

УДК [373.5.016:81'243]:[37.091.33:316.485.6]
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-64-74

Глінкін А. С.

аспірант кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання
Криворізького державного педагогічного університету
somersonj@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-5555-8696>

НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано вітчизняні та зарубіжні наукові публікації та навчально-методичні видання, що містять завдання для формування навичок медіації іноземними мовами. Визначено відповідність навчальних завдань видам і підвидам медіації, окресленим у дескрипторах Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: медіація тексту, медіація понять, медіація спілкування. Виявлено переважання завдань на медіацію тексту, зокрема завдання на передавання конкретної інформації й опрацювання тексту. У межах медіації понять переважає співпраця задля конструювання смислів, тоді як фасилітація партнерської взаємодії, керування взаємодією та стимулювання концептуального обговорення представлені меншою мірою. Медіація спілкування загалом репрезентована обмежено.

Ключові слова: медіація, медіативна компетентність, види медіативної діяльності, медіативні стратегії, навчання іноземних мов, навчальні завдання, уроки іноземної мови.

Постановка проблеми. Інтеграція медіації у структуру іншомовної комунікативної компетентності відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР) [4] актуалізує проблему пошуку ефективних засобів формування медіативної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти. Одним із важливих засобів її розвитку є навчальні завдання, що забезпечують практичне залучення учнів до медіативної діяльності та розвитку вмінь здійснювати медіацію тексту, медіацію понять і медіацію спілкування.

У сучасних науково-методичних дослідженнях представлено завдання, спрямовані на розвиток медіації, однак їх здебільшого не систематизовано за видами й підвидами медіативної діяльності відповідно до ЗЄР, що ускладнює цілеспрямований добір і використання таких завдань у процесі формування медіативної компетентності учнів. Окремі завдання лише частково відповідають дескрипторам медіації, визначеним у ЗЄР, що ускладнює їх використання в освітньому процесі. Крім того, лише в поодиноких студіях розглянуто завдання на формування медіативної компетентності. У зв'язку з цим задля забезпечення системного й поступового розвитку усіх компонентів медіативної компетентності та належного оцінювання загального рівня її сформованості, доцільно проаналізувати завдання, відповідно до кожного виду і підвиду медіації, окреслити їхні сильні і слабкі сторони.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й методичні засади медіації, видів медіативної діяльності та різновидів медіативних стратегій висвітлено у ЗЄР [4]. Назви підвидів медіативної діяльності в цій статті подано відповідно до термінології ЗЄР. У сучасних наукових і методичних працях з медіації тексту представлено завдання, які можна співвіднести з такими підвидами медіації: передавання конкретної інформації (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]), пояснення даних (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], А. Фанара (A. Fanara) [7]), опрацювання тексту (І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10], Ю. Лавриш, С. Буга та О. Лакійчук [2]), переклад письмового тексту (О. Долгушева та Т. Кібальнікова [1], С. Коломієць та ін. [8]) і ведення нотаток (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]). Окремі публікації містять завдання,

зорієнтовані на такі підвиди медіації тексту, як вираження особистої реакції на креативні тексти, включно з художньою літературою та аналіз і критична оцінка креативних текстів, включно з художньою літературою. Ці формулювання вжито як усталені назви підвидів медіативної діяльності, подані у ЗЄР [4]. Такі завдання передбачають висловлення читацьких або глядацьких вражень, інтерпретацію змісту, аргументацію власної оцінки та обговорення художніх або інших креативних текстів (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], Е. Нуволоні та С. Занетті (E. Nuvoloni, S. Zanetti) [9]).

У працях, присвячених медіації понять, подано завдання, спрямовані на фасилітацію партнерської взаємодії з однолітками (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3]), співпрацю задля конструювання смислів (Б. Дендрінос (B. Dendrinis) [6]), керування взаємодією (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3]) і стимулювання концептуального обговорення (І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]). Медіацію спілкування репрезентовано завданнями, які можна співвіднести з фасилітацією полікультурного простору (О. Долгушева та Т. Кібальнікова [1]), виконанням ролі посередника у неформальних ситуаціях (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3]) і фасилітацією спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди (І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]).

Окрему групу становлять завдання, у яких функціонально поєднано два або три види медіації. Такі зразки представлено в базі навчальних матеріалів Європейського центру сучасних мов (European Centre for Modern Languages) [13] та у праці Е. Пікардо (E. Piccardo) [11].

Мета статті – проаналізувати навчальні завдання з медіації та класифікувати за підвидами медіативної діяльності відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти задля визначення їхнього методичного потенціалу та подальшого вдосконалення навчально-методичного забезпечення з розвитку медіативної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до ЗЄР [4], *медіація тексту* полягає у передаванні змісту повідомлення особі, для якої його розуміння ускладнене через мовні, культурні, семантичні або технічні бар'єри. До підвидів медіації тексту належать передавання конкретної інформації, опрацювання тексту, переклад, пояснення даних, ведення нотаток, вираження особистої реакції на креативні тексти та їхній аналіз і критична оцінка.

Своєю чергою, у розвідках науковців [12] медіація тексту охоплює різні форми роботи з інформацією, зокрема її відбір, узагальнення, адаптацію та трансформацію згідно з комунікативною ситуацією, при цьому джерелом медіації можуть бути як навчальні, так і автентичні тексти поза межами аудиторії.

Проаналізуємо завдання на медіацію тексту, розглянуті в сучасних лінгводидактичних студіях.

Одним із поширених підвидів медіації тексту є *передавання конкретної інформації*, що передбачає відбір із джерела відомостей, необхідних певному адресатові, та їх передавання в усній або письмовій формі. Так, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують урок, у межах якого учні допомагають іноземній парі зрозуміти процедури оформлення медичного страхування, посвідки на проживання та інших бюрократичних документів. Здобувачі здійснюють пошук у різних джерелах, добирають необхідні відомості й пояснюють процедури в рольовій взаємодії з іншомовними співрозмовниками.

Подібну спрямованість має завдання І. Педрегоси та А. Санчеса Куадрадо [10], згідно з яким учасники опрацьовують інформацію з іспаномовного сайту міської ради та повідомляють англomовному другові відомості, необхідні для подорожі. Учні добирають релевантні дані з письмових або цифрових джерел і адаптують їх для адресата, який не може самостійно зрозуміти оригінал. Найвиразнішою є стратегія адаптації мови; за потреби також застосовують спрощення тексту. Методичною перевагою цього типу завдань є чітко визначені джерело, адресат і практична мета, що потребує добору, узагальнення та пояснення інформації відповідно до комунікативної ситуації.

Пояснення даних як підвид медіації тексту передбачає інтерпретацію інформації, поданої у візуальному, графічному або табличному форматі, та її перетворення на зрозуміле для адресата усне чи письмове повідомлення. Учень має виокремити суттєві дані, встановити зв'язки між ними та подати інформацію відповідно до комунікативної мети й потреб адресата [4]. Зокрема, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують завдання, спрямоване на аналіз інфографіки про індустрію відеоігор і створення есе для молодіжного журналу. При цьому здобувачі мають пояснити дані та перетворити візуальну інформацію на зв'язний письмовий текст для конкретної аудиторії.

А. Фанара [7] виокремлює завдання, у якому студент пояснює пасажу зміст посадкового талона, використовуючи щонайменше дві мови. На наш погляд, це завдання має пояснювальний характер, оскільки учасник інтерпретує відомості з візуального документа та подає їх співрозмовникові в доступній формі. Водночас завдання сприяє розвитку плюрилінгвальної компетентності через використання індивідуального мовного репертуару в межах окресленої ситуації.

У нашому розумінні, обидва завдання ґрунтуються на перетворенні візуально організованої інформації у вербальне повідомлення, проте відрізняються формою кінцевого продукту: письмовим есе або усним поясненням. У них реалізовано стратегію *адаптації мови* через добір і пояснення суттєвих даних для адресата, а у завданні А. Фанари – також *спрощення тексту* через вилучення другорядної інформації.

Згідно з ЗЄР, *опрацювання тексту* передбачає добір, осмислення, узагальнення та переформулювання змісту одного або кількох усних, письмових чи аудіовізуальних джерел для іншого адресата. На відміну від передавання конкретної інформації, цей підвид медіації зорієнтований на відтворення основного змісту, логіки або важливих аспектів тексту в адаптованій формі [4].

У контексті вказаного підвиду медіації І. Педрегоса та А. Санчес Куадро рекомендують завдання, що поєднують опрацювання тексту і передавання конкретної інформації. Інструкція до завдання може мати такий вигляд: «Ваша молодша сестра має підготувати презентацію про кругообіг води в природі для уроку природознавства іноземною мовою. Допоможіть їй підготувати презентацію і написати короткий виклад основної інформації з підручника з природознавства відповідною іноземною мовою» [10, с. 207]. Відтак в означеному завданні реалізовано стратегію *адаптації мови* через добір і пояснення основної інформації та стратегію *спрощення тексту* через вилучення другорядних відомостей. Перевагою завдання є чітко визначені джерело, адресат, комунікативна мета й кінцевий продукт.

В інструкції до завдання, запропонованій науковцями (Ю. Лавриш, С. Буги та О. Лакійчук) [2], суб'єкти навчання визначають ключові слова й тематичні речення, після чого стискають зміст тексту до одного речення з п'ятьма опорними словами. Вказане завдання розвиває вміння аналізувати, узагальнювати та спрощувати текст, однак відсутність конкретного адресата й подальшого передавання змісту іншій особі не дає підстав розглядати його як завершену медіативну діяльність. Для повнішої реалізації опрацювання тексту доцільно доповнити завдання комунікативною ситуацією, у якій створене повідомлення призначалося б конкретному адресатові.

З огляду на сказане, опрацювання тексту повною мірою відображено у завданнях, де учні не лише узагальнюють зміст джерела, а й адаптують його до потреб конкретного адресата та створюють визначений комунікативний продукт. Основними стратегіями є *адаптація мови*, *спрощення тексту* та, залежно від змісту завдання, *зв'язок із попередніми знаннями*.

Переклад письмового тексту як підвид медіації тексту передбачає передавання іншою мовою змісту письмового джерела в усній або письмовій формі з урахуванням потреб адресата. Така діяльність не зводиться до дослівного відтворення тексту, а охоплює добір релевантної інформації, адаптацію мовних засобів і, за потреби, пояснення культурно маркованих значень [4].

Практично зорієнтований варіант перекладу запропоновано у праці О. Долгушевої та Т. Кібальнікової [1]. Згідно з інструкцією до завдання, українська випускниця пояснює батькам, які не володіють англійською мовою, зміст запитань аплікаційної форми для вступу до американського університету. На наш погляд, завдання реалізує переклад письмового тексту в усній формі, оскільки має чітко визначених адресатів,

інформаційний бар'єр і практичну комунікативну мету. Своєю чергою, стратегії *адаптації мови* та *спрощення тексту* здійснено через добір і пояснення відомостей, необхідних батькам для розуміння змісту документа.

У дослідженні С. Коломієць та ін. [8] в інструкції до завдання запропоновано опрацювати бінарні тексти однакового жанру й тематики англійською та українською мовами, здійснити їх жанровий і концептуальний аналіз, усний і письмовий переклад інформаційних і рекламних текстів з англійської українською і навпаки. Це зорієнтовує учнів не лише на пошук мовних відповідників, а й на врахування жанрових норм, способів вербалізації концептів і комунікативних очікувань адресата. Вважаємо, що у завданнях такого типу провідною є стратегія *структурування складної інформації*, оскільки учні мають співвідносити зміст, жанр і мовне оформлення двох текстів. Водночас у конкретних перекладацьких завданнях доцільно чітко визначати адресата й мету передавання змісту, аби переклад набував завершеного медіативного характеру.

Ведення нотаток як підвид медіації тексту передбачає добір і фіксацію ключової інформації з усного або письмового джерела для її подальшого передавання, відтворення або використання в комунікативній діяльності. Медіативного характеру ця діяльність набуває тоді, коли нотатки слугують не лише засобом індивідуального запам'ятовування, а й основою для інформування іншої особи або створення спільного проєкту [4].

Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] виокремлюють завдання для здобувачів освіти, у межах якого учасники в групах прослуховують різні фрагменти наукового семінару, фіксують ключові положення та обмінюються отриманою інформацією для спільного написання пропущених параграфів незавершеної статті. Ведення нотаток у цьому завданні поєднано з опрацюванням тексту, оскільки учні використовують зафіксовані відомості для створення цілісного письмового продукту. У вказаному типі завдань найвиразніше простежено стратегію *структурування складної інформації* через виокремлення основних положень різних фрагментів семінару, їх зіставлення та логічне поєднання в тексті. Перевагою завдання є чітко визначена мета подальшого використання нотаток і спільний результат діяльності.

Подібне завдання пропонують І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо [10]. Згідно з інструкцією, учень веде нотатки під час перегляду навчального відео, після чого повідомляє його зміст однокласникові, який був відсутній. На нашу думку, такий тип завдань має медіативний характер, оскільки зафіксована інформація призначена для подальшого передавання конкретному адресатові. Натомість конспектування, обмежене індивідуальним запам'ятовуванням матеріалу, доцільно розглядати передусім як підготовчий етап до медіації. Водночас учень має перетворити нотатки на зв'язне пояснення, тому завдання також містить елементи опрацювання тексту. Своєю чергою, стратегії *адаптації мови* та *спрощення тексту* здійснено через добір і пояснення основної інформації, а також вилучення відомостей, не потрібних адресатові.

Вираження особистої реакції на креативні тексти, включно з художньою літературою передбачає вербалізацію власних вражень, емоцій, асоціацій та оцінок, що виникають у процесі сприйняття художнього, аудіовізуального або іншого креативного тексту, для іншого адресата. На відміну від аналітичної роботи з текстом, цей підвид медіації тексту ґрунтується на індивідуальному осмисленні естетичного й емоційного досвіду, яке набуває комунікативної цінності в процесі його представлення [4]. Так, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують завдання, де необхідно осмислити власні враження від улюбленого кінофільму та створити коротке відео для тематичного блогу. Важливим аспектом цього завдання є перетворення індивідуального досвіду сприйняття фільму на публічне повідомлення для визначеної аудиторії. Це завдання передбачає урахування стратегій *зв'язку з попередніми знаннями* й *адаптації мови*, оскільки учасники спираються на власний глядацький досвід і добирають мовні засоби відповідно до формату відеоблогу. Відтак перевагою завдання є чітко визначені адресат і кінцевий медіапродукт.

З нашого погляду, *вираження особистої реакції на креативні тексти* може бути реалізовано через усне повідомлення, письмовий відгук або поетапну інтерпретацію художнього твору. У вказаному прикладі учні осмислюють текст крізь призму власних емоцій, асоціацій і культурного досвіду, а результатом стає сформульоване для інших

повідомлення про його особистісне значення. Найважливішою стратегією є *зв'язок із попередніми знаннями*, тоді як *адаптація мови* набуває особливого значення, коли реакцію потрібно оформити відповідно до визначеного формату й аудиторії.

Аналіз та критична оцінка креативних текстів, включно з художньою літературою передбачає інтерпретацію формальних і змістових особливостей твору, формулювання аргументованої оцінки та її представлення іншому адресатові. На відміну від вираження особистої реакції, цей підвид медіації тексту ґрунтується не лише на емоційному відгуку, а й на аналізі художніх образів, композиції, тематики, мовних засобів і соціокультурного виміру тексту [4].

Так, у праці Е. Нуволоні та С. Занетті [9] представлено послідовність завдань, де необхідно визначити образні та метафоричні елементи тексту, запропонувати тлумачення ключових слів, після чого порівняти два твори з урахуванням відомостей про авторів та історичний контекст. Така діяльність сприяє розвитку аналітичних умінь через стратегії *зв'язку із попередніми знаннями* та *структурування складної інформації*. Її перевагою є поступове ускладнення роботи – від первинного тлумачення образів до контекстуального аналізу.

Водночас у наведеному описі доцільно чіткіше визначити форму представлення результатів, адресата критичної оцінки та критерії оцінювання учнівських інтерпретацій, оскільки без цих компонентів завдання є переважно підготовчим етапом до медіативної діяльності.

З огляду на сказане, у межах медіації тексту найчастіше представлено завдання на *передавання конкретної інформації* та *опрацювання тексту*, які формують уміння виокремлювати релевантні відомості, узагальнювати та пояснювати їх конкретному адресату. Завдання у межах підвиду медіації тексту *пояснення даних* представлено дещо обмежено, що може бути пов'язано з труднощами інтерпретування візуальних, графічних або табличних джерел у повідомленні.

З нашого погляду, у завданнях на *переклад письмового тексту* доцільно передбачати передавання змісту як з іноземної мови рідною, так і з рідної мови іноземною, що забезпечує доступ до інформації для різних адресатів. Водночас завдання на *ведення нотаток* набувають медіативного характеру, коли зафіксовану інформацію передають іншій особі або використовують для створення спільного проєкту.

У контексті підвидів медіації тексту *вираження особистої реакції на креативні тексти*, а також їхнього *аналізу і критичної оцінки* завдання представлені поодинокі, оскільки вони передбачають уміння тлумачити художній зміст, аргументувати власну позицію та використовувати відповідні мовні засоби. Найвиразніше в проаналізованих завданнях простежено стратегії *адаптації мови*, *структурування складної інформації* та *спрощення тексту*.

Наступний вид медіативної діяльності – *медіація понять* означає спільну навчальну діяльність, під час якої учні уточнюють значення, пояснюють власні міркування та спільно розв'язують проблему [12]. З погляду О. Креангі [5] ефективність вказаного виду медіації залежить від сформованості умінь ставити запитання, аргументувати позицію, реагувати на внесок інших і підтримувати змістовну взаємодію.

Одним із підвидів медіації понять є *фасилітація партнерської взаємодії з однолітками*, яка передбачає підтримку спільної діяльності через уточнення пропозицій, взаємодопомогу, залучення учасників до виконання завдання та спрямування їхньої взаємодії на досягнення спільного результату. Її визначальною ознакою є зосередженість не лише на створенні продукту, а й на забезпеченні продуктивної участі всіх членів групи [4].

Як приклад означеного підвиду медіації, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] розглядають створення екзаменаційних завдань на словотвір. Зокрема, учні в малих групах опрацьовують вимоги до конструювання тестового завдання, добирають текст, розробляють власне завдання, перевіряють її відповідність критеріям і обмінюються матеріалами з іншими групами.

На нашу думку, домінантною у цьому завданні є *співпраця задля конструювання смислів*, оскільки здобувачі спільно створюють зміст і структуру екзаменаційного завдання. Водночас інструкція до цього завдання не передбачає фасилітаційних ролей і не визначає способів залучення до роботи учнів, які мають труднощі. Відтак

завдання доцільно розглядати як таке, що має потенціал для фасилітації партнерської взаємодії, проте не є її повноцінним зразком. Вказане завдання є ефективним за умови, якщо на етапі взаємоперевірки учасники пояснюють вимоги, надають рекомендації та допомагають одне одному виправити недоліки.

З нашого погляду, найвиразніше у цьому завданні реалізовано стратегію *структурування складної інформації*, оскільки учні мають співвіднести вимоги до тестового завдання з дібраним матеріалом і перетворити їх на цілісний продукт.

Іншим підвидом медіації понять є *співпраця задля конструювання смислів*, що передбачає спільне осмислення проблеми, обмін ідеями, узгодження позицій та створення спільного результату. Її визначальною ознакою є не сама групова форма роботи, а взаємозалежність учасників: кожен із них робить внесок у виконання спільного завдання, а кінцевий продукт або рішення потребує поєднання цих внесків [4]. Так, Б. Дендрінос [6] пропонує усне завдання, у межах якого групи на основі фотографій актуалізують відомості про двох відомих жінок. Представник кожної групи повідомляє результати класу, а учасники інших груп доповнюють їх інформацією, якою володіють. Після цього учні читають короткі тексти про згаданих осіб і спільно обговорюють основні факти, зокрема ті, які не були відомі раніше.

У нашому розумінні, це завдання акцентує на *співпраці задля конструювання смислів*, оскільки спільне розуміння теми формується поступово через стратегію *зв'язку з попередніми знаннями*, обмін інформацією між групами та її уточнення після читання текстів. Водночас опис завдання не передбачає чітко визначеного спільного продукту або узгодженого висновку, для створення якого внесок кожної групи був би необхідним, тому його доцільно розглядати як часткову реалізацію цього підвиду. Для посилення медіативного характеру доцільно запропонувати учням після обговорення спільно створити колективний профіль кожної особи, тематичну хронологію або сформулювати узгоджені висновки про їхній внесок у відповідну сферу діяльності.

У контексті підвиду медіації *керування взаємодією* передбачено цілеспрямовану організацію спільної роботи учнем, якому призначено роль лідера або модератора групи. Такий учень надає інструкції щодо виконання завдання, спрямовує та за потреби переорієнтовує обговорення, стежить за його результативністю, підбиває проміжні підсумки й забезпечує участь усіх членів групи [4]. У зв'язку з цим, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують завдання, де суб'єкти навчання розглядають проблему з різних позицій, тоді як один учасник виконує роль модератора: спрямовує дискусію, контролює дотримання визначеної послідовності роботи та підсумовує висловлені думки перед переходом до наступної перспективи. Вважаємо, що завдання забезпечує *керування взаємодією*, оскільки функції учня-модератора чітко визначені й безпосередньо пов'язані з організацією групового процесу задля спільного ухвалення рішень.

У межах вказаного завдання відображено стратегію *структурування складної інформації*: лідер групи упорядковує різні погляди на проблему, узагальнює висловлювання учасників і забезпечує послідовний розгляд її аспектів. Відтак перевагою завдання є чіткий розподіл ролей і конкретизація функцій модератора, що відрізняє його від звичайного групового обговорення.

Останній підвид медіації понять – *стимулювання концептуального обговорення* – передбачає призначення вчителем одному з учнів ролі фасилітатора групи, який не пропонує готового рішення, а за допомогою запитань і зворотного зв'язку заохочує інших учасників пояснювати, обґрунтовувати та переглядати власні позиції, порівнювати різні погляди й спільно шукати обґрунтований висновок [4].

І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо [10] пропонують завдання, у якому один із членів групи отримує від учителя правильні відповіді та координує роботу однокласників під час виконання спільної діяльності. Вважаємо, що таке завдання можна пов'язати зі стимулюванням концептуального обговорення за умови, якщо учень не повідомляє готових відповідей, а ставить уточнювальні запитання, спонукає однокласників обґрунтовувати рішення та надає змістовний зворотний зв'язок. Водночас зазначимо, що дії фасилітатора не конкретизовано, тому завдання має потенціал для стимулювання концептуального обговорення, проте без відповідного доопрацювання є ближчим до керування взаємодією.

З огляду на сказане, медіацію понять реалізовано в умовах спільної навчальної діяльності. У відібраних завданнях найчастіше представлено *співпрацю задля конструювання смислів*, оскільки її відносно легко організувати через спільну проблему, розподіл інформації або створення групового продукту, рішення чи висновку. Своєю чергою, *фасилітація партнерської взаємодії з однолітками* відбувається рідше, адже потребує чітко визначених способів взаємної підтримки: уточнення пропозицій, надання рекомендацій, пояснення труднощів, залучення учасників і взаємного зворотного зв'язку. Відповідно, обговорення або взаємоперевірка не є достатньою підставою для віднесення завдання до цього підвиду.

Найменш представленими є завдання на такі підвиди медіації понять – *керування взаємодією* та *стимулювання концептуального обговорення*, оскільки інструкції до них передбачають призначення лідера або фасилітатора групи й чітке визначення його функцій. У першому випадку учень організовує перебіг дискусії, надає інструкції, контролює послідовність дій і забезпечує участь усіх членів групи; у другому – ставить запитання, надає зворотний зв'язок і спонукає однолітків до аргументованого пошуку спільного розв'язання проблеми. Відтак нерівномірна представленість підвидів медіації понять свідчить про потребу розроблення більшої кількості завдань, спрямованих не лише на спільне створення змісту, а й на цілеспрямовану організацію та поглиблення групової взаємодії.

Третім видом медіативної діяльності є *медіація спілкування*, спрямована на забезпечення взаєморозуміння між учасниками комунікації, чий погляд, соціокультурний досвід, мовленнєві норми або мовні здібності відрізняються. Така діяльність передбачає виявлення емпатії, урахування позицій усіх учасників, пояснення можливих непорозумінь і пошук прийнятного для сторін способу продовження комунікації [12].

Фасилітація полікультурного простору, як підвид медіації спілкування, зорієнтована на створення умов для взаєморозуміння між учасниками, які мають різний культурний досвід, соціокультурні уявлення або комунікативні звички. Її визначальною ознакою є не лише повідомлення фактів про іншу культуру, а й допомога учасникам у співвіднесенні різних поглядів, поясненні культурно зумовлених непорозумінь і виробленні прийнятного для всіх способу подальшої взаємодії [4].

В інструкції до завдання, запропонованого О. Долгушевою і Т. Кібальніковою [1], британський студент за обміном пояснює канадським одногрупникам та інструкторам відмінності між правилами дорожнього руху у Великій Британії та Канаді. На наш погляд, медіативна діяльність завдання полягає в поясненні культурно зумовлених відмінностей, які можуть впливати на поведінку та взаємодію в новому соціокультурному середовищі. Водночас опис завдання не конкретизує, як адресати реагуватимуть на пояснення та чи обговорюватимуть можливі труднощі. З нашої позиції, для посилення взаємодійного компонента доцільно передбачити запитання одногрупників, обговорення можливих непорозумінь або спільне формулювання рекомендацій щодо безпечної поведінки учасників дорожнього руху. У вказаному виді завдань найважливішими є стратегії *зв'язку з попередніми знаннями* та *адаптації мови*, які забезпечують співвіднесення різних культурних позицій і доступне пояснення соціокультурних реалій.

Другий підвид медіації спілкування – *виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях* – передбачає надання учнем допомоги двом або кільком співрозмовникам, які не використовують спільну мову та не володіють достатніми мовними ресурсами для взаємодії. Відповідно, у завданнях такого типу посередник передає, переформулює та пояснює повідомлення сторін, прагнучи забезпечити взаєморозуміння в ситуаціях повсякденного спілкування [4].

Означений підвид медіації спілкування розглянуто також у наукових працях Р. К'яппіні та Е. Мансур [3], які пропонують завдання, де троє учасників моделюють ситуацію неформального спілкування: двоє з них не володіють спільною мовою, тому третій виконує роль двомовного посередника, спілкуючись з одним учасником рідною мовою, а з іншим – англійською. Метою завдання є забезпечення безпосередньої взаємодії між співрозмовниками, а не передавання змісту окремого тексту. У вказаному виді завдань простежено стратегію *адаптації мови*: учень добирає зрозумілі для обох сторін мовні засоби відповідно до їхніх здібностей і потреб, передає зміст

повідомлень, перефразовує та, за потреби, пояснює незрозумілі елементи. Вважаємо перевагою цього завдання чітко визначену роль учня-посередника, залучення співрозмовників до спільного розв'язання комунікативних проблем.

Ще одним підвидом медіації є *фасилітація спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди*, що акцентує на ролі учня-посередника в налагодженні спілкування для вирішення суперечок між учасниками із різними або протилежними позиціями, сприяння комунікації через збалансоване дослідження їхніх позицій, уточнення потреб, пошук спільних позицій та формулювання нейтральних питань для досягнення угоди [4].

Найбільш репрезентативно цей підвид медіації відображено у завданнях, запропонованих І. Педрегосою та А. Санчесом Куадрадо [10]. Інструкція до завдання передбачає, що у групі з трьох осіб двоє учасників мають протилежні погляди на виконання проєкту з історії, тоді як третій учасник не підтримує жодної зі сторін і допомагає їм досягти компромісу. У нашому розумінні, функція посередника виявляється в уточненні позицій сторін, перефразуванні їхніх аргументів, виявленні спільних інтересів і спрямуванні обговорення до компромісного рішення. Зазначимо, що провідною стратегією цього підвиду медіації є *адаптація мови*, оскільки посередник добирає нейтральні та зрозумілі для обох сторін формулювання. Своєю чергою перевагою вказаної інструкції є чіткий розподіл ролей і конкретна мета посередництва.

З огляду на сказане, у вказаних вище наукових розвідках завдання для *медіації спілкування* представлено досить обмежено, проте завдання, що уналежнено до підвиду медіації спілкування – *фасилітація полікультурного простору* – застосовано достатньо. Така частотність використання завдань свідчить про відсутність суттєвих труднощів під час формулювання інструкцій до завдань. Водночас, завдання для підвиду медіації – *виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях* – є менш поширеними, оскільки передбачають чітко визначену роль учня-посередника, що не лише послідовно передає зміст повідомлень, а й переформулює та пояснює їх відповідно до потреб співрозмовників. Найменшою мірою представлені завдання на підвид медіації – *фасилітація спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди*, оскільки передбачають створення інструкцій переважно у діловій сфері іншомовного спілкування. Своєю чергою, *адаптація мови* є провідною стратегією для всіх підвидів медіації спілкування.

У межах окремих завдань поєднують два або більше видів медіації, кожен з яких виконує певну комунікативну функцію. Таке поєднання не є окремим видом медіативної діяльності, однак характеризує структуру завдання, у межах якого учні можуть опрацювати й передавати зміст усних, письмових або візуальних джерел, спільно створювати новий продукт чи сприяти взаєморозумінню між людьми з різними мовними або соціокультурними ресурсами.

До прикладу, згідно з інструкцією до плану заняття «A visitor from Mexico», який представлено у базі навчальних матеріалів Європейського центру сучасних мов [13], учні пояснюють зміст дорожніх знаків, перекладають і стисло передають інформацію з текстів іншомовному адресатові, занотовують ключові ідеї пісні для подальшого написання газетної статті, а також опрацюють відео й письмовий текст для створення постера цільовою мовою. На наш погляд, у плані поєднано кілька підвидів медіації тексту, зокрема пояснення даних, переклад письмового тексту, ведення нотаток і опрацювання тексту. Водночас ситуація допомоги іншомовному відвідувачеві в незнайомому соціокультурному середовищі створює умови для фасилітації полікультурного простору. Найвиразніше у плані реалізовано стратегії *адаптації мови*, *спрощення тексту* та *структурування складної інформації*.

Поєднання медіації тексту та медіації понять відображено також у завданнях, розроблених Е. Пікардо, де акцентовано на створенні сучасної версії традиційної казки [11]. Учні обмінюються улюбленими історіями, переказують і зіставляють зміст казок різними мовами, обговорюють їхні наративні та культурні особливості, а потім спільно створюють власний текст і презентують результати. В означених завданнях медіація тексту передбачає опрацювання змісту креативних текстів, їхню інтерпретацію та вираження особистої реакції. Своєю чергою, медіація понять характеризується співпрацею задля конструювання смислів, оскільки створення нової версії казки

потребує узгодження ідей і поєднання внесків учасників. У контексті вказаних видів медіації найважливішими є стратегії *зв'язку з попередніми знаннями, адаптації мови та структурування складної інформації*.

З огляду на сказане, завдання, де поєднано різні види медіації, мають методичну цінність тоді, коли кожен із них виконує самостійну роль у досягненні спільної комунікативної мети. Так, у першому завданні медіація тексту забезпечує іншомовному адресатові доступ до необхідної інформації та сприяє взаєморозумінню в іншопольовому середовищі, тоді як у другому – опрацювання й творча трансформація текстів є основою для спільного конструювання нового змісту. Для повноцінної організації таких завдань необхідно чітко визначати джерела інформації, адресата, ролі учнів, очікуваний спільний результат і мовленнєві дії, через які відбувається взаємодія.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових публікацій та навчально-методичних видань засвідчив, що формування медіативної компетентності в іншомовній освіті може здійснюватися через використання завдань на медіацію тексту, медіацію понять, медіацію спілкування та поєднання цих видів діяльності.

У проаналізованих матеріалах найширше представлено завдання на медіацію тексту, передусім на передавання конкретної інформації та опрацювання тексту. Для них характерними стратегіями є адаптація мови, спрощення тексту та структурування складної інформації. Серед підвидів медіації понять переважає співпраця задля конструювання смислів, тоді як фасилітацію партнерської взаємодії, керування взаємодією та стимулювання концептуального обговорення виявлено рідше через потребу в чіткому розподілі ролей і спеціально організованій взаємодії. У таких завданнях особливого значення набувають стратегії структурування складної інформації та зв'язок із попередніми знаннями.

Свою чергою, медіація спілкування представлена найменшою мірою, оскільки передбачає не просто обговорення проблеми, а наявність непорозуміння або незгоди між сторонами та, у відповідних підвидах, нейтрального посередника. Найважливішими стратегіями, реалізованими у межах цього виду медіації є адаптація мови та зв'язок із попередніми знаннями, що забезпечують зрозуміле пояснення позицій і врахування соціокультурного досвіду учасників. Водночас, завдання, у межах яких поєднано різні види медіації, відіграють важливу роль у розвитку медіативних умінь, оскільки поєднують роботу з різними джерелами, адаптацію змісту до потреб адресата та створення спільного результату.

Перспективи подальших досліджень полягають у здійсненні контент-аналізу чинних українських підручників з англійської мови для учнів старших класів.

Список використаних джерел

1. Долгушева О., Кібальнікова Т. Медіативна компетентність у професійно-орієнтованому мовленні студентів, які вивчають англійську мову як фах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т. 4. № 51. С. 291–296. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-45>
2. Лавриш Ю. Е., Буга С. Ю., Лакійчук О. В. Формування вмінь мовної медіації у цифровому навчальному середовищі у технічних університетах. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 1. №. 41. С. 49–53. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.9>
3. Chiappini R., Mansur E. Activities for Mediation: Building Bridges in the ELT Classroom. Peaslake : Delta Publishing, 2021. 184 p.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.
5. Creanga O. Mediation in English language teaching. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2020. P. 81–88. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4277393>
6. Dendrinis B. Collaborative peer learning (CLP) linguistic mediation. *Mediation and Mediation Activities in Communication in Foreign Languages* : Conference of the Faculty of Humanities in Warsaw, SWPS University and Polish Association of Modern Languages (PTN), 15–17 September 2025. Warsaw : SWPS University, 2025. URL: <https://swps.pl/images/DOKUMENTY/collaborative-peer-learning-prof-bessie-dendrinis.pdf> (дата звернення: 08.07.2026).
7. Fanara A. «Multimédia» : la médiation multilingue dans le cadre d'un projet de stage en entreprise. *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice* / edited by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, B. Rüschoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 85–94.

8. Kolomiets S., Antonenko I., Guryeyeva L., Nazlipinar Subaşı M. D. and Tikan Y. Cognitive and genre approaches in teaching cross-linguistic mediation. *ACNS Conference Series: Social Sciences and Humanities*. 2023. Vol. 3. Article 04006. DOI: <https://doi.org/10.55056/cs-ssh/3/04006>
9. Nuvoloni E., Zanetti S. The sixth sense for literature: a new pluricultural approach to literary texts as mediation and reaction to literature according to the new descriptors of the CEFR Companion Volume. *Enriching 21st century language education: the CEFR Companion Volume in practice* / edited by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, B. Rüschoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 117–133.
10. Pedregosa I., Sánchez Cuadrado A. An action toolkit for language teacher training on mediation. *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice* / edited by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, B. Rüschoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 203–214.
11. Piccardo E. Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*. 2022. Vol. 14, no. 2. P. 24–45. DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568>
12. Piccardo E., North B., Goodier T. Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 2019. Vol. 15, no. 1. P. 17–36. DOI: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
13. Teaching materials database. 2023. URL: <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/-Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment/materials> (дата звернення: 14.07.2026).

References

1. Dolhusheva, O., & Kibalnikova, T. (2022). Mediatywna kompetentnist u profesiino-orientovanomu movlenni studentiv, yaki vyvchaiut anhliisku movu yak fakh [Mediative competence in professionally oriented speech of students studying English as a major]. *Aktualni pyttannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 51(4), 291–296. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-45> [in Ukrainian].
2. Lavrysh, Yu. E., Buha, S. Yu., & Lakiichuk, O. V. (2021). Formuvannia vmin movnoi mediatsii u tsyfrovomu navchalnomu seredovyshchi u tekhnichnykh universytetakh [Formation of language mediation skills in a digital learning environment at technical universities]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 41(1), 49–53. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.9> [in Ukrainian].
3. Chiappini, R., & Mansur, E. (2021). *Activities for mediation: Building bridges in the ELT classroom*. Delta Publishing. [in English].
4. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing [in English].
5. Creanga, O. (2020). Mediation in English language teaching. *Studia Universitatis Moldaviae*, 81–88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4277393> [in English].
6. Dendrinis, B. (2025, September 15–17). *Collaborative peer learning (CLP) linguistic mediation* [Conference presentation]. Mediation and Mediation Activities in Communication in Foreign Languages, SWPS University, Warsaw, Poland. <https://swps.pl/images/DOKUMENTY/collaborative-peer-learning-prof-bessie-dendrinis.pdf> [in English].
7. Fanara, A. (2022). "Multimédia": La médiation multilingue dans le cadre d'un projet de stage en entreprise ["Multimedia": Multilingual mediation within the framework of a company internship project]. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice* (pp. 85–94). Council of Europe Publishing [in French].
8. Kolomiets, S., Antonenko, I., Guryeyeva, L., Nazlipinar Subaşı, M. D., & Tikan, Y. (2023). Cognitive and genre approaches in teaching cross-linguistic mediation. *ACNS Conference Series: Social Sciences and Humanities*, 3, Article 04006. <https://doi.org/10.55056/cs-ssh/3/04006> [in English].
9. Nuvoloni, E., & Zanetti, S. (2022). The sixth sense for literature: A new pluricultural approach to literary texts as mediation and reaction to literature according to the new descriptors of the CEFR Companion Volume. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice* (pp. 117–133). Council of Europe Publishing. [in English].
10. Pedregosa, I., & Sánchez Cuadrado, A. (2022). An action toolkit for language teacher training on mediation. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice* (pp. 203–214). Council of Europe Publishing. [in English].
11. Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 24–45. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568> [in English].

12. Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17–36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612> [in English].
13. European Centre for Modern Languages. (n.d.). *Teaching materials database*. <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment/materials> [in English].

Hlinkin A.

Ph.D student at the Department of German Language
and Literature with Methods of Teaching,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
somersonj@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-5555-8696>

LEARNING TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING MEDIATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Relevance of the study. The inclusion of mediation in foreign language communicative competence in accordance with the CEFR has created a need for effective means of developing learners' mediative competence. Tasks play an important role in this process, as they create practical conditions for developing text, concept and communication mediation. However, methodological publications do not always specify which types and subtypes of mediation are developed by the tasks proposed, and some tasks only partly comply with CEFR mediation descriptors. This limits their informed use in classroom practice.

Main objective of the study. The study aims to analyse mediation tasks and classify them according to the subtypes of mediation activities specified in the CEFR, with a view to identifying their pedagogical potential and further improving instructional materials for the development of mediation competence.

Methodology. The study employed theoretical methods: literature analysis, synthesis, induction and deduction to examine the state of research on developing mediative competence through exercises; systematisation and generalisation to classify tasks according to CEFR mediation descriptors and identify features of their methodological implementation.

Results/findings and conclusion. The analysis showed that text mediation was most frequently represented, especially relaying specific information and processing text. In conceptual mediation, collaboration to construct meaning predominated, while facilitating peer interaction, managing interaction and encouraging conceptual talk occurred less often because they require explicit participant roles and interactional actions. Communication mediation was least represented: a task needed a concrete linguistic, communicative or sociocultural barrier and, in relevant cases, a neutral intermediary. The most recurrent strategies were adapting language, structuring complex information, simplifying text and linking to prior knowledge. Complex tasks were considered valid only when two or three mediation types performed distinct functions within one communicative scenario.

Significance. The proposed criteria can be used to select, classify and improve mediation tasks in foreign language education. They can also support the analysis of foreign language textbooks and the development of a staged task system for mediative competence.

Keywords: mediation, mediative competence, types of mediative activities, mediative strategies, foreign language teaching, learning tasks, foreign language lessons.

Отримано редколегією / Received: 13.08.2026
Прорецензовано / Revised: 22.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026