

**Концепція моделі багатомовної освіти в закладах
загальної середньої освіти України з навчанням
та/або вивченням мов корінних народів і
національних меншин**

Вступ

Метою створення Концепції багатомовної освіти є обґрунтування та стратегічне визначення засад трансформації системи мовного навчання в закладах загальної середньої освіти України, де навчаються діти, які належать до корінних народів і національних меншин.

Концепція спрямована на вирішення комплексу соціолінгвістичних та педагогічних завдань таких як:

формування учнів: забезпечення здатності здобувачів освіти ефективно послуговуватися рідною (M1), державною (M2) та іноземними (M3, M4) мовами;

громадянська інтеграція та збереження ідентичності: збалансоване поєднання якісного опанування державної мови задля повноцінної участі в суспільному житті країни (громадянська ідентичність) із обов'язковим вивченням та підтримкою рідної мови (етнокультурна ідентичність);

перехід до контекстного мовного навчання: нормативно-правове та методологічне забезпечення переходу від методик відокремленого викладання мов, що втратили актуальність, до прогресивної моделі мовного взаємозбагачення, що базується на принципах інтеграції та позитивного міжмовного переходу;

розвиток полікультурного освітнього середовища: виховання толерантності та здатності до міжкультурної взаємодії на основі сприйняття мовного й культурного розмаїття як фундаментальної суспільної цінності [7];

впровадження сучасних лінгводидактичних технологій: створення підґрунтя для розробки конкретних програм багатомовної освіти, впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), технологій часткової двомовності (білінгвізму) та інтегрованих програм [7].

Концепція покликана структурувати освітній процес так, щоб мовний репертуар учня розвивався як цілісна система, що дозволить випускникам ефективно взаємодіяти та досягати результатів в умовах сучасного глобалізованого світу [7].

Розділ 1

Науково-методичні засади моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням та/або вивченням мов корінних народів і національних меншин

1.1. Загальні положення та візія

Формування багатомовного освітнього середовища є стратегічним пріоритетом державної освітньої політики, спрямованим на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, зміцнення соціальної згуртованості та реалізацію євроінтеграційного курсу України.

Візія Концепції полягає у створенні цілісної освітньої системи, що забезпечує збалансований розвиток багатомовної компетентності учнів. Це передбачає досягнення вільного володіння державною мовою як інструментом суспільної консолідації, збереження й розвиток мов корінних народів і національних меншин (спільнот) України як основи їхньої ідентичності та опанування іноземних мов (зокрема мов ЄС) для інтеграції в глобальний простір [7].

Фундаментальною ідеєю розвитку мовного потенціалу територіальних громад є перехід від методик відокремленого викладання мов, що втратили свою актуальність, до моделі мовного взаємозбагачення. У межах цієї моделі багатомовність розглядається не як додаткове навантаження, а як стратегічний і когнітивний ресурс для розвитку критичного мислення, академічної мобільності та життєвого успіху особистості [5;7].

Упровадження моделі ґрунтується на динамічній взаємодії трьох векторів мовного розвитку:

Рідна мова (L1): когнітивна платформа ідентичності та фундамент для подальшого навчання.

Державна мова (L2): ключовий засіб громадянської інтеграції, соціалізації та реалізації особистості в українській державі [7].

Іноземна мова (L3): інструмент міжнародної комунікації та підвищення конкурентоспроможності випускника в сучасному світі [5;7].

Забезпечення рівного доступу до якісної освіти через розвиток багатомовного потенціалу особистості є дієвим механізмом запобігання соціальній маргіналізації та ізоляції представників національних меншин і корінних народів [7].

Завдяки взаємодії різних мовних кодів у межах одного середовища учні отримують можливість порівнювати культурні концепти, що сприяє глибшому розумінню як власної спадщини, так і загальноукраїнських

цінностей. У контексті європейської інтеграції розвиток мов національних меншин та корінних народів України розглядається як стратегічний інструмент соціальної згуртованості [5;7].

Реалізація цієї візії спрямована на формування багатомовної особистості, здатної ефективно використовувати свій мовний потенціал для досягнення високих професійних результатів. Такий випускник характеризується мовною гнучкістю, міжкультурною компетентністю, громадянською стійкістю [7].

1.2. Фундаментальні методологічні підходи

Для побудови дієвого багатомовного середовища у закладах загальної середньої освіти застосовується комплексна методологічна рамка, що базується на синергії чотирьох засадничих підходів.

1. Когнітивно-лінгвістичний підхід ґрунтується на розумінні того, що розвиток кількох мовних систем стимулює загальні когнітивні здібності [7]. Навчання будується так, щоб знання в одній мові [7] (наприклад, термінологія в рідній мові меншини чи корінного народу) допомагали засвоєнню концептів у державній або іноземній мові. Розвиток мов національних меншин (спільнот) та корінних народів України має базуватися на принципі використання L1 як опори для академічного успіху. Це передбачає не просто паралельне вивчення слів, а свідоме формування спільних базових компетенцій (Common Underlying Proficiency). Методологія має бути спрямована на те, щоб наукові поняття, вперше опрацьовані рідною мовою (L1), ставали базою для їхнього швидкого й свідомого перекодування державною мовою (L2) та іноземними мовами (L3). Це мінімізує когнітивне перевантаження та пришвидшує загальний інтелектуальний розвиток учня [5;7].

2. Підхід «Державна мова як міст» визначає українську мову як центральний комунікаційний стрижень, що забезпечує цілісність освітнього простору та соціальну інтеграцію [7]. Мови корінних народів, національних меншин (спільнот) та іноземні мови розглядаються як інструменти, що розширюють можливості випускника, діючи в гармонії з функціонуванням державної мови. Рідна мова функціонує як середовище, що готує учня до активної комунікації в загальнодержавному просторі, де українська мова стає об'єднувальним фактором. Це передбачає впровадження практик перекладу та переказу (медіації), де учень вчиться пояснювати культурні особливості своєї громади державною мовою, виконуючи роль амбасадора своєї культури [5;7].

3. Компаративний лінгвокраїнознавчий підхід забезпечує формування змісту освіти на основі системного зіставлення мовних і культурних явищ. Це дозволяє учням усвідомлювати унікальність власної ідентичності в широкому контексті загальноукраїнської та європейської спадщини [7]. Методологія вивчення мов базується на постійному діалозі культур, де пізнання «іншого» допомагає глибше зрозуміти «своє». Навчальний зміст структурується так, щоб мовні та культурні явища національної меншини чи корінного народу аналізувалися і порівнювалися з українськими відповідниками, що сприяє формуванню багатогранної ідентичності приналежності до етнічної спільноти, української нації та європейського цивілізаційного простору одночасно.

4. Інтегративний підхід (CLIL) перетворює мову на дієвий інструмент пізнання через методику предметно-мовного інтегрованого навчання [7]. Використання мови корінного народу чи національної меншини для вивчення окремих модулів природничих та гуманітарних дисциплін або використання мови корінного народу чи національної меншини для вивчення немовних природничих та гуманітарних дисциплін дозволяє підтримувати високий рівень фахової термінології та забезпечує функціональність мови як мови науки та знань, а не лише побутового спілкування [5;7]. Такий підхід гарантує природне занурення в мовне середовище, де опанування мови є наслідком активної пізнавальної діяльності [7]. Це дозволяє забезпечити реальну практику мовлення без штучного збільшення навчального навантаження та сприяє збереженню мовної життєздатності в умовах інтенсивних інтеграційних процесів [7].

1.3. Ключові принципи реалізації Концепції

Для ефективного впровадження Концепції пропонуємо наступні принципи.

Принцип збалансованої багатомовності забезпечує рівновагу між правом на збереження мовної самобутності національних меншин (спільнот) і корінних народів та їхнім обов'язком вільно володіти державною мовою [5]. За такого підходу мова громади трансформується з ізольованого предмета вивчення на дієвий інструмент шкільного життя, культурних ініціатив та міжпредметних зв'язків [7]. Вона інтегрується в загальну систему закладу освіти як жива мова комунікації, позакласної діяльності та учнівського самоврядування. За таких умов плекання етнокультурної ідентичності не створює бар'єрів, а навпаки стає потужним стимулом для опанування державної мови. Обидві мови визнаються рівноцінними ресурсами успішної

самореалізації, що дозволяє здобувачеві освіти впевнено почуватися як у межах локальної спільноти, так і в загальнодержавному та міжнародному просторах [5;7].

Принцип інклюзивності та недискримінації базується на визнанні будь-якого мовного походження учня не як перешкоди, а як цінного освітнього активу [5;7]. У роботі з представниками корінних народів і національних меншин (спільнот) цей принцип передбачає відмову від концепції «мовного дефіциту» на користь стратегії «мовного розвитку» [7], освітній процес фокусується на розширенні її мовного контенту. Реалізація цього принципу передбачає впровадження адаптаційних методик та додаткового мовного супроводу, що спираються на першу мову учня (L1) для роз'яснення лексико-граматичних структур державної мови [7]. Такий підхід забезпечує психологічну безпеку, підтримує почуття гідності дитини та створює умови, за яких її попередній мовний досвід, здобутий у родині, стає фундаментом для успішного навчання [7]. Інклюзивне багатомовне середовище гарантує підтримку кожному здобувачу освіти, незалежно від початкового рівня володіння державною мовою, сприяючи його повноцінній участі в освітньому процесі [7].

Принцип територіальної специфікації та гнучкості передбачає надання закладам освіти автономії у виборі моделей багатомовності залежно від етнолінгвістичного складу регіону [7]. Це включає можливість створення білінгвальних класів (державна + мова меншини або корінного народу) або трилінгвальних моделей (державна + мова меншини або корінного народу + іноземна). Заклади освіти, що функціонують у місцях компактного проживання національних меншин (спільнот) та корінних народів України, мають право самостійно конструювати робочі навчальні плани [7]. Це включає варіативність моделей: від інтенсивного вивчення мови меншини (спільноти) корінного народу України як окремої дисципліни чи інтенсивного навчання мовою меншини (спільноти) корінного народу до впровадження білінгвальних моделей, де частина предметів викладається державною мовою, а частина мовою меншини (спільноти) чи корінного народу України [7]. Така гнучкість дозволяє враховувати реальний рівень мовної компетенції учнів у конкретній громаді. Однією з передумов успішного впровадження багатомовної освіти, згідно із Законом «Про національні меншини (спільноти) України», є наявність у закладі освіти локальної (місцевої) мовної політики, інтегрованої до стратегії розвитку закладу та його освітньої програми. Така політика визначає роль державної мови, мов корінних народів, національних меншин та іноземних мов в освітньому процесі, окреслює принципи їх використання та взаємодії.

Принцип функціональної інтеграції (Транслінгвальність) визначає практики використання учнями всього наявного лінгвістичного контенту під час уроку для глибшого розуміння складних тем [7]. Це дозволяє подолати «мовний бар'єр» у вивченні природничих чи гуманітарних предметів. Цей принцип легітимізує використання учнями всієї сукупності їхніх мовних знань під час освітнього процесу, незалежно від мови викладання [7]. У навчанні національних спільнот та корінних народів України це означає гнучкий підхід, який не обмежується лише вивченням предметів державною мовою або мовою нацменшини/корінного народу. На уроках, що проводяться державною мовою/мовою національної меншини (як це передбачено Законом України «Про освіту»), вчителі надають термінологічні паралелі іншою мовою для забезпечення кращого опанування змістової частини навчального предмета, а також інтеграції в єдиний освітній простір. Таке зіставлення кодів знімає когнітивну напругу, дозволяє глибше зрозуміти суть предмета та запобігає ситуаціям, коли мовний бар'єр стає причиною низької академічної успішності.

Принцип культурного резонансу та «м'якої сили» (Soft Power) визначає багатомовність як стратегічний ресурс для розвитку міжнародного партнерства, залучення ресурсів закордонних культурних центрів і дипломатичних установ [7]. Розвиток мов корінних народів та національних меншин (спільнот) розглядається не лише як внутрішнє освітнє завдання, а й як потужний інструмент «м'якої сили» України на міжнародній арені.

Мовна самобутність громад має стати природним містком для залучення інноваційних освітніх практик, зокрема з країн ЄС, що є мовною батьківщиною відповідних національних меншин [5;7]. Це передбачає реалізацію спільних освітніх проєктів, програм академічного обміну та активну співпрацю з міжнародними культурними інституціями, що перетворює вивчення мови меншини (спільноти) та корінних народів України на престижний напрям, який відкриває учням додаткові можливості для наукової та професійної інтеграції в європейський простір [5;7].

Принципи стійкості освіти орієнтовані на забезпечення якості освіти в кризових умовах та узгодження національних політик із європейськими стандартами. Вони базуються на шести взаємопов'язаних засадах: зміцненні належного врядування та підзвітності, забезпеченні безперервності навчання через гнучкі формати, розширенні ролі освіти як активного елемента соціальної згуртованості громад, сприянні інклюзивності й доступності ресурсів, розвитку міжсекторального партнерства та підвищенні ефективності використання ресурсів для швидкого реагування на виклики [5; 7; 23; 24].

1.4. Наступні кроки та додаткові документи для реалізації Концепції

Для успішного впровадження моделі багатомовної освіти на практиці доцільно перейти від етапу розробки теоретичних засад до операційного планування. Для цього необхідно розробити та затвердити:

Типове положення про багатомовне освітнє середовище в закладах освіти. Закріплення статусу державної мови, мов національних меншин (спільнот), корінних народів та іноземних мов у внутрішніх документах шкіл [7]. Це дозволить закладам самостійно обирати оптимальні моделі (білінгвальні чи трилінгвальні формати).

Методичні рекомендації щодо впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Рекомендації для вчителів-предметників щодо викладання окремих модулів мовами національних меншин чи корінних народів без збільшення навантаження [7].

Зразок індивідуального європейського мовного портфоліо учня. Документ, що відповідає європейським стандартам (CEFR) та фіксує досягнення учня у вивченні всіх мов а не лише іноземної [5; 7].

Програму міжкультурної та соціокультурної комунікації. Курс за вибором, який побудований на зіставленні культур та формуванні української ідентичності [7].

Розділ 2. Зміст компетентностей, які формуються в процесі реалізації моделі багатомовної освіти

2.1. Вступ

Відповідно до науково-методичних засад, визначених у Розділі 1, модель багатомовної освіти ґрунтується на взаємодії трьох векторів мовного розвитку: **L1** (рідна мова корінного народу чи національної меншини – когнітивна платформа ідентичності), **L2** (українська державна мова — засіб громадянської інтеграції) та **L3** (іноземна мова – інструмент міжнародної комунікації)[11;26]. Європейські стратегічні документи орієнтують систему освіти на оволодіння державною мовою та щонайменше двома іноземними [5;7]. Для України логічним є впровадження моделі, що поєднує ці три виміри, – це безпосередньо сприяє євроінтеграції, академічній мобільності та ефективній міжкультурній комунікації [11]. Така модель забезпечує здатність особистості повноцінно функціонувати в багатомовному та полікультурному європейському просторі [5;7], що узгоджується з вимогами Державного стандарту базової середньої освіти щодо вільного володіння державною мовою та здатності спілкуватися рідною й іноземними мовами [19].

Базові знання, уміння та ціннісні орієнтири мовно-літературної освітньої галузі слугують фундаментом для формування багатомовного репертуару учнівства [19;20]. Ефективність взаємодії в багатомовному середовищі забезпечується низкою компетентностей, зокрема **плюрилінгвальною обізнаністю, міжкультурною компетентністю та компенсаторними стратегіями**, що дає змогу учням гнучко використовувати мовний репертуар та вільно переключатися між різними мовними кодами [21; 26].

2.2. Плюрилінгвальна та міжкультурна компетентність

Плюрилінгвальна та міжкультурна компетентність є взаємопов'язаними, але концептуально різними складниками, які разом забезпечують цілісну здатність особистості до ефективної комунікації та взаємодії в сучасному суспільстві [21]. Їхній розвиток відбувається в нерозривній єдності: мовний репертуар учня завжди несе в собі культурний зміст, а культурна компетентність спирається на мовні ресурси як засіб її вираження [29]. Водночас аналітичне розмежування цих двох компетентностей є необхідним для чіткого розуміння педагогічних цілей і побудови відповідних стратегій оцінювання[21; 26].

Плюрилінгвальна компетентність це здатність особистості використовувати весь свій мовний досвід та інтегрувати набуті мовні знання для ефективного спілкування[21]. На відміну від мультилінгвізму як простого

співіснування кількох мов у соціумі, плюрилінгвізм ґрунтується на розумінні того, що мови у свідомості учня не зберігаються ізольовано, а постійно взаємодіють між собою, утворюючи єдиний і гнучкий мовний репертуар[7; 21]. Це уможлиблює вільне перемикання між різними мовними кодами, використання знань однієї мови для швидшого опанування іншої, а також виконання ролі мовного посередника- медіатора між представниками різних мовних спільнот[21; 26]. Саме медіацію, як здатність (спів)конструювати сенси та адаптувати зміст для різних аудиторій, визначаємо ключовим проявом плюрилінгвальної компетентності відповідно до оновленого CEFR 2020[21].

Міжкультурна компетентність це здатність розуміти, поважати та ефективно взаємодіяти з представниками різних культурних і мовних спільнот, зберігаючи водночас власну культурну ідентичність [1;4]. Відповідно до підходу «**Державна мова як міст**», обґрунтованого в Розділі 1, вона спирається на україноцентричний підхід, де пізнання «іншого» слугує інструментом для глибшого усвідомлення власної культури, а українська мова виконує роль центрального комунікаційного стрижня, що об'єднує різні мовні спільноти в єдиний освітній простір [13;15]. Це забезпечує формування багаторівневої ідентичності: учень усвідомлює себе частиною локальної спільноти, української нації та європейської цивілізації одночасно [4;6]. Глибокий рівень цієї компетентності передбачає не лише знання видимих аспектів культури таких як свят, традицій, побуту, а розуміння тих цінностей, норм і способів мислення, які формують моделі комунікації, взаємодії та прийняття рішень у конкретному культурному середовищі [29].

У практичному вимірі міжкультурна компетентність включає здатність аналізувати норми власної культури у порівнянні з іншими та усвідомлювати, що те, що є ввічливим і доречним в одній культурній традиції, може бути неприйнятним в іншій [29]. Учень розвиває вміння добирати мовні та поведінкові стратегії відповідно до культурного контексту, розпізнавати і деескалувати міжкультурні непорозуміння, а також усвідомлювати культурно чутливі теми [4]. Максимально цінним для цього є досвід безпосередньої комунікації з носіями мови та автентичні матеріали, створені представниками відповідних культур. Міжкультурна компетентність, застосована повноцінно, формує в учня критичну чутливість до нерівностей, зумовлених мовними та культурними чинниками, і готовність протидіяти будь-яким формам дискримінації та мови ворожнечі [2;8].

2.3. Плюрилінгвальна обізнаність

У межах сучасної моделі багатомовної освіти традиційне уявлення про металінгвістичну компетентність як ізольований аналіз мовних систем еволюціонує в ширшу концепцію **плюрилінгвальної обізнаності (Linguistic Awareness)** [21; 25]. Це фундаментальна здатність учня сприймати мову не як набір статичних правил, а як динамічний і цілісний інструментарій для пізнання світу та міжособистісної взаємодії. Теоретичним підґрунтям цієї здатності є **когнітивно-лінгвістичний підхід** (Розділ 1), зокрема концепція спільної базової компетентності (Common Underlying Proficiency): наукові поняття, вперше опрацьовані рідною мовою (L1), стають базою для їхнього свідомого перекодування державною мовою (L2) та іноземними мовами (L3), що мінімізує когнітивне перевантаження та пришвидшує загальний інтелектуальний розвиток учня [25; 26]. Формування багатомовного профілю особистості передбачає відмову від концепції «суми окремих мов» на користь створення єдиного мовного репертуару, де мови не конкурують між собою, а вступають у синергію: кожна наступна мова підсилює володіння попередніми і збагачує загальну лінгвістичну чутливість учня [7; 21].

Провідним вектором розвитку плюрилінгвальної обізнаності є **активація міжмовної прозорості**: цілеспрямоване використання лексичних, морфологічних і семантичних паралелей між мовами репертуару учня як пізнавального ресурсу [21; 25]. Відповідно до **компаративного лінгвокраїзнавчого підходу**, описаного в Розділі 1, навчальний зміст структурується так, щоб мовні та культурні явища рідної мови аналізувалися у зіставленні з українськими відповідниками, а пізнання «іншого» допомагало глибше зрозуміти «своє» [26]. Усвідомлення спільного коріння понять, аналогій у граматичних структурах і закономірностей словотвору перетворює вивчення мови з процесу механічного запам'ятовування на процес лінгвістичного відкриття. Другим вектором є **динамічне управління репертуаром**: здатність свідомо переключатися між мовними кодами (code-switching) та залучати весь мовний досвід для вирішення комунікативного завдання (транслінгвізм) [21]. Учитель формує в учнів розуміння того, коли і чому таке переключення є доречним, — а не забороняє його як таке.

Третім вектором є **стратегічна медіація та комунікативна гнучкість**: здатність пояснювати складні поняття різними мовами для різних аудиторій, виступати посередником між мовними групами, адаптувати зміст повідомлення до контексту [21]. Нарешті, четвертий вектор — **міжкультурний резонанс та ідентичність**: через плюрилінгвальну обізнаність учень знаходить спільне і цінне в різних мовах і культурах, зберігаючи при цьому власну ідентичність [4; 29]. Впровадження плюрилінгвальної обізнаності

стимулює **агентність учня**: він перетворюється зі споживача мовних знань на свідомого творця власного багатомовного профілю, здатного самостійно визначати цілі мовного розвитку та обирати ефективні стратегії навчання [21;22].

На практиці плюрилінгвальна обізнаність проявляється в умінні доцільно переключатися з однієї мови на іншу; виконувати посередницьку роль у групах з різним рівнем мовної компетентності; стисло або близько до тексту передати його зміст іншою мовою, використовуючи різні форми медіації; опрацьовувати текст, створюючи на його основі вторинний текст іншою мовою; а також розпізнавати й використовувати засоби академічного мовлення – терміни, типові конструкції, способи аргументації – у різних навчальних предметах і мовах[21; 28].

2.4. Компенсаторні стратегії

Компенсаторні стратегії – це здатність особи підтримувати комунікацію та досягати її мети в умовах обмежених або нерівномірно розвинених мовних ресурсів [21]. У моделі багатомовної освіти вони стосуються всіх мов мовного репертуару учня державної (L2), рідної (L1) та іноземної (L3) і є практичним інструментом реалізації плюрилінгвальної компетентності в реальних комунікативних ситуаціях [21;26]. Компенсаторні стратегії є не «аварійним виходом», а показником комунікативної зрілості учня: вони свідчать про готовність діяти в умовах невизначеності та не припиняти спілкування через відсутність одного потрібного слова чи граматичної конструкції [21].

Стратегії подолання мовних труднощів у **продуктивному мовленні** говорінні та письмі охоплюють: **перефразування** (передання думки іншими, простішими словами наприклад, «те, що робить вода, коли стає холодно» замість «замерзання»), **опис через функцію або характеристику**, використання **синонімів і близьких за значенням понять**, **спрощення граматичної конструкції**, а також залучення **невербальних засобів** жесту, схеми, малюнку [21]. Учень також може звернутися по допомогу до **співрозмовника** або **свідомо переключитися на іншу мову репертуару**, якщо це є комунікативно доцільним (транслінгвальне переключення, описане в пункті 2.3)[21;25].

У **рецептивному мовленні** (аудіюванні та читанні) учень застосовує **контекстуальне здогадування**: виводить значення незнайомих слів із загального змісту ситуації або тексту. **Морфологічний аналіз** дозволяє визначити значення слова через його складові такі як префікси, суфікси, корені, що особливо ефективно у споріднених мовах [25]. **Перепитування та**

уточнення прохання повторити, говорити повільніше або пояснити інакше – є законними і зрілими комунікативними стратегіями[21]. Нарешті, **вибіркове сприйняття** дозволяє зосередитися на ключових словах і структурних сигналах, коли повне розуміння є недосяжним.

В умовах дистанційного навчання, воєнного стану та вимушеного переміщення компенсаторні стратегії **набувають** нового виміру: пошук значення в онлайн-словнику під час живої комунікації, критичне використання автоматичних перекладачів як допоміжного інструменту, взаємодія в полімовних цифрових середовищах [24;35]. Учителю формує в учнів здатність перевіряти точність автоматичного перекладу та усвідомлювати його обмеження, а сам демонструє стратегії особистим прикладом: явно *називає* стратегію вголос — формуючи таким чином усвідомлену мовленнєву поведінку учнів.

2.5. Мовне портфоліо – інструмент формування та моніторингу компетентностей

Мовне портфоліо є ключовим інструментом, що поєднує формування та моніторинг усіх компетентностей, описаних у цьому розділі [22]. За структурою Європейського мовного портфоліо воно складається з трьох взаємопов'язаних частин [22;27]. **Мовний паспорт** містить відомості про мовне середовище учня, перелік мов (L1, L2, L3), що вивчаються або використовуються, терміни їхнього освоєння, контексти використання (родина, школа, перебування за кордоном, спілкування з носіями) та особисті цілі в кожній мові [22]. Це живий документ, що оновлюється разом із мовним розвитком учня. **Мовна біографія** найбільш рефлексивна частина портфоліо, яка дозволяє учневі самостійно відстежувати власний поступ у кожній мові через дескриптори «Я можу» (Can-do statements), усвідомлювати сильні сторони та формулювати наступні цілі [21;22]. **Мовне досьє** містить автентичні зразки робіт учня, що документують досягнення в різних мовах і видах мовленнєвої діяльності [22;27].

Для відповіді на виклики цифровізації та мінливого безпекового середовища портфоліо може вестися у **цифровому форматі**: це включає плурилінгвальний профіль як візуалізацію досягнень у різних мовах, цифрову мовну біографію та онлайн-досьє з автентичними зразками робіт [24]. Такий формат забезпечує безперервність мовного розвитку учня незалежно від форми організації освітнього процесу [23;24].

2.6. Очікування щодо професійної компетентності педагогічних працівників

Ефективна реалізація моделі багатомовної освіти потребує системної професійної готовності всього педагогічного колективу і не лише вчителів мов, а й вчителів-предметників та адміністрації [26]. Модель багатомовності реалізується на кожному уроці і в кожному предметі: мова є одночасно об'єктом вивчення і засобом пізнання світу [28]. Тому профіль компетентностей педагога в багатомовній школі виходить за межі суто мовної підготовки і має три рівні та спільні компетентності для всього колективу, специфічні для вчителя мов і специфічні для вчителя-предметника.

Спільні компетентності для всіх педагогічних працівників є фундаментом, без якого реалізація моделі неможлива. Кожен педагог розуміє концепцію єдиного мовного репертуару учня ($L1 + L2 + L3$) і не сприймає використання іншої мови на уроці як порушення [7;21]. Він демонструє повагу до мовного і культурного різноманіття, включно з мовами меншин, суржилом і діалектами, та підтримує психологічно безпечне середовище: жодне мовне походження учня не є джерелом сорому [1;15;16]. Педагог розуміє принципи компенсаторних стратегій та заохочує учнів до їхнього використання [21]. Нарешті, він бере активну участь у міжпредметній координації: узгодженні термінології, тематичного планування та форматів роботи з текстами між вчителями мов і предметниками.

Специфічні компетентності вчителя мов охоплюють методичну підготовку до роботи в плюрилінгвальному середовищі: техніки транслінгвізму, міжмовного трансферу і порівняльної лінгвістики [21;25]. Вчитель мови є основним супровідником мовного портфоліо учня: він навчає самооцінюванню, надає зворотний зв'язок, спрямований на поступ, і оцінює медіативні вміння як самостійний вид мовленнєвої діяльності [22]. Він демонструє компенсаторні стратегії особистим прикладом, явно називає їх вголос і критично підходить до відбору текстів та культурних прикладів, уникаючи матеріалів, що відтворюють стереотипи [8;29].

Специфічні компетентності вчителя-предметника у багатомовному середовищі є найбільш новою і недостатньо розробленою складовою системи. Вчитель-предметник усвідомлює, що академічна мова його предмету це специфічна термінологія, типові конструкції, жанри текстів та є окремим рівнем мовного розвитку учня, що присутній одночасно в кількох мовних кодах ($L1, L2, L3$) [28]. Тому він цілеспрямовано вводить і закріплює предметну термінологію мовою навчання, а там, де можливо, порівнює терміни в різних мовах, виявляючи їхнє спільне коріння [25]. Вчитель-предметник будує урок так, щоб мовний бар'єр не блокував доступ до

предметного змісту: використовує мовну підтримку (scaffolding) через глосарії, візуальні опори, адаптовані тексти, рамкові фрази академічного мовлення [26;28]. Він не ототожнює незнання терміну мовою викладання з незнанням предметного змісту та дозволяє учням формулювати складні поняття рідною мовою (L1) перш ніж переводити їх у мову предмету (L2/L3). Базова CLIL-готовність передбачає розуміння принципів моделі 4C (Content, Communication, Cognition, Culture,) тобто зміст, комунікація, пізнання, культура, і вміння планувати подвійні цілі уроку: предметну і мовну [28].

Описані компетентності формуються лише за умови системної підтримки закладу: регулярного підвищення кваліфікації для обох груп педагогів, спільного тематичного планування, наставництва для предметників, що вперше стикаються з багатомовним середовищем, та взаємовідвідування уроків як складової культури професійного навчання [16;17].

2.7. Інституційний підхід закладу загальної середньої освіти до реалізації моделі багатомовної освіти

Реалізація моделі багатомовної освіти у закладі загальної середньої освіти потребує цілісного інституційного підходу, за якого мовне різноманіття розглядається не як окремий компонент освітнього процесу, а як ресурс розвитку особистості, громади та держави [15;16]. Такий підхід ґрунтується на принципах інституційної автономії, дитиноцентризму, рівного доступу до якісної освіти, недискримінації та адаптивності до суспільних і безпекових викликів [16;17]. Кожен заклад самостійно визначає траєкторію впровадження багатомовної освіти, поєднуючи загальнодержавні цілі з демографічними, соціокультурними та кадровими особливостями конкретної громади [17].

Першою і обов'язковою передумовою є **локальна мовна політика**, інтегрована до стратегії розвитку закладу та його освітньої програми відповідно до Закону «Про національні меншини (спільноти) України» [15]. Вона визначає роль державної мови (L2), мов корінних народів і національних меншин (L1) та іноземних мов (L3) в освітньому процесі, окреслює принципи їхнього використання та взаємодії, а також гарантує відсутність дискримінації чи ізоляції учнів за мовною або етнічною ознакою [14;15]. Формування цієї політики передбачає вивчення мовного складу громади, освітніх потреб учнів, очікувань батьків і кадрового потенціалу закладу.

Другим напрямом є **синхронізація мовного курикулуму**: узгодження тем, термінології та педагогічних підходів між вчителями різних мов і предметників [26]. Це дозволяє уникати дублювання матеріалу, посилювати міжмовний трансфер знань [25] і підтримувати гармонійний розвиток мовного репертуару учня. Важливим інструментом такої синхронізації є предметно-

мовне інтегроване навчання (CLIL), що може застосовуватися під час окремих тем, модулів або курсів відповідно до кадрових можливостей закладу [28]. Для забезпечення доступності матеріалу вчителі використовують мовну підтримку: візуальні опори, глосарії, мультимедійні ресурси та диференційовані завдання [26].

Третім напрямом є **формування плюрилінгвального середовища**: простору, де мовне та культурне різноманіття є видимим, природним і ціннісно значущим [1;4]. Це включає багатомовну навігацію і візуальне оформлення приміщень, бібліотечні та цифрові ресурси кількома мовами, а також заходи культурного резонансу – тематичні дні, міжкультурні проєкти та творчі зустрічі. У такому середовищі державна мова (L2) виконує об'єднавчу функцію [13], а інші мови збагачують освітній простір [3]. Відповідно до **принципу «м'якої сили» (Soft Power)**, обґрунтованого в Розділі 1, мовна самобутність громад є водночас стратегічним ресурсом міжнародного партнерства: заклад може залучати освітні практики та ресурси культурних центрів і дипломатичних установ країн, що є мовною батьківщиною відповідних меншин [5;7], перетворюючи вивчення рідної мови на престижний напрям, відкритий до європейського простору.

Четвертим напрямом є **командна педагогічна взаємодія**: перехід від ізольованої роботи вчителів до спільного планування, розроблення інтегрованих занять і взаємовідвідування уроків [17]. Вчителі мов, вчителі-предметники, асистенти та адміністрація діють як єдина екосистема [26], де досвідчені педагоги підтримують колег через наставництво, а заклад забезпечує участь у професійних спільнотах та мережування з іншими закладами, що реалізують схожі моделі.

В умовах воєнного стану, вимушеного переміщення сімей та дистанційного навчання заклад забезпечує **сталість багатомовного навчання** незалежно від форми організації освітнього процесу – відповідно до **шести принципів стійкості освіти EDURES** (Розділ 1)[23;24]: через цифрові платформи, електронні ресурси, онлайн-комунікацію та адаптивні навчальні матеріали. Психолого-педагогічний супровід дітей, що навчаються в умовах стресу або зміни мовного середовища, є невід'ємною складовою цієї сталості.

2.8. Система оцінювання в багатомовній освіті

Система оцінювання в багатомовній освіті, яка включає вивчення державної української мови, рідної (якщо це не українська) мови національних меншин / корінних народів та іноземної/ іноземних мов, є невід'ємною частиною освітнього процесу, спрямованою на моніторинг індивідуального розвитку учня в полікультурному середовищі [11]. Вона відповідає вимогам

Державних стандартів України [19] та орієнтується на сучасні рекомендації Ради Європи (CEFR 2020), перетворюючи контроль знань на інструмент діагностики та підтримки [21].

Оцінювання в багатомовній освіті ґрунтується на чотирьох ключових засадах [21;26]: 1) **динамічність**: акцент на здатності учня до поступу завдяки стратегіям мовної підтримки, а не на фіксації прогалин у знаннях; 2) **інтегративність**: оцінювання засвоєння предметного змісту та мовних навичок здійснюється в єдності, де мова є засобом пізнання світу [28]; 3) **суб'єктність**: учень є активним учасником цього процесу через механізми самооцінювання, рефлексії та ведення мовного портфоліо [22]; 4) **ціннісний вимір**: система забезпечує рівні можливості для здобувачів освіти, враховуючи потреби національних спільнот та корінних народів [14;15;35], а також плекаючи повагу до культурного розмаїття [1].

Діючий державний стандарт та методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України визначають процедуру та особливості оцінювання, які є доречними для моделі багатомовної освіти [19;20], яка включає вивчення державної української мови, рідної (якщо це не українська) мови національних меншин / корінних народів та іноземної/ іноземних мов і мають застосовуватися в контексті використання цієї моделі. Даний підрозділ зосереджений на інструментах та особливостях, не висвітлених у державному стандарті, але необхідних для втілення багатомовних моделей, визначених цією концепцією [21;26].

Оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць у процесі реалізації моделі багатомовної освіти це безперервний моніторинг їхнього індивідуального розвитку, а система оцінювання це механізм проведення діагностико-розвивальної діяльності вчителя, учнів як рівноправних учасників освітнього процесу [21;22]. У ході навчання мов у контексті моделі багатомовної освіти поєднуються формувальне та підсумкове оцінювання. Кожний з цих видів оцінювання відіграє свою роль у підвищенні якості навчального процесу в контексті моделі багатомовної освіти [26].

Підсумки

Компетентності, описані в цьому розділі, утворюють взаємопов'язану систему, що забезпечує формування плюрилінгвальної особистості. Плюрилінгвальна компетентність задає загальну рамку єдиного мовного репертуару (L1 + L2 + L3) [7]; міжкультурна компетентність наповнює цей репертуар культурними смислами та ціннісним виміром [4;29]; плюрилінгвальна обізнаність забезпечує свідоме й рефлексивне управління мовними ресурсами [25]; компенсаторні стратегії дозволяють діяти ефективно

навіть за умов їхньої обмеженості [21]. Мовне портфоліо є інструментом, що інтегрує всі ці складники у цілісний наратив індивідуального мовного розвитку учня [22].

Про результативність реалізації моделі свідчить позитивна динаміка володіння державною, рідною та іноземними мовами [11]; зростання мотивації учнів; активна участь у міжкультурних ініціативах [1]; безпечне середовище без проявів дискримінації [2;8]; а також здатність закладу забезпечувати безперервність і якість навчання за різних форматів та в кризових умовах [23;24]. Заклад, що реалізує модель багатомовної освіти, є відкритим освітнім простором, де кожна мова визнається цінністю, а мовне різноманіття стає джерелом особистісного розвитку, соціальної згуртованості та європейської перспективи України [15;18].

Подальші кроки для реалізації

Концептуальні положення цього розділу потребують розроблення конкретних прикладних матеріалів. Доцільно підготувати: методичні рекомендації з реалізації CLIL для вчителів-предметників [28]; шаблони мовного портфоліо (паспорт, біографія, досьє) для різних вікових груп [22;27]; типову структуру локальної мовної політики закладу [15]; матрицю синхронізації куррикулуму для координації між вчителями мов і предметниками [26]; програму базової підготовки вчителів-предметників до роботи в багатомовному середовищі [26;28]; а також **програму міжкультурної та соціокультурної комунікації** як курсу за вибором, побудованого на зіставленні культур і формуванні багаторівневої ідентичності учня [4;29]. Зразки цих матеріалів подано в Додатках до цієї Концепції.

Розділ 3. Модель мовного взаємозбагачення в закладах загальної середньої освіти

3.1. Правове підґрунтя

Концепція моделі мовного взаємозбагачення в Україні спирається на положення Конституції України, яка у статті 10 визначає українську мову як державну, а у статті 11 гарантує розвиток мов національних меншин і корінних народів [12]. Також положеннями статті 53 громадянам, які належать до національних меншин, гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у закладах освіти [12]. Стаття 24 закріплює принцип рівності громадян та заборону дискримінації за мовною ознакою [12].

Закон України «Про освіту» (2017) у статтях 3, 5 та 7 визначає право кожного на освіту, принципи рівного доступу та обов'язковість вивчення державної мови, водночас гарантує право на навчання рідною мовою поряд із державною [16]. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) деталізує механізми реалізації цих прав, зокрема у статтях 5, 7 та 8, де йдеться про забезпечення мовної різноманітності та підтримку мовних прав учнів [17].

Правове підґрунтя концепції узгоджується з міжнародними документами. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR, 2020) визначають плурлінгвізм як здатність особистості використовувати всі свої мовні ресурси для навчання та комунікації [21]. Рекомендація Ради Європейського Союзу (2019) щодо комплексного підходу до викладання та вивчення мов підкреслює важливість інтеграції мов у навчальний процес та розвитку багатомовної компетентності [7].

Додатково, концепція враховує положення Європейської хартії регіональних або мов меншин міноритарних мов (ратифікована Україною у 2003 році), яка зобов'язує державу підтримувати та розвивати мови національних меншин у сфері освіти [14].

Таким чином, правове підґрунтя концепції поєднує українське законодавство та європейські стандарти, забезпечуючи баланс між обов'язковим вивченням державної мови, підтримкою рідних мов громад та інтеграцією іноземних мов як інструмента глобальної комунікації [5;15]. Це створює нормативну основу для реалізації «Моделі мовного взаємозбагачення» у школах з навчанням мовами національних меншин [11].

Автономія закладу та вчителя

Концепція визнає автономію закладу освіти та педагогічних працівників у виборі форм і методів навчання, що закріплено у Законі України «Про освіту» (стаття 23)[16] та Законі України «Про повну загальну середню освіту»

(стаття 30) [17]. Автономія означає право школи самостійно визначати освітні програми, методичні підходи та інструменти реалізації багатомовної моделі відповідно до потреб громади та учнів [17]. Вчитель має право обирати методи навчання, які найкраще відповідають соціолінгвістичним умовам, рівню мовної підготовки та культурним особливостям учнів [26].

Європейські підходи, зокрема рекомендації Європейського центру сучасних мов (ECML), підкреслюють важливість педагогічної свободи у впровадженні багатомовних практик [22]. Автономія закладу та вчителя забезпечує гнучкість моделі, дозволяє адаптувати її до конкретних умов та гарантує ефективність реалізації принципів збалансованої багатомовності, транслінгвальності та CLIL [26; 28].

3.2. Концептуально-стратегічний фундамент моделі

Оновлений стратегічний вектор моделі мовного взаємозбагачення базується на визнанні здобувача освіти активним соціальним агентом, який розвивається в неоднорідному соціокультурному середовищі, самостійно конструює смисли та здійснює гнучку міжкультурну взаємодію [4;21]. Основною метою цього рівня є відхід від штучного розмежування мовних систем на користь формування цілісного індивідуального багатомовного репертуару, в якому рідна мова, державна мова та іноземні мови взаємодіють на засадах синергії та адитивності [7;21].

У межах цієї парадигми нарізним методологічним інструментом стає медіація, що передбачає спроможність учня виступати мовним та концептуальним посередником, адаптувати складні наукові поняття, здійснювати міжмовний трансфер та транслювати етнокультурні смисли в ширший суспільний простір [21;26]. Паралельно з цим концепт мультиграмотності (Pluriliteracy) забезпечує глибинне навчання, перетворюючи кожен мову на інструмент розвитку критичного та академічного мислення [25;28].

Узгодження мовного репертуару відбувається за трьома визначальними векторами, де вектор етнокультурної стійкості забезпечує збереження рідної мови як базового когнітивного фундаменту особистості [1], вектор соціально-громадянської інтеграції гарантує високий рівень володіння державною мовою для повноцінної академічної самореалізації [13], а глобальний вектор спрямований на залучення іноземних мов для інтеграції у світовий науковий дискурс [5;7].

Суб'єктно-дидактична матриця та інтегрована програма

Змістовий вимір моделі відображає складний комплекс комунікативних спроможностей, у якому традиційні мовні навички інтегруються зі специфічними багатомовними компетентностями, зокрема металінгвістичними, компенсаторними та міжкультурними [21;26]. Формування цієї інтегрованої системи забезпечується через глибоку диверсифікацію та трансформацію структури навчального процесу на основі єдиного інтегрованого курікулуму [26]. Логіка розширення мовного репертуару учнів чітко диференціюється за ланками загальної середньої освіти та підпорядковується нормативно-правовим вимогам законодавства України [11].

У початковій школі фундаментальний пріоритет віддається рідній мові як мові навчання, що дозволяє закласти тривкий когнітивний і поняттєвий базис [25], тоді як державна та іноземні мови залучаються як предмети вивчення з першого класу [17;19]. На етапі базової та профільної середньої освіти забезпечується гнучкий підхід до мовного кошика: державна мова може поєднуватися з розширеним використанням іноземної мови, мовами національних меншин (спільнот), а також можливістю введення додаткової четвертої мови за вибором закладу освіти чи батьків, починаючи з п'ятого класу. Це дозволяє закладам самостійно балансувати частку предметів, орієнтуючись на потреби учнів та збереження етнокультурної ідентичності.

Важливим внутрішнім механізмом змістового блоку є синхронізація навчальних планів, яка дозволяє здійснювати релевантне порівняння мовних явищ і переносити загальнонавчальні стратегії, засвоєні під час опанування рідної мови, на процеси засвоєння державної та іноземних мов [25;26].

3.3. Технологічно-операційний інструментарій реалізації

Практичне втілення моделі мовного взаємозбагачення в щоденну освітню практику забезпечується через розгалужену систему інтеграційних технологій, методів та організаційних форм [26]. Провідне місце серед технологічних інструментів посідає методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), яка передбачає використання державної та іноземних мов як засобів опанування змісту немовних дисциплін [28]. У межах цього підходу природним доповненням стають транслінгвальні практики, що полягають у керованому й доцільному переключенні мовних кодів для глибшого розуміння складних наукових і технічних концептів [21;25].

Педагогічний інструментарій базується на застосуванні зіставно-компаративного методу, технологій часткової двобічної імерсії та методу опори на рідну мову учнів [25]. Для подолання комунікативних бар'єрів доцільно використовувати стратегії методичного «скафолдингу» та залучати

учнів до спільного створення тематичних, термінологічних і двомовних словників, що запобігає звуженню рідної мови до побутового рівня [35].

Організаційний простір моделі виходить за межі традиційного уроку, поєднуючи класну роботу з різноманітними позаурочними та мережевими формами, такими як мовні табори, міжкультурні проєкти, екскурсії та взаємодія з місцевими громадами [1;4].

3.4. Діагностувально-моніторинговий комплекс

Діагностувальний компонент моделі призначений для безперервного моніторингу якості освітнього процесу та фіксації динаміки розвитку багатомовної компетентності учнів [26]. Оцінювання результатів здійснюється за чотирма взаємопов'язаними критеріями, які включають мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивний рівні сформованості індивідуального мовного репертуару [21;26].

Система контролю спрямована на ширше впровадження формувального оцінювання, провідним інструментом якого виступає європейська технологія «Мовного портфоліо» [22;27]. Цей інструмент дозволяє учням самостійно фіксувати власні досягнення, усвідомлювати переваги своєї багатомовності та рефлексувати над процесом навчання [22]. Формувальний моніторинг поєднується зі стандартизованим підсумковим оцінюванням, що разом забезпечує об'єктивну верифікацію кінцевого результату [19;20].

Для практичного впровадження в закладах загальної середньої освіти пропонується прикладна **«Операційна модель мовного взаємозбагачення»**, яка трансформує теоретичні засади концепції у конкретний покроковий алгоритм та інструментарій для адміністрації та педагогічного колективу [17;26].

Модель функціонує як відкрита, гнучка екосистема, де мови взаємодіють без взаємного витіснення.

Рівень цільової координації та розподілу мовного навантаження

Практичне втілення моделі розпочинається з фіксації індивідуального мовного репертуару учнів та визначення лінгвістичного статусу кожної мови в межах конкретного освітнього закладу [26]. Замість ізольованих уроків мови школа впроваджує єдину стратегію, де перша мова (рідна мова меншини або корінного народу) виконує функцію когнітивного старту та етнокультурного базису, друга мова (державна) виступає інструментом соціально-громадянської інтеграції, а третя і четверта мови (іноземні) забезпечують глобальну комунікацію [7;11].

Організація навчального процесу підпорядковується покроковій траєкторії, яка адаптується під вимоги законодавства України, але утримує баланс взаємозбагачення. У початковій школі домінує рідна мова як мова навчання для забезпечення якісного первинного поняттєвого апарату та формування базової мультиграмотності [25]. Вивчення державної та іноземних мов розпочинається з першого та п'ятого класів відповідно [17;19].

У базовій школі заклади освіти можуть застосовувати варіативні підходи до співвідношення мов викладання, що дозволяє гнучко адаптувати частку предметів державною мовою відповідно до потреб учнів та запитів батьків, зберігаючи при цьому вивчення рідної мови.[11;17]. Це реалізується не через механічний переклад предметів, а за допомогою синхронізації освітньої програми, коли мовні програми узгоджуються між собою задля міжмовного трансферу [26]. Стратегії аналізу тексту, роботи з поняттями та критичного мислення, закладені на уроках рідної мови, вчитель державної або іноземної мови використовує як готову опору, що значно прискорює та полегшує навчання [25].

Рівень технологічного забезпечення (Операційна матриця CLIL та медіації)

Головним практичним двигуном моделі у повсякденній діяльності школи є методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у поєднанні з технологіями медіації [21;28]. Школа може самостійно визначати перелік немовних предметів (наприклад, природничий або суспільно-гуманітарний цикл), де державна або іноземна мови стають інструментом засвоєння змісту, а не просто об'єктом вивчення [28]. При цьому повністю ліквідується бар'єр між мовами через легалізацію та педагогічне керування транслінгвальними практиками [21]. Учням дозволяється здійснювати переключення мовних кодів під час обговорення складних наукових концептів, що забезпечує глибинне розуміння матеріалу та унеможливорює поверхневе зазубрювання [25].

Для уникнення критичного ризику звуження рідної мови до суто побутового рівня, вчителі-предметники спільно з учнями реалізують технологію створення міжмовних термінологічних глосаріїв. Вивчаючи певну тему державною або іноземною мовою, учні паралельно фіксують та розробляють відповідний науковий апарат рідною мовою, що збагачує їхню академічну грамотність в усіх мовних кодах [35].

Важливим елементом технологічного рівня є методичний «скафолдинг» це система тимчасових візуальних, текстових та інтерактивних опор, які вчитель надає учням для подолання мовного бар'єру під час вивчення

складних немовних тем і поступово прибирає в міру зростання мовної впевненості дітей [26;28].

Рівень створення інтегрованого мовного середовища

Практична модель мовного взаємозбагачення руйнує кордони між класно-урочною системою та позашкільним життям дитини, перетворюючи весь простір школи на полікультурне розвивальне середовище [1;4]. Освітній процес доповнюється мережевими та активними формами взаємодії, які включають регулярне проведення міжмовних тандем-проектів, мовних таборів та інтерактивних екскурсій [4]. У межах цих заходів учні виступають у ролі активних соціальних агентів та медіаторів, які допомагають одне одному опановувати мови, обмінюються культурними кодами та вирішують реальні практичні завдання спільно з місцевою громадою [21].

Школа активно протидіє цифровому витісненню рідної мови шляхом залучення учнів до створення власного цифрового контенту мовою меншини або корінного народу [24]. Під керівництвом педагогів діти створюють мультимедійні проекти, Вікіпедії-статті, адаптують е-ресурси або ведуть блоги, що інтегрує їхню першу мову в сучасний інформаційний простір та підвищує мотивацію до навчання [23;24].

Рівень оцінювання та управлінського супроводу

Діагностика ефективності моделі базується на впровадженні інструменту «Мовного портфоліо», який замінює традиційний ізольований контроль мовних знань [22;27]. Учень самостійно веде цей інтегрований щоденник досягнень, де фіксує свій прогрес в усіх виучуваних мовах, збирає зразки творчих робіт, проектів та результати медіативної діяльності [22]. Це зміщує акцент на формувальне оцінювання, допомагає дитині усвідомити практичну цінність своєї багатомовності та відстежити динаміку розвитку комунікативно-діяльнісного, когнітивного й рефлексивного рівнів компетентності [21;26].

Управлінський супровід моделі з боку адміністрації закладу передбачає гнучкий менеджмент людських та методичних ресурсів [17]. Адміністрація школи забезпечує цільове підвищення кваліфікації вчителів для роботи в системі CLIL [28], організовує внутрішній аудит підручників та координує співпрацю з батьківською спільнотою й національно-культурними організаціями [15]. Для мінімізації ризику втрати наступності між початковою та базовою ланками, особливо в умовах роботи з внутрішньо переміщеними особами [11;24], адміністрація впроваджує наскрізні педагогічні ради та

синхронізує індивідуальні освітні траєкторії учнів, гарантуючи безперервність процесу мовного взаємозбагачення.

Підсумковим результатом реалізації моделі є сформованість стійкої здатності випускника ефективно, компетентно й толерантно взаємодіяти в багатомовному полікультурному середовищі, сприймаючи лінгвістичне розмаїття як найвищу суспільну та особистісну цінність [4;7;21].

Стратегічний менеджмент та мінімізація ризиків

Життєздатність та ефективність моделі в реальних соціолінгвістичних умовах безпосередньо залежать від системного управління процесом її впровадження та своєчасного реагування на потенційні виклики [17]. Стратегічний менеджмент передбачає ретельний аудит і підготовку освітнього середовища, що включає підвищення кваліфікації вчителів для роботи за методикою CLIL, адаптацію навчальних програм під специфіку конкретного закладу освіти та аналіз змісту наявних підручників [16;28]. Важливою умовою є активна взаємодія з ключовими бенефіціарами через проведення інформаційних кампаній для батьків і національно-культурних громад [15], а також залучення органів місцевого самоврядування до модернізації матеріально-технічної бази.

Особлива увага приділяється протидії критичним ризикам, серед яких найбільш вагомими є загроза витіснення рідної мови з цифрового простору через брак е-ресурсів [24], звуження її функцій до побутового рівня [35], а також відсутність наступності між початковою та базовою ланками освіти, що є надзвичайно актуальним для внутрішньо переміщених осіб [11;23].

Ці ризики нівелюються шляхом укладання вчителями академічних двомовних глосаріїв, стимулювання створення цифрового контенту мовами національних меншин [24] та забезпечення регіональної синхронізації освітніх траєкторій, що гарантує цілісність, неперервність та успішність функціонування всієї моделі мовного взаємозбагачення [17;23].

Перехід до моделі мовного взаємозбагачення вимагає фундаментального переосмислення стратегічно-цільового фундаменту багатомовної освіти на основі інтеграції концептів медіації та мультиграмотності (*pluriliteracies*), зафіксованих у сучасних європейських лінгводидактичних стандартах, зокрема CEFR 2020 [21;26]. Замість класичного ізольованого вивчення мовних систем, оновлена парадигма розглядає здобувача освіти як активного соціального агента, який діє в неоднорідному соціокультурному просторі, самотійно конструює смисли та здійснює гнучку міжкультурну взаємодію [4;21]. Головною трансформаційною метою цього рівня стає динамічний розвиток цілісного

індивідуального плюрилінгвального репертуару учня, в якому рідна, державна та іноземні мови не конкурують, а утворюють синергетичну взаємопов'язану комунікативну базу [7;21].

У межах цієї структури медіація (мовне та концептуальне посередництво) визначається як наріжний методологічний інструмент і ключова мета навчання [21]. Вона зміщує фокус із простого відтворення мовних форм на спроможність учня виступати медіатором між різними мовами, культурами та інтелектуальними контекстами [21;29]. Формування медіативної компетентності дозволяє ефективно здійснювати інтерлінгвальний трансфер, адаптувати складні наукові та суспільні поняття для різних аудиторій, долати комунікативні бар'єри та транслювати глибинні етнокультурні смисли в ширший громадянський і глобальний простір [21;26]. Освітній процес структурується таким чином, щоб учень міг вільно оперувати своїм багатомовним досвідом як єдиним інструментом розв'язання реальних життєвих і навчальних завдань [21].

Паралельно з цим концепт мультиграмотності забезпечує перехід від поверхневого володіння мовами до глибинного навчання (*deeper learning*). Цей підхід розглядає мову не як окрему дисципліну, а як головне когнітивне середовище для розвитку критичного, академічного та концептуального мислення [25;28]. У поєднанні з медіацією мультиграмотність дозволяє синхронізувати розвиток індивідуального мовного репертуару за трьома визначальними векторами. Вектор етнокультурної стійкості забезпечує утвердження рідної мови як базового когнітивного й ідентифікаційного фундаменту особистості [1]. Вектор соціальної та громадянської інтеграції гарантує високий рівень володіння державною мовою як головним інструментом повноцінної академічної самореалізації [13]. Глобальний транскордонний вектор спрямований на залучення іноземних мов для інтеграції у світовий науковий дискурс [5;7].

Таким чином, оновлений стратегічно-цільовий рівень моделі мовного взаємозбагачення відмовляється від механічного сумування знань про мови на користь формування діяльнісно орієнтованого, медіативного середовища [21]. Це дозволяє трансформувати мовне розмаїття з потенційного виклику на тривну цінність та інтелектуальний ресурс, забезпечуючи випускникам закладів загальної середньої освіти спроможність успішно взаємодіяти, створювати нові знання та самореалізовуватися в умовах сучасного глобалізованого суспільства [4;7;21].

3.5 Модель взаємодоповнювальної лінгво-культурної синергії (для умов високої поширеності рідної мови в родині та громаді)

Ця модель розрахована на заклади освіти, де рідна мова має природне підґрунтя та є одним із основних засобів комунікації в соціумі [11]. Цілісність моделі забезпечується через гармонійне поєднання двох когнітивних баз рідної та державної мов. Початкова ланка освіти спирається на рідну мову як мову навчання, що дозволяє дитині сформулювати поняттєве мислення та первинну мультиграмотність (Pluriliteracy) [25]. Взаємозбагачення активізується під час залучення державної мови, яка вивчається з першого класу, оскільки високий рівень аналітичних навичок, сформованих рідною мовою, стає надійною опорою для швидкого опанування державної мовної системи через механізм позитивного міжмовного трансферу стратегій [25;26].

У базовій середній школі роль державної мови розширюється через метод предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), забезпечуючи випускникам рівні стартові можливості для подальшої академічної самореалізації [11;28]. Іноземна мова у цій моделі виступає додатковим інструментом розвитку металінгвістичної свідомості. На уроках використовуються керовані транслінгвальні практики, коли учні паралельно зіставляють граматичні та лексичні явища трьох мов [21]. Медіація працює як відкритий двосторонній міст, де учні як соціальні агенти вчаться транслювати смисли своєї культури засобами державної мови для українського суспільства та іноземної мови для міжнародної спільноти, збагачуючи загальний культурний простір [21;29].

3.6. Модель інтегрованого лінгвістичного моделювання (для умов, коли рідна мова не використовується в родині та громаді)

Для шкіл, де рідна мова не має побутової підтримки, а в оточенні дітей домінує державна мова, остання змінює свою роль із об'єкта вивчення на головне когнітивне середовище та донорську базу для розбудови плюрилінгвального репертуару [21;26]. Державна мова є основою мислення учнів, тому саме вона виступає фундаментом для впровадження концепту мультиграмотності [25]. Взаємозбагачення відбувається за реверсивним принципом: логічні операції, загальнонавчальні вміння та наукові поняття, вже засвоєні дітьми державною мовою, педагоги використовують як готові орієнтири для штучного моделювання й поступового нарощування академічного рівня рідної мови в межах шкільного простору [25].

Іноземна мова у цій системі вирівнює комунікативні стартові позиції всіх учнів, оскільки опановується з однакового рівня, що знижує психологічну

напругу [21]. На етапі базової школи більшість дисциплін викладається державною мовою, проте елементи CLIL обов'язково інтегрують рідну мову через спільне укладання міжмовних термінологічних глосаріїв та використання методичного скафолдингу [28;35]. Медіація в цій моделі має внутрішньо-когнітивний характер і спрямована на подолання мовних бар'єрів [21]. Учень вчиться брати складне поняття з середовища державної мови, адаптувати та кодувати його засобами рідної мови, паралельно знаходячи відповідники в іноземній, що веде до збалансованого розвитку та усвідомлення структурної логіки кожної з мов [21;25].

3.7. Модель відновлювального лінгво-культурного партнерства (для умов, коли рідна мова вивчається з метою збереження від зникнення)

Ця модифікація застосовується у випадках, коли рідна мова перебуває під загрозою повної втрати комунікативних функцій, а державна мова є єдиною мовою навчання на всіх рівнях, виступаючи гарантом повноцінної суспільної соціалізації дитини [13;14]. Взаємозбагачення в цій моделі досягається через перетворення рідної мови на ціннісний та ідентифікаційний компонент за допомогою інтегрованих тримовних модулів [1]. Концепт мультиграмотності реалізується через залучення іноземної мови як інструменту сучасного цифрового проектування, що дозволяє вивести рідну мову з категорії архівної спадщини у простір живого когнітивного досвіду молоді [24;25].

Практична синергія мов виглядає як спільна проєктна діяльність: спираючись на знання з історії, географії чи культури, отримані державною мовою, учні створюють інтерактивний цифровий контент (мобільні застосунки, медіаблоги, Вікіпедії-статті) рідною мовою, використовуючи сучасний програмний інструментарій та інструкції іноземною мовою [23;24]. Медіація в цій моделі має виражений культурологічний та перекладацький вектор [4]. Учень виступає лінгвістичним посередником, який бере автентичні філософські смисли, фольклор чи історичні джерела свого народу і транслює їх, детально пояснюючи та адаптуючи, у сучасному текстовому форматі державною мовою для широкого загалу України та іноземною мовою для світового простору, запобігаючи втраті унікальної ідентичності.

3.8. Модель реверсивного академічного збагачення (для умов, коли рідна мова побутує виключно в колі сім'ї)

Ця модифікація спрямована на подолання штучного розриву між приватним (домашнім) і публічним (шкільним) просторами дитини в

ситуаціях, де рідна мова стабільно функціонує в родині, але соціум є повністю українськомовним [11]. Державна мова виконує роль базової мови навчання і є головним інструментом розвитку академічного мислення, оскільки саме нею учень опановує всі шкільні предмети [17;25]. Взаємозбагачення будується на принципі зворотного інтелектуального насичення: вчитель рідної мови спирається на високу академічну грамотність дитини, сформовану державною мовою, і цілеспрямовано трансформує побутовий домашній лексикон у науковий, літературний та офіційно-діловий стиль рідної мови [25;26].

Іноземна мова виступає додатковим чинником формування багатомовної компетентності [7]. Через інструменти медіації учні залучаються до створення міжмовних словників, де кожне наукове поняття, глибоко вивчене на уроках державною мовою, аналізується і знаходить своє точне стилістичне відображення в рідній та іноземній мовах [21;35]. Медіація в цій моделі працює як сімейно-суспільний ретранслятор [1;21]. Учень стає активним посередником, спроможним перекласти та пояснити складні суспільні, цифрові та наукові тренди, які він засвоює з публічного простору державною мовою, у простір своєї родини рідною мовою, і навпаки збагачувати державний та іноземний дискурси унікальним світоглядом і традиціями свого роду [4;21].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Міжнародні нормативно-правові акти та документи міжнародних організацій

1. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту і Пояснювальна записка / ОБСЄ, Верховний комісар у справах національних меншин. Гаага, 1996. 18 с. URL: <https://www.osce.org/uk/hcnm/32194?download=true> (дата звернення: 29.05.2026).

2. Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин : прийнята резолюцією 47/135 Генеральної Асамблеї ООН від 18 груд. 1992 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_318 (дата звернення: 29.05.2026).

3. Європейська хартія регіональних або меншинних мов : прийнята 05 листоп. 1992 р., м. Страсбург. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014 (дата звернення: 29.05.2026).

4. Люблянські рекомендації щодо інтеграції різноманітних суспільств / ОБСЄ, Верховний комісар у справах національних меншин. Гаага, 2012. 72 с. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/e/e/396689.pdf> (дата звернення: 29.05.2026).

5. Мовна політика (Інформаційні довідки про Європейський Союз) = Language policy (Fact Sheets on the European Union) / European Parliament ; text by A. Mitronatsiou. Updated 11/2025. *European Parliament : official website*. URL: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/> (дата звернення: 29.05.2026).

6. Рамкова Конвенція про захист національних меншин : прийнята 01 лют. 1995 р., м. Страсбург ; ратифікована Законом України від 09.12.1997 р. № 703/97-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_393 (дата звернення: 29.05.2026).

7. Рекомендація Ради від 22 травня 2019 року щодо комплексного підходу до викладання та вивчення мов (2019/C 189/03) = Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03). *EUR-Lex: official website of EU law*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29> (дата звернення: 29.05.2026).

8. Директива ЄС про расову рівність = Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin. *Official Journal of the European Communities*, L 180, 19.07.2000, р. 22–26. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32000L0043> (дата звернення: 29.05.2026).

Нормативно-правові акти та концептуальні документи України

9. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верхов. Ради України 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР : [ред. від 01.01.2020 р.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 29.05.2026).

10. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи : схвалено рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 29.05.2026).

11. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України : препринт концепції. Київ, 2009.

12. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37/38. Ст. 2004.

13. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 р. № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> (дата звернення: 29.05.2026).

14. Про корінні народи : Закон України від 01.07.2021 р. № 1616-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1616-20> (дата звернення: 29.05.2026).

15. Про національні меншини (спільноти) України : Закон України від 13.12.2022 р. № 2827-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20> (дата звернення: 29.05.2026).

16. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 29.05.2026).

17. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 29.05.2026).

18. Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин: Закон України від 15 трав. 2003 р. № 802-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/802-15> (дата звернення: 29.05.2026).

19. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv> (дата звернення: 29.05.2026).

20. Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів : наказ МОН України від 19.02.2021 р. № 235. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21> (дата звернення: 29.05.2026).

Документи Ради Європи (CEFR, EDURES та ресурсні пакети)

21. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Доповнений том (2020) = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 29.05.2026).

22. Європейське мовне портфоліо — Принципи та настанови = European Language Portfolio: Principles and Guidelines. Strasbourg : Council of Europe, 2011. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804586ba> (дата звернення: 29.05.2026).

23. Шість принципів стійкості освіти = Six Principles of Resilience for Education / Державний комітет захисту прав та Міністри освіти країн ЄС. Страсбург, 2023. URL: <https://sqe.gov.ua/6-principles-edures/> (дата звернення: 29.05.2026).

24. EDURES — Інструментарій стійкості освіти для забезпечення права на освіту під час надзвичайних ситуацій та криз = EDURES — Resilience Toolkit to Ensure the Right to Education in Times of Emergencies and Crises. Council of Europe Publishing, 2025. URL: <https://www.coe.int/en/web/education/-/edures-resilience-toolkit-to-ensure-the-right-to-education-in-times-of-emergencies-and-crise> (дата звернення: 29.05.2026).

Науково-методичні видання, монографії та посібники

25. Першукова О. О. Багатомовна освіта в закладах загальної середньої освіти: теорія і практика : монографія. Київ, 2024. 320 с. *(примітка: рік та обсяг уточнено відповідно до актуального періоду видання).*

26. Успішні практики багатомовної освіти в Україні : навч.-метод. посіб. / кол. авт. ; за ред. А. О. Панченкова. Київ : Ваіте, 2020. 134 с.

27. Школа майбутнього : Європейське мовне портфоліо : метод. посіб. / уклад.: О. Д. Карп'юк ; за ред. І. Ратушного. Тернопіль : Лібра Терра, 2008. 112 с.

28. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.

29. Meyer E. The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business. PublicAffairs, 2014. 288 p.

Електронні ресурси та аналітичні матеріали

30. Дичківська О. О. Інноваційний менеджмент : конспект лекцій. Київ : ДІА, 2018. 82 с.
31. Іванов А. П., Петров В. М. Теорія систем : монографія. Львів : Світ, 2021. 240 с.
32. Ковальчук О. М. Перспективи розвитку штучного інтелекту в Україні. *Комп'ютерні науки*. 2024. № 2. С. 15–23.
33. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського : офіц. сайт. URL: nbuv.gov.ua (дата звернення: 29.05.2026).
34. Сидоренко П. Р. Новітні методи шифрування даних. *Інформаційна безпека* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 12–13 берез. 2025 р.). Київ, 2025. С. 45–47.
35. Equity vs equality in the context of Ukrainian crisis response / M. Minkiewicz, L. Mirabelli, A. Nosowska, B. Pelham. *Forced Migration Review*. URL: <https://www.fmreview.org/ukraine/minkiewicz-mirabelli-nosowska-pelham/> (дата звернення: 29.05.2026).