами, що було однією з ключових труднощів на попередньому етапі. Натомість залишкові помилки змістилися у площину правопису **nie** з прикметниками та прислівниками (*nie zgodne* замість *niezgodne*), що пояснюється недостатньою сформованістю навички розрізнення морфологічних меж слова у стверджувальних конструкціях.

У межах діяльнісно-комунікативного компонента (за комунікативним критерієм) зафіксовано позитивну динаміку: мовлення студентів ЕГ стало більш точним та наближеним до автентичних норм польської мови, хоча поодинокі випадки міжмовної інтерференції все ще спостерігаються. Істотно скоротилася кількість **лексико-синтаксичних помилок** у вживанні категорії чоловічо-особового роду (*ci ludzie* замість *te ludzie*). Проте поодинокі випадки порушення узгодження підмета з присудком (*wolontariuszy są* замість *wolontariusze są*) вказують на збереження впливу синтаксичних моделей рідної мови в умовах спонтанної комунікації.

Зафіксовано труднощі в ідіоматичному керуванні дієслів та побудові складних синтаксичних конструкцій. Типовими залишаються *мовностилістичні помилки* у вживанні конструкцій із **żebym** при збігу суб'єктів дії (*chcę, żebym odwiedziła* замість *chcę odwiedzić*), а також лексико-семантичні кальки (*pójść na fajną pracę* замість *znaleźć pracę*). Це підтверджує, що формування стилістичної вправності потребує не лише знання граматики, а й глибокого засвоєння сполучуваності лексем (колокацій).

Особливої уваги в межах якісного аналізу результатів формування іншомовної компетентності заслуговує рефлексивно-регулятивний компонент (що оцінювався за рефлексивним критерієм). Якщо на констатувальному етапі рефлексія студентів мала переважно пасивний, констатувальний характер (усвідомлення помилки лише після її допущення або після вказівки викладача), то результати підсумкового зрізу засвідчили перехід до активної лінгвістичної саморегуляції.

Завдяки впровадженню авторського комплексу професійно орієнтованих завдань, студенти експериментальної групи опанували стратегії випереджального самоконтролю. У процесі виконання комунікативних вправ було зафіксовано такі позитивні зміни в діях студентів: здобувачі почали застосовувати «лінгвістичні фільтри» безпосередньо в момент продукування мовлення, що виявлялося в коротких продуманих паузах перед вживанням складних граматичних конструкцій та самостійному виправленні помилок без

зовнішньої стимуляції; під час аналізу власних есе та усних виступів студенти демонстрували здатність чітко розрізняти моменти впливу рідної мови (калькування) та свідомо замінювати їх нормативними польськими відповідниками; аналіз «листів саморефлексії» показав, що студенти ЕГ перейшли від формального визнання труднощів до глибинного аналізу їх причин, що дозволило їм самостійно розробляти індивідуальні стратегії подолання типових помилок.

Таким чином, результати за рефлексивно-регулятивним компонентом підтвердили, що розроблена методика забезпечила трансформацію «знань про мову» у «вміння свідомо керувати мовленнєвою діяльністю». Студенти навчилися не лише ідентифікувати порушення норми, а й оперативно регулювати власне мовлення в умовах міжмовної інтерференції, що є фундаментальною ознакою високого рівня професійної підготовки філолога-полоніста. Механізми трансформації теоретичних знань у навички свідомої саморегуляції мовленнєвої діяльності в умовах близькоспорідненої двомовності були предметом нашого аналізу у статті (Войталюк & Ранюк, 2022d).

Для отримання цілісного уявлення про ефективність запропонованого лінгводидактичного інструментарію виникла необхідність проаналізувати результати формувального етапу дослідження в розрізі кожного з визначених компонентів іншомовної компетентності. Це дозволило оцінити якісні зміни не лише в загальних показниках, а й у конкретних аспектах підготовки: від мотивації та знань мовних норм до практичного спілкування та рефлексії.

Зокрема, такий підхід забезпечив можливість простежити динаміку подолання міжмовної інтерференції та оцінити рівень розвитку лінгвістичної саморефлексії майбутніх філологів в умовах близькоспорідненого білінгвізму. Виявлення взаємозв'язків між окремими показниками дозволило підтвердити функціональну цілісність розробленої моделі та її здатність адаптуватися до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Аналіз отриманих емпіричних даних став підґрунтям для об'єктивного висновку щодо результативності впроваджених педагогічних умов.

Узагальнені кількісні дані розподілу студентів за рівнями сформованості кожного критерію на підсумковому етапі експерименту систематизовано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4 – Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості іншомовної компетентності за кожним критерієм (формувальний етап)

Критерій	Рівень	КГ (форм.) (кількість)	КГ (форм.) (%)	ЕГ (форм.) (кількість)	ЕГ (форм.) (%)
Мотиваційний	високий	10	10,42	28	28,87
	достатній	23	23,96	33	34,02
	середній	19	19,79	22	22,68
	елементарний	44	45,83	14	14,43
Когнітивний	високий	9	9,37	30	30,93
	достатній	21	21,88	31	31,96
	середній	23	23,96	21	21,65
	елементарний	43	44,79	15	15,46
Комунікативний	високий	11	11,46	29	29,90
	достатній	23	23,96	33	34,02
	середній	20	20,83	23	23,71
	елементарний	42	43,75	12	12,37
Рефлексивний	високий	10	10,42	29	29,90
	достатній	21	21,88	32	32,99
	середній	22	22,91	25	25,77
	елементарний	43	44,79	11	11,34

Таблиця створена авторкою.

Аналіз результатів за кожним критерієм (табл. 3.4) підтверджує системну перевагу експериментальної методики. Зокрема, за мотиваційним критерієм частка студентів ЕГ з високим рівнем досягла 57,7%, що свідчить про успішну трансформацію мотивації у внутрішню професійну зацікавленість. Когнітивний показник в ЕГ продемонстрував суттєве скорочення частки осіб на елементарному рівні (до 7,2%), що підтверджує ефективність вправ на подолання інтерференції.

Зміцнення рефлексивного компонента (переважання достатнього рівня – 38,1%) вказує на сформованість у студентів ЕГ навичок свідомого самоконтролю. Натомість за комунікативним критерієм зафіксовано наближення мовлення студентів до автентичних норм. Таким чином,

диференційований аналіз доводить, що експериментальний підхід забезпечує комплексний розвиток усіх складових іншомовної компетентності.

Для візуалізації повної картини змін та порівняння динаміки зростання показників від початку до завершення дослідження, наведемо зведені результати за двома етапами експерименту. Таке зіставлення дозволяє чітко диференціювати природні зміни у контрольній групі від цілеспрямованого впливу експериментальної методики в ЕГ.

Узагальнені дані щодо трансформації рівнів сформованості кожного компонента іншомовної компетентності на констатувальному та формувавальному етапах подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Динаміка рівнів сформованості іншомовної компетентності студентів КГ та ЕГ у процесі експерименту

Критерій	Рівень	КГ (конст.) %	КГ (форм.) %	Динаміка КГ	ЕГ (конст.) %	ЕГ (форм.) %	Динаміка ЕГ
Мотиваційний	високий	8,33	10,42	+2,09	9,28	28,87	+19,59
	достатній	19,79	23,96	+4,17	17,53	34,02	+16,49
	середній	25,00	19,79	-5,21	25,77	22,68	-3,09
	елементарний	46,88	45,83	-1,05	47,42	14,43	-32,99
Когнітивний	високий	9,37	9,37	0	8,25	30,93	+22,68
	достатній	18,75	21,88	+3,13	18,56	31,96	+13,40
	середній	23,96	23,96	0	26,80	21,65	-5,15
	елементарний	47,92	44,79	-3,13	46,39	15,46	-30,93
Комунікативний	високий	7,29	11,46	+4,17	10,31	29,90	+19,59
	достатній	20,83	23,96	+3,13	18,56	34,02	+15,46
	середній	22,92	20,83	-2,09	24,74	23,71	-1,03
	елементарний	48,96	43,75	-5,21	46,39	12,37	-34,02
Рефлексивний	високий	8,33	10,42	+2,09	9,28	29,90	+20,62
	достатній	18,75	21,88	+3,13	19,59	32,99	+23,40
	середній	23,96	22,91	-1,05	25,77	25,77	0
	елементарний	48,96	44,79	-4,17	45,36	11,34	-30,93

Зведені дані таблиці 3.5 демонструють сталу тенденцію до зростання показників за всіма параметрами саме в експериментальній групі. Найбільш показовим є порівняння стовпчиків «Динаміка»: у той час як у контрольній групі зміни мають незначний характер, експериментальна група демонструє

позитивну динаміку високого та достатнього рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Особливої уваги заслуговує той факт, що в ЕГ відбулося суттєве скорочення частки студентів на елементарному рівні за всіма критеріями (динаміка зниження становить від -30,93% до -34,02%). Це підтверджує, що впроваджені педагогічні умови, ий авторський комплекс завдань не лише сприяють розвитку лінгвістичних знань, а й ефективно усуває психологічні та когнітивні бар'єри, які блокували розвиток компетентності на початковому етапі.

Таким чином, отримані статистичні дані математично підтверджують ефективність розробленої методики та доводять доцільність її впровадження як самостійної навчальної дисципліни або інтегрованого корективного курсу у систему професійної підготовки філологів-полоністів.

Зафіксована позитивна динаміка свідчить про системний вплив запропонованого лінгводидактичного інструментарію на мінімізацію міжмовної інтерференції та якісне підвищення рівнів лінгвістичної саморефлексії здобувачів. Це дозволяє стверджувати, що цілеспрямоване поєднання традиційних методів із інноваційними антиінтерференційними технологіями забезпечує сталий розвиток усіх структурних компонентів досліджуваної компетентності.

Деталізована візуалізація змін за кожним із визначених критеріїв іншомовної компетентності дозволяє комплексно оцінити результативність експериментальної реалізації педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Порівняння рівнів сформованості компонентів на початку та наприкінці експериментального навчання у розрізі контрольної та експериментальної груп представлено на рисунку 3.4.

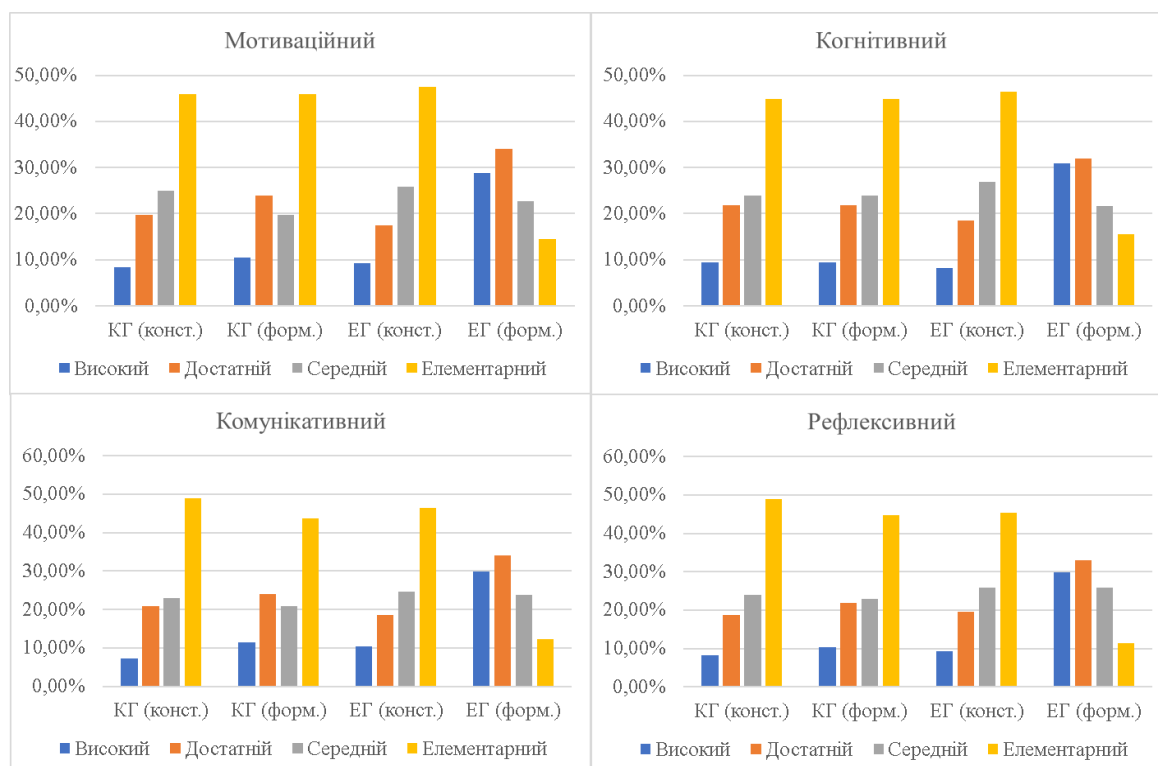


Рисунок 3.4 – Порівняльна характеристика рівнів сформованості компонентів іншомовної компетентності студентів КГ та ЕГ за визначеними критеріями

Представлені гістограми наочно ілюструють стійку тенденцію до якісного зростання показників в експериментальній групі за всіма структурними елементами. Зокрема, графічне порівняння за мотиваційним та рефлексивним критеріями демонструє найбільш відчутний розрив між групами на високому та достатньому рівнях, що підтверджує успішність активізації внутрішніх регулятивних механізмів студентів ЕГ.

Водночас суттєве зменшення частки здобувачів з елементарним рівнем у експериментальній групі свідчить про високу корекційну здатність впровадженої методики щодо подолання типових лінгвістичних труднощів. Така візуалізована кореляція результатів доводить, що системна реалізація педагогічних умов сприяє не лише накопиченню фахових знань, а й трансформації індивідуального стилю іншомовної діяльності майбутніх філологів.

Узагальнені результати підсумкового етапу дослідження подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6 – Порівняльні результати сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів КГ та ЕГ на підсумковому етапі експерименту

Рівень	КГ		ЕГ	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	10	10,42	29	29,90
Достатній	22	22,92	32	32,99
Середній	21	21,87	23	23,71
Елементарний	43	44,79	13	13,40
Всього	96	100	97	100

Таблиця створена авторкою.

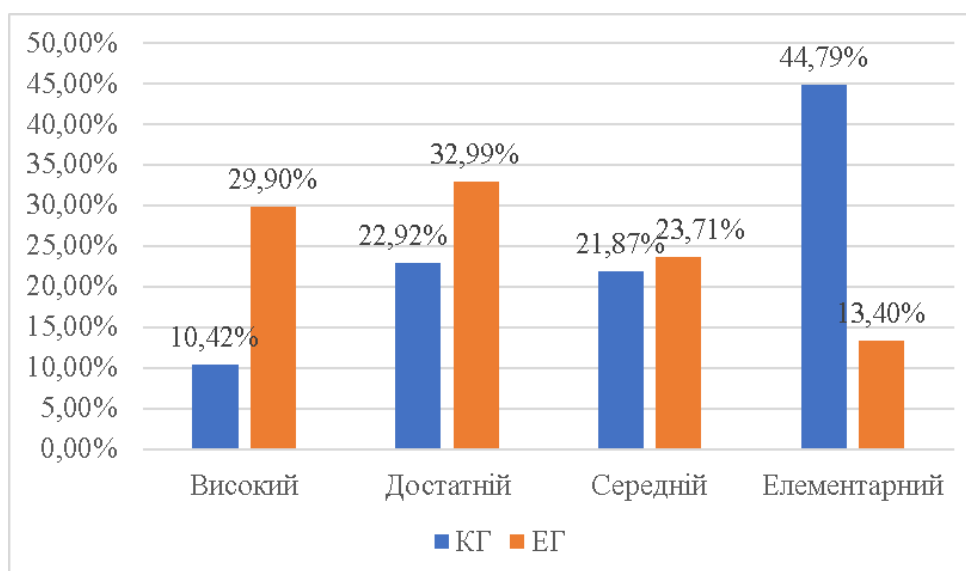


Рисунок 3.5 – Динаміка рівнів сформованості іншомовної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після впровадження педагогічних умов

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.6 та на рисунку 3.5, засвідчує суттєве зростання показників в експериментальній групі (ЕГ) порівняно з контрольною (КГ). Зокрема, частка студентів ЕГ з високим рівнем сформованості іншомовної компетентності зросла більше ніж у тричі (з 9,28%

до 29,90%), тоді як у контрольній групі позитивні зміни мали лише фрагментарний характер.

Для більш детального аналізу ефективності впровадження педагогічних умов та відстеження траєкторії розвитку фахових умінь студентів, доцільно порівняти показники обох груп на початку дослідження (констатувальний етап) та після його завершення (формувальний етап). Зведені статистичні дані, що відображають динаміку рівнів сформованості іншомовної компетентності респондентів у процесі експериментального навчання, представлено в таблиці 3.7

Таблиця 3.7 – Динаміка рівнів сформованості іншомовної компетентності студентів КГ та ЕГ (порівняння констатувального та формувального етапів)

Рівень	КГ (конст.) к-ть	КГ (конст.) %	ЕГ (конст.) к-ть	ЕГ (конст.) %	КГ (форм.) к-ть	КГ (форм.) %	ЕГ (форм.) к-ть	ЕГ (форм.) %
Високий	8	8,33	9	9,28	10	10,42	29	29,90
Достатній	19	19,79	18	18,56	22	22,92	32	32,99
Середній	23	23,96	25	25,77	21	21,87	23	23,71
Елементарний	46	47,92	45	46,39	43	44,79	13	13,40
Всього	96	100.0	97	100.0	96	100.0	97	100.0

Таблиця створена авторкою.

Порівняльний аналіз, відображений у таблиці 3.7, демонструє, що в експериментальній групі відбувся інтенсивний перехід студентів із середнього та елементарного рівнів на достатній та високий. Зокрема, показник елементарного рівня в ЕГ скоротився з 7,2% до 2,1%, що свідчить про успішне подолання найбільш стійких інтерференційних бар'єрів. У контрольній групі спостерігаються лише незначні коливання показників, що підтверджує недостатню ефективність традиційної методики у питанні системної корекції мовленнєвих помилок.

Наочно позитивну динаміку та якісні зміни у розподілі студентів за рівнями сформованості іншомовної компетентності на обох етапах експерименту відображено на рисунку 3.6. Порівняння підсумкових

стовпчикових показників дає змогу візуалізувати випереджальний характер зростання рівнів в експериментальній групі порівняно з контрольною.

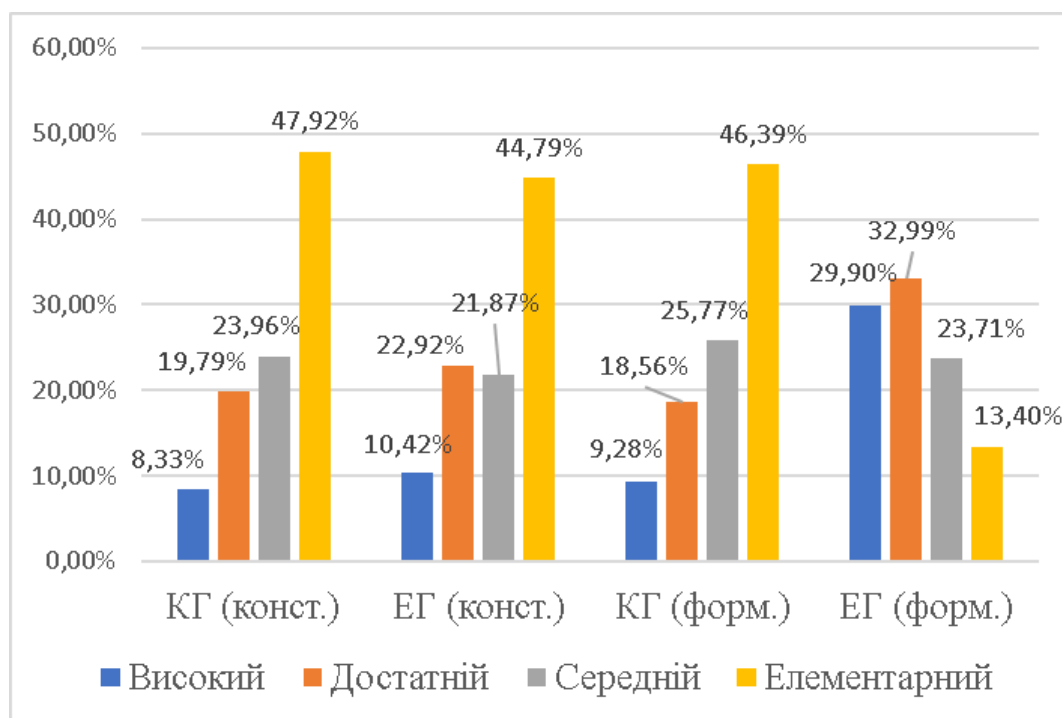


Рисунок 3.6 – Динаміка рівнів сформованості іншомовної компетентності студентів КГ та ЕГ на констатувальному та формувальному етапах дослідження

Візуалізовані на рисунку 3.6 дані підтверджують, що найбільш вагомі зсуви відбулися саме в експериментальній групі на високому та достатньому рівнях. Різке зниження показників елементарного рівня в ЕГ на тлі стабільних результатів у КГ свідчить про те, що впроваджені педагогічні умови забезпечують сталий розвиток лінгвістичних навичок і мінімізують ризики виникнення стійких інтерференційних помилок.

Отже, результати кількісного та візуального аналізу підтверджують високу ефективність реалізації визначених педагогічних умов. Це дає підстави стверджувати, що цілеспрямована робота над подоланням міжмовної інтерференції на засадах розробленої моделі є результативнішою за традиційну систему навчання, оскільки вона забезпечує активізацію механізмів самоконтролю та лінгвістичної рефлексії майбутніх філологів-полоністів.

Таким чином, комплексний аналіз кількісних і візуалізованих даних дає підстави стверджувати, що експериментальна реалізація розроблених педагогічних умов забезпечила цілісний розвиток іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів та підтвердила результативність запропонованої моделі формування.

Водночас обґрунтованість отриманих висновків і підтвердження гіпотези дослідження потребують не лише якісної інтерпретації результатів, а й їх статистичного підтвердження. З метою мінімізації суб'єктивності оцінювання та перевірки достовірності зафіксованих змін на завершальному етапі дослідження було здійснено математичну обробку й верифікацію емпіричних даних.

Для перевірки достовірності отриманих під час формувального етапу педагогічного експерименту результатів і підтвердження гіпотези дослідження здійснено статистичний аналіз експериментальних даних із застосуванням методів статистичної обробки, зокрема непараметричного критерію Пірсона χ^2 . Використання цього критерію дало змогу встановити, чи є відмінності між показниками експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп статистично значущими. Такий підхід дозволяє з'ясувати, що виявлена різниця у рівнях сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів зумовлена саме впровадженням організаційно-педагогічних умов формування цієї компетентності, а не впливом випадкових чинників.

У ході статистичної перевірки було сформульовано нульову та альтернативну гіпотези. Нульова гіпотеза H_0 передбачає, що експериментальна та контрольна вибірки за рівнем сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів за досліджуваним критерієм χ^2 є однорідними. Альтернативна гіпотеза H_1 полягає в тому, що експериментальна та контрольна вибірки відрізняються за рівнем сформованості іншомовної компетентності за відповідним критерієм. Результати статистичної перевірки формувального етапу педагогічного експерименту за непараметричним критерієм Пірсона χ^2 представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8 – Результати статистичної перевірки (формувальний етап педагогічного експерименту)

Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$
Мотиваційний	25,8548
Когнітивний	26,7216
Комунікативний	26,5778
Рефлексивний	30,5277
Загальний рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.	27,1948

Таблиця створена авторкою.

Таким чином, отримані результати значимі на рівні 5% та 1% ($\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$), тому нуль-гіпотеза відхиляється і на високому рівні значимості приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що рівень сформованості ІК респондентів контрольних та експериментальних груп, що підтверджує результативність запровадження обґрунтованих педагогічних умов. Результати формувального етапу дослідження довели високу ефективність визначених педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, що дає підстави констатувати досягнення мети дослідження та виконання поставлених завдань.

Висновки до третього розділу

У розділі теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. Доведено, що формування зазначеної компетентності є цілісним, системно організованим процесом, який потребує узгодженості цільових орієнтирів, методологічних засад, змістово-процесуального забезпечення та інструментарію оцінювання результатів.

Сконструйована модель охоплює чотири взаємопов'язані блоки: цільовий, методологічний, змістово-процесуальний та оціночно-результативний. Цільовий блок розробленої моделі конкретизує стратегічну мету – формування цілісної іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі

фахової підготовки – та провідне завдання, що полягає в обґрунтуванні та впровадженні педагогічних умов, які забезпечують ефективність цього процесу. Методологічний блок ґрунтується на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, когнітивному та контрастивному підходах, а також на принципах професійної спрямованості, автентичності, міжкультурної взаємодії та подолання міжмовної інтерференції. Змістово-процесуальний блок передбачає поетапну організацію навчального процесу (початковий, основний, діяльнісний, контрольний етапи), спрямовану на розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивно-лінгвістичного, діялісно-комунікативного та рефлексивно-регулятивного компонентів ІК. Специфікою реалізації процесуального складника моделі стало впровадження авторського методичного супроводу (зокрема антиінтерференційних модулів у межах фахових дисциплін), зміст якого зорієнтовано на превенцію, мінімізацію та подолання типових випадків лексико-семантичної, фонетичної та граматичної інтерференції. Це забезпечило якісний перехід від репродуктивного засвоєння мовних одиниць до усвідомленого порівняльно-типологічного аналізу близькоспоріднених систем української та польської мов. У такий спосіб було активізовано механізми професійної рефлексії, що дозволило здобувачам не лише ідентифікувати зони потенційної міжмовної омонімії («фальшиві друзі перекладача»), а й автономно вибудовувати стратегії корекції власного мовлення відповідно до літературних норм польської мови. Оціночно-результативний блок забезпечує діагностику рівнів сформованості компетентності за визначеними критеріями та створює можливості для корекції освітнього процесу.

Розроблена структурно-функціональна модель відображає логіку інтегрованого формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, забезпечуючи системність педагогічного впливу на всіх етапах фахової підготовки. Взаємозв'язок її складників дозволяє трансформувати освітній процес із традиційного викладання мовних дисциплін у динамічну систему професійного становлення фахівця. Теоретико-методологічна цілісність моделі створює необхідне підґрунтя для експериментальної

перевірки визначених педагогічних умов, оскільки вона не лише структурує зміст навчання через антиінтерференційні модулі, а й передбачає використання інноваційного інструментарію (цифрових сервісів, гейміфікації та проєктних технологій). Це дозволяє об'єктивно оцінити ефективність запропонованої методики в реальних умовах освітнього процесу та забезпечити перехід здобувачів на вищі рівні професійної та мовної спроможності.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження дали змогу встановити вихідний рівень сформованості ІК майбутніх філологів-полоністів за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-лінгвістичним, діяльнісно-комунікативним та рефлексивно-регулятивним компонентами. Проведена діагностика засвідчила переважання середнього та елементарного рівнів сформованості компетентності як у контрольній, так і в експериментальній групах. Виявлено типові труднощі, пов'язані з міжмовною інтерференцією, недостатньою сформованістю навичок самоконтролю та обмеженим рівнем професійно орієнтованої мотивації. Статистична перевірка однорідності контрольної та експериментальної груп за допомогою критерію χ^2 Пірсона підтвердила відсутність значущих відмінностей між ними на початковому етапі дослідження, що забезпечило коректність подальшої реалізації формувального впливу. Результати констатувального етапу обґрунтували необхідність цілеспрямованого впровадження педагогічних умов формування іншомовної компетентності та стали підставою для організації формувального експерименту.

Аналіз результатів формувального етапу засвідчив ефективність реалізації визначених педагогічних умов. Порівняння показників констатувального та підсумкового зрізів продемонструвало суттєву позитивну динаміку в експериментальній групі: частка студентів із високим рівнем сформованості іншомовної компетентності зросла з 9,28 % до 29,90 %, достатнього – з 18,56 % до 32,99 %, тоді як частка елементарного рівня зменшилася з 46,39 % до 13,40 %. У контрольній групі зміни мали менш виражений характер, що свідчить про обмежену результативність традиційної методики навчання. Якісний аналіз

результатів засвідчив найбільш помітні позитивні зрушення у когнітивно-лінгвістичному та діяльнісно-комунікативному компонентах, що проявилось у зменшенні інтерференційних помилок, підвищенні точності лексичного вибору, удосконаленні флексійної нормативності та розвитку спонтанного мовлення. Позитивна динаміка зафіксована також у рефлексивно-регулятивному компоненті, що підтверджує формування здатності до самоконтролю та свідомої корекції мовлення.

Отримані результати підтверджують, що системна реалізація визначених педагогічних умов – формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище; оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції; використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції – забезпечила комплексний розвиток усіх структурних компонентів іншомовної компетентності.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтверджують доцільність і результативність запропонованої моделі та дають підстави вважати гіпотезу дослідження доведеною.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені у публікаціях автора: Горячок & Войталюк (2022a); Войталюк (2023d, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d, 2024e, 2025e, 2026a).

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження підтвердило вірогідність гіпотези, засвідчило розв'язання поставлених завдань і вможливило формулювання висновків.

1. Опрацювання стану задекларованої проблеми в українській і зарубіжній педагогічній теорії та практиці засвідчило, що формування ІК майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки не набуло цілісного системного обґрунтування та потребує подальшого теоретико-методичного осмислення. У результаті аналізу наукових джерел уточнено поняттєво-категоріальний апарат дослідження та конкретизовано сутність поняття іншомовна компетентність майбутнього філолога-полоніста – інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється як здатність фахівця здійснювати нормативну міжкультурну комунікацію польською мовою на основі інтегрованої системи лінгвістичних знань, комунікативних стратегій та розвиненої лінгвістичної рефлексії. Сутнісною ознакою цієї компетентності в умовах близькоспорідненого білінгвізму є готовність суб'єкта до реалізації свідомого самоконтролю, спрямованого на ідентифікацію та нівелювання негативного впливу міжмовної й цифрової інтерференції з метою забезпечення автентичності та стилістичної точності фахового мовлення. Встановлено, що специфіка польської мови як близькоспорідненої до української зумовлює необхідність цілеспрямованого подолання міжмовної інтерференції та розвитку мовленнєвого самоконтролю, що визначає пріоритетність розроблення педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі їхньої фахової підготовки.

2. З'ясовано, що особливості структурування змісту фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів визначаються інтеграцією лінгвістичного, комунікативного, соціокультурного та рефлексивного складників у межах професійно орієнтованого освітнього простору. Встановлено, що зміст фахових дисциплін поєднує когнітивно-лінгвістичний (система мовних знань і норм), комунікативно-діяльнісний (практика

міжкультурної взаємодії та перекладацької діяльності) та рефлексивно-регулятивний (мовленнєвий самоконтроль і подолання інтерференції) компоненти. Обґрунтовано стратегічний взаємозв'язок між структурою змісту фахової підготовки та процесом формування іншомовної компетентності, що реалізується через синхронізацію теоретичних положень і практичної мовленнєвої діяльності, інтеграцію контрастивного аналізу та автентичних матеріалів у навчальний процес. Доведено, що цілісність такого взаємозв'язку забезпечується поетапністю формування компонентів іншомовної компетентності та спрямованістю освітнього змісту на нейтралізацію міжмовної інтерференції в умовах близькоспорідненого білінгвізму, що детермінує якість професійної підготовки майбутнього філолога-полоніста.

3. Обґрунтовано, що іншомовна компетентність майбутніх філологів-полоністів є фундаментальним результатом їхньої фахової підготовки, який акумулює готовність до нормативної міжкультурної взаємодії та здатність гнучко застосовувати мовний інструментарій у професійних ситуаціях. Особливого значення у структурі цього утворення набуває зрілість механізмів саморегуляції, що дозволяють фахівцям не лише ефективно оперувати лінгвістичним арсеналом польської мови, а й послідовно мінімізувати деструктивний вплив міжмовної інтерференції, забезпечуючи високу автентичність та фахову точність комунікації. У структурі іншомовної компетентності виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивно-регулятивний компоненти. Для верифікації стану її сформованості диференційовано систему критеріїв: мотиваційний, когнітивний, комунікативний і рефлексивний, що перебувають у функціональній кореляції з відповідними структурними компонентами. На основі розробленого діагностичного інструментарію визначено чотири рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів: високий, достатній, середній та елементарний.

4. Для забезпечення ефективності формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки

теоретично обґрунтовано та розроблено оптимальні педагогічні умови, а саме: формування позитивної мотивації до вивчення польської мови шляхом занурення студентів у професійно орієнтоване та міжкультурне середовище; оновлення та вдосконалення змісту робочих програм на засадах практико-орієнтованого підходу з урахуванням специфіки близькоспорідненого білінгвізму й подолання міжмовної інтерференції; використання інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання польської мови для активізації лінгвістичної рефлексії, розвитку мовленнєвого самоконтролю та нейтралізації негативного впливу міжмовної (у т.ч. цифрової) інтерференції. Розроблено структурно-функціональну модель формування ІК майбутніх філологів-полоністів, яка представлена як цілісна архітектоніка взаємозумовлених складників, що забезпечують системність досліджуваного процесу, а саме: цільового (мета та завдання), методологічного (підходи та принципи), змістово-організаційного (педагогічні умови, етапи, форми та методи, авторський комплекс вправ) та оціночно-результативного (компоненти, критерії, показники та рівні сформованості). Ефективність реалізації визначених педагогічних умов та розробленої моделі підтверджено результатами дослідницько-експериментальної роботи. Якщо на констатувальному етапі було ідентифіковано переважно елементарний та середній рівні сформованості компетентності, то за підсумками формувального впливу зафіксовано виразну позитивну динаміку в ЕГ за всіма критеріями. Порівняльний аналіз даних засвідчив, що кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 20,62% (від 9,28% до 29,90%), тоді як у контрольній групі (КГ) зростання становило лише 2,09% (від 8,33% до 10,42%). Кількість студентів із достатнім рівнем в ЕГ зросла на 14,43% (від 18,56% до 32,99%). Найбільш суттєво змінилися показники елементарного рівня: в ЕГ кількість студентів із таким рівнем зменшилася на 32,99% (від 46,39% до 13,40%), а в КГ – лише на 3,13% (від 47,92% до 44,79%). Вірогідність результатів проведеної дослідницько-експериментальної роботи і достовірність даних визначалися з використанням критерію Пірсона χ^2 . Результати обчислення підтвердили достовірність

проведеного експерименту та засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Статистичні дані довели результативність запропонованої моделі та обґрунтованих педагогічних умов.

5. Підготовлено й упроваджено в освітній процес закладів вищої освіти навчально-методичне забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Зокрема, оновлено зміст обов'язкових дисциплін «Сучасна польська мова», «Практичний курс польської мови», «Теорія і практика перекладу», «Розмовний практикум з польської мови» шляхом інтеграції контрастивного аналізу мовних явищ, автентичних текстів і медіаматеріалів, а також авторського комплексу корекційних вправ, спрямованих на подолання міжмовної інтерференції та розвиток мовленнєвої нормативності. Розроблено та впроваджено авторські вибіркові дисципліни «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) та «Орфографічний практикум з польської мови» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти), зміст яких спрямований на системне формування рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності, удосконалення правописної нормативності та нейтралізацію міжмовного трансферу. Розроблені дисципліни містять систему практичних занять, корекційні завдання, матеріали для самостійної роботи та засоби модульного контролю.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Отримані теоретичні й практичні результати створюють підґрунтя для подальшого вдосконалення змісту фахової підготовки, розширення навчально-методичного інструментарію та впровадження сучасних цифрових технологій у процес формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович, С. Д., & Чікарькова, М. Ю. (2004). *Мовленнєва комунікація* (Навчальний посібник). Центр навчальної літератури.
2. Айзенбарт М. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі // Молодь і ринок. 2017. № 3 (146). С. 88–92.
3. Анастасьєва, О. А. (2021). Комунікативний потенціал англомовного афоризму. У *Сучасні питання філології: теоретична та прикладна лінгвістика* (колективна монографія, с. 5–65). ПЕП.
4. Андросюк, В. Г. (2017). Діяльнісно-рефлексивні аспекти формування інформаційної компетентності фахівця. *Підготовка охоронців правопорядку в Харкові (1917–2017 рр.)*, 48–50.
5. Андросюк, В. Г., & Волошина, О. В. (2020). Поняття «компетентність» і «компетенція» в контексті формування комунікативної майстерності професіонала. Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України, 144–147 https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/27_03_2020/pdf/42.pdf
6. Антонюк М. А., Гризодуб Р.В. , Кузнецова А. В., Корнейко Ю.М., Бідюк Н.М. (2024) Інноваційні методи навчання іноземних мов. «Вісник науки та освіти», Серія Педагогіка, 11(29), 830-837. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-830-837](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-830-837)
7. Арабаджи, Л. С. (2016). Генезис понять компетенція та компетентність в освіті. *Вісник Запорізького національного університету*, 1 (26), 5–11.
8. Артеменко, О. А. (2018). *Формування професійної компетентності майбутніх філологів у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін* (Монографія). Видавець ПП Цюпак А. А.
9. Архипова, В. О., & Муравйова, О. В. (2022). Технології CALL у викладанні іноземної мови у немовних ЗВО. *Proceedings of the 12th International scientific and practical conference* (с. 395–400). CPN Publishing Group.
10. Архипова, В. О., & Муравйова, О. В. (2023). Глобальна компетенція як стратегічний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Інновації та науковий*

потенціал світу: матеріали II Міжнародної наукової конференції (с. 105–106).
Європейська наукова платформа.

11. Бакум, З. П. (2015). Проєктні технології в підготовці вчителів-словесників. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*, (13), 13–21.

12. Бакум, З. П., Костюк, С. С., Пальчикова, О. О., & Ранько, О. А. (2020). Вправи для формування крос-культурної компетентності майбутніх учителів польської мови. *Українська мова і література в школах України*, (6), 3–6.

13. Бакум, З. П., Пальчикова, О. О., & Костюк, С. С. (2019). *Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід* (Монографія). ФОП Осадца Ю. В.

14. Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: проблеми і перспективи встановлення. У Н. М. Бібік (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (с. 45–50). К.І.С.

15. Бідюк, Н. М., & Бідюк, Д. В. (2023). Цифрова компетентність педагогічного працівника в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (211), 22–28.

16. Бідюк, Н. М., & Третько, В. В. (2022). Розвиток психолого-педагогічної компетентності магістрантів засобами тренінгових технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(119), 79–88.

17. Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови в початковій школі* (Монографія). Ленвіт.

18. Бігич, О. Б. (2010). *Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови* (Монографія). Вид. центр КНЛУ.

19. Бігич, О. Б. (2017). Сучасні підходи до навчання іноземних мов та культур. *Матеріали міжвузівського методичного семінару*, 13–15.

20. Боснюк, В. Ф. (2020). *Основи математичної статистики в педагогічних дослідженнях* [Навчальний посібник]. Національний університет цивільного захисту України.

21. Блага, О. Б. (2022). Актуальність формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-юристів. *Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека*, (1), 785–788.
22. Блощинський, І. Г. (2001). Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів. *Наукові записки*, (4), 74–76.
23. Бусел, В. Т. (Уклад. і ред.). (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. ВТФ «Перун».
24. Варянко, Т. В., & Іванченко, Л. С. (2018). Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. *Вісник НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського». Серія: Філологія. Педагогіка*, (11), 14–18.
25. Ващенко, Г. Г. (1997). *Загальні методи навчання*. Українська видавнича спілка.
26. Верховна Рада України. (1991). *Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року № 1060-XII*.
27. Верховна Рада України. (2017). *Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII*.
28. Вітвицька, С. С. (ред.). (2019). *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія*. Видавець О. О. Євенок.
29. Вітченко, А. О. (2007). *Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення світової драматургії (Монографія)*. Шико.
30. Вітюк, В. В. (2020). Проєктна діяльність у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів НУШ. *Гірська школа українських Карпат*, (22), 56–61.
31. Вітюк, В. В. (2021). *Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи* [Докторська дисертація, Волинський національний університет імені Лесі Українки].

32. Войталюк С.В. (2024a). Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка*, 216, 134–141 <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-134-141>

33. Войталюк С.В. (2025b). Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів як педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 84, 283–289 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-40>

34. Войталюк С.В. (2026a). Система вправ та завдань для формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. *Вісник науки та освіти*, 1(43), 1679–1691 [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-1679-1691](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1679-1691)

35. Войталюк С. В., & Ранюк О. П. (2021a). Формування фонетичної компетентності на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка*, 1, 116–122 <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.14>

36. Войталюк, С. В. (2021b). Формування граматичних навичок на заняттях із дисципліни «Практичний курс польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 10, Хмельницький, 36–39.

37. Войталюк, С. В. (2021c). Використання новітніх технологій для покращення аудиторної діяльності на заняттях з вивчення дисципліни «Практичний курс польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 9, Хмельницький, 50–54.

38. Войталюк, С. В. (2021d). Проблема міжмовних омонімів у процесі викладання польської мови як іноземної україномовним студентам. *The 8th International scientific and practical conference “World science: problems, prospects and innovations”* (April 21–23, 2021). Toronto: Perfect Publishing, 323–328.

39. Войталюк С. В. (2022a). Емоційні характеристики фразеологічних одиниць з соматичним компонентом у романі Генрика Сенкевича «Хрестоносці».

Актуальні проблеми філології та перекладознавства. Хмельницький : зб. наук. праць., 23, Хмельницький, 24–28.

40. Войталюк, С. В. (2022с). *Dziedzictwo Potockich w Stanisławowie. Полоністика на Поділлі: альманах кафедри слов'янської філології (електронне видання), Хмельницький, 12–18.*

41. Войталюк, С. В., Ранюк, О. П. (2022d). Робота з текстом на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 11, Хмельницький, 188–194.*

42. Войталюк, С. В. (2022е). Основні принципи навчання орфографії польської мови в закладах освіти. *The 8th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects” (May 1–3, 2022). Stockholm: SSPG Publish, 244–248.*

43. Войталюк С. В. (2023а). Рівень правописної компетентності у студентів-полоністів після вивчення дисципліни «Практичний курс польської мови». *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка», 14(28), Київ, 357–368.*

44. Войталюк, С. В. (2023b). Організація самостійної роботи студентів з дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *The 4th International scientific and practical conference “Topical aspects of modern scientific research” (December 21–23, 2023). Tokyo: CPN Publishing Group, 402–404.*

45. Войталюк, С. В. (2023с). Орфографічна компетенція – невід'ємний складник писемного мовлення студента-полоніста. *The 4th International scientific and practical conference “Challenges of science and education” (December 11–13, 2023). Berlin: MDPC Publishing, 335–340.*

46. Войталюк, С. В. (2023d). Роль пунктуації у процесі викладання польської мови як іноземної. *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 14, Хмельницький, 83–89.*

47. Войталюк, С. В. (2023е). Правописна грамотність як основа професійної компетентності майбутнього вчителя польської мови. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали XII Міжнародної науково-*

практичної конференції (м. Хмельницький, 19–20 жовтня 2023 р.). Хмельницький: ХНУ, 45–46.

48. Войталюк, С. В. (2023f). Методичні аспекти формування орфографічних умінь на заняттях із дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 13, Хмельницький, 22–27.

49. Войталюк, С. В. (2024b). Метод проєктів у формуванні правописної компетентності студентів-полоністів. *Actual problems of modern science: monograph*. Bydgoszcz: Kazimierz Wielki University, 994–1001.

50. Войталюк, С. В. (2024c). Лінгводидактичні підходи у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів польської мови. *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 15, Хмельницький, 52–58.

51. Войталюк, С. В. (2024d). Використання освітніх ресурсів на заняттях з польської та української мов. *Матеріали XIII Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару*. Київ–Хмельницький, 40–41.

52. Войталюк, С. В. (2024e). Культурологічні аспекти перекладу спеціалізованих (юридичних) текстів. *Арватівські читання–2024: збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції* (17 травня 2024 року). Ніжин, 116–117.

53. Войталюк, С. В. (2024f). Когнітивний потенціал тексту у процесі викладання дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *Матеріали VII Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції*. Кам'янець-Подільський, 33–36.

54. Войталюк, С. В. (2024g). Зміцнення практичних навичок як невід'ємна частина формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Кам'янець-Подільський, 31–34.

55. Войталюк С.В. (2025d). Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності філологів-полоністів в умовах гуманітарного співробітництва України та Європейського Союзу. *The 8th International scientific and practical*

conference “*Future of science: innovations and perspectives*” (June 16-18, 2025) SSPG Publish, Stockholm, Sweden, 222–226. ISBN 978-91-87224-03-4

56. Войталюк, С. В. (2025e). Актуальні стратегії формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. *Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми дискурсології, перекладознавства та методики викладання»* (до 125-річчя Національного університету «Запорізька політехніка»). Запоріжжя, 371–373.

57. Войталюк, С. В. (2026b) формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у контексті сучасної слов'янської глоттодидактики. *Збірник матеріалів II Міжнародна науково-практична конференція «Спільне і відмінне у філологічній картині світу слов'ян» in memory of prof. Mykola Lesyuka*. Івано-Франківськ, 135–137.

58. Войталюк, С. В., & студенти-філологи ХНУ. (2024). *Словник спільних орнітологічних видів України, Польщі та Чехії: Онлайн-ресурс для порівняння назв птахів трьох країн*. Google Sites. https://sites.google.com/d/15rLE7H9wqe30qeRtR4TiQofIcp9RhaEF/p/1oeDyp0V32MBdLN8ud5QK7jT_Q6RKAT_I/edit

59. Войцева, О. А. (2010). *Польська мова* (Навчальний посібник, 2-ге вид.). Букрек.

60. Волкова, І. В., & Волков, П. Ю. (2024). Компоненти іншомовної комунікативної компетентності фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 78(1), 91–96.

61. Волинський національний університет імені Лесі Українки. (2020). *Освітньо-професійна програма «Мова та література (польська). Переклад»*. <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations/mova-ta-literatura-polska-pereklad-2020-r>

62. Герман, Л. В. (2021). Особливості дистанційного навчання студентів іноземним мовам на платформах Moodle та Zoom. *Professional languages and modern approaches to their teaching* (с. 16–21). Baja Mare University.

63. Гладуш, В. А. (2017). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. ДНУ ім. Олесь Гончара.

64. Головань, М. С. (2011). Компетенція і компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (8), 224–234.

https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/58463/2/Golovan_Competency_and_competence_comparative_analysis.pdf

65. Гомонюк, О., & Бідюк, Н. (2023). Особливості розвитку інформаційної компетентності. *Молодь і ринок*, 3 (211), 12–15.

66. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.

67. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. ДОВ «Вінниця».

68. Гончарова, О. М. (2023). Структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти*, 713–715.

69. Горбатюк, Р., & Білан, Н. (2023). Модель формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків. *Збірник наукових праць УДПУ*, (1), 129–137.

70. Горячок, І. В., & Войталюк, С. В. (2022). Використання ІКТ у процесі викладання філологічних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 205, 84–90 <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-84-90>

71. Григоренко, Т. В., & Гонца, І. С. (2025). Інноваційні технології та методи формування правописної компетентності здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (5), 239–254. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/239-254>

72. Григоренко, Т. В., & Грона, Н. В. (2024). Зміст мовно-методичної підготовки майбутніх учителів: досвід і сучасні тенденції. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*, (7), 92–102. <https://doi.org/10.32782/philspu/2024.7.15>

73. Гембаль, П. Е., Мьодунка, В. Т., & Васейко, Ю. (2024). *Дидактика й методика навчання польської мови як іноземної в українському контексті* (Підручник). Księgarnia Akademicka.

74. Дегтярова, К., Живолуп, В., Карась, А., Кібенко, Л., & Ляхова, І. (2023). Особливості навчання граматики на заняттях з іноземної мови в нелінгвістичних вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 9 (2), 31–39.

75. Дегтярова, К. О., Карась, А. В., & Петрусенко, Н. Ю. (2022). Організація самостійної роботи студентів немовних закладів вищої освіти під час вивчення іноземної мови на прикладі освітньої платформи Moodle. *Науковий вісник МДУ. Серія: Педагогіка та психологія*, 8 (2), 53–60.

76. Дегтярова, К. О., Кібенко, Л. М., Живолуп, В. І., Карась, А. В., & Ляхова, І. В. (2022). Особливості викладання термінології на заняттях з іноземної мови в професійній діяльності в немовному закладі вищої освіти. *Іноземні мови*, (1), 16–22.

77. Дегтярова, К., Кібенко, Л., Живолуп, В., & Карась, А. (2023). Особливості інтеграції автентичних матеріалів у процес викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (2), 336–347.

78. Демченко, В. А., Колодіна, Л. С., & Кібенко, Л. М. (2022). Особливості інтерактивного навчання студентів у ЗВО. *Інноваційна педагогіка*, (51, т. 1), 72–76.

79. Дубасенюк, О. А. (2016). *Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навчально-методичний посібник*. Житомир, Україна: Полісся.

80. Дроздова, В. В., & Рудніцька, К. В. (2021). Структура професійної іншомовної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 2 (49), 51–56.

81. Євдокімова, О. О., & Хомуленко, Т. Б. (2004). *Психологія іншомовної текстової діяльності* (Монографія). Нове слово.

82. Євсюков, О. Ф. (2011). Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів. *Теорія і практика управління соціальними системами*, (2), 29–37.

83. Євтух, М. Б. (2010). Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту вищої освіти. *Вища освіта України*, (3), 13–20.

84. Єлісеєнко, А. П. (2021). Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries. *Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries* (Vol. 1, pp. 139–149). Wloclawek.

85. Ємельянова, Є. С. (2023). Формування навичок професійної іншомовної комунікації у закладах вищої освіти. *Географія та туризм: Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 69–74). ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.

86. Ємельянова, Є. С., & Анастасьєва, О. А. (2023). Іншомовна професійна компетентність: актуальні проблеми і тенденції. *Механізми забезпечення сталого розвитку економіки: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 185–187). ДБТУ.

87. Ємельянова, Є., Колодіна, Л., & Чаплінська, Н. (2022). Ділова гра як ефективний метод розвитку комунікативних компетентностей під час вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (53), 195–200.

88. Єрмаков, І., Нечипоренко, В., & Єрмаков, Т. (2005). *Життєва компетентність особистості: від теорії до практики*. ЦентрІон.

89. Житомирський державний університет імені Івана Франка. (2024). *Освітньо-професійна програма «Польська мова та література»*
<https://eportfolio.zu.edu.ua/op/53/bachelor/>

90. Загнітко, А. (2020). *Сучасний лінгвістичний словник*. Твори.

91. Задорожна, О. І. (2017). Сутність поняття стратегічної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 2 (41), 105–109.

92. Зелінська, М. З. (2023). Комунікативна та соціолінгвістична компетенції: підходи до розуміння. *Грааль науки*, (31), 323–329.

93. Іваночко, Г. О., & Машненко, Н. Т. (2015). *Сучасна польська мова. Фонетика: практикум* (Навчально-методичний посібник). Посвіт.
94. Іконнікова, М. В., & Співачук, В. О. (2021). Перспективні напрямки розвитку системи професійної підготовки філологів в Україні. *Інноваційна педагогіка*, 39, 218–222. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.44>
95. Іконнікова, М. В. (2025). Правописна підготовка здобувачів вищої освіти на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням. *Наукові інновації та передові технології*, (8)48, 1943–1951. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8\(48\)-1943-1950](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1943-1950)
96. Іконнікова, М. В., & Співачук, В. О. (2025). Професійна підготовка філологів у контексті сучасного наукового дискурсу. *Перспективи та інновації науки*, 10(56), 483–491. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-483-490](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-483-490)
97. Іконнікова, М. В., Петрушенко, О. О., & Фридрих, І. І. (2025). Формування академічного письма як компонента професійної іншомовної підготовки (для здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей). *Педагогічна академія: наукові записки*, (24). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17817561>
98. Іконнікова, М. В., & Домніч, Л. М. (2026). Формування правописної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей ЗВО України. *Суспільство та національні інтереси*, 2(22), 405–413. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2\(22\)-405-412](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2(22)-405-412)
99. Кабінет Міністрів України. (1993). *Про державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття) (Постанова № 896)*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/896-93-%D0%BF?utm_source=chatgpt.com#Text
100. Калінін, В. О. (2005). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук]. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
101. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. (2024). *Робочі програми навчальних дисциплін* <https://slovfil.kpnu.edu.ua/rob-prohr-navch-dysts/>

102. Канюк, О. Л. (2013). До питання формування іншомовної комунікативної компетенції. *Науковий вісник Ужгородського університету*, (27), 60–64.
103. Кібенко, Л. М. (2023). Роль м'яких навичок при формуванні компетентностей здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*, (61, т. 2), 207–210.
104. Кібенко, Л. М., Вощевська, О. В., Тронь, Т. В., & Книш, С. В. (2022). Використання сучасних технологій та цифрових інструментів у контексті дистанційного та змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*, (53, т. 2), 177–181.
105. Кібенко, Л. М., Демченко, В. А., & Колодіна, Л. С. (2022). Особливості інтерактивного навчання студентів у ЗВО. *Інноваційна педагогіка*, (51, т. 1), 72–75.
106. Кібенко, Л. М., Кушнір, Л. О., & Хміль, О. О. (2023). Використання інформаційних технологій в освітньому процесі в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*, (56, т. 2), 188–191.
107. Кібенко, Л. М., Тонконог, Н., & Левицька, Л. (2023). Сучасні тенденції впровадження змішаного навчання при викладанні іноземних мов в ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (66, т. 2), 214–219.
108. Кирикилиця, В. В. (2013). *Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками* [Автореферат дис. канд. пед. наук]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
109. Кебуладзе, В. (2021). *Феноменологічна психологія і феноменологічна соціологія: навчально-методичний посібник*. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
110. Клак, І. Є. (2012). Критерії та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності. *Науковий блог*. <https://naub.oa.edu.ua/kryteriyi-pokaznyky-ta-rivni-sformova/>
111. Коваль, Л. В. (2011). *Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід* (Монографія). ЛАНДОН-XXI.

112. Козаченко, О. М. (2019). Специфіка викладання і навчання польської мови україномовних мовців. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, (1), 23–28.

113. Колесник, А. О. (2023). *Нові інтерактивні технології викладання іноземних мов*. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

114. Колесник, А. О., Крупей, М. І., & Муравйова, О. М. (2023). Використання інструментів комп'ютерної лінгвістики для вивчення основ перекладу майбутніми фахівцями сфери управління. *Механізми забезпечення сталого розвитку економіки: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 418–420). ДБТУ.

115. Колесник, А. О., Муравйова, О. М., Архипова, В. О., Мануєнкова, О. О., & Крупей, М. І. (2023). Дидактичні моделі білінгвального навчання для підготовки фахівців правової галузі в українських університетах. *Наукові інновації та передові технології*, (5), 510–519.

116. Колесник, А. О., Удовенко, І. В., Мануєнкова, О. О., Подворна, Л. А., & Муравйова, О. М. (2023). Особливості викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, (5), 23–35.

117. Коробка, О. В. (2023). Формування соціолінгвістичної компетентності в умовах війни. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень: матеріали IV Міжнародної наукової конференції*, 230–232. МЦНД.

118. Космеда, Т. А. (2010). *Комунікативна компетенція: лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний аспекти* (Навчальний посібник). Вид-во ЛНУ ім. Івана Франка.

119. Косогова, О. О. (2011). *Метод проєктів у практиці сучасної школи* (Посібник). Ранок.

120. Костюк, С. С. (2018). *Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців* [Кандидатська дисертація, Київський університет імені Бориса Грінченка].

121. Кравченко, Л. М. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів-філологів у системі університетської освіти* (Монографія). Техносервіс.

122. Кравченко, В. М. (2016). Моделювання професійної підготовки викладача вищої школи в умовах модернізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 51(104), 194–207.
123. Кравчук, А. (2015). *Польська мова з елементами правопису для українців* (Посібник). Київ.
124. Кравчук, А. (2016). *Польська мова. Граматика з вправами*. Інкос.
125. Кравчук, А., & Ковалевський, Є. (2017). *Методика викладання польської мови*. Інкос.
126. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.
127. Кремень, В., Левовицький, Т., & Сисоєва, С. (Ред.). (2011). *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: Збірник наукових праць*.
128. Кульбашна, Я., & Захарова, В. (2018). Структура іншомовної компетентності фахівців із стоматології. *Освітологія*, (7), 157–163.
129. Куц, М. О. (2017). *Педагогічні технології навчання іноземних мов* [Автореферат канд. дис. пед. наук]. Тернопіль.
130. Кучай, О. В. (2011). *Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна.
131. Лейко, С. В. (2013). Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (4), 128–135. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15
132. Лесик, Г. (2013). Реалізація компетентнісного підходу у процесі викладання гуманітарних дисциплін. *Педагогічна думка*, (1), 41–55.
133. Лещенко, Г. А. (2024). *Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності у фахівців з права: практичний аспект* (Монографія). Видавництво «Ленвіт».

134. Лисенко, Г. І. (2009). *Професійна підготовка майбутніх філологів у системі неперервної освіти: теоретико-методологічний аспект* (Монографія). Видавець ПП Лисенко М. М.
135. Лозова, О. М. (2010). *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови*. Київ.
136. Максименко, С. Д. (Ред.). (2023). *Медична психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів* (Т. 2, 3-тє вид.). Видавництво Людмила.
137. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. (1999). (С. Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.
138. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти. (2019). (С. Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.
139. Міністерство освіти України. (1992). Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, (5), 2–20.
140. Міщенко, І. Б. (2004). *Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності* [Автореферат канд. дис.]. Київ.
141. Ніколаєва, С. Ю. (2008). *Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці)*. Ленвіт.
142. Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, (2), 11–17.
143. Ніколаєва, С. Ю. (2016). Концепція іншомовної освіти в Україні. *World Science*, 3 (11), 60–61.
144. Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2002). *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Ленвіт.
145. Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції*. Ленвіт.
146. Овсієнко, Л. М. (2011). Проблеми впровадження компетентнісного підходу. *Українська мова і література в школі*, (6), 46–48.
147. Овсієнко, Л. М. (2017). Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (2), 82–87.

148. Оліяр, М. П. (2016). *Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності* [Дисертація]. Одеса.
149. Олійник, Т. О. (2013). Навчально-стратегічна компетенція як об'єкт формування у майбутніх учителів іноземної мови. У С. Ю. Ніколаєва (Ред.), *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник* (с. 123–135). Ленвіт.
150. Орап, М. (2009). Мовленнєва компетентність як структурний елемент організації суб'єкта. *Психолінгвістика*, (4/12), 81–89.
151. Осова, О. (2020). Формування іншомовної компетентності академічного письма студентів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, (45), 180–183.
152. Паласюк, М. (2014). Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів технічних ЗВО. *Людинознавчі студії*, (29), 144–154.
153. Перепелиця, К. (2024). Формування іншомовної компетенції на основі активізації самостійності. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 76 (2), 245–250.
154. Подлевська, Н. В. (2019). Мовна особистість філолога-перекладача у міжкультурній комунікації. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, (18), 48–53.
155. Подлевська, Н. В., & Войталюк, С. В. (2025). Взаємозв'язок іншомовної компетентності та міжкультурної комунікації. *Acta Paedagogica Volynienses*, (3), 115–123 <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>
156. Пометун, О. І. (2004). Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*, (3), 10–15.
157. Пометун, О. І. (2007). *Енциклопедія інтерактивного навчання* (Енциклопедія). А. С. К.
158. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. (2024). *Освітньо-професійна програма «Польська мова і література»* <https://ksm.pnu.edu.ua/opys-osvitnoi-prohramy-polska-mova-i-literatura-ta-anhlijska-mova/>

159. Пучковський, Ю. Я. (2013). *Польська мова. Практичний курс* (Посібник). Чумацький Шлях.
160. Рада Європи. (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання* (С. Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.
161. Рада Європи. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання. Супровідний том]. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
162. Ранюк, О. П. (2020). *Розвиток риторичних умінь майбутніх філологів у процесі навчання польської мови* (Кандидатська дисертація). Київський університет імені Бориса Грінченка.
163. Романюк, В. Л., & Лещенко, А. В. (2023). Інтерактивні методи навчання у формуванні іншомовної компетентності. *Науковий вісник Київського інституту НГУ*, (1), 34–41.
164. Сабатовська, І. С., & Кайдалова, Л. Г. (2014). *Моделювання діяльності фахівця* (Навчальний посібник). НФаУ.134.
165. Савченко, К. Ю. (2013). Формування професійної компетентності засобами моделювання ситуацій. *Science and Education a New Dimension*, 1 (3), 3–7.
166. Савченко, Л. (2013). Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи. *Science and Education a New Dimension*, 1 (3), 85–88.
167. Савченко, О. Я. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*, (7), 1–4.
168. Савченко, О. Я. (2013). Досвід реформування української освіти: спроба наукової рефлексії. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: збірник наукових праць*, 12–25.
169. Садовець, О. В. (2023). Програма міжнародного оцінювання рівня володіння іноземною мовою PISA: перспективи та переваги. *Порівняльна*

професійна педагогіка, 13(1), 60–69. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-8](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-8)

170. Садовець, О. (2024). Практика поєднання мікрвикладання та студентського коучингу у підготовці майбутніх учителів англійської мови: аналіз досвіду Індонезії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 14(1), 88–97. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(1\)-11](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(1)-11)

171. Селіванова, О. О. (2017). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми* [Підручник]. Черкаси.

172. Сисоєва, С. (2002). Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта*, 1(5), 73–80.

173. Сідун, М. М. (2013, 19 жовтня). *Критерії та рівні сформованості професійної компетентності вчителя*. Науковий блог НаУ «Острозька академія». <https://naub.oa.edu.ua/kryteriji-ta-rivni-sformovanosti-profesijnoji-kompetentnosti-majbutnoho-vchytelya-inozemnoji-movy-pochatkovoji-shkoly/>

174. Складенко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовної мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*, (3), 3–7.

175. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., & Огороднійчук, З. В. (2007). *Вікова та педагогічна психологія* (2-ге вид., Навчальний посібник). Каравела.

176. Солодюк, Н. (2013). Формування проектної діяльності студентів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 13 (272), 180–186.

177. Сорокіна, Н. В. (2016). *Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів* [Дисертація]. Київ.

178. Стражнікова, І. В. (2018). *Педагогіка вищої школи* (Навчально-методичний посібник). НАІР.

179. Струганець, Л. (2015). Мовнокомунікативна компетентність лідера в освітній галузі. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (1), 52–55.

180. Сура, Н. А. (2003). Іншомовна професійна компетентність: головні принципи. *Вісник Луганського ДПУ імені Т. Шевченка*, 4 (60), 190–192.

181. Сурмін, Ю. П. (2015). Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник НАДУ*, (2), 19–28.
182. Сухарева, С., Яручик, О., & Цьолик, Н. (2019). *Польська мова: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів = Język polski: Podręcznik dla studentów szkół wyższych*. Вежа-Друк.
183. Сухомлинська, О. В. (2002). Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2000*, 1, 37–54.
184. Тарнопольський, О. Б. (2006). *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному навчальному закладі* (Навчальний посібник). Ленвіт.
185. Тарнопольський, О. Б. (2012). Навчання через роблення у викладанні іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету*, (64), 83–87.
186. Тарнопольський, О. Б., & Кабанова, М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов у вищій школі* (Підручник). Університет імені Альфреда Нобеля.
187. Теслюк, В. М., Лузан, П. Г., & Шовкун, Л. М. (2009). *Основи педагогічної майстерності* (Навчальний посібник). НУБіП.
188. Ткачов, А. С. (2019). *Система формування ключових компетентностей учнів* [Автореферат докт. дис.]. Харків.
189. Торчинська, Н. М., Войталюк, С. В., & Шаховал, З. І. (2025). *Курсова робота з теорії і практики перекладу* (Методичні вказівки). ХНУ.
190. Федорчук, Е. І. (2011). Лекція як засіб реалізації студентоцентристського підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (7), 98–102.
191. Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи* (Навчальний посібник). Академвидав.
192. Харченко, Т. Г. (2019). Пропозиції щодо покращення методичної підготовки вчителів. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта в контексті ідей Нової української школи»* (с. 214–217). Університет Григорія Сковороди в Переяславі.

193. Хмельницький національний університет. (2024). *Освітні програми: Бакалавр* <https://ksf.khmnu.edu.ua/slovyanski-movy-ta-literatury-pereklad-vklyuchno-persha-polska/>
194. Хмельницький національний університет. (2025a). *Розмовний клуб «Kawusia z mleczkiem»* <https://ksf.khmnu.edu.ua/rozmovnyj-klub-kawusiazmleczkiem/>
195. Хмельницький національний університет. (2025b). *Захист навчальної перекладацької практики* <https://ksf.khmnu.edu.ua/zahyst-navchalnoyi-perekladaczkoji-praktyky-studentamy-polonistamy-1-kursu-2/>
196. Хом'як, І. М. (1998). *Наукові основи навчання орфографії в середній школі* (Підручник). Волинські обереги.
197. Хом'як, І. М. (2015). Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості. *Дивослово*, (11), 2–5.
198. Черниш, В. В. (2009). *Speak English Correctly: Практичний посібник з фонетики англійської мови*. Ленвіт.
199. Шайнер, Г. (2025). Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх дизайнерів середовища: методологічні підходи. *Академічні візії*, (47). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17358272>
200. Швачич, Г. Г. (2017). *Сучасні інформаційно-комунікаційні технології* (Навчальний посібник). НМетАУ.
201. Шапран, О. І. (Ред.). (2016). *Сучасний психолого-педагогічний словник*. Домбровська Я. М.
202. Шевченко, Г. П. (1997). Духовна культура і педагогіка. У Г. П. Шевченко (Ред.), *Формування духовної культури учнівської молоді* (с. 4–13). Луганськ.
203. Шовковий, В., & Шовкова, Т. (2017). Стратегічна компетентність як предмет лінгводидактичної дискусії. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, (4), 20–26.
204. Щербань, П. М. (2017). Громадянська компетентність учителя, її роль у формуванні громадянського суспільства України. *Технології інтеграції змісту освіти*, (7), 191–200.

205. Яковлєва, М. (2019). Упровадження інтерактивних методів навчання при вивченні іноземної мови у вищому юридичному навчальному закладі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (132), 231–234.
206. Andrzejewska, E. (2008). Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. *Języki Obce w Szkole*, (4), 42–47.
207. Balalaieva, O., Mochan, T., Hryhorenko, T., Andreikova, I., Paltseva, V., & Podkovyoff, N. (2023). Innovative pedagogical technologies – the most important resource in modernizing the training of a modern specialist. *Amazonia Investiga*, 12(63), 67–76. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.6>
208. Bańka, M. (Red.). (2003). *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
209. Bańko, M. (Red.). (2006). *Polszczyzna na co dzień* (Podręcznik). Wydawnictwo Naukowe PWN.
210. Baron-Polańczyk, E. (2013). Infrastruktura teleinformatyczna jako czynnik warunkujący stosowanie ICT w pracy nauczycieli: Raport z badań. *Problemy Profesjologii*, (1), 125–144.
211. Bartmiński, J. (2001). *Współczesny język polski*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
212. Bartmiński, J. (2008). *Nauka o języku w podstawie programowej*. Centralna Komisja Egzaminacyjna.
213. Bartmiński, J. (1999). *Językowy obraz świata*. Wydawnictwo UMCS.
214. Bartnicka, B. (2009). Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, (16), 21–30.
215. Bawej, I. (2013). Interferencja językowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, (20), 57–66.
216. Bidyuk, N., Zachynska, N., & Sadovets, O. (2025). Developing Assessment Literacy in Pre-service Teachers: a Cambridge-Based Approach to A2 Key for Schools Writing. *Comparative Professional Pedagogy*, 15(2), 45-57. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-1](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-1)

217. Bielak, M. I. (2022). Rozwój kompetencji komunikacyjnej studenta specjalności “Język angielski w biznesie”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 22, 7–23.

218. Biletska, O., Kuchai, T., Kravtsova, T., Bidyuk, N., Tretko, V., & Kuchai, O. (2021). The Use of the Activity Approach in Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions. *Revista Romaneasca pentru Educatie ultidimensională*, 13(2), 243-267. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/420>(WOS)

219. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>

220. Chomsky, N. (1966). The current scene in linguistics: Present directions. *College English*, 27 (8), 587–595.

221. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

222. Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy wytrych? *Neodidagmata*, (24), 53–66.

223. Dąbrowska, A. (2021). Nauczanie języka polskiego jako obcego w dobie globalizacji – wyzwania i perspektywy. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, (28), 15–29.

224. Dąbrowska, A., Dobesz, U., & Pasieka, M. (2010). *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

225. Dąbrowska, A. (2010). *E-learning w kształceniu kompetencji międzykulturowej*. Oficyna Wydawnicza ATUT.

226. Dubisz, S. (2015). Dwadzieścia lat później – język polski poza granicami kraju. *Poradnik Językowy*, (8), 5–18.

227. Dushechkina, N., Yatsyna, S., Malyk, Y., Shayner, H., Tyshkovets, M., & Nykytenko, O. (2024). Interpersonal interaction strategies for the development of communication skills in university education. *Revista Eduweb*, 18(4), 68–88. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.5>

228. Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
229. Europass. (2024). *Europejskie poziomy biegłości językowej – tabela samooceny*.
230. Florczak, J. (2010). *Językoznawcze aspekty modelu kształtowania kompetencji języka obcego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
231. Gajdamowicz, H. (2009). *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych w XXI wieku* (T. 1). Oficyna Wydawnicza Impuls.
232. Gajewska, E. (2020). *Kompetencja komunikacyjna w dydaktyce języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
233. Gębal, P. E. (2010). Modele kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego w Europie. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(6), 109–124.
234. Gębal, P. E. (2014). Kompetencja interkulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, (21), 45–58.
235. Gębal, P. E. (2018). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
236. Gębal, P. E. (2019). *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*. Księgarnia Akademicka.
237. Janda, M. (2018). Kompetencje komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Dydaktyka Polonistyczna*, 4 (13), 269–281.
238. Janowska, I. (2015). Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka. *LingVaria*, 10 (2), 41–54.
239. Janowska, I. (2011). Podejście zadaniowe w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, (4), 16–23.
240. Janowska, I. (2015). Kompetencja komunikacyjna w świetle Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. *Postscriptum Polonistyczne*, 1 (15), 39–52.
241. Janowska, I. (2011). *Planowanie lekcji języka obcego*. Universitas.
242. Jaśkiewicz, K., & Jaśkiewicz, O. (2000). *Polsko-ukraińska fonetyka konfrontatywna. Wraz z pisownią*. Fundacja „Pomoc Polakom na Wschodzie”.

243. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. (2012). *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie: Raport Eurydice*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
244. Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna.
245. Komorowska, H. (2002). Nauczanie wymowy, rytmu i intonacji. W: *Nauczanie języków obcych* (s. 145–162). Wydawnictwo Szkolne PWN.
246. Komorowska, H. (2005). Sprawność językowa a kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, (2), 5–12.
247. Komorowska, H. (2020). *Kształcenie językowe: cele, programy, testowanie*. Fraszka Edukacyjna.
248. Kowalska, M. (2004). *Intensywny kurs polskiej mowy z kompaktyskiem: Polska mowa za 4 tygodnie*. Wydawnictwo REA.
249. Kruszewski, K. (Red.). (2009). *Sztuka nauczania: Czynności nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
250. Kucharczyk, R. (2018). *Wielojęzyczność a nauczanie języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
251. Lakhmotova, Y., Sadovets, O., Orlovska, O., Martynyuk, O., Myroshnychenko, V., & Lebedieva, L. (2024). Distance learning of a foreign language in the context of neuropedagogical factors. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 15(1), 105–121. <https://doi.org/10.18662/brain/15.1/539>
252. Lechowicz, J., & Podsiadły, J. (2001). *Ćwiczenia gramatyczne nie tylko dla cudzoziemców*. WING.
253. Lipińska, E. (2010). *Z językiem polskim w świat. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*. Universitas.
254. Lipińska, E., & Seretny, A. (2021). *Podstawy glottodydaktyki polonistycznej. Podręcznik dla studentów i nauczycieli*. Universitas.
255. Machowska, J. (2011a). *Gramatyka? Dlaczego nie?! Universitas*.
256. Machowska, J. (2011b). *Gramatyka? Ależ tak! Universitas*.

257. Maciejewski, M. (2007). Rola kompetencji retorycznej w kształceniu i pracy tłumacza. *Rocznik Przekładoznawczy*, (3/4), 283–296.
258. Majewska-Tworek, A. (2003). Specyficzne problemy artykulacyjne w procesie przyswajania języka polskiego jako obcego. In: *Studia Linguistica XXII* (s. 95–110). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
259. Majewska-Tworek, A. (2010). *Szura, szumi i szelesi. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*. Oficyna Wydawnicza ATUT.
260. Metera, H. (2001). *Czasownik nie jedno ma imię i nie jedną odmianę*. Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie.
261. Miodunka, W. (2010). *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Universitas.
262. Miodunka, W. T. (2010). Glottodydaktyka polonistyczna – geneza i rozwój dyscypliny. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(6), 27–40.
263. Miodunka, W. T. (2016). Glottodydaktyka polonistyczna: u źródeł dyscypliny, jej stan obecny i perspektywy. *Poradnik Językowy*, (10), 7–21.
264. Miodunka, W. T. (2017). *Polszczyzna jako język obcy. Definiowanie języka i kompetencji*. Universitas.
265. Milerski, M., & Śliwerski, B. (Red.). (2000). *Leksykon PWN: Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
266. Nagajowa, M. (1990). *Abc metodyki języka polskiego*. Warszawa.
267. Nagórko, A. (2005). *Zarys gramatyki polskiej*. PWN.
268. Nosidlak, K. M. (2021). Kształtowanie kompetencji interkulturowej (KI) wśród najmłodszych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, (12), 123–138.
269. Onishchuk I., Bidyuk, N., Doroshenko, T., Zastelo, O., Kokhanovska, E., Yatsiv, S., Ishchuk, N. (2021). Foreign Language Education in Eastern Europe in the Historical and Postmodern Discourse. *Postmodern Openings*, 12(3), 107-120. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/2988>
270. Ostaszewska, D., & Tambor, J. (2006). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

271. Ostaszewska, D., & Tambor, J. (2014a). *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce* (Wyd. II). Wydawnictwo Naukowe PWN.
272. Ostaszewska, D., & Tambor, J. (2014b). *Poprawnie po polsku. Poradnik językowy PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
273. Pyziak, J. (2010). *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne*. Universitas.
274. Puzik, J. (2003). *Przygody z gramatyką*. Universitas
275. Rada Europy. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego* (H. Komorowska, Red.). CODN.
276. Ročławski, B. (2001). *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Glottispol.
277. Sadovets, O. (2022). Comparative analysis of foreign language teachers' education at British and American universities. *Comparative Professional Pedagogy*, 12(2), 54–63. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12\(2\)-6](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(2)-6)
278. Sadovets, O., Martynyuk, O., Orlovskaya, O., Lysak, H., Korol, S., & Zembytska, M. (2022). Gamification in the Informal Learning Space of Higher Education (in the Context of the Digital Transformation of Education). *Postmodern Openings*, 13(1), 349–369. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/399>
279. Shayner, H., Isayeva, O., & Mukan, N. (2026). Enhancing creative professional competence in foreign language acquisition for future environmental designers in Ukraine: a systematic review. *Creativity Studies*, 19(1), 38–50. <https://doi.org/10.3846/cs.2026.23392>
280. Shayner, H. I., & Mukan, N. V. (2025). Updating the content of foreign language professional training for future environmental designers based on the principle of interdisciplinary integration. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (14), 161–167. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.14.161
281. Shayner, H. (2024). Foreign language professional competence of environment designers as a subject of scientific discussions. *Педагогіка формування творчої особистості*, (94), 118–122. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.21>

282. Shevchenko, L., Makhynia, N., Polishchuk, G., Sotska, H., Koval, V., & Grygorenko, T. (2021). The training of future teachers for innovative teaching activities. *Postmodern Openings*, 12(1), 22–38. <https://doi.org/10.18662/po/12.1/243>
283. Siatki zajęć. (2024). *Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego*. <https://www.ifp.uni.wroc.pl/pobieralnia/siatki-zajec/>
284. Seretny, A., & Lipińska, E. (2023). *Abc metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. UNIVERSITAS.
285. Seretny, A. (2011). Kompetencja leksykalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, (18), 83–92
286. Sobańska-Jędrych, J. (2010). *Uczeń zdolny – uczenie się i nauczanie języków obcych* [Niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Warszawski.
287. Sobańska-Jędrych, J. (2011). Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych w szkole – raport z badań. W: J. Knieja & S. Piotrowski (Red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się* (c. 51–62). Towarzystwo Naukowe KUL.
288. Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, (27/28), 15–28.
289. Strykowski, W., Strykowski, J., & Pielachowski, J. (Red.). (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wydawnictwo eM-Pi2.
290. Szplit, A. (2010). Kompetencje nauczycieli języków obcych in Polsce i Europie. *Studia Pedagogiczne*, 19, 237–248.
291. Tambor, J. (2007). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
292. Tambor, J. (2012). Nauczanie języka polskiego jako obcego – wyzwania współczesności. *Postscriptum Polonistyczne*, 1(9), 13–24.
293. Tambor, J. (2018). *Gramatyka opisowa języka polskiego dla cudzoziemców*. Universitas.
294. Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Grupa Edukacyjna.
295. Turlej, B., Czernichowska, U., Rzehak, W., & Pul, M. (2017). *Słownik ortograficzny*. Wydawnictwo Edukacyjne GREG.

296. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. (2024). *Filologia polska: Sylabus* <https://sylabus.amu.edu.pl/pl/20/3/2/7/118#nav-tab-62>
297. Uniwersytet Jagielloński. (2024). *Sylabus: Filologia polska nauczycielska* <https://sylabus.uj.edu.pl/pl/7/1/2/21/93>
298. Vakulyk, V., Koval, V., Lukiianchuk, I., Romanenko, N., Grygorenko, T., Balalaieva, O., & Oros, L. (2022). Formation of a Professional Communication Culture Among the Students Using Information Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(9), 75–82. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.12>
299. *Wielka encyklopedia PWN*. (2003). (T. 14). Wydawnictwo Naukowe PWN.
300. Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

АНКЕТА «ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ
МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА-ПОЛОНІСТА»

Шановний студенте! Просимо Вас взяти участь у дослідженні в межах дисертаційної роботи на тему «Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки». Опитування є анонімним, тому зазначати прізвище та ім'я не потрібно.

Будемо вдячні за відповіді!

(авторська анкета)

Анкета спрямована на визначення рівня сформованості професійно-мотиваційного профілю та іншомовної компетентності студентів шляхом оцінювання внутрішньої потреби в опануванні фаху, рівня навчальної автономності та готовності до безперервного вдосконалення мовних навичок.

Інструкція.

Оберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашому поточному стану.

I. Якби Ви мали можливість обрати будь-яку іншу спеціальність без втрати часу, чи залишилися б Ви на полоністиці?

- а) Однозначно так, це мій свідомий вибір.
- б) Можливо, але розглянув би інші філологічні напрями.
- в) Скоріше за все, обрав би іншу, не пов'язану з мовами сферу.

II. Що Вас найбільше мотивує до вивчення польської граматики та правопису?

- а) Прагнення до бездоганності як ознаки професіоналізму філолога.
- б) Необхідність успішно скласти іспити та заліки.
- в) Розуміння того, що це необхідно для базової комунікації.

III. Чи відчуваєте Ви потребу самостійно досліджувати етимологію польських слів або складні випадки керування дієслів поза межами навчальної програми?

- а) Так, мене захоплює внутрішня логіка польської мови.
- б) Рідко, лише якщо виникає конкретне практичне запитання.
- в) Ні, обмежуюся лише тими знаннями, які дає викладач.

IV. Як Ви ставитеся до помилок, яких припускаєтеся у польському мовленні?

- а) Аналізую їх як можливість для росту та виправлення «слабких місць».
- б) Відчуваю дискомфорт, але намагаюся запам'ятати правильний варіант.
- в) Намагаюся швидше про них забути, щоб не втрачати впевненості.

V. Який культурний аспект польської мови викликає у Вас найбільший інтерес?

- а) Сучасна література, кіно та живий молодіжний сленг.
- б) Історичні зв'язки та спільна культурна спадщина України й Польщі.
- в) Етикетні норми та правила офіційного спілкування.

VI. Уявіть, що Ви потрапили в польськомовне середовище і не знаєте специфічного терміна. Ваша реакція?

- а) Спробую пояснити поняття описово, використовуючи наявний лексичний ресурс.
- б) Переїду на англійську або українську мову (якщо її зрозуміють).
- в) Припиню розмову або буду використовувати лише жести.

VII. Чи вважаєте Ви вивчення польської мови інструментом для Вашого особистісного розвитку (зміни способу мислення, пам'яті, креативності)?

- а) Так, вивчення мови кардинально змінює моє сприйняття світу.
- б) Певною мірою, як і будь-яке інше навчання.
- в) Ні, це лише накопичення корисних навичок для роботи.

VIII. Наскільки часто Ви використовуєте польську мову у вільний час (соцмережі, перегляд відео, читання)?

- а) Щодня, це частина мого стилю життя.
- б) Кілька разів на тиждень, коли маю натхнення.
- в) Майже ніколи, мова для мене існує лише в межах університету.

IX. Яка Ваша головна мета як майбутнього філолога-полоніста через 5 років?

- а) Стати експертом-перекладачем або науковцем, що популяризує полоністику.
- б) Працювати в міжнародній компанії, де польська мова є лише бонусом.
- в) Мати диплом про вищу освіту, сфера роботи не є принциповою.

Завершення додатка А

Х. Оцініть Ваше прагнення до самовдосконалення у польській мові після завершення навчання в університеті.

- а) Планую вчитися все життя, досягаючи рівня С2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.
- б) Підтримуватиму існуючий рівень на практиці.
- в) Думаю, що отриманої в університеті бази мені цілком вистачить.

Методичний коментар

Оцінювання результатів анкетування здійснюється з метою визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента. Варіант «а» – 3 бали (глибинна внутрішня мотивація, сформована професійна ідентичність); варіант «б» – 2 бали (позитивна мотивація, орієнтована на результат або зовнішні чинники); варіант «в» – 1 бал (пасивне ставлення, мінімальна зацікавленість).

Високий (27–30 балів) – стійка внутрішня мотивація, висока автономність, мова як засіб самореалізації та активна ініціатива у вдосконаленні.

Достатній (21–26 балів) – прагматична мотивація, орієнтація на кар'єру, сумлінне виконання програми без виходу за її межі.

Середній (15–20 балів) – зовнішня мотивація (оцінка, диплом), ситуативний інтерес та обмежена ініціатива у навчанні.

Елементарний (10–14 балів) – низька зацікавленість, формальний характер навчання та відсутність самостійної роботи над мовою.

Щиро дякуємо за участь в дослідженні!

ДОДАТОК Б
КОМПЛЕКСНА КОНТРОЛЬНА РОБОТА
ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНО-
ЛІНГВІСТИЧНОГО ТА КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО
КОМПОНЕНТІВ (констатувальний етап експерименту)

SPRAWDZIAN

LICZBA ZADAŃ: 9

Imię i nazwisko: _____

Liczba punktów: _____ / 100 p.

Rozumienia ze słuchu

Liczba punktów: _____ / 10 p.

1. Proszę uważnie słuchać tego nagrania i wykonywać zadanie. Uwaga! Nagranie zostanie odtworzone dwukrotnie.

I. O czym głównie mówi tekst?

- a) O historii rozwoju robotyki.
- b) O wpływie sztucznej inteligencji na współczesne życie.
- c) O zagrożeniach związanych z globalnym ociepleniem.
- d) O korzyściach płynących z podróży kosmicznych.

II. Jakie dziedziny życia są wymienione jako te, w których AI znajduje zastosowanie?

- a) Sztuka i literatura.
- b) Medycyna, transport i biznes.
- c) Sport i rekreacja.
- d) Rolnictwo i ogrodnictwo.

III. Jakie korzyści przynosi AI w medycynie?

- a) Umożliwia przeprowadzanie skomplikowanych operacji chirurgicznych na odległość.
- b) Pomaga w diagnozowaniu chorób i opracowywaniu spersonalizowanych terapii.
- c) Umożliwia tworzenie sztucznych narządów.
- d) Przyspiesza proces rejestracji pacjentów w szpitalach.

IV. Jakie obawy budzi rozwój AI w kontekście rynku pracy?

- a) Niedostatek wykwalifikowanych specjalistów w dziedzinie AI.
- b) Utrata miejsc pracy w wyniku automatyzacji.
- c) Wzrost bezrobocia wśród młodych ludzi.
- d) Zbyt wysokie koszty wdrożenia systemów AI w przedsiębiorstwach.

V. Jakie inne kwestie etyczne są poruszane w tekście w kontekście rozwoju AI?

- a) Kwestie związane z ochroną środowiska naturalnego.
- b) Kwestie związane z ochroną praw zwierząt.

- c) Kwestie związane z prywatnością i bezpieczeństwem danych.
- d) Kwestie związane z dostępem do edukacji.

VI. Co jest potrzebne, aby w pełni wykorzystać potencjał AI, minimalizując ryzyka?

- a) Opracowanie nowych technologii kosmicznych.
- b) Zwiększenie inwestycji w odnawialne źródła energii.
- c) Opracowanie odpowiednich regulacji prawnych.
- d) Zwiększenie liczby międzynarodowych konferencji naukowych.

VII. Jaki jest główny cel rozwoju autonomicznych pojazdów w transporcie?

- a) Zmniejszenie korków w miastach.
- b) Zwiększenie bezpieczeństwa i efektywności transportu.
- c) Obniżenie kosztów transportu publicznego.
- d) Zwiększenie komfortu podróżowania.

VIII. W jaki sposób AI pomaga w biznesie?

- a) Umożliwia tworzenie innowacyjnych produktów.
- b) Pomaga w automatyzacji procesów i analizie danych rynkowych.
- c) Ułatwia komunikację z klientami.
- d) Zwiększa efektywność zarządzania zasobami ludzkimi.

IX. Jaki jest ton wypowiedzi autora tekstu?

- a) Alarmujący i pesymistyczny.
- b) Neutralny i informacyjny.
- c) Optymistyczny i entuzjastyczny.
- d) Sarkastyczny i ironiczny.

X. Do kogo skierowany jest tekst?

- a) Do specjalistów z dziedziny sztucznej inteligencji.
- b) Do szerokiej publiczności zainteresowanej rozwojem technologii.
- c) Do polityków i decydentów.
- d) Do studentów i naukowców.

Rozumienie tekstu czytanego

Liczba punktów: _____ / 10 p.

1. Proszę uważnie przeczytać tekst i wykonywać zadanie.

Pandemia COVID-19 znacząco zmieniła nasze podejście do pracy. Jeszcze kilka lat temu praca zdalna wydawała się luksusem lub przywilejem nielicznych pracowników sektora IT czy freelancerów. Jednak w roku 2020, gdy świat stanął w obliczu lockdownów, praca zdalna stała się nagle codziennością dla milionów ludzi. Okazało się, że wiele zawodów można wykonywać równie efektywnie z domu jak z biura. Dla wielu osób była to pozytywna zmiana. Pracownicy docenili brak codziennych dojazdów do biura, większą elastyczność godzin pracy oraz możliwość spędzenia więcej czasu z rodziną. Niektórzy wykorzystali okazję, by przeprowadzić się z dużego miasta na wieś lub podróżować, pracując jednocześnie zdalnie.

Jednak praca na odległość to nie tylko korzyści. Wiele osób zaczęło odczuwać izolację i brak bezpośredniego kontaktu ze współpracownikami. Zacierają się też granice między życiem zawodowym a prywatnym – skoro komputer służbowy jest zawsze w pobliżu, trudno czasem „wyjść z pracy”. Ponadto nie wszyscy dysponują w domu warunkami sprzyjającymi koncentracji; pojawiały się też problemy techniczne, a długie wideokonferencje bywały męczące.

Po ustaniu najostrzejszych obostrzeń pandemicznych wiele firm stanęło przed dylematem: czy wracać do tradycyjnego modelu pracy w biurze, czy pozostać przy trybie zdalnym, a może wprowadzić rozwiązania pośrednie. Niektóre przedsiębiorstwa wezwały pracowników z powrotem do biur, uzasadniając to potrzebą integracji zespołu i kreatywnej współpracy na żywo. Inne firmy przeszły na model hybrydowy, łączący pracę zdalną z wizytami w biurze na przykład raz w tygodniu. Badania pokazują, że spora część pracowników ceni sobie możliwość pracy zdalnej i nie

chce z niej rezygnować. Wygląda na to, że praca zdalna pozostanie ważnym elementem współczesnego rynku pracy.

Pandemia pokazała, że taki model jest możliwy na dużą skalę, a doświadczenia ostatnich lat zmieniły nasze oczekiwania wobec równowagi między pracą a życiem osobistym.

5. Jak praca zdalna była postrzegana przed pandemią COVID-19 według tekstu?

- a) Jako przywilej dostępny dla nielicznych (np. tylko dla specjalistów IT lub freelancerów).
- b) Jako standardowy model pracy w większości firm.
- c) Jako rozwiązanie niemożliwe do zrealizowania z powodu braku technologii.

2. Co spowodowało, że w 2020 roku praca zdalna stała się powszechna?

- a) Wprowadzenie nowych narzędzi do pracy online na początku 2020 roku.
- b) Globalne ograniczenie z powodu pandemii COVID-19.
- c) Ogólnoswiatowy protest pracowników domagających się pracy zdalnej.

3. Która z poniższych korzyści z pracy zdalnej została wymieniona w tekście?

- a) Możliwość skrócenia czasu pracy bez zmniejszenia pensji.
- b) Dodatkowe dni urlopu dla pracowników.
- c) Elastyczność godzin pracy.

4. Jak część osób wykorzystała szansę pracy zdalnej, o czym wspomniano w tekście?

- a) Podjęli jednocześnie dwie prace na pełny etat, aby więcej zarabiać.
- b) Skrócili tydzień pracy do kilku godzin dzięki większej efektywności.
- c) Wyprowadzili się z miasta na wieś albo zaczęli podróżować, pracując jednocześnie zdalnie.

a) Które z poniższych zdań opisuje jedną z trudności pracy zdalnej wspomnianych w tekście?

- a) Pracownicy zdalni mają zbyt dużo wolnego czasu i często się nudzą.
- b) Pracownicy zdalni czują się odizolowani od swoich współpracowników.
- c) Praca zdalna powoduje znaczny spadek produktywności większości pracowników.

b) Jak firmy, które po pandemii przywróciły pracę w biurze, uzasadniały tę decyzję?

- a) Twierdziły, że większość pracowników sama woli pracę stacjonarną.
- b) Argumentowały to potrzebą integracji zespołu i kreatywnej współpracy na żywo.
- c) Utrzymywały, że praca zdalna okazała się całkowicie nieskuteczna.

c) Na czym polega model hybrydowy pracy, zgodnie z opisem w tekście?

I. Łączy pracę zdalną z regularnymi wizytami w biurze (np. raz w tygodniu).

II. Wymaga podziału dnia pracy na część zdalną (rano) i biurową (po południu).

III. Polega na wyłącznej pracy zdalnej, uzupełnionej codziennymi telekonferencjami.

d) Co wynika z przytoczonych w tekście badań na temat nastawienia pracowników do pracy zdalnej?

- a) Większość badanych preferuje pracę w biurze, bo jest dla nich wygodniejsza.
- b) Praca zdalna cieszy się popularnością głównie w branży technologicznej.
- c) Znaczna część pracowników ceni pracę zdalną i nie chce z niej rezygnować.

9. Jaki wniosek dotyczący przyszłości pracy zdalnej można wyciągnąć z tekstu?

- a) Praca zdalna była tylko tymczasową koniecznością i wkrótce zostanie zarzucona.
- b) Większość firm planuje całkowicie zrezygnować z pracy zdalnej w najbliższym czasie.
- c) Praca zdalna prawdopodobnie pozostanie ważnym elementem współczesnego rynku pracy.

10. Co autor ma na myśli, pisząc, że w przypadku pracy zdalnej trudno czasem „wyjść z pracy”?

- a) Że trudno oddzielić życie zawodowe od prywatnego, pracując w domu.
- b) Że pracując zdalnie, ludzie często późno wychodzą z biura.
- c) Że w pracy zdalnej częściej dochodzi do rezygnacji z zatrudnienia.

Poprawność gramatyczna

5 zadań

Liczba punktów: _____ / 60 p.

1. Proszę uzupełnić luki, wpisując „nie” łącznie lub rozdzielnie.

Продовження додатка Б

1. ____ doceniając subtelności jego argumentacji, lecz jednocześnie ____ będąc w stanie zignorować ich logiczną spójność, musiał przyznać, że jego stanowisko jest warte rozważenia.
1. ____ znając pełnego kontekstu sytuacji, ____ mógł wydać jednoznacznej opinii, choć intuicyjnie czuł, że coś jest ____ w porządku.
2. ____ palący nałogowo, lecz jedynie okazjonalnie, ____ uważał, że jego zdrowie jest zagrożone, co okazało się ____ zgodne z wynikami badań.
3. ____ mając wpływ na decyzję, ____ ukrywał frustrację, lecz jego mimika zdradzała ____ zadowolenie z obrotu spraw.
4. ____ będąc w stanie zignorować ____ oczywistej niesprawiedliwości, postanowił interweniować, choć wiedział, że to ____ będzie łatwe.
5. ____ wiedząc, jak zareaguje rozmówca, ____ ryzykował, lecz jego determinacja była ____ do powstrzymania.
6. ____ rozumiejąc niuansów jego wypowiedzi, lecz dostrzegając ogólny sens, doszedł do wniosku, że jego intencje są ____ jednoznaczne.
7. ____ zapominając o obietnicach, lecz jednocześnie ____ będąc w stanie dotrzymać wszystkich, musiał dokonać trudnych wyborów, co ____ spotkało się z aprobatą.
8. ____ doceniając jego wkład, lecz widząc ____ wystarczającą efektywność, postanowił wprowadzić zmiany, co ____ było łatwe do zaakceptowania.
9. ____ będąc świadomym konsekwencji, lecz wierząc w słuszność swoich działań, ____ rezygnował z dalszych kroków, choć wiedział, że to ____ będzie bezpieczne.

2. Proszę uzupełnić luki, wpisując poprawną formę czasownika w czasie teraźniejszym.

1. Ona (płakać) ____ ze wzruszenia, gdy ogląda ten film po raz kolejny i (dziwić się) ____, że za każdym razem wywołuje on u niej te same emocje.
2. My (jeździć) ____ na rowerze każdego popołudnia, (dbać) ____ w ten sposób o kondycję i zdrowie.
3. On (pragnąć) ____ spokoju i ciszy, dlatego (spędzać) ____ czas w odosobnieniu.
4. Wy (brać) ____ udział w konkursie, który organizuje szkoła, chyba (mieć) ____ szansę na wygraną atrakcyjnych nagród.
5. Oni (śmiać się) ____ z dowcipów, które opowiada ich przyjaciel, (on potrafić) ____ ich rozbawić nawet w najtrudniejszych chwilach.
6. Ja (wstawać) ____ wcześniej rano, aby zdążyć na autobus i (docierać) ____ do pracy przed szczytem komunikacyjnym.
7. Ty (piec) ____ pyszne ciasto na urodziny siostry i (mieć) ____ nadzieję, że (sprawić) ____ jej tym radość.
8. Ona (ciąć) ____ warzywa na sałatkę, (uważać) ____, że przygotuje smaczny i zdrowy posiłek.
9. My (iść) ____ na spacer do parku, aby zaczerpnąć świeżego powietrza, (chcieć) ____ odprężyć się od codziennego stresu.
10. Ja (patrzeć) ____ na zachód słońca, który (malować) ____ niebo na czerwono (być) ____ to piękno natury.

3. Proszę uzupełnić luki, wpisując poprawną formę czasownika w czasie przeszłym.

1. On (widzieć) ____ wczoraj ten film i (zrozumieć) ____, że już wcześniej go oglądał.
2. My (móc) ____ ci pomóc, ale niestety, było już za późno i niczego nie (dać) ____ się zmienić.
3. Wy (wziąć) ____ udział w konkursie, ale mimo starań, nie (wygrać) ____ i (poczuć) ____ rozczarowanie.

Продовження додатка Б

4. Ona (jeść) _____ obiad, gdy nagle zadzwonił telefon i (przerwać) _____ jej posiłek.
5. Ja (iść) _____ do sklepu, ale niestety, gdy (dotrzeć) _____ na miejsce, okazało się, że był już zamknięty.
6. Ty (zacząć) _____ czytać książkę, ale z powodu braku czasu, nie (ukończyć) _____ jej i (odłożyć) _____ na półkę.
7. Oni (rozumieć) _____ twoje intencje, ale mimo to, nie (zdecydować) _____ się na współpracę i (podziękować) _____ za propozycję.
8. My (znaleźć) _____ klucze, które z powodu roztargnienia (zgubić) _____, co (przynieść) _____ nam ulgę.
9. Wy (usiąść) _____ na ławce w parku i (odpocząć) _____ po długim spacerze, (podziwiając) _____ otaczającą przyrodę.
10. Ona (zjeść) _____ całe ciasto, które własnoręcznie (upiec) _____, (ciesząc) _____ się, że tak jej smakowało.

4. Porszę uzupełnić luki, wpisując rzeczowniki i przymiotniki w odpowiedniej formie.

Wczoraj wybrałem się na spacer z 1(moj najlepszy przyjaciel l.mn.) _____. Szliśmy wzdłuż 2(malownicza rzeka) _____, podziwiając 3(piękny krajobraz) _____. 4(Nasz drogi przyjaciel l. mn.) _____ opowiadali mi o swoich 5(nowe hobby) _____, a ja słuchałem z 6(wielkie zainteresowanie) _____. Zatrzymaliśmy się przy 7(stary most) _____, gdzie spotkaliśmy 8(znajomy sąsiad) _____ z jego 9(mały pies) _____. 10(Pies) _____ radośnie merdał 11(krótki ogon) _____ i biegał wokół 12(nasze nogi) _____. W pobliżu mostu spotkaliśmy również 13(2 starszy pan) _____, którzy grali w szachy. Po 14(długi spacer) _____ wróciliśmy do domu, zmęczeni, ale zadowoleni. Wieczorem zadzwoniłem do 15(moja mama) _____ i opowiedziałem jej o 16(nasza wycieczka) _____ i o 17(ciekawe spotkanie) _____. Następnie napisałem 18(długi e-mail) _____ do (mój młodszy brat) _____, opisując 19(wszystkie szczegóły) _____ naszego spaceru, w tym 20(zabawne zachowanie) _____ 21(mały pies) _____ oraz 22(spokojni szachiści) _____.

5. Proszę poprawić błędy językowe.

I. Ten kontrol był bardzo dokładny.

II. On wziął książkę i wyszedł z klasy.

III. Używam dobrą pastę do zębów.

IV. Adam i Piotr wszedł do sali wykładowej.

V. Ona jest bardziej wysoka niż jej siostra.

VI. Rozmawialiśmy o ten problem podczas zajęć.

VII. Warunki dla rozwoju edukacji są coraz lepsze.

VIII. Czytając ten artykuł, łzy napływały do oczu.

Mówienie

Liczba punktów: _____ / 20 p.

1. Proszę przygotować krótką prezentację (2-3 minuty) na temat „Czy życie bez internetu jest dziś możliwe?”

Jak zmieniłoby się Twoje codzienne funkcjonowanie?

Jakie byłyby plusy i minusy?

Czy spróbował(a)byś takiego wyzwania?

Комплексна контрольна робота використовується на констатувальному етапі експерименту з метою визначення вихідного рівня сформованості когнітивно-лінгвістичного та комунікативно-діяльнісного компонентів іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Робота охоплює рецептивні (аудіювання, читання), мовні (орфографія, морфологія, синтаксис, інтерференційні явища) та продуктивні види діяльності (говоріння). Результати слугують підґрунтям для визначення рівнів сформованості відповідних компонентів і подальшого проектування формувального етапу дослідження.

Інтерпретація результатів (максимум – 100 балів). Високий рівень (90–100 балів). Системні мовні знання, сформовані комунікативні вміння, поодинокі несистемні помилки, повна реалізація комунікативного наміру.

Достатній рівень (75–89 балів). Загалом сформовані вміння, окремі системні помилки, адекватне розуміння текстів, зрозуміле усне мовлення.

Середній рівень (60–74 бали). Фрагментарні знання, повторювані помилки, часткове розуміння текстів, обмежена аргументація.

Елементарний рівень (0–59 балів). Суттєві труднощі в розумінні та продукуванні мовлення, часті помилки, недостатня сформованість компонентів.

ДОДАТОК В

РЕФЛЕКСИВНЕ ЕСЕ

«АНАЛІЗ МОЇХ ТИПОВИХ ПОМИЛОК: ЧОМУ ВОНИ ВИНИКАЮТЬ І ЯК Я З НИМИ ПРАЦЮЮ?»

(констатувальний етап експерименту)

Метод написання рефлексивного есе використано з метою діагностики рівня сформованості рефлексивно-регулятивного компонента іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Завдання спрямоване на виявлення здатності студентів до усвідомлення власних типових помилок, зокрема зумовлених міжмовною інтерференцією, аналізу причин їх виникнення та визначення індивідуальних стратегій їх подолання.

Аналіз есе дає змогу оцінити рівень метамовної свідомості, сформованість самоконтролю, уміння планувати власну траєкторію мовного вдосконалення та готовність до саморегуляції навчальної діяльності.

Критерії оцінювання (максимум – 20 балів)

1. Глибина рефлексії (0–5 балів)

5 – Грунтовний самоаналіз, чітке усвідомлення типових помилок і причин їх виникнення.

3–4 – Аналіз наявний, але частково поверховий.

1–2 – Фрагментарне усвідомлення помилок.

0 – Відсутність рефлексії.

2. Усвідомлення міжмовної інтерференції (0–5 балів)

5 – Чітко ідентифіковано інтерференційні помилки та пояснено їх природу.

3–4 – Помилки визначено без глибокого пояснення причин.

1–2 – Згадано окремі помилки без належного аналізу.

0 – Відсутність аналізу.

3. Стратегії подолання помилок (0–5 балів)

5 – Запропоновано конкретні, реалістичні способи роботи над помилками.

3–4 – Стратегії окреслено загально.

1–2 – Намір удосконалюватися без конкретизації.

0 – Відсутність плану дій.

4. Мовна правильність та логічність викладу (0–5 балів)

5 – Текст логічний, структурований, з поодинокими несистемними помилками.

3–4 – Наявні помилки, але вони не перешкоджають розумінню.

1–2 – Часті помилки ускладнюють сприйняття.

0 – Текст не відповідає вимогам.

Інтерпретація результатів. Високий рівень (17–20 балів) – сформована рефлексивна позиція, здатність до саморегуляції та усвідомленого подолання міжмовної інтерференції.

Достатній рівень (13–16 балів) – наявні навички самоаналізу, які потребують подальшого розвитку.

Середній рівень (9–12 балів) – обмежена рефлексія та часткове усвідомлення власних помилок.

Елементарний рівень (0–8 балів) – відсутність системного самоаналізу та стратегій самовдосконалення.

Фрагменти студентських робіт подано з дотриманням принципу анонімності.

Респондент №1 (констатувальний етап)

Analiza moich typowych błędów: dlaczego powstają i jak nad nimi pracuję?

Moje trudności w nauce języka polskiego wynikają głównie z tego, że język polski jest bardzo podobny do języka ukraińskiego. Często automatycznie przenoszę zasady z języka ojczystego na język polski. To powoduje błędy językowe.

Najczęściej mylą słowa, które brzmią podobnie, ale mają inne znaczenie. Na przykład słowa zapomnieć i zapamiętać; wdrażanie i wzbogacenie. Takie błędy nazywamy „fałszywymi przyjaciółmi”. Czasami używam też niepoprawnych konstrukcji zdań, ponieważ kopiuję ukraińskie schematy. Mam problem z odpowiednimi przyimekami w czasownikach oraz z przysłówkami. Nawet jeśli znam zasady, w czasie mówienia popełniam błędy, bo działam automatycznie.

Aby poprawić swoje umiejętności, staram się być bardziej uważna podczas mówienia i pisania. Analizuję różnice między językiem polskim a ukraińskim. Kiedy nie jestem pewna jakiejś formy, sprawdzam ją w słowniku albo w internecie. Uczę się całych wyrażen, a nie tylko pojedynczych słów. Chcę stopniowo przyzwyczaić się do polskich konstrukcji i mówić bardziej naturalnie po polsku.

Фрагменти студентських робіт подано з дотриманням принципу анонімності.

Респондент №2 (констатувальний етап)

Analiza moich typowych błędów: dla czego powstają
i jak nad nimi pracuję?

Uczę się języka polskiego już trzeci rok. Ale dla mnie to
trochę trudniej niż oczekiwano. Mam duży problem z
budowaniem zdań. Często myślę się ze słówkami. Rozumiem
to tylko kiedy mówię zdanie w głoś. Od tego zawsze mam
strach powiedzieć coś nieprawidłowo. Jeszcze mam taki błąd
że zapominam prawidłowe zakończenie w rzeczownikach. Znam, że
to zależy od praktyki. Muszę dużo czytać i pisać. Ale nie zawsze
to pomaga. Bo kiedy idę o tym, żeby mówić, nic nie mogę
sformułować. Mam brak słów. Ciężko z napisaniem tych słów.
Bo zawsze co mówię to piszę, ale to tak nie pracuję. Myślę się
języku ukraiński i języku polski. Myślę że to gruntowny błąd, z
którego zaczyna się wszystko. Teraz tylko słucham krotki fi'lniki
w języku polskim i uczę się reguły. Nie wiem co jeszcze mogę zrobić.
Boję się. Boję się pisać i mówić po polsku, bo rozumiem że zrobię
błąd.

Фрагменти студентських робіт подано з дотриманням принципу анонімності.

Респондент №1 (констатувальний етап)

Analiza moich typowych błędów: dlaczego powstają i jak nad nimi pracuję?

Często zauważam ~~że~~ że nie znam gramatyki. Nawet jeżeli uczę się z podręczników, to nie mogę normalnie zastosować tego na praktyce. Rozumiem kiedy robię takie błędy, i staram się ich unikać. Najpierw to znaki interpunkcyjne, po drugie to mój akcent i jak wymawiam dźwięki "ł" oraz "l", na piśmie też zapominam ich. Także rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy.

Myszę, że one powstają przez to że niezadawo używam języka polskiego w rzeczywistości. Kiedy czegoś nie rozumiem, to po prostu proszę skuteczną inteligencję, żeby zrobiła mnie zdania z tej gramatyki. Jeszcze często używam słów których w polszczyźnie nie istnieją. Bo po prostu stwarzam mówię słowa z ukraińskiego, albo słówka z zachodniej Ukrainy.

ДОДАТОК Г

ОПИС ДИСЦИПЛІНИ

ОРФОГРАФІЧНИЙ ПРАКТИКУМ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Тип дисципліни	Вибіркова
Рівень вищої освіти	Другий (магістерський)
Мова викладання	Польська, українська
Семестр	-
Кількість встановлених кредитів	ЄКТС 4
Форми навчання, для яких читається дисципліна	Денна/заочна

Результати навчання. Студент, який успішно завершив вивчення дисципліни, повинен: вміти використовувати в професійній діяльності системні знання про найновіші дослідження у сфері орфографії сучасної польської мови; застосовувати отримані знання на практиці; володіння різноплановими методами і способами перевірки знань; вільно використовувати моделі словотворення сучасної польської мови в письмовій формі; багатoproфільна підготовка фахівців у галузі освіти, що надає право їх викладання у загальноосвітніх навчальних закладах; знаходити і аналізувати орфографічні помилки у текстах; визначати тип помилок; орієнтуватися в сучасних орфографічних джерелах і використовувати їх у практичній діяльності, дотримуватися академічної доброчесності на практичних заняттях з орфографії сучасної польської мови, при виконанні контрольних завдань.

Зміст навчальної дисципліни: Польська мова: історія і сучасність. Польський алфавіт. Двознаки в польській мові. Сполучення приголосних *szcz, żcz, źdź, dźdź, czcz*. Приголосні *l, ł*. Написання і вимова носових *ą, ę*. Написання *ó, u, rz, ż, ch, h*. Вимова м'яких приголосних *ś, ć, ź, ń*. Сполучення приголосних *ść, źć, źdź*. Позначення м'якості звуків на письмі. Сполучення *ia, ie, iu, ió, ja, je, jo, ju, jó*. Спрощення груп приголосних. Вимова подвоєних приголосних. Дифтонги. Наголос в польській мові. Енклітика і проклітика. Велика і мала літери.

Запланована аудиторна робота: не менше 1/3 від загального обсягу дисципліни.

Форми (методи) навчання: лекції (з використанням наочних методів (слайдів), пояснення, бесіди); практичні заняття (з використанням ситуаційних вправ, дискусій), самостійна робота (індивідуальне завдання).

Форми оцінювання результатів навчання: усне опитування, презентація результатів виконання індивідуального завдання; контрольна робота, письмове опитування (тестування).

Вид семестрового контролю залік

Навчальні ресурси:

1. Кравчук А. Польська вимова з елементами правопису (для українців, що вивчають польську мову). Київ, 2015.
2. Kubiak-Sokół A. Piszemy poprawnie. Poradnik językowy PWN. Warszawa, 2022.
3. Lipińska E. Nie ma róży bez kolców. Kraków, 2012.
4. Horwath E., Żegleń A. Słowa z uśmiechem. Nauka o języku. Ortografia. Język polski. Warszawa 2017.
5. Zarych E. Ortografia Polska w Ćwiczeniach dla Obcokrajowców z CD. Kraków, 2016.

Викладач: старший викладач Войталюк С. В.

ДОДАТОК Д

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗАТВЕРДЖУЮ

Декан гуманітарно-педагогічного факультету

Людмила СТАНІСЛАВОВА

30 серпня 2024 р.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Орфографічний практикум з польської мови*Призначення Робочої програми**Рівень вищої освіти**Мова навчання**Обсяг дисципліни, кредитів ЄКТС**Статус дисципліни**Факультет**Кафедра*

Для освітніх програм різних спеціальностей

другий (магістерський)

Українська/польська

4

Вибіркова фахової підготовки

гуманітарно-педагогічний

слов'янської філології

Форма навчання	Курс	Семестр	Обсяг дисципліни	Кількість годин						Курсовий проєкт	Курсова робота	Форма семестрового контролю	
				Аудиторні заняття					Самостійна робота, у т.ч. ІРС			Залік	Іспит
			Кредити ЄКТС	Разом	Лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття	Семінарські заняття					
Д	1	2	4	54	18		36		66			+	
З	1	2	4	12	6		6		108			+	

Робоча програма складена на основі освітньо-професійних програм підготовки магістрів та стандартів вищої освіти

Програму складала С.М.П. ст. викладач Світлана ВОЙТАЛЮК

Схвалена на засіданні кафедри слов'янської філології

Протокол № 1 від 29 серпня 2024 р.

Завкафедри слов'янської філології Н.П. Неля ПОДЛЕВСЬКА

Робоча програма розглянута та схвалена науково-методичною радою ГПФ

Голова науково-методичної ради ГПФ Л.С. Людмила СТАНІСЛАВОВА

м. Хмельницький 2024

1. Пояснювальна записка

Предметом вивчення дисципліни є принципи та основні правила польської орфографії та пунктуації.

Метою викладання дисципліни «Орфографічний практикум з польської мови» є ознайомлення майбутніх філологів-полоністів з практичними навичками правильного письма; основними принципами польської орфографії; з причинами виникнення орфографічних помилок; з орфографічним словником польської мови.

Завданням цієї дисципліни є підготовка висококваліфікованого філолога-полоніста, який здатний розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі філології, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, а саме в діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням і оцінюванням письмових текстів різних жанрів і стилів, організацією

Результати навчання:

Студент, який успішно завершив вивчення дисципліни, здатний використовувати в професійній діяльності у школі системні знання про найновіші дослідження у сфері орфографії сучасної польської мови; уміння застосовувати отримані знання на практиці; володіння різноплановими методами і способами перевірки знань; вільно використовувати моделі словотворення сучасної польської мови в письмовій формі; багатoproфільна підготовка фахівців у галузі освіти, що надає право їх викладання у загальноосвітніх навчальних закладах; знаходити і аналізувати орфографічні помилки у текстах; визначати тип помилок; орієнтуватися в сучасних орфографічних джерелах і використовувати їх у практичній діяльності. дотримуватися академічної доброчесності на практичних заняттях з словотвору сучасної польської мови, при виконанні контрольних завдань

2. Структура залікових кредитів дисципліни

<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин (денна форма навчання), відведених на:</i>			<i>Кількість годин (заочна форма навчання), відведених на:</i>		
	лекції	практичні заняття	СРС	лекції	практичні заняття	СРС
Тема 1. Формування системи польського правопису.	2	4	7			
Тема 2. Правила написання польських голосних.	2	4	8	2	2	36
Тема 3. Правила написання польських приголосних.	2	4	7			
Тема 4. Правила написання великої та малої літер.	2	4	8	2	2	36
Тема 5. Правила написання часток.	2	4	7			
Тема 6. Правила написання разом чи окремо прийменникових сполучень.	2	4	7	2	2	36
Тема 7. Правила написання складних слів разом чи окремо.	2	4	7			
Тема 8. Правила написання дефіса і скорочень у польській мові.	2	4	8			
Тема 9. Розділові знаки в польській мові.	2	4	7			
Разом за семестр	18	36	66	6	6	108

3. Програма навчальної дисципліни

3.1. Зміст лекційного курсу для денної форми навчання

Номер теми	Перелік, тем лекцій, їхні анотації	Кількість годин
1	Формування системи польського правопису. (лекція-бесіда) Літ.: [1], [2], [3]	2
2	Правила написання польських голосних (лекція-візуалізація) Правила написання ó, u. Правила написання ą, ę. Літ.: [1], [2], [3]	2
3	Правила написання польських приголосних (лекція-візуалізація) Правила написання j, i. Правила написання rz, ż. Правила написання ch, h. Літ.: [1], [2], [3]	2
4	Правила написання великої та малої літер (лекція-візуалізація) Вживання великої літери в поезії. Вживання великої літери з мотивів емоційності та ввічливості. Вживання малих літер. Літ.: [1], [2], [3]	2
5	Правила написання часток (лекція-бесіда) Правила написання часток nie; -bym, -byś, -by, - byśmy, -byście; bądź, byle, co, lada, no, indziej; -że, -ż, -li. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
6	Правила написання разом чи окремо прийменникових сполучень (лекція презентація) Правила написання разом чи окремо прийменникових сполучень (bezustanny – bez ustanku; mimowolny – mimo woli etc.). Літ.: [1], [2], [3]	2
7	Правила написання складних слів разом чи окремо (лекція-візуалізація) Правила написання числівників róź, ćwierć і складних числівників які від них походять. Написання складних слів (типу lwipyszczyk, lwa paszcza, obco brzmiący, łatwo zrozumiały, biało-czerwony, ciemnoszary, laska-parasol, kupno-sprzedaz, artysta malarz, Bielsko-Biala). Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
8	Правила написання дефіса і скорочень у польській мові (лекція-презентація) Правила написання префіксів які закінчуються приголосними (z- (z-, s-, ś-), wz- (wz-, wez-, ws-, wes-), bez-, nad-, ob-, od-, pod-, przed-, roz-, w-). Написання слів з префіксами (niby-, quasi-, pseudo-, eks-, anty- etc.). Правила написання скорочень у польській мові. Літ.: [1], [2], [3]	2
9	Розділові знаки в польській мові (лекція-візуалізація) Правила написання розділових знаків: крапка, кома, знак оклику, знак питання, двокрапка, крапка з комою, три крапки. Розділові знаки при прямій мові. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
Разом за семестр		18

Продовження додатка Д

3.1. Зміст лекційного курсу для заочної форми навчання

Номер теми	Перелік, тем лекцій, їхні анотації	Кількість годин
1	Правила написання польських приголосних (лекція-візуалізація) Правила написання j, i. Правила написання rz, ż. Правила написання ch, h. Літ.: [1], [2], [3]	2
2	Правила написання часток (лекція-бесіда) Правила написання часток -nie; -bym, -byś, -by, - byśmy, -byście; bądź, byle, co, lada, no, indziej; -że, -ż, -li. Літ.: [1], [2], [3]	2
3	Правила написання складних слів разом чи окремо (лекція-візуалізація) Правила написання числівників róź, ćwierć і складних числівників які від них походять. Написання складних слів (типу lwipyszczyzna, lwa paszcza, obco brzmiący, łatwo zrozumiały, biało-czerwony, ciemnoszary, laska-parasol, kupno-sprzedaż, artysta malarz, Bielsko-Biała). Літ.: [1], [2], [3]	2
Разом за семестр		6

3. 2. Зміст практичних занять

Перелік практичних для студентів денної форми навчання

Номер теми	Теми практичних занять	Кількість годин
1	Формування системи польського правопису. Літ.: [1], [2], [3]	2
2	Формування системи польського правопису. Літ.: [1], [2], [3]	
3	Правила написання польських голосних. Літ.: [1], [2], [3]	2
4	Правила написання польських голосних. Літ.: [1], [2], [3]	
5	Правила написання польських приголосних. Літ.: [1], [2], [3]	2
6	Правила написання польських приголосних. Літ.: [1], [2], [3]	2
7	Правила написання великої літери Літ.: [1], [2], [3]	2
8	Правила написання малої літери Літ.: [1], [2], [3]	2
9	Правила написання часток -nie; -bym, -byś, -by, - byśmy, -byście. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
10	Правила написання часток bądź, byle, co, lada, no, indziej; -że, -ż, -li. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
11	Правила написання прийменникових сполучень разом. Літ.: [1], [2], [3]	2
12	Правила написання прийменникових сполучень окремо. Літ.: [1], [2], [3]	2

Продовження додатка Д

13	Правила написання складних слів разом. Літ.: [1], [2], [3]	2
14	Правила написання складних слів окремо. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
15	Правила написання дефіса у польській мові. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
16	Правила написання скорочень у польській мові. Літ.: [1], [2], [3]	2
17	Правила написання розділових знаків: крапка, кома, знак оклику, знак питання, двокрапка, крапка з комою, три крапки. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
18	Правила написання розділових знаків при прямій мові. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
Разом за семестр		36

3. 2. Зміст практичних занять**Перелік практичних для студентів заочної форми навчання**

Номер теми	Теми практичних занять	Кількість годин
1	Правила написання польських приголосних. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
2	Правила написання часток -nie; -bym, -byś, -by, - byśmy, -byście; bądź, byle, co, lada, no, indziej; -że, -ż, -li. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
3	Правила написання складних слів разом чи окремо. Літ.: [1], [2], [3], [4]	2
Разом за семестр		6

3.3. Зміст самостійної (зокрема й індивідуальної) роботи

Самостійна робота студентів *денної* форми навчання полягає у систематичному опрацюванні програмного матеріалу, підготовці до практичних занять, до виконання контрольних робіт, теоретичного опитування в усній або письмовій формах, у підготовці тестування з вивченого матеріалу, у виконанні індивідуальних завдань у вигляді презентації, повідомлення тощо.

Номер теми	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
1.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 1, підготовка до практичного заняття.	3
2.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 1, підготовка до практичного заняття.	4
3.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 2, підготовка до практичного заняття.	3
4.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 2, підготовка до практичного заняття.	4
5.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 3, підготовка до практичного заняття. Підготовка до контрольного тестування.	4

Продовження додатка Д

6.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 3, підготовка до практичного заняття. Виконання ТК 1 (МООДЛ).	4
7.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 4, підготовка до практичного заняття. Підготовка індивідуального проєкту.	4
8.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 4, підготовка до практичного заняття.	4
9.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 5, підготовка до практичного заняття.	3
10.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 5, підготовка до практичного заняття. Підготовка індивідуального проєкту.	4
11.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 6, підготовка до практичного заняття. Підготовка до контрольного тестування.	4
12.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 6, підготовка до практичного заняття. Виконання ТК (МООДЛ).	4
13.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 7, підготовка до практичного заняття.	3
14.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 7, підготовка до практичного заняття.	4
15.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 8, підготовка до практичного заняття. Підготовка індивідуального проєкту.	4
16.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 8, підготовка до практичного заняття.	3
17.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 9, підготовка до практичного заняття. Підготовка до контрольного тестування.	3
18.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 9, підготовка до практичного заняття. Виконання тестів. Виконання підсумкового ТК (МООДЛ).	4
Разом за семестр		66

3.3. Зміст самостійної (зокрема й індивідуальної) роботи

Самостійна робота студентів *заочної* форми навчання полягає у систематичному опрацюванні програмного матеріалу, підготовці до практичних занять, до виконання контрольних робіт, теоретичного опитування в усній або письмовій формах, у підготовці тестування з вивченого матеріалу, у виконанні індивідуальних завдань у вигляді презентації, повідомлення тощо.

Номер теми	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
1.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 1, підготовка до практичного заняття. Підготовка до контрольного тестування.	36
2.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 2, підготовка до практичного заняття. Підготовка індивідуального проєкту.	36
3.	Опрацювання теоретичного матеріалу з теми 3, підготовка до практичного заняття. Виконання підсумкового ТК (МООДЛ).	36
Разом за семестр		108

Керівництво самостійною роботою та контроль за виконанням індивідуального завдання здійснює викладач згідно з розкладом консультацій у позааудиторний час.

Продовження додатка Д

Орієнтовна тематика індивідуальних завдань для самостійної роботи

5. Підготувати повідомлення про орфографія серед інших лінгвістичних дисциплін..
6. Підготувати повідомлення про голосні носові в польській мові (для участі в лекції-бесіді).
7. Підготувати повідомлення про функціонально м'які приголосні в польській мові (для участі в лекції-диспуті).
8. Підготувати презентацію про особливості вживання літер rz, ż, ch, h, ó, u.
9. Підготувати відеопроєкт про значення та вживання часток в польській мові.
10. Підготувати повідомлення про переклад префіксів з польської на українську мову (для участі в лекції-конференції).

4. Технології та методи навчання

Форми організації навчання: навчальні заняття (лекція, практичне заняття, консультація), самостійна робота, індивідуальні завдання (курсова робота, індивідуальний проєкт), практична підготовка.

Методи навчання: словесні (розповідь викладача, бесіда, пояснення, робота з текстом), наочні (демонстрація реальних або зображених об'єктів, явищ і їх спостереження), практичні (вправи, тестування).

Технології навчання: репродуктивні, проєктні, інтерактивні, ігрові, інформаційно-комп'ютерні, технології дистанційного, контекстного навчання.

Інструменти ІКТ (PowerPoint, сервіси WEB 2.0. (Kahoot!, Classtime, Canva, Wordwall, Testy ProPolski), MOODLE, ZOOM, Google Meet, хостинг YouTube, освітні онлайн платформи (ORPEG, PROLOG Publishing, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli SWP), месенджери (Viber, Telegram, корпоративна електронна пошта тощо).

1. Методи контролю

Поточний контроль може здійснюватися під час лекційних та практичних занять, а також у дні проведення контрольних заходів, встановлених робочою програмою і графіком навчального процесу.

Контроль за засвоєнням знань із навчальної дисципліни **«Орфографічний практикум з польської мови»** проводиться за чотирма етапами: усне опитування, письмове опитування, презентації самостійних робіт, контрольна робота, тестовий контроль.

6. Оцінювання результатів навчання студентів у семестрі

Оцінювання академічних досягнень здобувача вищої освіти здійснюється відповідно до Положення про контроль і оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у ХНУ. Кожний вид роботи з дисципліни оцінюється за інституційною **чотирибальною** шкалою і виставляється в електронному журналі обліку успішності.

Засвоєння студентом теоретичного матеріалу з дисципліни оцінюється шляхом усного, письмового, або тестового опитуванням у MOODLE. на практичних заняттях. Водночас оцінюється рівень практичних умінь шляхом виконання різноманітних аудиторних та домашніх завдань. Якщо студент отримав негативну оцінку з певного виду роботи, то він повинен ліквідувати заборгованість в установленому порядку.

Підсумковий контроль проводиться у формі іспиту. Підсумкова оцінка являє собою суму середньозваженого бала з оцінок отриманих за всі види робіт протягом семестру (60% підсумкової оцінки), і бала, отриманого у ході іспиту (40% підсумкової оцінки) – для денної форми навчання; (50% підсумкової оцінки) – для заочної форми навчання.

Студенти мають можливість отримати знання з окремих тем курсу шляхом неформальної освіти і звернутися із заявою про перезарахування результатів неформальної освіти згідно з Положенням про порядок визнання та перезарахування результатів навчання здобувачів вищої освіти у Хмельницькому національному університеті (<https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/normatyvni-dokumenty/polozhennya/pro-poryadok->

Продовження додатка Д

vyznannya-ta-perezarahuvannya-rezultativ-navchannya.pdf; п. 4 Визнання і зарахування результатів навчання, набутих особою).

Усі учасники освітнього процесу повинні дотримуватися правил академічної доброчесності див. (Положення про систему забезпечення акаедемічної доброчесності у Хмельницькому національному університеті) <https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/normativni-dokumenty/polozhennya/pro-sistemu-zabezpechennya-akademichnoyi-dobrochesnosti.pdf>

Оцінювання знань студентів здійснюється за такими критеріями:

Оцінка за національною шкалою	Узагальнений критерій
Відмінно	Студент глибоко і у повному обсязі опанував зміст навчального матеріалу, легко в ньому орієнтується і вміло використовує понятійний апарат; уміє пов'язувати теорію з практикою, вирішувати практичні завдання, впевнено висловлювати і обґрунтовувати свої судження. Відмінна оцінка передбачає грамотний, логічний виклад відповіді (як в усній, так і у письмовій формі), якісне зовнішнє оформлення роботи. Студент не вагається при видозміні запитання, вміє робити детальні та узагальнювальні висновки. При відповіді допустив дві–три несуттєві <i>похибки</i> .
Добре	Студент виявив повне засвоєння навчального матеріалу, володіє понятійним апаратом, орієнтується у вивченому матеріалі; свідомо використовує теоретичні знання для вирішення практичних завдань; виклад відповіді грамотний, але у змісті і формі відповіді можуть бути окремі неточності, нечіткі формулювання закономірностей тощо. Відповідь студента має будуватися на основі самостійного мислення. Студент у відповіді допустив дві–три <i>несуттєві помилки</i> .
Задовільно	Студент виявив знання основного програмного матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання та практичної діяльності за професією, справляється з виконанням практичних завдань, передбачених програмою. Як правило, відповідь студента будується на рівні репродуктивного мислення, студент має слабкі знання структури курсу, допускає неточності і <i>суттєві помилки</i> у відповіді, вагається при відповіді на видозмінене запитання. Водночас набув навичок, необхідних для виконання нескладних практичних завдань, які відповідають мінімальним критеріям оцінювання, і володіє знаннями, що дозволяють йому під керівництвом викладача усунути неточності у відповіді.
Незадовільно	Студент виявив розрізнені, безсистемні знання, не вміє виділяти головне і другорядне, допускає помилки у визначенні понять, перекидає їхній зміст, хаотично і невпевнено викладає матеріал, не може використовувати знання при вирішенні практичних завдань. Як правило, оцінка "незадовільно" виставляється студенту, який не може продовжити навчання без додаткової роботи з вивчення дисципліни.

Структурування дисципліни за видами робіт і оцінювання результатів навчання студентів денної форми навчання у третьому семестрі за ваговими коефіцієнтами

Аудиторна робота				Самостійна (індивідуальна) робота	Семестровий контроль, іспит
Усне опитування	Письмове опитування	Тестовий контроль	Контрольна робота		Підсумковий контрольний захід
0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,4

Продовження додатка Д

Співвідношення вітчизняної шкали оцінювання і шкали оцінювання ЄКТС

Оцінка ESTS	Інституційна інтервальна шкала балів	Вітчизняна оцінка, критерії	
A	4,75–5,00	5	ВІДМІННО – глибоке і повне опанування навчального матеріалу і виявлення відповідних умінь та навиків
B	4,25–4,74	4	ДОБРЕ – повне знання навчального матеріалу з кількома незначними помилками
C	3,75–4,24	4	ДОБРЕ – в загальному правильна відповідь з двома-трьома суттєвими помилками
D	3,25–3,74	3	ЗАДОВІЛЬНО – неповне опанування програмного матеріалу, але достатнє для практичної діяльності за професією
E	3,00–3,24	3	ЗАДОВІЛЬНО – неповне опанування програмного матеріалу, що задовольняє мінімальні критерії оцінювання
FX	2,00–2,99	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – безсистемність одержаних знань і неможливість продовжити навчання без додаткових знань з дисципліни
F	0,00–1,99	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – необхідна серйозна подальша робота і повторне вивчення дисципліни

7. Питання для самоконтролю результатів навчання

1. Формування системи польського правопису.
2. Правила написання ó, u. Правила написання a, e.
3. Правила написання польських приголосних.
4. Правила написання j, i. Правила написання rz, ż. Правила написання ch, h.
5. Правила написання великої та малої літер.
6. Вживання великої літери в поезії. Вживання великої літери з мотивів емоційності та ввічливості.
7. Вживання малих літер.
8. Правила написання часток -nie; -bym, -byś, -by, - byśmy, -byście; bądź, byle, co, łąda, no, indziej; -że, -ż, -li.
9. Правила написання разом чи окремо прийменникових сполучень (bezustanny – bez ustanku; mimowolny – mimo woli etc.).
10. Правила написання числівників pół, ćwierć і складних числівників які від них походять.
11. Правила написання префіксів які закінчуються приголосними (z- (z-, s-, ś-), wz- (wz-, wez-, ws-, wes-), bez-, nad-, ob-, od-, pod-, przed-, roz-, w-).
12. Правила написання слів із запозиченими префіксами (niby-, quasi-, pseudo-, eks-, anty- etc.).
13. Правила написання складних слів.
14. Написання складних слів (типу lwipyszczyzna, łwa paszcza, obco brzmiący, łatwo zrozumiały, biało-czerwony, ciemnoszary, łaska-parasol, kupno-sprzedaż, artysta malarz, Bielsko-Biała).

8. Методичне забезпечення

Навчальний процес з дисципліни «Орфографічний практикум з польської мови» повністю забезпечений необхідною навчально-методичною літературою (зокрема, підручниками, рекомендованими МОН України), яка в достатній кількості є в науковій бібліотеці університету.

9. Рекомендована література

Основна

1. Кравчук А. М. Польська мова. Граматика з вправами. Підручник для вищих навчальних закладів. Київ, 2016. 454 с.
2. Кравчук Алла. Польська граматика в таблицях. Київ. Фірма «Інкос», 2019. 76 с.
3. Bańko M. Polszczyzna na co dzień. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 2022. 852 s.
4. Lipińska E. Nie ma róż bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany B1, B2. Kraków, 2016. 241 s.
5. Pyzik J. Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców. Kraków, 2018. 464 s.
6. Zarych E. Język kluczem do kraju podręcznik do nauki języka polskiego. Wydawnictwo Nowela. Poznań, 2018. 364 s.

Додаткова

1. Lewiński P. Oto polska mowa. Wrocław, 2001. 232 s.
2. Madelska L, Warchoń-Schlottmann M. Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących się języka polskiego. Prolog, 2013. 204 s.
3. Mędak S. Liczebnik też się liczy! Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami. Kraków, 2010. 253 s.
4. Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska. Kraków, 2004. 168 s.

Інформаційні ресурси

1. Модульне середовище для навчання (розміщені усі необхідні матеріали з дисципліни, зокрема лекційні матеріали, практичні і тестові завдання для поточного та семестрового контролю знань). Пошук – Кафедра слов'янської філології, «Орфографічний практикум з польської мови. Войталюк С. В.». URL : <https://msn.khmnu.edu.ua/course/view.php?id=8972>
2. Електронна бібліотека університету. URL : http://lib.khnu.km.ua/asp/php_f/plage_lib.php
3. <https://wsjp.pl/>
4. <https://testy.propolski.com/pl/certyfikat-b1-varia/>
5. <https://quizizz.com/admin/quiz/5c0bdf515ce5c001a0b0b3e/test-z-zyka-polskiego-poziom-b1>
6. <http://www.polonizacja.com/?p=1521>
7. <https://wordwall.net/pl/community/>
8. <http://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>

ДОДАТОК Е ОПИС ДИСЦИПЛІНИ

ПРАКТИКУМ З КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

Тип дисципліни	Вибіркова
Рівень вищої освіти	Перший (бакалаврський)
Мова викладання	Польська, українська
Семестр	-
Кількість встановлених кредитів	ЄКТС 4
Форми навчання, для яких читається дисципліна	Денна/заочна

Результати навчання. Студент, який успішно завершив вивчення дисципліни, повинен: *знати* типи мовної інтерференції, правила правопису та специфіку граматичних категорій; *вміти* ідентифікувати кальки, розрізняти «фальшивих друзів перекладача» та коректно вживати числівники й займенники; *володіти* навичками редагування, зіставного аналізу мовних одиниць та інструментами подолання комунікативних бар'єрів; *здійснювати* рефлексію власної мовленнєвої діяльності та адаптувати матеріали для нейтралізації інтерференції в педагогічній чи перекладацькій практиці.

Зміст навчальної дисципліни: охоплює вивчення польського мовленнєвого етикету та усунення кальки «Ви», корекцію орфографічних і пунктуаційних помилок зумовлених впливом української мови, аналіз специфіки вживання дієслівних категорій аспекти, часу та способу, ідентифікацію «фальшивих друзів перекладача» та усунення лексичних і фразеологічних кальок, опанування складних випадків відмінювання іменних частин мови й числівників, а також практичне редагування текстів для досягнення природності польського мовлення

Запланована аудиторна робота: Не менше 1/3 від загального обсягу дисципліни.

Форми (методи) навчання: Практичні заняття (порівняльний аналіз текстів, робота з картками «помилка-корекція», перекладацькі вправи, рольові ігри), самостійна робота (ведення особистого словника труднощів, лінгвістичний аудит власних текстів), використання інтерактивних платформ.

Форми оцінювання результатів навчання: усне опитування, письмове опитування (тестування), практичні вправи з корекції помилок, презентація проєкту та укладання авторського словника-мінімуму, контрольна робота.

Вид семестрового контролю залік.

Навчальні ресурси:

1. Miodunka W. Bilingwizm polsko-ukraiński a nauczanie języka polskiego : podręcznik. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2011. 320 s.
2. Izdebska-Długosz D. Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych. Kraków : Księgarnia Akademicka, 2021. 480 s.
3. Кононенко І., Співак О. Українсько-польський словник міжмовних омонімів (фальшиві друзі перекладача). Київ : Четверта хвиля, 2008. 235 с. (Примітка: додано конкретне видання для повноти бібліографічного опису).
4. Narodowy Korpus Języka Polskiego. URL: <http://nkjp.pl/>
5. Корпус української мови. URL: <http://www.mova.info/>

Викладач: старший викладач Войталюк С. В.

ДОДАТОК Ж
ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ
ПРАКТИКУМ З КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗАТВЕРДЖУЮ
Декан гуманітарно-педагогічного
факультету
Неля ПОДЛЕВСЬКА
30 серпня 2025 р.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції

Призначення Робочої програми Рівень вищої освіти Мова навчання Обсяг дисципліни, кредитів ЄКТС Статус дисципліни Факультет Кафедра	Для освітніх програм різних спеціальностей Перший (бакалаврський) Польська / українська 4 Вибіркова гуманітарно-педагогічний слов'янської філології
---	---

Форма здобуття освіти	Курс	Семестр	Загальний обсяг		Кількість годин						Курсовий проект	Курсова робота	Форма семестрового контролю	
					Аудиторні заняття				Індивідуальна робота студента	СРС, у т.ч. ІРС			Залік	Іспит
			Європейськ кі кредити	Години	Всього	Лекції	Лаборатор- ні роботи	Практичні заняття						
Д	3	1	4	120	50	-		50	-	70	-	-	+	-
З	3	1	4	120	6	-		6	-	114	-	-	+	-

Робоча програма складена на основі освітніх програм підготовки бакалаврів та стандарту вищої освіти спеціальності

Програму склала _____ ст. викладач Світлана ВОЙТАЛЮК

Схвалено на засіданні кафедри слов'янської філології.

Протокол №1 від 29 серпня 2025

Зав. кафедри _____ Наталія ТОРЧИНСЬКА

Робоча програма розглянута та схвалена вченою радою гуманітарно-педагогічного факультету

Голова вченої ради факультету _____ Неля ПОДЛЕВСЬКА

1. Пояснювальна записка

Дисципліна «Практикум з корекції лексико-семантичної інтерференції» є вибірковою навчальною дисципліною циклу професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вона передбачена для студентів спеціальностей «Філологія (Польська мова і література, друга мова – англійська, переклад)» та «Середня освіта (Польська мова та зарубіжна література. Українська мова і література)». Дисципліна спрямована на поглиблений аналіз механізмів міжмовної інтерференції, що виникає внаслідок близькості української та польської мов. Курс зосереджено на виявленні, аналізі та усуненні типових помилок у сфері орфографії, пунктуації, граматики та лексики. Програму дисципліни структуровано з урахуванням потреб формування професійної компетентності майбутнього перекладача, філолога-дослідника та вчителя-словесника, здатного прогнозувати, діагностувати й ефективно коригувати мовні помилки учнів у процесі навчання польської мови як іноземної.

Мета дисципліни. Сформувати у здобувачів навички розпізнавання та подолання негативного впливу рідної мови (інтерференції) на всіх рівнях мовної системи. Забезпечити оволодіння практичними інструментами лінгвістичної корекції, що дозволяють створювати автентичні польські тексти та ефективно навчати мови інших. Розвивати здатність до критичного аналізу мовних конструкцій, виявлення «фальшивих друзів перекладача», корекції граматичних та лексичних кальок для досягнення природного звучання польської мови у міжкультурному та освітньому контекстах.

Предмет дисципліни. Механізми виникнення мовної інтерференції та практичні методи її нейтралізації. Об'єктом вивчення є контрастивні особливості польської та української мов у морфології (система відмінювання, дієслівні категорії), синтаксисі (керування дієслів, порядок слів), лексиці (семантичні диференціації) та мовленнєвому етикеті, а також методичні підходи до виправлення інтерферентних помилок.

Завдання дисципліни: Проаналізувати типові лексико-семантичні помилки, спричинені схожістю мов, та вивчити перелік «фальшивих друзів перекладача»; вивчити специфіку польської орфографії та пунктуації у порівнянні з українськими правилами для усунення графічної інтерференції; сформувати вміння правильно обирати дієслівні форми (аспект, час, спосіб) та відмінкові конструкції, що суттєво відрізняються від українських аналогів; навчити стратегіям редагування текстів для усунення фразеологічних та стилістичних кальок; ознайомити з особливостями викладання польської мови в україномовному середовищі з метою превенції типових помилок у школярів; розвинути навички використання польського мовленнєвого етикету в міжкультурній комунікації.

Результати навчання. Після успішного завершення курсу здобувач повинен: *знати* основні типи мовної інтерференції; правила польського правопису та пунктуації; специфіку функціонування дієслівних та іменних категорій у польській мові; типові зони ризику виникнення помилок у студентів та учнів. *Вміти* ідентифікувати та виправляти лексичні, граматичні та синтаксичні кальки; розрізняти значення слів-паронімів («фальшивих друзів»); коректно вживати числівники та займенники у складних синтаксичних конструкціях. *Володіти* навичками професійного редагування текстів; методикою зіставного аналізу польських та українських мовних одиниць; інструментами подолання бар'єрів у міжкультурній та освітній комунікації. *Здійснювати* рефлексію власної мовленнєвої діяльності та вміти адаптувати навчальні матеріали для нейтралізації інтерферентного впливу української мови у майбутній педагогічній чи перекладацькій практиці.

2. Структура залікових кредитів дисципліни

Назва розділу (теми)	Кількість годин, відведених на:			
	Денна форма		Заочна форма	
	Практичні заняття	СРС	Практичні заняття	СРС
Тема 1. Етикетна мовна в контексті міжкультурному: використання zwrotów grzecznościowych і уникання kalk językowych.	2	2		4
Тема 2. Запис тексту: писемність не łączna і rozdzielna oraz korekta ortograficzna błędów wynikających z wpływu języka ojczystego.	2	3		5
Тема 3. Правила interpunkcyjne в мові польській: теорія, практика і адаптація до українських звичок складниових. Test 1.	2	3	2	5
Тема 4. Виняткові форми часowników в часі teraźniejszym а korekta leksykalno-semantyczna «fałszywych przyjaciół tłumacza» .	2	3		5
Тема 5. Категорія aspektu (dokonany і niedokonany): норми граматичні, винятки і подолювання interferencji językowej.	2	3		5
Тема 6. Час przeszły: згодність граматична rodzaju і liczby в zestawieniu з мовою українською.	2	3		5
Тема 7. Час przyszły prosty і złożony: вибір форми в умовах interferencji міжкультурної.	2	3	2	5
Тема 8. Форми trybu rozkazującego і їх використання в мові писаній і мовленій.	2	3		5
Тема 9. Tryb przypuszczający: форми, функції і контексти використання в уявленні kontrastywnym.	2	2		4
Тема 10. Imiesłów przymiotnikowy czynny і bierny: теорія, практика і уникання kalkowania konstrukcji ukraińskich.	2	3		5
Тема 11. Imiesłów przysłówkowy: форма, значення і застосування в тексті з uwzględnieniem specyfiki polskiej składni.	2	3		4
Тема 12. Strony czasownika в мові польській: вибір форми а redagowanie kalk stylistycznych.	2	2		4

Продовження додатка Ж

Тема 13. Formy bezosobowe (trzeba, można, warto; powinien): ich rola w tekście i eliminacja interferencji leksykalnej. Test 2	2	3	2	4
Тема 14. System rzeczownika: tworzenie liczby mnogiej, formy normatywne i nieregularności.	2	3		4
Тема 15. dopełniacz: konstrukcje, znaczenia oraz praca z błędami leksykalnymi i «fałszywymi przyjaciółmi».	2	3		4
Тема 16. Celownik: funkcje składniowe, rekcja czasownika i typowe błędy translacyjne.	2	2		4
Тема 17. Biernik: użycie, konstrukcje kontrastowe z językiem ojczystym i eliminacja kalk.	2	3		5
Тема 18. Narzędnik jako wyraz funkcji, narzędzia, cechy i przynależności.	2	3		4
Тема 19. Miejscownik i wołacz: formy, funkcje i specyfika zastosowania w kontekście kulturowym.	2	3		5
Тема 20. Stopniowanie przymiotników^ formy regularne i nieregularne w żywym języku.	2	3		5
Тема 21. Stopniowanie przysłówków: zasady, wyjątki i korekta typowych błędów interferencyjnych.	2	3		5
Тема 22. Zaimek jako nośnik informacji: funkcje w tekście i typowe wpływy języka ukraińskiego.	2	3		4
Тема 23. Trudności odmiany i składni liczebników: zgoda, szyk i konstrukcje trudne.	2	3		5
Тема 24. Praktykum redagowania tekstów: kompleksowe usuwanie kalk leksykalnych, frazeologicznych i interpunkcyjnych.	2	3		5
Тема 25. Zaliczenie: monitoring umiejętności pokonywania interferencji językowej.	2	2		4
Разом:	50	70	6	114

3. Програма навчальної дисципліни

3.1. Зміст практичних занять

Перелік практичних занять для студентів денної форми навчання

Продовження додатка Ж

№№	Перелік тем практичних занять, їх зміст	Кількість годин
1	Etykieta językowa w kontekście międzykulturowym: stosowanie zwrotów grzecznościowych i unikanie kalk językowych. Pojęcie grzeczności językowej w Polsce a w Ukrainie. Podstawowe polskie zwroty grzecznościowe w sytuacjach oficjalnych i prywatnych. Eliminacja kalki Wy (użycie form Pan/Pani/Państwo zamiast ukraińskiego Wy). Ćwiczenie dialogów: nawiązywanie kontaktu, przepraszenie, prośby.	2
2	Zapis tekstu: pisownia nie łączna i rozdzielna oraz korekta ortograficzna błędów wynikających z wpływu języka ojczystego. Wprowadzenie do zagadnienia partykuły nie i różnice systemowe PL/UA Pisownia nie z rzeczownikami, przymiotnikami i przysłówkami Pisownia nie z czasownikami i imiesłowami Korekta ortograficzna tekstów użytkowych i eliminacja typowych błędów interferencyjnych.	2
3	Zasady interpunkcyjne w języku polskim: teoria, praktyka i adaptacja do ukraińskich nawyków składniowych. Funkcje znaków interpunkcyjnych ze szczególnym uwzględnieniem przecinka Interpunkcja w zdaniu złożonym (przecinek przed że, który, ponieważ, a, i) Analiza porównawcza polskiego i ukraińskiego systemu interpunkcyjnego. Test 1-3	2
4	Wyjątkowe formy czasowników w czasie teraźniejszym a korekta leksykalno-semantyczna «fałszywych przyjaciół tłumacza». Koniugacja czasowników nieregularnych i wyjątkowych w czasie teraźniejszym Identyfikacja i eliminacja «fałszywych przyjaciół tłumacza» w codziennej komunikacji Korekta semantyczna zdań z wyrazami o podobnym brzmieniu a innym znaczeniu Ćwiczenia koniugacyjne w autentycznych kontekstach językowych. Quiz utrwalający wiedzę.	2
5	Kategoria aspektu (dokonany i niedokonany): normy gramatyczne, wyjątki i pokonywanie interferencji językowej. System par aspektowych i sposoby ich tworzenia Wybór aspektu w zależności od kontekstu wypowiedzi Analiza błędów wynikających z przenoszenia nawyków z języka ukraińskiego Ćwiczenia transformacyjne i redagowanie krótkich tekstów. Prezentacja i omówienie pracy samodzielnej nr 1.	2
6	Czas przeszły: zgodność gramatyczna rodzaju i liczby w zestawieniu z językiem ukraińskim. Budowa czasu przeszłego i ruchomość końcówek osobowych Kategoria męskoosobowa i niemęskoosobowa w liczbie mnogiej Zasady zgodności podmiotu z orzeczeniem w ujęciu kontrastowym Praktyka użycia czasu przeszłego w dłuższych formach wypowiedzi.	2
7	Czas przyszły prosty i złożony: wybór formy w warunkach interferencji międzykulturowej. Budowa czasu przyszłego prostego i złożonego (będę pisać vs będę pisał) Kryteria wyboru formy czasu przyszłego w zależności od kontekstu Unikanie kalk składniowych przy wyrażaniu planów i zamierzeń Ćwiczenia w tworzeniu harmonogramów i dialogów o przyszłości. Test 4–7.	2
8	Formy trybu rozkazującego i ich użycie w języku pisanym i mówionym. Tworzenie form trybu rozkazującego dla różnych osób i grup Konstrukcje grzecznościowe (proszę + bezokolicznik) oraz formy z partykułą niech Zastosowanie trybu rozkazującego w instrukcjach, prośbach i apelach Przekształcanie poleceń i łagodzenie nakazów w komunikacji oficjalnej.	2

9	Tryb przypuszczający: formy, funkcje i konteksty użycia w ujęciu kontrastowym. Budowa form trybu przypuszczającego i zasady pisowni cząstki -by Wyrażanie prośb, życzeń, rad i warunków (gdybym, byłbym, zrobiłbym) Analiza różnic w szyku zdania między językiem polskim a ukraińskim Tworzenie tekstów argumentacyjnych z użyciem form kondycyjalnych.	2
10	Imiesłów przymiotnikowy czynny i bierny: teoria, praktyka i unikanie kalkowania konstrukcji ukraińskich. Tworzenie, odmiana i funkcje imiesłówów przymiotnikowych Zastępowanie zdań podrzędnych przydawkowych konstrukcjami imiesłowowymi Eliminacja błędnych form imiesłowowych tworzonych na wzór ukraiński Redagowanie opisów z wykorzystaniem poprawnych form imiesłowowych. Prezentacja i omówienie pracy samodzielnej nr 2.	2
11	Imiesłów przysłówkowy: forma, znaczenie i zastosowanie w tekście z uwzględnieniem specyfiki polskiej składni. Budowa i użycie imiesłowu przysłówkowego współczesnego i uprzedniego Zasada tożsamości podmiotu w zdaniach z imiesłowem Przekształcanie zdań złożonych na równoważniki imiesłowowe Korekta błędów składniowych w tekstach o charakterze narracyjnym.	2
12	Strony czasownika w języku polskim: wybór formy a redagowanie kalk stylistycznych. Strona czynna, bierna i zwrotna – zasady transformacji i użycia Identyfikacja i poprawa nienaturalnych konstrukcji biernych (kalki stylistyczne) Funkcje i poprawne użycie zaimka zwrotnego się Praktyka redagowania zdań w celu uzyskania naturalnego brzmienia.	2
13	Formy bezosobowe (trzeba, można, warto; powinien): ich rola w tekście i eliminacja interferencji leksykalnej. Składnia i semantyka polskich czasowników modalnych i leksemów bezosobowych Specyfika odmiany i użycia słowa powinien (unikanie błędów interferencyjnych) Konstrukcje bezosobowe zakończone na -no, -to w tekstach urzędowych i relacjach. Test 8–13.	2
14	System rzeczownika: tworzenie liczby mnogiej, formy normatywne i nieregularności. Zasady tworzenia mianownika liczby mnogiej dla wszystkich rodzajów Szczegółowa analiza kategorii męskoosobowej i zmian głoskowych Rzeczowniki o nieregularnej odmianie i formy typu pluralia tantum Ćwiczenia w dopasowywaniu form liczby mnogiej w kontekście zdania. Prezentacja i omówienie pracy samodzielnej nr 3.	2
15	Dopełniacz: konstrukcje, znaczenia oraz praca z błędami leksykalnymi i «falszywymi przyjaciółmi». Funkcje Dopełniacza i zasady doboru końcówek -a/-u w rodzaju męskim Rekcja czasowników i użycie Dopełniacza w konstrukcjach zaprzeczonych Praca z błędami leksykalnymi i «falszywymi przyjaciółmi» w obrębie przypadku Ćwiczenia w poprawnym stosowaniu Dopełniacza po określeniach ilościowych.	2
16	Celownik: funkcje składniowe, rekcja czasownika i typowe błędy translacyjne. Morfologia Celownika i jego funkcje jako dopełnienia dalszego Analiza kontrastywna rekcji czasowników (pomagać, dziękować, ufać) Eliminacja błędnych konstrukcji przymikowych wynikających z tłumaczenia dosłownego Tworzenie wypowiedzi adresowanych do konkretnych odbiorców.	2

17	Biernik: użycie, konstrukcje kontrastowe z językiem ojczystym i eliminacja kalk. Użycie Biernika w zdaniach twierdzących i po określonych przyimkach Różnice w rekcji (np szukać + Dopełniacz i ukraińskie шукати + Biernik) Biernik w określeniach czasu i miary – eliminacja kalk składniowych Praktyczne ćwiczenia w poprawnym doborze przypadku po czasownikach ruchu.	2
18	Narzędnik jako wyraz funkcji, narzędzia, cechy i przynależności Narzędnik w określaniu tożsamości (zawód, narodowość) i cech przedmiotów Użycie Narzędnika z przyimkami miejsca i towarzyszenia Wyrażanie narzędzia i sposobu wykonywania czynności bez użycia przyimka Budowanie opisów postaci i przestrzeni z wykorzystaniem Narzędnika.	2
19	Miejscownik i wołacz: formy, funkcje i specyfika zastosowania w kontekście kulturowym. Rekcja przyimkowa Miejscownika i alternacje w temacie rzeczowników Wołacz jako forma adresatywna w oficjalnej i prywatnej korespondencji Unikanie Mianownika w funkcji Wołacza (interferencja z języka ojczystego) Pisanie zaproszeń i listów z zachowaniem norm etykiety językowej. Test 14–19.	2
20	Stopniowanie przymiotników: formy regularne i nieregularne w żywym języku. Zasady stopniowania regularnego, nieregularnego i opisowego Użycie stopnia wyższego i najwyższego w porównaniach Konstrukcje porównawcze i eliminacja błędów składniowych w ich obrębie Ćwiczenia w opisach wartościujących i recenzenckich.	2
21	Stopniowanie przysłówków: zasady, wyjątki i korekta typowych błędów interferencyjnych. Tworzenie przysłówków i ich stopniowanie w relacji do przymiotników Rozróżnianie przymiotnika i przysłówka (eliminacja błędów typu czuję się dobry) Analiza poprawności użycia przysłówków w tekstach reklamowych i opisowych Ćwiczenia w modyfikowaniu znaczenia czynności poprzez stopień przysłówka.	2
22	Zaimek jako nośnik informacji: funkcje w tekście i typowe wpływy języka ukraińskiego. Odmiana i składnia zaimków osobowych, dzierżawczych i wskazujących Wybór między krótką a długą formą zaimka (mi vs mnie, ci vs tobie) Zaimki zwrotne i ich rola w spójności tekstu Redagowanie akapitów w celu eliminacji nadmiarowych powtórzeń zaimkowych. Prezentacja i omówienie pracy samodzielnej nr 4.	2
23	Trudności odmiany i składni liczebników: zgoda, szyk i konstrukcje trudne. Odmiana liczebników głównych, porządkowych i zbiorowych Łączność liczebnika z rzeczownikiem (zasady uzgadniania form 2-3-4 i 5-20) Zapis słowny dat, godzin oraz dużych kwot pieniężnych Analiza i poprawa błędów w odmianie liczebników złożonych.	2
24	Praktykum redagowania tekstów: kompleksowe usuwanie kalk leksykalnych, frazeologicznych i interpunkcyjnych. Identyfikacja i korekta różnych typów interferencji w tekstach ciągłych Przekształcanie kalk frazeologicznych na naturalne związki wyrazowe Doskonalenie stylu wypowiedzi i dbałość o naturalność brzmienia tekstu	2

Продовження додатка Ж

25	Zaliczenie.	2
Всього:		50

Перелік практичних занять для студентів заочної форми навчання

№	Теми практичних занять, їх зміст	Кіл-сть годин
1	Zasady interpunkcyjne w języku polskim: teoria, praktyka i adaptacja do ukraińskich nawyków składniowych. Funkcje znaków interpunkcyjnych ze szczególnym uwzględnieniem przecinka Interpunkcja w zdaniu złożonym (przecinek przed że, który, ponieważ, a, i) Analiza porównawcza polskiego i ukraińskiego systemu interpunkcyjnego. Test 1-3.	2
2	Czas przyszły prosty i złożony: wybór formy w warunkach interferencji międzykulturowej. Budowa czasu przyszłego prostego i złożonego (będę pisać vs będę pisał) Kryteria wyboru formy czasu przyszłego w zależności od kontekstu Unikanie kalk składniowych przy wyrażaniu planów i zamierzeń Ćwiczenia w tworzeniu harmonogramów i dialogów o przyszłości. Test 4–7.	2
3	Formy bezosobowe (trzeba, można, warto; powinien): ich rola w tekście i eliminacja interferencji leksykalnej. Składnia i semantyka polskich czasowników modalnych i leksemów bezosobowych Specyfika odmiany i użycia słowa powinien (unikanie błędów interferencyjnych) Konstrukcje bezosobowe zakończone na -no, -to w tekstach urzędowych i relacjach. Test 8–13.	2
Всього:		6

3.2. Зміст самостійної (зокрема індивідуальної) роботи

Самостійна робота студентів усіх форм здобуття освіти полягає у систематичному опрацюванні програмного матеріалу з відповідних джерел інформації, підготовці до лабораторних занять, виконанні індивідуальних завдань за темами лабораторних робіт, підготовці до їх презентації і обговорення, у виконанні тестових завдань за теоретичним матеріалом у Moodle тощо. Студенти заочної форми здобуття освіти виконують ще й контрольну роботу. Вимоги до її виконання та варіанти визначаються методичними рекомендаціями до виконання контрольних робіт, які кожний здобувач вищої освіти отримує у викладача у період настановної сесії. Крім цього до послуг студентів сторінка навчальної дисципліни у Модульному середовищі для навчання, де розміщені Робоча програма дисципліни та необхідні документи з її навчально-методичного забезпечення та контролю результатів навчання.

№ теми	Зміст самостійної роботи	Кіл-сть годин
1	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т1. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	2
2	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т2. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3

Продовження додатка Ж

3	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т3. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу. 3. Підготовка до тестового контролю за Т1–3.	3
4	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т4. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3
5	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т5. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу. 3. Виконання ІДЗ 1.	3
6	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т6. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3
7	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т7. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу. 3. Підготовка до тестового контролю за Т4–7.	3
8	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т8. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3
9	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т9. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу	2
10	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т10. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу 3. Виконання ІДЗ 2.	3
11	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т11. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу	3
12	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т12. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу	2
13	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т13. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу. 3. Підготовка до тестового контролю за Т8–13.	3
14	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т14. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу. 3. Виконання ІДЗ 3.	3
15	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т15. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3
16	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т16. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	2
17	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т17. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3

Продовження додатка Ж

18	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т18. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3
19	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т19. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу. 3. Підготовка до тестового контролю за Т14–19.	3
20	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т20. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3
21	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т21. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу.	3
22	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т22. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу. 3. Виконання ІДЗ 4.	3
23	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т23. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу	3
24	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т24. 2. Виконання практичних завдань з метою закріплення вивченого матеріалу	3
25	1. Опрацювання теоретичного матеріалу за Т25. 2. Підготовка до тестового контролю за Т20–25.	2
	Всього:	70

На самостійне опрацювання студентів виносяться визначені у методичних рекомендаціях до практичних занять та самостійної роботи питання з кожної теми. Керівництво самостійною роботою та контроль за виконанням індивідуального завдання здійснює викладач згідно з розкладом консультацій у позаурочний час.

Вимоги до виконання контрольної роботи (для студентів заочної форми здобуття освіти) та індивідуального домашнього завдання (для студентів денної форми здобуття освіти) викладені в Модульному середовищі для навчання на сторінці навчальної дисципліни.

Індивідуальні завдання для здобувачів освіти денної форми навчання

- ІДЗ 1 Створення презентації на тему: «Aspekt czasownika w języku polskim – rozpoznawanie i poprawne użycie z uwzględnieniem różnic międzyjęzykowych».
- ІДЗ 2 Створення оповідання на тему: «Nieoczekiwane spotkanie podczas spaceru w parku – trening czujności leksykalnej».
- ІДЗ 3 Створення каталогу виставки на тему: «Świat wokół nas – precyzja opisu i poprawność składniowa».
- ІДЗ 4 Створення інтерв'ю на тему: «Wywiad z gwiazdą – praktyka polskiej etykiety językowej i unikanie kalk frazeologicznych».

4. Технології та методи навчання

Процес навчання з дисципліни ґрунтується на використанні традиційних та сучасних технологій, зокрема: практичні заняття (бесіда, демонстрування з використанням презентацій), самостійна робота (індивідуальне домашнє завдання, опрацювання теоретичного матеріалу).

Процес навчання з дисципліни ґрунтується на використанні традиційних та сучасних технологій та методів навчання, зокрема: методи навчання за джерелом передачі і

Продовження додатка Ж

сприймання інформації (словесні (пояснення, дискусія, консультування), практичні (інструктування), наочні (демонстрування, ілюстрування, спостереження); за логікою передачі і сприймання навчальної інформації; за рівнем самостійності пізнавальної діяльності (методи проблемного викладу, частково пошукові); методи стимулювання і мотивації учіння, інтерактивні; інформаційно-комунікаційних та технології дистанційного навчання (сервіс для проведення онлайн конференцій Zoom, Модульне середовище для навчання тощо).

5. Методи контролю

Поточний контроль здійснюється під час практичних занять, а також у дні проведення контрольних заходів, встановлених робочою програмою і графіком освітнього процесу.

При цьому використовуються такі методи поточного контролю:

- усне опитування;
- тестовий контроль теоретичного матеріалу;
- оцінювання результатів роботи на практичних заняттях (виконання практичних завдань; участь у обговоренні індивідуальних домашніх завдань);
- оцінювання результатів виконання індивідуального домашнього завдання.

При виведенні підсумкової семестрової оцінки враховуються результати поточного контролю. Здобувач вищої освіти, який набрав з будь-якого виду навчальної роботи суму балів, нижчу за 60 відсотків від максимального бала, вважається таким, що має академічну заборгованість. Ліквідація академічної заборгованості із семестрового контролю здійснюється у період екзаменаційної сесії або за графіком, встановленим деканатом відповідно до «Положення про контроль і оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у ХНУ».

6. Політика дисципліни

Політика навчальної дисципліни загалом визначається системою вимог до здобувача вищої освіти, що передбачені чинними положеннями Університету про організацію і навчально-методичне забезпечення освітнього процесу. Зокрема, проходження інструктажу з техніки безпеки; відвідування занять з дисципліни є обов'язковим. За об'єктивних причин (підтверджених документально) теоретичне навчання за погодженням із лектором може відбуватись в індивідуальному режимі. Успішне опанування дисципліни і формування фахових компетентностей і програмних результатів навчання передбачає необхідність підготовки до практичних занять (опанування теоретичного матеріалу з теми, активна робота на занятті, участь в обговоренні виконаних ІДЗ).

Здобувачі вищої освіти зобов'язані дотримуватися термінів виконання усіх видів робіт у встановлені терміни, передбачені робочою програмою навчальної дисципліни. Пропущене практичне заняття здобувач зобов'язаний відпрацювати у встановлений викладачем термін, але не пізніше, ніж за два тижні до кінця теоретичних занять у семестрі.

Засвоєння студентом теоретичного матеріалу з дисципліни оцінюється за результатами опитування під час практичних занять, тестування й виконання індивідуального домашнього завдання. Виконання індивідуального завдання завершується його здачею на перевірку у терміни, встановлені графіком самостійної роботи.

Здобувач вищої освіти, виконуючи самостійну роботу з дисципліни, має дотримуватися політики доброчесності (заборонені списування, підказки, плагіат, використання штучного інтелекту (без правомірного цитування)). У разі порушення політики академічної доброчесності в будь-яких видах навчальної роботи здобувач вищої освіти отримує незадовільну оцінку і має повторно виконати завдання з відповідної теми (виду роботи), що передбачені робочою програмою. Будь-які форми порушення академічної доброчесності під час вивчення навчальної дисципліни не допускаються та не толеруються.

У межах вивчення навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти передбачено визнання і зарахування результатів навчання, набутих шляхом неформальної освіти, що

Продовження додатка Ж
розміщені на доступних платформах (<https://7eminar.ua/>, <https://seminar.expertus.com.ua/>, <https://sys2biz.com.ua/seminars/>, <https://finacademy.net/ua/webinars>), які сприяють формування компетентностей і поглибленню результатів навчання, визначених робочою програмою дисципліни, або забезпечують вивчення відповідної теми та/або виду робіт з програми навчальної дисципліни (детальніше у «Положенні про порядок визнання та зарахування результатів навчання здобувачів вищої освіти у ХНУ»).

7. Оцінювання результатів навчання здобувачів освіти у семестрі

Оцінювання академічних досягнень здобувача вищої освіти здійснюється відповідно до «Положення про контроль і оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у ХНУ». При поточному оцінюванні виконаної здобувачем роботи з кожної структурної одиниці і отриманих ним результатів викладач виставляє йому певну кількість балів із призначених робочою програмою для цього виду роботи. При цьому кожна структурна одиниця (робота) може бути зарахована, якщо здобувач набрав не менше 60 відсотків (мінімальний рівень для позитивної оцінки) від максимально можливої суми балів, призначеної структурній одиниці.

Будь-які форми порушення академічної доброчесності не допускаються та не толеруються.

Отриманий здобувачем бал за зарахований вид навчальної роботи (структурну одиницю) після її оцінювання викладач виставляє в електронному журналі обліку успішності здобувачів вищої освіти. За умови виконання усіх видів навчальної роботи за результатами поточного контролю протягом вивчення навчальної дисципліни, встановлених її робочою програмою, кожен здобувач денної і заочної форм здобуття освіти може набрати до 100 балів. Позитивну підсумкову оцінку здобувач може отримати, якщо за результатами поточного контролю набере від 60 до 100 балів. Семестрова підсумкова оцінка розраховується в автоматизованому режимі в інформаційній підсистемі «Електронний журнал» (ІС «Електронний університет») і відповідно до накопиченої суми балів визначається оцінка за інституційною шкалою та шкалою ЄКТС (див. таблицю Співвідношення...), яка заноситься в екзаменаційну відомість, а також до Індивідуального навчального плану здобувача вищої освіти.

Структурування дисципліни за видами навчальної роботи і оцінювання результатів навчання студентів денної форми здобуття освіти

Аудиторна робота						Контрольні заходи						Самостійна робота				Семестро-вий контроль
Практичні заняття (мінімум – 4 контрольні точки)						Тестовий контроль						ІДЗ*				Залік
1-3	4-7	8-13	14-19	20-25	26	T*1-3	T4-7	T8-13	T14-19	T20-25	T26	ІДЗ1	ІДЗ2	ІДЗ3	ІДЗ4	
Кількість балів за вид навчальної роботи (мінімум-максимум)																
3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	6-10	6-10	6-10	6-10	60-100**
18-30						18-30						24-40				

Примітка: *ІДЗ – індивідуальне домашнє завдання; T* – тема навчальної дисципліни;

**За набрану з будь-якого виду навчальної роботи з дисципліни кількість балів, нижче встановленого мінімуму, здобувач отримує незадовільну оцінку і має її перездати у встановлений викладачем (деканом) термін. Інституційна оцінка встановлюється відповідно до таблиці «Співвідношення інституційної шкали оцінювання і шкали оцінювання ЄКТС».

Продовження додатка Ж

Структурування дисципліни за видами навчальної роботи і оцінювання результатів навчання студентів заочної форми здобуття освіти

Аудиторна робота			Самостійна, індивідуальна робота						Семестровий контроль
Практичні заняття (мінімум – 3 контрольні точки)			Тестовий контроль				Контрольна робота		Залік
1	2	3	T*1-3	T4-7	T8-13	T14	Якість виконання	Захист роботи	
Кількість балів за вид навчальної роботи (мінімум-максимум)									
3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5	50	15	60-100**
9-15			12-20				39-65		

Оцінювання якості виконання контрольної роботи студентами заочної форми здобуття освіти

Контрольна робота передбачає виконання трьох завдань – два теоретичних і одне – практичне. Зміст завдань наведено в методичних рекомендаціях до виконання контрольної роботи. При оцінюванні контрольної роботи враховуються якість її виконання та захист, кожен з цих показників оцінюються максимально: кожне з теоретичних завдань – 5 балами, практичне завдання 55 балами, загальна максимальна сума балів становить 65. Критерії оцінювання контрольної роботи:

Таблиця – Розподіл балів між завданнями контрольної роботи здобувача вищої освіти

Види завдань	Для кожного окремого виду завдань		
	Мінімальний (достатній) бал	Потенційні позитивні бали* (середній бал)	Максимальний (високий) бал
Теоретичне питання № 1	3	4	5
Теоретичне питання № 2	3	4	5
Практичне завдання	20	40	55
Всього балів	26		65

Примітка. *Позитивний бал за контрольну роботу, відмінний від мінімального (26 балів) та максимального (65 балів), знаходиться в межах 27-64 бали та розраховується як сума балів за усі структурні елементи (завдання) контрольної роботи.

Оцінювання на практичних заняттях

Оцінка, яка виставляється за практичне заняття, складається з таких елементів: усне опитування студентів на знання теоретичного матеріалу з теми; вільне володіння студентом спеціальною термінологією і уміння професійно обґрунтувати прийняті рішення обговоренні матеріалу; результати самостійних робіт.

При оцінюванні результатів навчання здобувачів вищої освіти на практичних заняттях викладач користується наведеними нижче критеріями:

Таблиця – Критерії оцінювання навчальних досягнень здобувача вищої освіти

Оцінка та рівень досягнення здобувачем запланованих ПРН та сформованих компетентностей	Узагальнений зміст критерія оцінювання
--	--

Продовження додатка Ж

Відмінно (високий)	Здобувач вищої освіти глибоко і у повному обсязі опанував зміст навчального матеріалу, легко в ньому орієнтується і вміло використовує понятійний апарат; уміє пов'язувати теорію з практикою, вирішувати практичні завдання, впевнено висловлювати і обґрунтовувати свої судження. Відмінна оцінка передбачає логічний виклад відповіді мовою викладання (в усній або у письмовій формі), демонструє якісне оформлення роботи і володіння спеціальними приладами та інструментами, прикладними програмами. Здобувач не вагається при видозміні запитання, вміє робити детальні та узагальнюючі висновки, демонструє практичні навички з вирішення фахових завдань. При відповіді допустив дві–три несуттєві <i>похибки</i> .
Добре (середній)	Здобувач вищої освіти виявив повне засвоєння навчального матеріалу, володіє понятійним апаратом, орієнтується у вивченому матеріалі; свідомо використовує теоретичні знання для вирішення практичних задач; виклад відповіді грамотний, але у змісті і формі відповіді можуть мати місце окремі неточності, нечіткі формулювання правил, закономірностей тощо. Відповідь здобувача вищої освіти будується на основі самостійного мислення. Здобувач вищої освіти у відповіді допустив дві–три <i>несуттєві помилки</i> .
Задовільно (достатній)	Здобувач вищої освіти виявив знання основного програмного матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання та практичної діяльності за професією, справляється з виконанням практичних завдань, передбачених програмою. Як правило, відповідь здобувача вищої освіти будується на рівні репродуктивного мислення, здобувач вищої освіти має слабкі знання структури навчальної дисципліни, допускає неточності і <i>суттєві помилки</i> у відповіді, вагається при відповіді на видозмінене запитання. Разом з тим, набув навичок, необхідних для виконання нескладних практичних завдань, які відповідають мінімальним критеріям оцінювання і володіє знаннями, що дозволяють йому під керівництвом викладача усунути неточності у відповіді.
Незадовільно (недостатній)	Здобувач вищої освіти виявив розрізнені, безсистемні знання, не вміє виділяти головне і другорядне, допускається помилок у визначенні понять, перекручує їх зміст, хаотично і невпевнено викладає матеріал, не може використовувати знання при вирішенні практичних завдань. Як правило, оцінка «незадовільно» виставляється здобувачеві вищої освіти, який не може продовжити навчання без додаткової роботи з вивчення навчальної дисципліни.

ІДЗ здобувача вищої освіти оцінюється аналогічно з використанням наведених вище у таблиці критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувача вищої освіти (мінімальний позитивний бал – 7(ІД35-8) балів, максимальний – 12 балів).

Оцінювання результатів тестового контролю

Кожен з чотирьох тестів, передбачених робочою програмою, складається із 25 тестових завдань. Максимальна сума балів, яку може набрати студент за результатами тестування, складає 5.

Відповідно до таблиці структурування видів робіт за тематичний контроль здобувач залежно від кількості правильних відповідей може отримати від 3 до 5 балів:

Таблиця – Розподіл балів в залежності від наданих правильних відповідей на тестові завдання

Кількість правильних відповідей	1–13	14–16	17–22	23–25
Відсоток правильних відповідей	0-59	60-74	75-89	90-100
Кількість балів	-	3	4	5

На тестування відводиться 25 хвилин. Правильні відповіді студент записує у талоні відповідей. Студент може також пройти тестування і в онлайн режимі у Модульному середовищі для навчання на сторінці навчальної дисципліни. Тестування здобувачів вищої освіти у Модульному середовищі для навчання автоматично оцінюються за критеріями, наведеними у таблиці вище.

При отриманні негативної оцінки тест слід перездати до терміну наступного контролю.

Таблиця – Співвідношення інституційної шкали оцінювання і шкали оцінювання ЄКТС

Оцінка ЄКТС	Рейтингова шкала балів	Інституційна шкала (Опис рівня досягнення здобувачем вищої освіти запланованих результатів навчання з навчальної дисципліни)	
		Залік	Іспит/диференційований залік
A	90-100	Зараховано	Відмінно/Excellent – високий рівень досягнення запланованих результатів навчання з навчальної дисципліни, що свідчить про безумовну готовність здобувача до подальшого навчання та/або професійної діяльності за фахом
B	83-89		Добре/Good – середній (максимально достатній) рівень досягнення запланованих результатів навчання з навчальної дисципліни та готовності до подальшого навчання та/або професійної діяльності за фахом
C	73-82		Задовільно/Satisfactory – Наявні мінімально достатні для подальшого навчання та/або професійної діяльності за фахом результати навчання з навчальної дисципліни
D	66-72		
E	60-65		
FX	40-59	Незараховано	Незадовільно/Fail – Низка запланованих результатів навчання з навчальної дисципліни відсутня. Рівень набутих результатів навчання є недостатнім для подальшого навчання та/або професійної діяльності за фахом
F	0-39		Незадовільно/Fail – Результати навчання відсутні

8. Питання для самоконтролю результатів навчання

1. Jakie są podstawowe zwroty grzecznościowe w języku polskim?
2. Czym różni się komunikacja międzykulturowa od komunikacji wewnątrz kulturowej?
3. Kiedy **nie** piszemy łącznie, a kiedy rozdzielnie z różnymi częściami mowy?
4. Jakie są wyjątki w pisowni **nie** z przymiotnikami i czasownikami?
5. Jakie są podstawowe zasady interpunkcyjne w języku polskim?
6. Kiedy stawiamy przecinki w zdaniach złożonych?
7. Jakie czasowniki mają wyjątkową odmianę w czasie teraźniejszym?
8. Jakie są przykłady nieregularnych form czasowników?
9. Czym różni się aspekt dokonany od niedokonanego?
10. Jakie są typowe interferencje w użyciu aspektów przez cudzoziemców?
11. Jak aspekt wpływa na formę czasu przeszłego?
12. Jak zachować zgodność gramatyczną w zdaniach przeszłych?
13. Jakie formy tworzy czas przyszły prosty i złożony?
14. Od czego zależy wybór formy czasu przyszłego?
15. Jakie są formy trybu rozkazującego w języku polskim?
16. Jak używa się trybu rozkazującego w języku pisanym i mówionym?
17. Jakie funkcje pełni tryb przypuszczający?
18. W jakich kontekstach stosuje się tryb przypuszczający?
19. Jak tworzy się imiesłów przymiotnikowy czynny i bierny?
20. Jakie funkcje pełnią imiesłowy przymiotnikowe w zdaniu?
21. Czym różni się imiesłów przysłówkowy współczesny od uprzedniego?
22. Jakie znaczenia może mieć imiesłów przysłówkowy w tekście?
23. Jakie są strony czasownika i kiedy się je stosuje?
24. Jak strona bierna wpływa na konstrukcję zdania?

25. Jakie są przykłady form bezosobowych i ich użycie?
26. Jak odróżnić „trzeba”, „można”, „warto” i „powinien” w kontekście?
27. Jakie są zasady tworzenia liczby mnogiej rzeczowników?
28. Jakie są wyjątki w tworzeniu liczby mnogiej w rodzaju męskim?
29. Kiedy używamy dopełniacza i jakie konstrukcje go wymagają?
30. Jakie znaczenia wyraża dopełniacz w różnych zdaniach?
31. Jakie są funkcje składniowe celownika?
32. Jakie błędy popełniają cudzoziemcy przy użyciu celownika?
33. Kiedy używa się biernika, a kiedy innych przypadków?
34. Jakie są najczęstsze trudności w stosowaniu biernika?
35. Jakie funkcje pełni narzędnik w zdaniu?
36. Jakie są typowe wyrażenia z narzędnikiem?
37. Jakie są formy i zastosowanie miejscownika?
38. Jakie funkcje pełni wołacz w języku polskim?
39. Jak stopniujemy przymiotniki regularnie i nieregularnie?
40. W jakich kontekstach używa się stopnia wyższego i najwyższego?
41. Jakie są zasady stopniowania przysłówków?
42. Jakie błędy popełnia się przy stopniowaniu przysłówków?
43. Jakie funkcje pełnią zaimki w tekście?
44. Jak rozpoznać rodzaj i liczbę zaimka w zdaniu?
45. Jakie trudności sprawia odmiana liczebników porządkowych i głównych?
46. Jakie są zasady zgody składniowej liczebników z rzeczownikami?

9. Рекомендована література:

Основна

6. Miodunka W. Bilingwizm polsko-ukraiński a nauczanie języka polskiego : podręcznik. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2011. 320 s.
7. Izdebska-Długosz D. Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych. Kraków : Księgarnia Akademicka, 2021. 480 s.
8. Кононенко І., Співак О. Українсько-польський словник міжмовних омонімів (фальшиві друзі перекладача). Київ : Четверта хвиля, 2008. 235 с. (Примітка: додано конкретне видання для повноти бібліографічного опису).
9. Narodowy Korpus Języka Polskiego. URL: <http://nkjp.pl/>
10. Корпус української мови. URL: <http://www.mova.info/>
11. Kowalewska M. Co nas łączy... teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego. Kraków, 2014.

Додаткова

1. Madeja A., Morcinek B. Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych. Katowice, 2007.
2. Кравчук А. М. Польська мова. Граматика з вправами. Підручник для вищих навчальних закладів. Київ, 2016. 454 с
3. Кравчук Алла. Польська граматики в таблицях. Київ. Фірма «Інкос», 2019. 76 с.
4. Bańko M. Polszczyzna na co dzień. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 2022. 852 s.
5. Lipińska E. Nie ma róż bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany B1, B2. Kraków, 2016. 241 s.

Інформаційні ресурси

1. Електронна бібліотека університету. URL : <http://library.khmnu.edu.ua/>.
2. Інституційний репозитарій ХНУ. URL : <http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/?locale=uk>.
3. Модульне середовище для навчання. URL : <https://msn.khmnu.edu.ua/course/view.php?id=10267>

ДОДАТОК К

АВТОРСЬКИЙ КОМПЛЕКС ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ

Вправи з аудіювання з дисципліни «Історія польської літератури»

Тема: Футуризм у поезії міжвоєнного двадцятиліття. Краківський авангард

Вправа: Детальне аудіювання.

Завдання: Прослухайте уривок поетичної драми Тадеуша Пейпера «Skoro go niema».

Аналіз: 1) емоційна атмосфера твору; 2) зміни ритму та інтонації під час читання; 3) образи й метафори; 4) функція повтору ключової фрази «skoro go niema».

Тема: Механізм злочину геноциду в «Медальйонах» Зофії Налковської

Вправа: Реконструктивне аудіювання.

Завдання: Прослухайте аудіофрагмент «Życie Zofii Nałkowskiej». Відтворіть хронологічну послідовність ключових подій творчого та журналістського життя письменниці.

Тема: Правда про табори і людей в оповіданнях Тадеуша Боровського

Вправа: Творче аудіювання.

Завдання: Прослухайте фрагмент оповідання «U nas w Auschwitzu».

Аналіз: Підготуйте усну презентацію, у якій: 1) поясніть авторське бачення табірної реальності; 2) охарактеризуйте поведінку людей в екстремальних умовах; 3) сформулюйте власну оцінку.

Тема: Міфізація реальності у творчості Бруно Шульца

Вправа: Аудіювання з визначенням істинності тверджень (True/False).

Завдання: Прослухайте аудіофрагмент із твору «Цинамонові крамниці». Визначте, які з поданих тверджень є правильними (prawda), а які – хибними (fałsz).

Тема: Фантастика і фентезі у сучасній польській літературі

Вправа: Аудіювання з вибором правильної відповіді (Multiple Choice).

Завдання: Прослухайте уривок лекції. Оберіть правильні варіанти відповідей, що характеризують: 1) напрями розвитку сучасної польської фантастики; 2) її жанрові особливості; 3) ключових авторів.

Тема: Батьківщина і патріотизм у творчості Кароля Войтили. Долористичний характер учення Яна Павла II

Вправа: Аудіювання з короткою письмовою відповіддю.

Завдання: Прослухайте фрагмент лекції. Дайте письмові короткі відповіді на запитання: 1) як трактується поняття патріотизму; 2) що означає категорія батьківщини; 3) як осмислюються добро і зло; 4) яке місце посідає ідея страждання (долоризм).

Завдання на розуміння прочитаного тексту з дисципліни «Історія польської літератури»

Тема: Психологічно-філософська проза. Повісті «Березняк», «Панни з Вільчого» Я. Івашкевича

Вправа: Визначення правильності тверджень з обґрунтуванням (Так/Ні).

Завдання: Уважно прочитайте запропонований текст. Ознайомтеся з наведеними твердженнями та визначте, чи відповідають вони змісту твору.

Аналіз: Позначте кожне твердження відповіддю «так» або «ні». Свій вибір обов'язково обґрунтуйте, навівши конкретні приклади або цитати з тексту.

Тема: Бачення табору в «Іншому світі» Г.-Г. Грудзінського

Вправа: Аналітичне читання (Правда/Неправда).

Завдання: Проведіть ретельний аналіз тексту твору «Інший світ».

Аналіз: На основі прочитаного визначте істинність запропонованих тез щодо табірної реальності, описаної автором. Виокремте ключові аспекти функціонування людини в умовах радянського табору.

Тема: Світогляд і поетика Тадеуша Ружеви́ча

Продовження додатка К

Вправа: Читання з вибором правильної відповіді (Multiple Choice).

Завдання: Опрацюйте текст, присвячений творчості Т. Ружевича. Виконайте тестове завдання, обравши один варіант відповіді, що найточніше відображає ідеї автора.

Аналіз: Здійсніть критичне осмислення прочитаного, диференціюючи світоглядні позиції письменника, його специфічні художні засоби та особливості «поезії після Освенцима».

Тема: Життєвий шлях та творча доля Марека Гласко

Вправа: Структурно-логічний аналіз тексту (Складання хронологічної таблиці).

Завдання: Детально опрацюйте біографічний та літературознавчий текст за темою.

Аналіз: Систематизуйте отримані знання у формі таблиці. Послідовно розташуйте: 1) ключові дати життя; 2) факти біографії; 3) роки публікації основних творів. Визначте причинно-наслідкові зв'язки між життєвим шляхом автора та еволюцією його творчості.

Граматичні вправи та комунікативні завдання з дисципліни

«Практичний курс польської мови»

Тема: *Dopełniacz jest wszędzie*

Вправа: Заповнення пропусків (Родовий відмінок множини).

Завдання: Розкрийте дужки, поставивши іменники та прикметники у форму *Dopełniacz liczby mnogiej*.

Текст вправи:

1. W tej bibliotece brakuje (nowy słownik).
2. Profesor nie dostał jeszcze (wszystka praca).
3. W naszej uczelni brakuje (doświadczony tłumacz).
4. Do przygotowania referatu potrzebuję kilku (dobry artykuł).
5. Pacjenci narzekają na brak (kompetentny lekarz).
6. W muzeum można zobaczyć kolekcję (stara moneta).
7. Bez (ta książka) trudno będzie zdać egzamin.
8. Konferencja odbyła się z udziałem (wybitny nauczyciel).
9. Obawiam się (błąd gruby) w tym tłumaczeniu.
10. Moja mama wspiera (wszystki swój brat).

Тема: *Dwaj, trzech, czterej* (Чоловічо-особові числівники)

Вправа: Граматична трансформація (перекладання).

Завдання: Трансформуйте речення за зразком, замінюючи безособову конструкцію на особову (*dwóch studentów* → *dwaj studenci*).

Текст вправи:

1. Do gabinetu przyszło dwóch tłumaczy. → W gabinecie czekali.
2. Trzech nauczycieli przygotowało lekcję pokazową. → Lekcję poprowadzili.
3. Podczas konferencji przemawiało czterech profesorów. → Podczas konferencji przemawiali.
4. Dwóch lekarzy pełniło dyżur w szpitalu. → Na dyżurze byli.
5. Trzech uczniów nie przyszło na egzamin. → Na egzamin przyszli.
6. Czterech tłumaczy dostało nagrodę za przekład literacki. → Nagrodę otrzymali.
7. Dwóch nauczycieli przygotowało ciekawą prezentację. → Prezentację przygotowali.
8. Czterech dziennikarzy przeprowadziło wywiad z pisarzem. → Wywiad z pisarzem przeprowadzili.
9. Dwóch studentów wygrało konkurs językowy. → Konkurs językowy wygrali.
10. Trzech zdolnych aktorów grało znakomicie. → W teatrze grali znakomicie.

Тема: *Wejść czy wyjść?* (Дієслова руху)

Вправа: Контекстуальне використання префіксальних дієслів руху.

Завдання: Доповніть речення правильною формою дієслів *wchodzić/wejść* або *wychodzić/wyjść*, враховуючи семантику ситуації та вид дієслова.

Текст вправи:

1. Kiedy usłyszałem hałas na ulicy, szybko _____ z domu, by sprawdzić, co się dzieje.
2. Marek się zdenerwował i nagle bez słowa _____ z sali.

Продовження додатка К

3. Przepraszam, czy mogę _____ do twojego gabinetu na chwilę? Chcę ci coś pokazać.
4. Kiedy profesor _____ do auli, wszyscy studenci ucichli.
5. Zauważyłem, że ktoś właśnie _____ z mojego pokoju, bo drzwi były otwarte.
6. Proszę _____ do środka, bo na dworze jest bardzo zimno.
7. Po zakończeniu przedstawienia aktorzy _____ na scenę jeszcze raz, by się uklonić.
8. Magda _____ na chwilę, aby odebrać telefon, lecz po chwili wróciła.
9. Pacjent czekał przed gabinetem, aż lekarz pozwoli mu _____.
10. Gdy pociąg zatrzymał się na stacji, wszyscy pasażerowie powoli _____ na peron.

Тема: Celownik. Komu bije dzwon?

Вправа: Утворення форм Давального відмінка з чергуванням приголосних.

Завдання: Поставте іменники в дужках у форму *Celownik*. Зверніть увагу на закінчення -*owi/-u* для чоловічого роду та чергування в основі жіночого роду.

Творче завдання: Складіть 5 власних речень, використовуючи іменники жіночого роду з чергуванням та чоловічого роду із закінченнями -*owi/-u*.

Тема: Sztuka a piractwo. Imiesłów przymiotnikowy bierny

Вправа: Інтерактивне творче завдання «Instagram-пости речей».

Завдання: Створіть пост (3–4 речення) від імені предмета, використовуючи не менше 3-х пасивних дієприкметників (*używany, kupiony, polecany*). Додайте тематичні хештеги-дієприкметники.

Приклад: *Cześć, jestem najbardziej czytana książką tego miesiąca. Zostałam kupiona na targach i już jestem polecana znajomym. Podobno jestem bardzo lubiana za wciągającą fabułę! #polecana #czytana #uwielbiana*. Також студенти можуть візуалізувати свої пости, створивши ілюстрації або використовуючи онлайн-інструменти, такі як Canva, для створення «Instagram-сторінок» своїх предметів.

Тема: Kiedy obchodzisz imieniny? Daty

Вправа: Ігрова презентація «Календар знаменитостей».

Завдання: Оберіть відому особу та створіть міні-історію, де вона оголошує дату свого народження та іменин.

Мета: Практика числівників у датах та вживання сталих виразів (*obchodzić imieniny, zapraszam na imprezę*).

Тема: Wesółych świąt (Минулий час дієслів на -ąć)

Вправа: Лінгвістична гра «Detektyw językowy».

Завдання: Використовуючи 3 випадкових дієслова на -ąć (*wziąć, zacząć, zamknąć* тощо) у минулому часі, опишіть свій вчорашній день. «Детектив» має вгадати автора зачитаного тексту за допомогою запитань.

Тема: Kocham cię, Polsko (Miejscownik)

Вправа: Комунікативний пошук «Znajdź swoją parę – synonimy w miejscowym відмінку».

Завдання: Знайдіть «пару», зіставивши назву місця (Група А: *w Krakowie*) з його описовим синонімом (Група Б: *w dawnej stolicy Polski*).

Лексичний матеріал: *w Warszawie, w Tatrach, nad Bałtykiem, w Zakopanem, na Mazurach* тощо.

Система вправ з дисципліни «Теорія і практика перекладу»**Тема: Поняття білінгвізму та фонових знань у перекладі**

Вправа: «Синтаксична трансформація».

Мета: формування навичок адекватного перекладу граматичних структур, що не мають прямої відповідності в українській мові.

Матеріал для перекладу:

W ostatnich latach zauważono znaczny wzrost liczby studentów uczących się języków obcych. Wiele badań wskazuje, że znajomość dwóch lub więcej języków może wpływać pozytywnie na funkcjonowanie mózgu oraz zdolności poznawcze. Językoznawcy podkreślają, że bilingwizm nie

Продовження додатка К

tylko ułatwia komunikację, ale także zwiększa elastyczność myślenia. W niektórych krajach dwujęzyczność jest postrzegana jako norma społeczna, a nie wyjątek.

Завдання:

1. Перекладіть запропонований текст українською мовою, застосовуючи синтаксичні трансформації.
2. За потреби трансформуйте активні конструкції у пасивні, якщо це відповідає нормам української мови.
3. Змініть порядок слів відповідно до правил українського синтаксису.
4. Уникайте калькування польських граматичних конструкцій.
5. Забезпечте збереження змісту оригіналу та дотримання стилістичної нейтральності.

Тема: Лексичні та граматичні трансформації при перекладі

Вправа: «Помилки під контролем».

Мета: виявлення, виправлення та аргументація граматичних помилок у перекладі.

Матеріал (речення з навмисними помилками):

1. *Kiedy przyjechałem, ona już wychodzi.* → **Переклад:** Коли я приїхав, вона вже виходить (неправильно). / Коли я приїхав, вона вже виходила (правильно). **Пояснення:** Порушено правило узгодження часів. У підрядному та головному реченнях час має бути узгодженим у межах минулого.
2. *Oni powiedzieli, że będą wracać do domu późno.* → **Переклад:** Вони сказали, що вони буде повертатися додому пізно (неправильно). / Вони сказали, що повертатимуться додому пізно (правильно). **Пояснення:** Помилка у формі майбутнього часу дієслова. Дієслово повинно стояти у множині й відповідати підмету.
3. *To jest książka, którą kupilem wczoraj.* → **Переклад:** Це книга, яку я купив вчорашнього дня (неправильно). / Це книга, яку я купив учора (правильно). **Пояснення:** Калькування лексичної одиниці *wczoraj*. В українській мові стилістично нейтральною є форма «учора», а не «вчорашнього дня».

Завдання: 1) знайти помилки; 2) виправити їх; 3) пояснити відповідне граматичне правило.

Тема: Переклад і стиль. Особливості перекладу офіційних документів та текстів ділової спрямованості

Вправа: «Граматична відповідність».

Мета: формування навичок вибору граматично й стилістично коректного перекладу.

Матеріал:

Польський оригінал: Niniejszym zaświadcza się, że pan Jan Kowalski był zatrudniony w naszej firmie w okresie od 1 stycznia 2021 roku do 30 czerwca 2023 roku na stanowisku specjalisty ds. logistyki.

Варіанти перекладу:

1. Цим підтверджується, що пан Ян Ковальський був працевлаштований у нашій компанії з 1 січня 2021 року до 30 червня 2023 року на посаді фахівця з логістики.
2. Цим підтверджується, що пан Ян Ковальський працював у нашій фірмі з 1 січня 2021 по 30 червня 2023 року спеціалістом логістики.
3. Даним підтверджується, що пан Ян Ковальський працює в нашій компанії з 1 січня 2021 року до 30 червня 2023 року на посаді спеціаліста з логістики.

Завдання: – обрати граматично коректний варіант перекладу; – обґрунтувати свій вибір, спираючись на знання граматичних норм та стилю офіційно-ділового мовлення.

Тема: Переклад реалій. Способи передачі реалії у процесі перекладу

Вправа: «Переклад граматичних явищ у контексті».

Мета: вироблення навичок точного й функціонального відтворення граматичних структур та культурно специфічних елементів.

Матеріал для перекладу:

W okresie Bożego Narodzenia w wielu polskich domach można zobaczyć tradycyjną szopkę krakowską. Trzeba ją przygotować zgodnie z miejscowym zwyczajem, który nakazuje użycie

Продовження додатка К

określonych kolorów i figur. Nie należy zapominać o opłatku, którym dzieli się rodzina przed kolacją wigilijną. Można powiedzieć, że te elementy są głęboko zakorzenione w polskiej kulturze i trudno je dosłownie przetłumaczyć na język obcy.

Завдання:

1. Перекладіть текст українською мовою.
2. Оберіть стратегію передачі реалій (*szopka krakowska, opłatek, wigilia*): транскрипція, описовий переклад, калькування.
3. Адекватно перекладіть безособові конструкції (*można zobaczyć, trzeba przygotować, nie należy zapominać*).
4. Забезпечте стилістичну нейтральність та логічну послідовність.

Тема: Переклад власних імен**Вправа: «Контрастивний аналіз».**

Мета: формування навичок зіставлення способів передачі власних назв у міжмовному перекладі.

Матеріал: Maria Skłodowska-Curie studiowała w Sorbonie, a następnie wróciła do Warszawy. Jej badania były wspierane przez Uniwersytet Jagielloński i Fundację im. Stefana Batorego.

Завдання:

- 1) Передайте ім'я *Maria Skłodowska-Curie* та назви установ українською мовою.
- 2) Поясніть правила передачі антропонімів та топонімів у польсько-українському перекладі.
- 3) Визначте, які з власних назв мають усталені традиційні відповідники в українській мові.

Комунікативні вправи на розвиток усного мовлення (говоріння)**Дисципліна: «сучасна польська мова. морфологія»****Тема: I та II дієвідміни польського дієслова**

Вправа: Комунікативна вправа «Dzień z mojego życia».

Завдання: Усно опишіть свій типовий день, використовуючи не менше 10 дієслів I та II дієвідмін у формі теперішнього часу (наприклад: czytać, pisać, pracować, mówić, widzieć, lubić тощо). Зверніть увагу на правильне вживання особових закінчень.

Мета: Закріплення морфологічних норм дієвідмінювання у теперішньому часі та формування граматично правильного усного мовлення в комунікативно значущих ситуаціях.

Тема: Особливості відмінювання дієслів у минулому часі

Вправа: Комунікативна рольова вправа «Wywiad z uczestnikiem wydarzeń».

Завдання: Змодельуйте інтерв'ю про реальну або вигадану подію, використовуючи форми минулого часу в різних особах, числах і родах, а також часові обставини (w zeszłym tygodniu, trzy lata temu, w 2010 roku). Використовуйте непряму мову та складнопідрядні речення.

Мета: Формування навичок правильного вживання форм минулого часу з урахуванням категорії роду, числа та особи; розвиток зв'язного усного мовлення.

Тема: Дієприкметник як форма дієслова

Вправа: Описова комунікативна вправа «Opisz, co widzisz».

Завдання: Розгляньте ілюстрацію та усно опишіть ситуацію, використовуючи активні й пасивні дієприкметники (grający, siedzący), форми минулого часу та конструкції пасивного стану (jest grana muzyka).



Продовження додатка К

Мета: Інтеграція дієприкметникових форм у практику усного мовлення та розвиток граматично точного, зв'язного висловлювання.

Тема: Словозміна іменників та прикметників у називному відмінку

Вправа: Комунікативна вправа підвищеної складності «Kogo widziałem?».

Завдання: Опишіть групу осіб, використовуючи іменники чоловічо-особового роду в множині (studenci, pauczyciele) у поєднанні з прикметниками в називному відмінку (wysocy, zmęczeni). Відповідайте на уточнювальні запитання співрозмовників.

Мета: Формування навичок правильного узгодження іменників і прикметників чоловічо-особового роду в множині та розвиток спонтанного усного мовлення.

Тема: Словозміна іменників та прикметників у формі знахідного відмінка

Вправа: Комунікативна вправа «Co przygotowałeś / przygotowałaś na przyjęcie?».

Завдання: Опишіть підготовку до святкової події, використовуючи іменники й прикметники різних родів в однині та множині у формі знахідного відмінка (pyszna kawę, słodkie ciasta, znanych muzyków). Дайте відповіді на уточнювальні запитання однокласників.

Мета: Формування граматичної точності у вживанні форм знахідного відмінка з урахуванням категорій роду, числа та типу іменника.

Тема: Синтаксичні зв'язки власне кількісних і збірних числівників

Вправа: Діалогічна вправа «Kto pomaga? Co się wydarzyło?».

Завдання: Побудуйте діалог, використовуючи числівники dwaj, trzech, czterej у поєднанні з іменниками чоловічого особового роду та дієсловами в множині (dwaj studenci pomagali, trzech profesorowie oceniali).

Мета: Засвоєння правил узгодження числівників чоловічого особового роду з іменниками та дієсловами; розвиток граматично точного усного мовлення.

Дисципліна: «Сучасна польська мова. Лексика. Фразеологія»

Тема: Синонімія і антонімія

Вправа: Письмова творча вправа «Zmień słowa – zachowaj sens».

Завдання: На основі поданого тексту створіть два варіанти:

1. переформулюйте текст із використанням синонімів;
2. створіть текст із протилежним значенням, застосувавши антоніми.

Мета: Розвиток лексичної варіативності, стилістичної гнучкості та формування писемної компетентності.

Тема: Неологізми. Типи неологізмів

Вправа: Письмова творча вправа «Nowe słowa, nowa rzeczywistość».

Завдання: Напишіть есе (150–200 слів) із використанням щонайменше 5 неологізмів. Додайте короткий коментар із визначенням типу кожного неологізму.

Мета: Формування навичок доречного використання нової лексики та розвитку письмового мовлення.

Тема: Діалектна лексика, жаргони і сленг

Вправа: Рольова письмова вправа «Rozmowy z różnych światów».

Завдання: Створіть діалог (15–20 реплік) із використанням діалектизмів, жаргонізмів і сленгу. Додайте глосарій і короткий соціолінгвістичний коментар.

Мета: Формування стилістичної чутливості та вміння розрізняти мовні регістри.

Тема: Типи фразеологізмів

Вправа: Аналітична вправа «Zobacz frazeologizm – opisz i zanalizuj».

Завдання: Оберіть щонайменше три фразеологізми, поясніть їх значення, визначте тип і складіть речення з кожним із них.

Мета: Формування фразеологічної компетентності та розвиток навичок контекстуального застосування сталих виразів.

Завершення додатка К



Тема: Типи польських словників

Вправа: Аналітико-рефлексивна вправа «Dziennik użytkownika słownika».

Завдання: Протягом 3–5 днів ведіть словниковий щоденник із фіксацією типів словників, мети звернення та рефлексивного коментаря. Напишіть узагальнений аналітичний текст (150–200 слів).

Мета: Формування лексикографічної культури, інформаційно-аналітичної компетентності та навчальної автономії.

ДОДАТОК Л

ОПИТУВАЛЬНИК ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ

(авторський опитувальник)

Шановні студенти! Просимо Вас уважно прочитати кожне твердження та визначити ступінь своєї згоди за п'ятибальною шкалою

- 1 – повністю не згоден(на)
- 2 – радше не згоден(на)
- 3 – частково згоден(на)
- 4 – переважно згоден(на)
- 5 – повністю згоден(на)

3. Я усвідомлюю значущість польської мови для своєї майбутньої професійної діяльності (1,2,3,4,5).
4. Вивчення польської мови є для мене не лише навчальним обов'язком, а професійною потребою (1,2,3,4,5).
5. Я прагну досягти високого рівня володіння польською мовою для професійної самореалізації (1,2,3,4,5).
6. Я планую використовувати польську мову у своїй майбутній педагогічній або перекладацькій діяльності (1,2,3,4,5).
7. Мене мотивує можливість участі в міжнародних проєктах та міжкультурній співпраці (1,2,3,4,5).
8. Я розглядаю польську мову як важливий інструмент міжкультурної комунікації (1,2,3,4,5).
9. Формування іншомовної компетентності є для мене особистісною цінністю (1,2,3,4,5).
10. Я відчуваю відповідальність за якість власної мовної підготовки (1,2,3,4,5).
11. Я усвідомлюю значення фахової мовної культури для майбутнього філолога-полоніста (1,2,3,4,5).
12. Дотримання мовних норм є для мене професійним принципом (1,2,3,4,5).
13. Я самостійно шукаю додаткові можливості для вдосконалення польської мови (1,2,3,4,5).
14. Мені цікаво виконувати творчі та проєктні завдання польською мовою (1,2,3,4,5).
15. Я відчуваю задоволення від процесу професійного мовного зростання (1,2,3,4,5).
16. Я проявляю ініціативу в навчальних і наукових мовних проєктах (1,2,3,4,5).
17. Навіть за відсутності зовнішнього контролю я продовжую працювати над підвищенням рівня володіння мовою (1,2,3,4,5).
18. Я прагну постійно вдосконалювати свої мовні та методичні вміння (1,2,3,4,5).
19. Я планую продовжувати професійний розвиток у сфері польської філології (1,2,3,4,5).
20. Я усвідомлюю необхідність безперервної освіти у своїй професії (1,2,3,4,5).
21. Я готовий(а) долати труднощі в процесі формування іншомовної компетентності (1,2,3,4,5).
22. Я відчуваю внутрішню потребу професійного зростання як майбутній філолог-полоніст (1,2,3,4,5).

Обробка результатів

- 80–100 балів – високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
- 60–79 балів – достатній рівень
- 40–59 балів – середній рівень
- до 39 балів – низький рівень

Щиро дякуємо за участь в дослідженні!

ДОДАТОК М
КОМПЛЕКСНА КОНТРОЛЬНА РОБОТА
ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНО-
ЛІНГВІСТИЧНОГО ТА КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО
КОМПОНЕНТІВ
(формульальний етап експерименту)

SPRAWDZIAN

LICZBA ZADAŃ: 10

Imię i nazwisko: _____

Liczba punktów: _____ / 100 p.

Rozumienia ze słuchu

Liczba punktów: _____ / 10 p.

I. Proszę uważnie słuchać tego nagrania i wykonywać zadanie. Uwaga! Nagranie zostanie odtworzone dwukrotnie.

Proszę napisać czy poniższe zdania są prawdziwe (P) czy nieprawdziwe (N):

1.	Bakterie można znaleźć tylko w jedzeniu i wodzie.		
2.	Telefony komórkowe i pieniądze mogą zawierać dużo bakterii.		
3.	Mycie rąk wodą i mydłem przez kilka sekund wystarczy, by usunąć wszystkie bakterie.		
4.	Bakterie mogą pomagać w trawieniu i produkcji witamin.		
5.	Kiszonki, jogurty i sery są wytwarzane dzięki bakteriom.		
6.	Wszystkie bakterie są szkodliwe dla zdrowia człowieka.		
7.	Bakterie chorobotwórcze mogą powodować zatrucia pokarmowe.		
8.	Mycie owoców i warzyw nie ma znaczenia dla zdrowia.		
9.	Fermentacja to proces, w którym bakterie pomagają w produkcji jedzenia.		
10.	Bakterie są niewidoczne, ale mają duży wpływ na nasze życie.		

Rozumieniei tekstu czytanego

Liczba punktów: _____ / 10 p.

I. Proszę uważnie przeczytać tekst i wykonywać zadanie.

Czy warto uczyć się języków obcych?

W dzisiejszych czasach znajomość języków obcych jest jedną z najważniejszych umiejętności, które mogą pomóc zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Ludzie uczą się języków z różnych powodów – jedni chcą podróżować i bez problemu porozumiewać się za granicą, inni chcą rozwijać swoją karierę, a jeszcze inni po prostu kochają poznawanie nowych kultur.

Продовження додатка М

Jednym z najpopularniejszych języków na świecie jest angielski. Znajomość tego języka ułatwia dostęp do informacji, ponieważ większość stron internetowych, książek naukowych i artykułów jest napisana właśnie po angielsku. Jednak coraz więcej osób decyduje się na naukę innych języków, takich jak hiszpański, niemiecki, francuski, włoski czy nawet chiński.

Niektórzy uczą się języków, ponieważ lubią oglądać filmy w oryginalnej wersji, czytać książki bez tłumaczenia lub słuchać muzyki i rozumieć teksty piosenek. Dzięki znajomości języków można nie tylko czerpać więcej przyjemności z kultury, ale także lepiej rozumieć sposób myślenia innych narodów.

Wielu ekspertów twierdzi, że nauka języków obcych pozytywnie wpływa na nasz mózg. Badania pokazują, że osoby, które znają kilka języków, mają lepszą pamięć, łatwiej rozwiązują problemy i są bardziej kreatywne. Ponadto, nauka nowego języka pomaga rozwijać zdolności analityczne i logiczne myślenie. Ludzie dwujęzyczni lepiej radzą sobie ze stresem i szybciej przystosowują się do zmian.

Mimo że nauka języka wymaga systematyczności, cierpliwości i pracy, istnieje wiele skutecznych metod, które mogą ułatwić ten proces. Niektórzy wybierają tradycyjne kursy językowe, inni wolą korzystać z aplikacji mobilnych lub oglądać filmy z napisami. Rozmowy z native speakerami to jeden z najlepszych sposobów na szybkie przyswojenie języka, ponieważ pozwala nauczyć się poprawnej wymowy i intonacji.

Jednym z największych mitów związanych z nauką języków jest przekonanie, że tylko dzieci mogą nauczyć się nowego języka szybko i skutecznie. W rzeczywistości dorośli również mogą osiągnąć wysoki poziom, jeśli będą ćwiczyć regularnie i używać języka w praktyce.

Nie ma wątpliwości, że znajomość języków obcych otwiera wiele drzwi. Pomaga znaleźć lepszą pracę, nawiązywać międzynarodowe znajomości i lepiej rozumieć świat. To inwestycja w przyszłość, która może przynieść wiele korzyści zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.

Proszę wybrać poprawną odpowiedź.

1. Dlaczego warto uczyć się języków obcych?

- a) Ponieważ wszyscy na świecie znają wiele języków.
- b) Ponieważ ułatwia to podróżowanie, pracę i rozwój osobisty.
- c) Ponieważ jest to obowiązkowe w każdej szkole.

2. Jaki język jest najczęściej używany w Internecie i literaturze naukowej?

- a) Niemiecki
- b) Angielski
- c) Francuski

3. Co może pomóc w nauce języków?

- a) Wyłącznie lekcje w szkole
- b) Oglądanie filmów, aplikacje i rozmowy z native speakerami
- c) Pisanie wypracowań tylko po polsku

4. Jaki jest jeden z mitów na temat nauki języków?

- a) Że tylko dzieci mogą nauczyć się języka skutecznie
- b) Że każdy musi znać pięć języków
- c) Że nauka języków trwa tylko kilka dni

5. Co może ułatwić przyswajanie języka?

- a) Nauka gramatyki, ale bez ćwiczeń praktycznych
- b) Słuchanie muzyki i rozmowy w języku obcym
- c) Czytanie książek tylko w ojczystym języku

6. Dlaczego nauka języków obcych poprawia zdolności analityczne?

- a) Ponieważ rozwija umiejętność logicznego myślenia i koncentracji
- b) Ponieważ pozwala grać w gry komputerowe
- c) Ponieważ zmusza ludzi do nauki historii

7. Co pomaga dorosłym w skutecznej nauce języka?

- a) Tylko zajęcia w szkole

- b) Regularne ćwiczenia i praktyczne używanie języka
- c) Brak kontaktu z językiem w codziennym życiu

8. Dlaczego znajomość języków pomaga w karierze zawodowej?

- a) Ponieważ pracodawcy często szukają osób, które znają języki
- b) Ponieważ każda praca wymaga znajomości pięciu języków
- c) Ponieważ języki są potrzebne tylko w turystyce

9. Co daje możliwość czytania książek i oglądania filmów w oryginalnej wersji?

- a) Większą przyjemność z kultury i lepsze zrozumienie innych narodów
- b) Większą trudność w nauce języka
- c) Możliwość nauczenia się tylko słów technicznych

10. Jakie zdanie najlepiej podsumowuje tekst?

- a) Nauka języków jest trudna i nie daje korzyści.
- b) Nauka języków to dobra inwestycja w przyszłość.
- c) Języki są potrzebne tylko w podróżach.

Poprawność gramatyczna

6 zadań

Liczba punktów: _____ / 60 p.

I. Proszę uzupełnić luki, wpisując „nie” łącznie lub rozdzielnie.

1. Mimo że długo się przygotowywałem, _____ udało mi się znaleźć _____ zbędnych informacji.
2. Ten raport _____ jest wystarczająco dokładny i zawiera wiele _____ jasnych danych.
3. _____ zawsze potrafię właściwie ocenić sytuację, dlatego _____ chętnie podejmuję szybkie decyzje.
4. Jego tłumaczenie było _____ poprawne i całkowicie _____ zgodne z oryginałem.
5. _____ mogłem uwierzyć, że ktoś mógł zachować się tak _____ odpowiedzialnie.
6. _____ powinieneś lekceważyć tego problemu, ponieważ może mieć _____ odwracalne konsekwencje.
7. _____ zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, jak _____ świadomie wpływamy na innych ludzi.
8. Nowe przepisy są _____ zgodne z poprzednimi regulacjami, dlatego _____ można ich zastosować bez zmian.
9. _____ jestem przekonany, że jego wyjaśnienia są _____ fałszywe.
10. _____ udało mu się zdobyć dokumentów, przez co jego wniosek był _____ kompletny.

II. Proszę uzupełnić luki, wpisując poprawną formę czasownika w czasie teraźniejszym.

1. Ona (śmiać się) _____ głośno, gdy jej przyjaciel (opowiadać) _____ zabawne historie, ale (nie móc) _____ powstrzymać łez, gdy ogląda smutne filmy.
2. My (wstawać) _____ wcześniej rano, (przygotowywać) _____ się do pracy i (spieszyć się) _____, aby zdążyć na autobus.
3. On (piec) _____ chleb w domu, ponieważ (uważać) _____, że domowe wypieki (być) _____ zdrowsze i smaczniejsze.
4. Wy (spędzać) _____ wakacje nad morzem, (cieszyć się) _____ piękną pogodą i (odpoczywać) _____ od codziennych obowiązków.
5. Oni (jeździć) _____ do pracy rowerem, aby (dbać) _____ o zdrowie i środowisko, ale czasem (wybierać) _____ samochód, gdy pada deszcz.
6. Ja (iść) _____ do sklepu i (kupować) _____ świeże warzywa na obiad, ponieważ (lubić) _____ zdrowe jedzenie.
7. Ty (przygotowywać) _____ prezent dla przyjaciela, bo (chcieć) _____ sprawić mu radość, a jednocześnie (zastanawiać się) _____, czy mu się spodoba.
8. Ona (patrzeć) _____ na gwiazdy, (marzyć) _____ o dalekich podróżach i (planować) _____ swoją przyszłość.
9. My (brać) _____ udział w konkursie językowym, (mieć) _____ nadzieję na dobrą ocenę i (przygotowywać się) _____ do kolejnego etapu.

Продовження додатка М

10. Ja (pragnąć) _____ chwili spokoju, dlatego (spędzać) _____ czas w ciszy na łonie natury i (słuchać) _____ śpiewu ptaków.

III. Proszę uzupełnić luki, wpisując poprawną formę czasownika w czasie przeszłym.

1. On (iść) _____ na spotkanie biznesowe, ale w połowie drogi (zapomnieć) _____ o ważnym dokumencie i (wrócić) _____ do domu po niego.
2. My (wiedzieć) _____, że sytuacja (mieć) _____ wpływ na naszą decyzję, dlatego (spróbować) _____ znaleźć inne rozwiązanie.
3. Ja (być) _____ bardzo zmęczony po całym dniu pracy, więc (usiąść) _____ na sofie, (zamknąć) _____ oczy i natychmiast (zasnąć) _____.
4. Oni (zjeść) _____ kolację w restauracji, a potem (pójść) _____ na spacer, ale (nie mieć) _____ już siły na dalsze zwiedzanie miasta.
5. Ty (wziąć) _____ książkę z biblioteki, ale (zostawić) _____ ją w kawiarni, więc następnego dnia (musieć) _____ po nią wrócić.
6. My (przynieść) _____ prezenty na urodziny koleżanki i wszyscy (zrobić) _____ jej niespodziankę, ale ona (nie spodziewać się) _____ aż takiej dużej imprezy.
7. Ona (chcieć) _____ kupić nową sukienkę, ale (nie móc) _____ znaleźć odpowiedniego rozmiaru, więc (postanowić) _____ zamówić ją przez internet.
8. Wy (powiedzieć) _____ wszystkim o zmianie planów, ale niektórzy (nie słyszeć) _____ waszego ogłoszenia, więc (spóźnić się) _____ na spotkanie.
9. On (napisać) _____ długi list do przyjaciela, ale (zgubić) _____ go jeszcze przed wysłaniem i (musieć) _____ napisać wszystko od nowa.
10. Ja (widzieć) _____ niezwykle zjawisko na niebie i (pomyśleć) _____, że to spadająca gwiazda, więc (pomyśleć) _____ życzenie.

IV. Proszę uzupełnić luki, wpisując rzeczowniki i przymiotniki w odpowiedniej formie.

1. _____ (mój nowy sąsiad l.mn.) przeprowadzili się do naszej kamienicy w zeszłym tygodniu, ale jeszcze nie mieliśmy okazji z nim porozmawiać.
2. W zeszłym miesiącu odwiedziłem _____ (trzy piękne miasto) i zrobiłem mnóstwo zdjęć, szczególnie w _____ (słynny zabytkowy kościół).
3. _____ (ten młody nauczyciel l.mn.) zawsze starają się pomóc swoim uczniom w zrozumieniu _____ (trudne zagadnienie).
4. Podczas wycieczki przewodnik opowiadał nam o _____ (ważne historyczne wydarzenie l.mn.) i pokazywał zdjęcia z _____ (dawna stolica l.mn.) różnych krajów.
5. W muzeum podziwialiśmy _____ (dzieło znany artysta l.mn.) oraz rzeźby z _____ (dwunasty wiek).
6. Uczestnicy konferencji zadawali pytania _____ (2 doświadczony profesor) i brali udział w dyskusji na temat _____ (współczesny problem społeczny).
7. Po długiej podróży odpoczęliśmy w cieniu _____ (wysokie stare drzewo) i cieszyliśmy się świeżym powietrzem w _____ (piękna zielona dolina).
8. Moi przyjaciele byli zachwyceni _____ (4 nowoczesny budynek) i ich niezwykłą architekturą, szczególnie podobały im się wnętrza w _____ (duża przestronna sala).
9. Po egzaminie _____ (wszystki student l.mn.) dzielili się swoimi opiniami na temat _____ (zadanie otwarte) i chwalili dobrze przygotowane _____ (materiał edukacyjny l.mn.).

Продовження додатка М

10. W zeszłym roku nasza drużyna wygrała _____ (ważny międzynarodowy turniej), a w nagrodę otrzymaliśmy _____ (złoty medal i puchar).

V. Proszę poprawić zdania, eliminując błędy wynikające z interferencji języka ukraińskiego.

1. W tym roku studiuję na drugim kursie uniwersytetu.

2. Ona interesuje się na polską kulturę.

3. Ja mam 20 lat i jestem studentką filologii polskiej na Ukrainie.

4. W zeszłym tygodniu ja pisałam kontrolną pracę z gramatyki.

5. On brał udział na konferencji naukowej.

6. My spotkaliśmy się z nim w bibliotece i długo rozmawiali o planach na przyszłość.

7. Ona bardzo dobrze rozumie po polsku, ale jeszcze nie zawsze poprawnie mówi.

8. Ja czekam was przed wejściem do uczelni.

9. W przyszłości chcę pracować nauczycielem języka polskiego.

10. Dzięki tej metodzie ja lepiej zaczęłam rozumieć różnice między językami.

VI. Proszę przetłumaczyć zdania na język polski, unikając błędów wynikających z interferencji języka ukraińskiego.

1. Я навчаюся на третьому курсі університету.

2. Вона одружена з викладачем польської мови.

3. Ми домовилися зустрітися о п'ятій годині.

4. Я чекаю на тебе біля входу до бібліотеки.

5. Він подзвонив мені і сказав, що запізниться.

6. Я цікавлюся польською літературою XX століття.

7. Вона працює вчителем у школі вже п'ять років.

8. Ми брали участь у міжнародній конференції.

9. Я допомагаю братові готуватися до іспиту.

10. Після занять ми пішли до кав'ярні обговорити результати контрольної роботи.

Завершення додатка М

Pisanie

Liczba punktów: _____ / 10 p.

I. Proszę napisać esej „Rola języka polskiego w dialogu międzykulturowym” (200 słów)

1. Dlaczego język jest ważnym narzędziem komunikacji między narodami?
2. Jak znajomość języka polskiego może łączyć ludzi?
3. Czy uważasz, że filolog powinien być ambasadorem kultury?
4. Podaj przykład sytuacji międzykulturowej.
5. Jakie kompetencje są potrzebne w takiej komunikacji?

Kryteria oceny (pisanie)

Zgodność z tematem i pełna realizacja polecenia.

Spójność, logiczna struktura i argumentacja.

Trafność przykładów i refleksyjność wypowiedzi.

Zakres i adekwatność słownictwa specjalistycznego.

Poprawność gramatyczna i stylistyczna.

Mówienie

Liczba punktów: _____ / 10 p.

I. Proszę przygotować krótką prezentację (2–3 minuty) „Filolog jako ambasador kultury w dialogu międzykulturowym”

W swojej wypowiedzi:

1. Wyjaśnij, jak rozumiesz rolę filologa w komunikacji międzykulturowej.
2. Zastanów się, dlaczego język jest nośnikiem wartości kulturowych.
3. Podaj przykład sytuacji międzykulturowej (realnej lub hipotetycznej).
4. Określ, jakie kompetencje powinien posiadać profesjonalny filolog.
5. Powiedz, czy czujesz się przygotowany/przygotowana do takiej roli.

Kryteria oceny (mówienie)

Zgodność z tematem i realizacja polecenia.

Spójność oraz logiczna struktura wypowiedzi.

Argumentacja i refleksyjność.

Zakres i adekwatność słownictwa.

Poprawność gramatyczna i płynność wypowiedzi.

ДОДАТОК Н
ОПИТУВАЛЬНИК
«САМОРЕФЛЕКСІЇ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ»»

(авторський опитувальник)

Шановні студенти!

Опитування є анонімним. Просимо Вас уважно прочитати кожне запитання та обрати один варіант відповіді (а, б або в), який найбільше відповідає Вашій позиції. Дайте відповіді на всі 16 запитань.

Питальник

1. Після виконання письмового завдання польською мовою я:
 - а) аналізую помилки та визначаю їх причини;
 - б) переглядаю роботу лише після зауважень;
 - в) рідко повертаюся до неї.
2. Під час усного мовлення я:
 - а) контролюю правильність і логіку висловлювання;
 - б) іноді звертаю увагу на форму;
 - в) зосереджуюся лише на змісті.
3. Після аудіювання польською мовою я:
 - а) аналізую труднощі розуміння;
 - б) частково замислююся над помилками;
 - в) не аналізую причин нерозуміння.
4. Під час читання фахового тексту я:
 - а) свідомо використовую стратегії розуміння;
 - б) читаю без спеціального плану;
 - в) уникаю складних текстів.
5. Якщо виникає інтерференційна помилка, я:
 - а) визначаю вплив рідної мови;
 - б) усвідомлюю помилку, але не завжди працюю над нею;
 - в) не аналізую її причин.
6. Плануючи виступ або письмову роботу, я:
 - а) продумую структуру й мовні засоби;
 - б) готую лише зміст;
 - в) імпровізую.
7. Я регулярно оцінюю свій прогрес у вивченні польської мови:
 - а) так, систематично;
 - б) іноді;
 - в) майже ніколи.
8. Якщо виникають труднощі в перекладі, я:
 - а) шукаю стратегії подолання;
 - б) звертаюся по допомогу;
 - в) уникаю складних фрагментів.
9. Я ставлю собі конкретні іншомовні цілі:
 - а) так, чіткі та вимірювані;
 - б) загальні;

Завершення додатка Н

в) не ставлю цілей.

10. Після отримання зворотного зв'язку я:

а) систематично працюю над зауваженнями;

б) іноді враховую їх;

в) рідко повертаюся до них.

11. У міжкультурній комунікації я:

а) аналізую мовні та культурні особливості;

б) частково звертаю увагу;

в) дію інтуїтивно.

12. Я відчуваю відповідальність за результати своєї іншомовної підготовки:

а) повністю;

б) частково;

в) переважно покладаюся на викладача.

13. Порівнюючи свій теперішній рівень з початковим, я:

а) чітко усвідомлюю динаміку розвитку;

б) бачу зміни, але не аналізую їх;

в) не замислююся над цим.

14. У процесі навчання я:

а) свідомо добираю ефективні стратегії;

б) використовую поради викладача;

в) не аналізую власні стратегії.

15. Я можу критично оцінити свою готовність до професійної діяльності польською мовою:

а) так, аргументовано;

б) частково;

в) мені складно це оцінити.

16. У складних мовних ситуаціях я:

а) зберігаю контроль і коригую мовлення;

б) іноді контролюю себе;

в) гублюся та уникаю ситуації.

Обробка результатів

а – 3 бали

б – 2 бали

в – 1 бал

Максимальна кількість балів – 48

Мінімальна – 16

40–48 балів – високий рівень

32–39 балів – достатній рівень

24–31 бал – середній рівень

16–23 бали – низький рівень

Щиро дякуємо за участь в дослідженні!

ДОДАТОК П

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Войталюк, С. В., & Ранюк, О. П. (2021a). Формування фонетичної компетентності на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (1), 116–122 <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.14>
2. Горячок, І. В., & Войталюк, С. В. (2022a). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання філологічних дисциплін для студентів-полоністів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 205, 84–90 <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-84-90>
3. Войталюк, С. В. (2023a). Рівень правописної компетентності у студентів-полоністів після вивчення дисципліни «Практичний курс польської мови». *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*, 14 (28), Київ, 357–368 [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14\(28\)-357-367](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14(28)-357-367)
4. Войталюк, С. В. (2024a). Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка*, 216, 134–141 <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-134-141>
5. Подлевська, Н. В., & Войталюк, С. В. (2025a) Взаємозв'язок іншомовної компетентності та міжкультурної комунікації у підготовці майбутнього філолога-полоніста. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 115–123 <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>
6. Войталюк, С.В. (2025b). Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів як педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 84, 283–289 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-40>

7. Войталюк, С.В. (2026а). Система вправ та завдань для формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. *Вісник науки та освіти*, 1 (43), 1679–1691 [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-1679-1691](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1679-1691)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Войталюк, С. В. (2021с). Формування граматичних навичок на заняттях із дисципліни «Практичний курс польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 10, Хмельницький, 36–39.

9. Войталюк, С. В. (2021d). Використання новітніх технологій для покращення аудиторної діяльності на заняттях з вивчення дисципліни «Практичний курс польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 9, Хмельницький, 50–54.

10. Войталюк, С. В. (2021b). Проблема міжмовних омонімів у процесі викладання польської мови як іноземної україномовним студентам. *The 8th International scientific and practical conference “World science: problems, prospects and innovations”* (April 21–23, 2021). Toronto: Perfect Publishing, 323–328.

11. Войталюк, С. В. (2022b). *Dziedzictwo Potockich w Stanisławowie. Полоністика на Поділлі: альманах кафедри слов'янської філології* (електронне видання), Хмельницький, 12–18.

12. Войталюк, С. В., Ранюк, О. П. (2022d). Робота з текстом на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*, 11, Хмельницький, 188–194.

13. Войталюк, С. В. (2022с). Основні принципи навчання орфографії польської мови в закладах освіти. *The 8th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects”* (May 1–3, 2022). Stockholm: SSPG Publish, 244–248.

14. Войталюк, С. В. (2023d). Організація самостійної роботи студентів з дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *The 4th International*

scientific and practical conference “Topical aspects of modern scientific research” (December 21–23, 2023). Tokyo: CPN Publishing Group, 402–404.

15. Войталюк, С. В. (2023f). Орфографічна компетенція – невід’ємний складник писемного мовлення студента-полоніста. *The 4th International scientific and practical conference “Challenges of science and education”* (December 11–13, 2023). Berlin: MDPC Publishing, 335–340.

16. Войталюк, С. В. (2023b). Методичні аспекти формування орфографічних умінь на заняттях із дисципліни «Роль пунктуації у процесі викладання польської мови як іноземної». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 14*, Хмельницький, 83–89.

17. Войталюк, С. В. (2023c). Правописна грамотність як основа професійної компетентності майбутнього вчителя польської мови. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 19–20 жовтня 2023 р.). Хмельницький: ХНУ, 45–46.

18. Войталюк, С. В. (2023e). Методичні аспекти формування орфографічних умінь на заняттях із дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 13*, Хмельницький, 22–27.

19. Войталюк, С. В. (2024d). Метод проєктів у формуванні правописної компетентності студентів-полоністів. *Actual problems of modern science: monograph*. Bydgoszcz: Kazimierz Wielki University, 994–1001.

20. Войталюк, С. В. (2024f). Лінгводидактичні підходи у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів польської мови. *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика, 15*, Хмельницький, 52–58.

21. Войталюк, С. В. (2024e). Використання освітніх ресурсів на заняттях з польської та української мов. *Матеріали XIII Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару*. Київ–Хмельницький, 40–41.

22. Войталюк, С. В. (2024g). Культурологічні аспекти перекладу спеціалізованих (юридичних) текстів. *Арватівські читання–2024: збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції* (17 травня 2024 року). Ніжин, 116–117.

23. Войталюк, С. В. (2024c). Когнітивний потенціал тексту у процесі викладання дисципліни «Орфографічний практикум польської мови». *Матеріали VII Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції*. Кам'янець-Подільський, 33–36.

24. Войталюк, С. В. (2024b). Зміцнення практичних навичок як невід'ємна частина формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Кам'янець-Подільський, 31–34.

25. Войталюк С.В. (2025e). Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності філологів-полоністів в умовах гуманітарного співробітництва України та Європейського Союзу. *The 8th International scientific and practical conference "Future of science: innovations and perspectives"* (June 16-18, 2025) SSPG Publish, Stockholm, Sweden, 222–226. ISBN 978-91-87224-03-4

26. Войталюк, С. В. (2025c). Актуальні стратегії формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки. *Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми дискурсології, перекладознавства та методики викладання»* (до 125-річчя Національного університету «Запорізька політехніка»). Запоріжжя, 371–373.

27. Войталюк, С. В. (2026b) Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у контексті сучасної слов'янської глоттодидактики. *Збірник матеріалів II Міжнародна науково-практична конференція «Спільне і відмінне у філологічній картині світу слов'ян» in memory of prof. Mykola Lesyuk*. Івано-Франківськ, 135–138.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

28. Войталюк, С. В. (2022e). Емоційні характеристики фразеологічних одиниць з соматичним компонентом у романі Генрика Сенкевича «Хрестоносці». *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, (23), 24–28.

29. Войталюк, С. В. (2022f). *Сучасна польська мова. Морфологія: методичні вказівки до практичних занять для студентів спеціальності «Середня освіта (Мови і літератури (польська, українська))»*. Хмельницький національний університет.

30. Войталюк, С. В. (2022g). *Сучасна польська мова. Морфологія: Методичні рекомендації до виконання контрольних робіт для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти заочної форми навчання спеціальності 014. 028 «Середня освіта. Мова та література (польська, українська))»*. Хмельницький національний університет.

31. Войталюк, С. В. (2022h). *Теорія і практика перекладу. Методичні рекомендації до виконання контрольних робіт для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти заочної форми навчання спеціальності 014. 02 «Середня освіта. Мова та література (польська, українська))»*. Хмельницький національний університет.

32. Войталюк, С. В. (2025d). *Навчальна перекладацька практика: програма та методичні рекомендації для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності В11 «Філологія (за спеціалізаціями))»*. Хмельницький національний університет.

33. Торчинська, Н. М., Войталюк, С. В., & Шаховал, З. І. (2025e). *Курсова робота з теорії і практики перекладу: методичні вказівки до написання курсових робіт здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за ОП «Польська мова і література, друга мова – англійська»*. Хмельницький національний університет.

ДОДАТОК Р

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Апробація проміжних і кінцевих результатів дослідження відбувалася шляхом участі дисертантки у міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, семінарах:

Міжнародні:

1. VIII Міжнародна науково-практична конференція «World science: problems, prospects and innovations» (Торонто, Канада, 2021), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Проблема міжмовних омонімів у процесі викладання польської мови як іноземної україномовним студентам.*

2. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Modern science: innovations and prospects» (Стокгольм, Швеція, 2022), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Основні принципи навчання орфографії польської мови в закладах освіти.*

3. XII Міжнародна науково-практична конференція «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, ХНУ, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Правописна грамотність як основа професійної компетентності майбутнього вчителя польської мови.*

4. IV Міжнародна науково-практична конференція «Challenges of science and education» (Берлін, Німеччина, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Орфографічна компетенція – невід’ємний складник писемного мовлення студента-полоніста.*

5. IV Міжнародна науково-практична конференція «Topical aspects of modern scientific research» (Токіо, Японія, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Організація самостійної роботи студентів з дисципліни «Орфографічний практикум польської мови».*

6. XIII Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Київ–Хмельницький, 2024), дистанційна форма

участі. Тема доповіді: *Використання освітніх ресурсів на заняттях з польської та української мов.*

7. II Міжнародна науково-практична конференція «Культурно-історичні виміри сучасної славістики» (м. Кам'янець-Подільський, 2024), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Зміцнення практичних навичок як невід'ємна частина формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.*

8. II Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурні комунікації в галузі освіти» (м. Хмельницький, 2024), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Лінгводидактичні підходи до формування правописної компетентності майбутніх учителів польської мови.*

9. X Міжнародна наукова конференція «Українсько-польські наукові діалоги» (Університет Казимира Великого, м. Бидгощ, Польща, 2024), очна форма участі. Тема доповіді: *Метод проєктів у формуванні правописної компетентності студентів-полоністів.*

10. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Future of science: innovations and perspectives» (Стокгольм, Швеція, 2025), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності філологів-полоністів в умовах гуманітарного співробітництва України та Європейського Союзу.*

11. I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми дискурсології, перекладознавства та методики викладання» (Запоріжжя, 2025), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Актуальні стратегії формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки.*

12. Міжнародна науково-практична конференція «Лінгвістика і культурний простір: українсько-польські взаємозв'язки» (м. Тернопіль, 2025), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Польсько-українські хибні друзі перекладача: загрози міжкультурного непорозуміння.*

Продовження додатка Р

13. Міжнародна студентсько-аспірантська конференція «Україна та Європа у першій чверті ХХІ ст.: гуманітарні дослідження покоління війни» (Інститут слов'янської філології Вроцлавського університету, м. Вроцлав, Польща, 2025), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх філологів-полоністів у контексті гуманітарної взаємодії Україна – ЄС.*

14. II Міжнародна науково-практична конференція «Спільне і відмінне у філологічній картині світу слов'ян» (Івано-Франківськ, 2026), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у контексті сучасної слов'янської глоттодидактики.*

Всеукраїнські:

15. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Проблеми слов'янської філології» (м. Умань, 2021), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Тенденції та особливості вивчення лексики польської мови студентами українських ЗВО.*

16. VI Міжрегіональний науково-практичний семінар «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної філології» (м. Умань, 2022), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Функціональний аспект у навчанні граматики на заняттях із дисципліни «Сучасна польська мова».*

17. IX Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Лінгвістичні студії молодих дослідників» пам'яті професора К. Ф. Шульжука (м. Рівне, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Комплекс вправ для вдосконалення правописних навичок у майбутніх учителів польської мови.*

18. VII Міжрегіональний науково-практичний семінар «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної філології» (м. Умань, 2023), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Методика навчання майбутніх філологів ведення дискусії польською мовою на основі проблемних ситуацій воєнного характеру.*

19. Всеукраїнська студентська науково-практична інтернет-конференція «Арватівські читання–2024» (Ніжин, 2024), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Культурологічні аспекти перекладу спеціалізованих (юридичних) текстів.*

20. VII Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Текст і дискурс: когнітивно-комунікативні перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 2024), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Когнітивний потенціал тексту у процесі викладання дисципліни «Орфографічний практикум польської мови».*

21. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Динамічні процеси в лексиці та граматиці слов'янських мов» (м. Хмельницький, 2025), дистанційна форма участі. Тема доповіді: *Граматичні помилки та їх вплив на розуміння тексту.*

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

ДОДАТОК С



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Воли, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, (0332) 72-01-23
 e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

09.06.2025 № 0224/03/1637

7

на № _____ від _____

Довідка про впровадження
 Г результатів дисертаційного дослідження «Формування іншомовної компетентності
 майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки»
 здобувачки третього рівня вищої освіти
Войталюк Світлани Василівни

Світлана Василівна Войталюк провела педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності розробленої нею методики формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі вивчення польської мови.

У межах дослідження особливу увагу було приділено практичному застосуванню методики в умовах реального освітнього середовища. До експерименту були залучені студенти різних курсів, а також викладачі, які впроваджували авторські розробки в освітній процес. Методика передбачала інтеграцію теоретичних знань і практичних завдань з урахуванням професійної спрямованості підготовки майбутніх філологів.

Вивчення рівня сформованості іншомовної компетентності відбувалося на основі комплексного підходу. Застосовувалися діагностичні методи (анкетування, спостереження, контрольні зрізи), а також система критеріїв, що охоплювала ключові компоненти мовної підготовки: знання граматичних і лексичних структур; здатність до комунікації в усній та письмовій формах; фонетико-орфоепічні навички; орфографічна грамотність; мовностилістична вираженість; уміння рефлексувати власну мовну діяльність.

Результати експерименту засвідчили позитивну динаміку зростання мовної підготовки студентів експериментальних груп, що пройшли навчання за запропонованою методикою. Вони демонстрували впевнене володіння польською мовою у фахових ситуаціях, зокрема під час перекладу, комунікації та створення письмових текстів.

Методика С. В. Войталюк сприяє не лише поглибленню мовної компетенції, а й підвищенню мотивації до навчання, розвитку критичного мислення та мовної чутливості. Її цінність полягає у поєднанні лінгводидактичних підходів із практико-орієнтованим навчанням, що відповідає сучасним вимогам підготовки філологів.

Апробація результатів дослідження у Волинському національному університеті імені Лесі Українки підтвердила їхню ефективність і практичну доцільність для впровадження в освітній процес у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку полоністів.

Проректор
 з навчальної роботи та рекрутації

Юлія Васейко



Юрій ГРОМИК

ДОДАТОК Т



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.uaWeb: <http://www.kpnu.edu.ua> код ЄДРПОУ 02125616Від 29.05.2025 № 22/25 На _____ № _____

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційного дослідження

Войталюк Світлани Василівни

на тему: «Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки»

З 2023 до 2025 року включно С. В. Войталюк здійснювала педагогічний експеримент зі здобувачами вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська))», у межах якого впроваджувала результати власного дисертаційного дослідження.

Метою експерименту було проведення констатувальних зрізів знань для визначення рівня сформованості іншомовної компетентності у студентів-філологів, які вивчають польську мову, а також реалізація формувального етапу експерименту з методики викладання польської мови з метою розвитку цієї компетентності в процесі навчання.

Результати дослідження С. В. Войталюк були проаналізовані, позитивно оцінені та впроваджені в освітній процес під час викладання навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення польської мови» на кафедрі слов'янської філології та загального мовознавства факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Матеріали дисертації (методичні рекомендації, комплекс вправ, творчі завдання, ігрові форми навчання тощо) увійшли до навчально-методичного забезпечення зазначеної дисципліни. Їх використання сприяє формуванню практичних навичок ефективної іншомовної комунікації, підвищенню рівня професійної підготовки, розвитку мовленнєвої культури та комунікативної компетентності майбутніх філологів.

Запропонована авторкою методика засвідчила свою ефективність: студенти експериментальних груп продемонстрували вищий рівень володіння базовими поняттями, краще висловлювалися як усно, так і письмово, доцільно застосовували невербальні засоби, ефективно орієнтувалися в ситуаціях

Завершення додатка Т

спілкування, на відміну від студентів контрольних груп. Розвиток іншомовної компетентності в процесі вивчення польської мови виявився ефективним за умови цілеспрямованого та системного впровадження методики, запропонованої дисертанткою.

Результати впровадження методики були обговорені та схвалені на засіданні кафедри слов'янської філології та загального мовознавства факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 25 березня 2025 року).

Проректор з наукової роботи
доктор педагогічних наук, професор



Світлана
МИРОНОВА

ДОДАТОК У



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65
 e-mail: centr@khmnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071234

05.06.2025 № 134

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**«Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у
 процесі фахової підготовки»**

здобувачки третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти 3 курсу, групи ОПНас-22-2

Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

«Доктор філософії з освітніх, педагогічних наук» з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за
 спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Войталюк Світлани Василівни

У рамках дисертаційної діяльності в 2023–2025 роках Світлана Василівна Войталюк здійснювала педагогічний експеримент зі здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, які навчаються на освітніх програмах «Середня освіта (Мови і літератури (польська, українська)), «Польська мова і література, друга мова – англійська» Хмельницького національного університету.

Метою експерименту було виявлення рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів (констатувальний етап) та впровадження авторської методики формування цієї компетентності у процесі професійної підготовки (формувальний етап).

У педагогічному дослідженні взяли участь студенти кафедри слов'янської філології. Під час експерименту проводилися анкетування, контрольні зрізи знань, аналіз освітніх результатів. Результати засвідчили доцільність і необхідність цілеспрямованої роботи з формування іншомовної компетентності у закладах вищої освіти як одного з ключових чинників професійного становлення майбутніх філологів.

Завершення додатка У

У межах дослідження дисертанткою було розроблено та впроваджено методику формування іншомовної компетентності під час вивчення польської мови, яка передбачає використання нової авторської дисципліни, збірника вправ і навчально-методичних матеріалів. Застосування цієї методики сприяло підвищенню рівня мовної підготовки, активізації навчальної мотивації та зростанню фахової орієнтації здобувачів.

Варто зазначити, що формуванню іншомовної та міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти Хмельницького національного університету сприяла також участь у міжнародних проєктах, ініційованих і реалізованих Світланною Василівною Войталюк, яка самостійно розробила конкурсні заявки та здобула грантове фінансування для їх впровадження. Зокрема, йдеться про два міжнародні екологічно-освітні проєкти: 1) польсько-німецько-український орнітологічний проєкт «Птахи навколо нас» (у межах програми TRIYOU, м. Свіноуйсьце, Республіка Польща, 23–27 квітня 2025 року); 2) міжнародний проєкт «Study of Common Ornithological Species of Ukraine, Poland and Czech Republic» (м. Оломоуц, Чеська Республіка, 8–13 листопада 2024 року).

Реалізація цих проєктів не лише забезпечила інтеграцію студентів у багатокультурне академічне середовище, а й стала ефективним засобом розвитку іншомовної компетентності в реальних комунікативних ситуаціях. Спілкування з іноземними учасниками, участь у спільних наукових дослідженнях, представлення результатів англійською та польською мовами, а також вирішення міжкультурних завдань сприяли формуванню гнучкості мислення, міжмовної толерантності та готовності до професійної діяльності в міжнародному контексті.

Результати дисертаційного дослідження Світлани Войталюк мають практичну цінність і рекомендуються до впровадження у закладах вищої освіти під час підготовки майбутніх філологів-полоністів.

Проректор з наукової роботи,
доктор технічних наук, професор



Олег СИНЮК

02130

ДОАТОК Ф



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

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 02.06.2025 №20/19-1236-25

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів
у процесі фахової підготовки» здобувачки третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
3 курсу, групи ОПНас-22-2 кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації
Хмельницького національного університету
Войталюк Світлани Василівни
(спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка)
на здобуття ступеня доктора філософії з освітніх, педагогічних наук

Войталюк Світлана Василівна здійснювала педагогічний експеримент на філологічному факультеті Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, на кафедрі історії та культури української мови, в межах освітньої програми «Європейські славістичні студії. Польська мова».

Теоретична цінність авторських напрацювань полягає в обґрунтуванні підходів до формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, що базуються на системному поглибленні лінгводидактичних знань і враховують особливості професійної підготовки. Практична значущість дослідження виявляється у вдосконаленні методики навчання польської мови, спрямованої на підвищення рівня іншомовної компетентності студентів.

Особливої актуальності набувають положення дисертаційного дослідження щодо необхідності формування іншомовної компетентності як одного з ключових чинників професійного становлення філолога в умовах сучасного освітнього простору.

У процесі проведення педагогічного експерименту було організовано анкетування студентів, здійснено контрольні зрізи знань, а також апробовано авторську методику, що передбачає комплексне формування іншомовної компетентності у процесі вивчення польської мови.

Викладачі експериментальної групи активно впроваджували розроблені С. В. Войталюк дидактичні інструменти, зокрема різноманітні вправи, мовленнєві ігри, інтерактивні завдання, тренувальні платформи, рольові ситуації, роботу в парах і групах, що сприяло створенню динамічного мовного середовища на заняттях. Особливе місце у структурі занять посідали інтерактивні вправи, спрямовані на моделювання реальних комунікативних ситуацій, активізацію мовленнєвої взаємодії та розвиток критичного мислення.

Результати апробації підтвердили ефективність методики: спостерігалось істотне зростання рівня іншомовної компетентності студентів, підвищення їхньої активності на



КЕП: Федірчик Тетяна Дмитрівна 5E984D526F82F38F0400000053CAB30134CBF905
Сертифікат дійсний з 2025-02-11 02:32:53.000 до 2026-02-11 11:59:59.000

Завершення додатка Ф

заняттях, мотивації до вивчення польської мови та загальної залученості до навчального процесу.

Системна та цілеспрямована робота над розвитком іншомовної компетентності забезпечила якісні зміни у професійній підготовці майбутніх філологів. Отримані результати дають підстави вважати доцільним широке впровадження методики, розробленої Світланою Войталюк, у навчальний процес закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців з польської філології.

Проректор з науково-педагогічної
роботи та освітньої діяльності

Тетяна ФЕДІРЧИК

Редька Ярослав, тел. 58-48-61

ДОДАТОК X



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., 82100; тел./факс: (03244) 1-04-74, тел.: (03244) 3-38-77
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua, вебсайт: http://dspu.edu.ua, код згідно з ЄДРПОУ 02125438

Від 16.06 2025 р. № 759

На № _____ від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувачки третього рівня вищої освіти

Войталюк Світлани Василівни

на тему *«Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-
 полоністів у процесі фахової підготовки»*

Упродовж 2023–2025 років результати дисертаційного дослідження Світлани Василівни Войталюк на тему «Формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки» були впроваджені в освітній процес кафедри зарубіжної літератури та полоністики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Матеріали, методичні рекомендації та узагальнені висновки дослідження було використано під час викладання навчальної дисципліни «Практичний курс польської мови» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Польська мова та зарубіжна література)».

Під час експерименту здобувачі працювали з практичними завданнями, створеними Світланою Войталюк у межах дисертаційної роботи, що забезпечило не лише глибоке ознайомлення з теоретичними положеннями авторської методики, а й сприяло цілеспрямованому, системному формуванню

Завершення додатка Х

іншомовної компетентності на основі інтеграції знань, умінь і практичних навичок.

Апробація авторської методики в межах навчального процесу підтвердила її практичну цінність і теоретичну обґрунтованість, засвідчила доцільність подальшого впровадження результатів дослідження з метою підвищення ефективності підготовки фахівців-філологів польської мови.

Результати впровадження дисертаційного дослідження були розглянуті та схвалені на засіданні кафедри зарубіжної літератури та полоністики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 6 від 11 червня 2025 р.).

Завідувач кафедри зарубіжної
літератури та полоністики
доктор філологічних наук, професор

Т.в.о. ректора
доктор педагогічних наук, професор



Галина САБАТ
Микола ПАНТЮК

Галина САБАТ

Микола ПАНТЮК