

Секція Освітні науки	
УДК 378.147:811.111	
Дата першого надходження статті до видання	2026-07-30
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-08-30
Дата публікації / оприлюднення	2026-08-30

**Зміст і структура лексико-граматичного компонента мовної компетентності студентів
ЗВО у процесі навчання англійської мови**

Рудоман Ольга Анатоліївна

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов,

Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

oarudoman@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4784-3518>

Анотація. У статті досліджено проблему змісту і структури лексико-граматичного компонента мовної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі навчання англійської мови. Актуальність проблеми зумовлена сучасними вимогами до іншомовної підготовки майбутніх фахівців, орієнтованої не лише на засвоєння системи мовних знань, а передусім на здатність ефективно використовувати англійську мову в академічній, професійній та міжкультурній комунікації. Теоретичною основою дослідження визначено положення Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (2020), зокрема діяльнісний підхід, орієнтацію на результати «can do», а також розширене розуміння рецептивної, продуктивної, інтеракційної та медіаційної діяльності. Проаналізовано сучасні зарубіжні дослідження 2023–2024 років, присвячені розвитку лексичної та колокаційної компетентності, ролі повторної експозиції, розподіленого повторення, retrieval practice та мультимодального введення мовного матеріалу. Узагальнено положення української методики навчання іноземних мов щодо професійної спрямованості іншомовної підготовки студентів ЗВО та поетапного формування лексико-граматичних умінь. Запропоновано авторське визначення лексико-граматичного компонента мовної компетентності студентів ЗВО як інтегрованого структурно-функціонального утворення, що охоплює взаємопов'язані лексичні, граматичні та лексико-граматичні знання, навички й уміння, необхідні для рецепції, продукції, інтеракції та медіації англійською мовою відповідно до академічних, професійних і соціокультурних потреб. Обґрунтовано структуру компонента, до якої віднесено лексико-семантичний, лексико-колокаційний, граматико-структурний, інтегративний, функціонально-комунікативний, рецептивний, продуктивний, інтеракційний та медіаційний складники. Визначено методичні наслідки запропонованої моделі: інтеграцію лексики й граматики, контекстуалізацію мовного матеріалу, систематичне опрацювання колокацій, багаторазове повернення до мовних одиниць, використання академічного та професійно орієнтованого контенту, поєднання рецептивної і продуктивної діяльності, а також застосування цифрових і мультимодальних ресурсів. Обґрунтовано можливість використання моделі для організації навчання, розроблення системи вправ і критеріїв оцінювання. Доведено, що лексико-граматичний компонент доцільно розглядати як міст між мовним знанням та реальною комунікативною діяльністю студента.

Ключові слова: мовна компетентність, лексико-граматичний компонент, студенти ЗВО, англійська мова, лексична компетентність, граматична компетентність,

колокації, CEFR, іншомовна комунікативна компетентність, професійна англійська мова.

Content and structure of the lexical-grammatical component of language competence of higher education students in the process of learning English

Rudoman Olha Anatoliivna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Khmelnitskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

oarudoman@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4784-3518>

Abstract. The article examines the content and structure of the lexical-grammatical component of language competence of higher education students in the process of learning English. The relevance of the problem is determined by current requirements for foreign language training of future specialists, which is focused not only on mastering the system of language knowledge but, above all, on the ability to use English effectively in academic, professional, and intercultural communication. The theoretical basis of the study is formed by the provisions of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (2020), particularly the action-oriented approach, the focus on “can do” descriptors, and the expanded understanding of receptive, productive, interactional, and mediation activities. Recent international studies of 2023–2024 devoted to the development of lexical and collocational competence, the role of repeated exposure, distributed practice, retrieval practice, and multimodal input of language material are analysed. The principles of Ukrainian methodology of foreign language teaching concerning the professionally oriented nature of foreign language training of higher education students and the gradual development of lexical-grammatical skills are generalised. The article proposes an author’s definition of the lexical-grammatical component of language competence of higher education students as an integrated structural-functional formation encompassing interconnected lexical, grammatical, and lexical-grammatical knowledge, skills, and abilities necessary for reception, production, interaction, and mediation in English in accordance with academic, professional, and sociocultural needs. The structure of the component is substantiated as comprising lexical-semantic, lexical-collocational, grammatical-structural, integrative, functional-communicative, receptive, productive, interactional, and mediation components. The methodological implications of the proposed model are identified: integration of vocabulary and grammar, contextualisation of language material, systematic work with collocations, repeated exposure to language units, the use of academic and professionally oriented content, the combination of receptive and productive activities, and the application of digital and multimodal resources. The model may also be used to organise instruction, develop exercise systems, and formulate assessment criteria. It is demonstrated that the lexical-grammatical component should be viewed as a bridge between linguistic knowledge and students’ actual communicative activity.

Keywords: language competence, lexical-grammatical component, higher education students, English language, lexical competence, grammatical competence, collocations, CEFR, foreign language communicative competence, English for Specific Purposes.

Вступ

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується посиленням міжнародної академічної та професійної взаємодії, цифровізацією

освітнього процесу, розширенням академічної мобільності та зростанням ролі англійської мови як засобу доступу до наукової інформації й професійної комунікації. За таких умов іншомовна підготовка студентів закладів вищої освіти має бути спрямована не лише на засвоєння мовної системи, а на формування здатності ефективно використовувати англійську мову для виконання академічних, професійних і соціальних завдань.

Для майбутнього фахівця недостатньо знати значення окремих англійських слів або правила утворення граматичних форм. Він має вміти поєднувати мовні одиниці відповідно до норм англійської мови, добирати їх з урахуванням комунікативного наміру, розуміти їх функціонування в контексті, створювати усні та письмові висловлення, брати участь у професійній взаємодії, пояснювати й узагальнювати інформацію.

Саме тому особливого значення набуває лексико-граматичний компонент мовної компетентності. Його сформованість безпосередньо впливає на точність, адекватність, варіативність і зрозумілість іншомовного мовлення студента.

Водночас традиційне розмежування лексичного та граматичного аспектів навчання не завжди відповідає характеру реального мовлення. У процесі комунікації лексичні одиниці функціонують у певному граматичному оточенні, а граматичні структури реалізують своє значення через конкретне лексичне наповнення. Особливо помітним це є у випадку колокацій та інших багатослівних одиниць, засвоєння яких передбачає одночасне оволодіння лексичним значенням, сполучуваністю та граматичною організацією висловлення.

Важливим орієнтиром для сучасної іншомовної освіти є Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (2020), який розглядає користувача мови як соціального суб'єкта, що використовує мовні ресурси для виконання конкретних дій. У документі суттєво розширено дескрипторну систему CEFR, зокрема щодо лексичного діапазону, граматичної правильності, рецепції, продукції, інтеракції, медіації та онлайн-взаємодії [1].

Такий підхід має принципове значення для педагогічної організації навчання англійської мови студентів ЗВО, оскільки передбачає оцінювання не лише обсягу засвоєних мовних знань, а й здатності студента застосовувати їх для виконання комунікативних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади сучасного розуміння іншомовної компетентності значною мірою представлені в документах Ради Європи. У CEFR Companion Volume мовні ресурси розглядаються в контексті конкретної діяльності, що передбачає взаємозв'язок знань, умінь і стратегій [1]. Такий діяльнісний підхід створює підґрунтя для розгляду лексики та граматики не як ізольованих об'єктів навчання, а як ресурсів виконання комунікативної дії.

Для нашого дослідження особливо важливим є трактування лексичної компетентності як багатовимірного утворення. Знання слова передбачає не лише знання його форми та значення, а й знання його сполучуваності, граматичної поведінки, стилістичних характеристик і типових контекстів уживання [2; 3].

Сучасні дослідження демонструють, що колокаційна компетентність є важливою складовою успішного іншомовного мовлення. Yamagata, Nakata і Rogers [6] наголошують, що володіння колокаціями сприяє точності та плавності іншомовного мовлення, а ефективність їх засвоєння залежить, зокрема, від повторюваності та розподілу навчальної практики. Автори звертають увагу на необхідність багаторазового контакту з різними колокаціями, що сприяє поглибленню семантичних зв'язків між лексичними одиницями.

Експериментальне дослідження, опубліковане у 2024 році в журналі *System*, показало, що повторна експозиція до лексичних і граматичних колокацій у процесі читання сприяє розвитку колокаційного знання. Автори також встановили, що типографічне виділення цілих граматичних колокацій може додатково привертати увагу студентів до відповідних мовних одиниць [7].

Важливим для педагогічної реалізації моделі є дослідження Fang, Elgort і Chen [8], присвячене впливу різних графіків *retrieval practice* на засвоєння англійських колокацій. Результати засвідчили переваги розподіленої практики для формування більш стійкого автоматизованого та імпліцитного колокаційного знання [8].

Додаткові докази ефективності мультимодального навчального середовища представлені в дослідженні 2024 року, у якому взяли участь 180 студентів університету. Було встановлено, що мультимодальне введення, яке поєднувало читання з аудіюванням або перегляд матеріалу із субтитрами, сприяло кращому розпізнаванню та відтворенню колокацій порівняно з одномодальним введенням [9].

González-Fernández [10] досліджує послідовність розвитку компонентів лексичного знання та показує, що оволодіння словом відбувається поступово: від зв'язку форми й значення до колокаційних зв'язків, багатозначності та дериваційних характеристик. Цей висновок має безпосереднє методичне значення, оскільки підтверджує необхідність багатоаспектного опрацювання лексичної одиниці [10].

Окремий напрям сучасних досліджень становить педагогічна конструкційна граматики. Pakzadian [11] розглядає конструкції та колокації як формально-семантичні єдності, які можуть становити продуктивну основу для навчання іноземних мов. Такий підхід є співзвучним із запропонованою нами ідеєю інтегрованого лексико-граматичного компонента [11].

Важливим є також дослідження Cuberos Vicente, Rosado Villegas і Mañas Navarrete [12], присвячене розподілу колокацій за рівнями CEFR. Автори наголошують на необхідності градуйованого представлення багатослівних одиниць у навчальних ресурсах, що має значення для визначення змісту лексико-граматичної підготовки студентів [12].

В українській методиці проблема іншомовної комунікативної компетентності студентів ЗВО розглядається у зв'язку з професійною спрямованістю іншомовної освіти, розвитком мовленнєвих умінь та використанням комунікативних технологій [13; 14]. Особливого значення набуває розроблення системи вправ, яка забезпечує поступовий перехід від засвоєння мовного матеріалу до його самостійного використання у професійно орієнтованих ситуаціях [14].

Разом із тим аналіз наукових праць засвідчує, що проблема саме структури інтегрованого лексико-граматичного компонента мовної компетентності студентів ЗВО потребує подальшого методичного уточнення. Особливої уваги потребує поєднання вимог CEFR 2020, сучасних даних про лексико-граматичний розвиток та педагогічних умов навчання англійської мови майбутніх фахівців.

Виділення невирішеної частини проблеми Разом із тим аналіз наукових праць засвідчує, що проблема саме структури інтегрованого лексико-граматичного компонента мовної компетентності студентів ЗВО потребує подальшого методичного уточнення. Особливої уваги потребує поєднання вимог CEFR 2020, сучасних даних про лексико-граматичний розвиток та педагогічних умов навчання англійської мови майбутніх фахівців.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту і структури лексико-граматичного компонента мовної компетентності студентів ЗВО у процесі навчання англійської мови та визначенні методичних наслідків його формування відповідно до

сучасних положень CEFR 2020 і результатів новітніх досліджень іншомовного лексико-граматичного розвитку.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні інтегрованої структури лексико-граматичного компонента мовної компетентності студентів ЗВО, у якій поєднано лексико-семантичний, лексико-колокаційний, граматико-структурний, інтегративний, функціонально-комунікативний, рецептивний, продуктивний, інтеракційний та медіаційний складники. Запропоновано розгляд лексико-граматичної моделі як одиниці навчання, що пов'язує мовне знання з конкретною академічною та професійною діяльністю студента.

Практичне значення запропонованої моделі полягає в можливості її використання для розроблення робочих програм дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Англійська мова професійного спрямування», «Академічна англійська», електронних курсів, систем вправ, діагностичних матеріалів та критеріїв оцінювання. Практичні положення моделі передбачають інтеграцію лексики й граматики, контекстуалізацію, систематичне опрацювання колокацій, повторну експозицію, професійно орієнтований контент, рецептивні й продуктивні завдання та мультимодальні ресурси.

Методологія

Методи дослідження. Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Для досягнення мети використано аналіз і синтез наукових положень щодо мовної, лексичної, граматичної та колокаційної компетентностей; узагальнення положень CEFR Companion Volume (2020) та української методики навчання іноземних мов; порівняння результатів сучасних досліджень 2023–2024 років; структурно-функціональний аналіз для визначення складників запропонованої моделі та їхніх взаємозв'язків.

Джерела даних. Джерельну базу становлять Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (2020), наукові праці з проблем лексичної, колокаційної та граматичної компетентностей, дослідження 2023–2024 років щодо повторної експозиції, retrieval practice, розподіленої практики й мультимодального введення, а також праці українських дослідників з методики навчання іноземних мов студентів ЗВО [1–14].

Інструменти аналізу є категоризація мовних ресурсів за їхнім змістом і функціями, структурно-функціональне моделювання компонентів, зіставлення теоретичних положень із сучасними емпіричними даними та узагальнення методичних наслідків для організації навчання англійської мови у ЗВО.

Обмеження дослідження є його теоретико-аналітичний характер: запропонована модель потребує експериментальної перевірки її ефективності, розроблення критеріїв і рівнів сформованості компонента, створення діагностичного інструментарію відповідно до дескрипторів CEFR та апробації системи вправ для студентів різних спеціальностей.

Результати. У межах нашого дослідження лексико-граматичний компонент мовної компетентності розглядаємо як інтегроване структурно-функціональне утворення, що формується в процесі навчання англійської мови та охоплює взаємопов'язані лексичні, граматичні й лексико-граматичні знання, навички та вміння, необхідні студенту для розуміння, створення, трансформації та використання англомовних висловлень у рецептивній, продуктивній, інтеракційній і медіаційній діяльності відповідно до академічних, професійних і соціокультурних потреб.

Визначальним у цьому трактуванні є слово «інтегроване». Ми не заперечуємо методичної доцільності окремого опрацювання лексичного та граматичного матеріалу

на певних етапах навчання. Проте на рівні реального мовленнєвого використання їх розмежування є умовним. Студент не використовує граматику без лексики, так само як не використовує більшість повнозначних лексичних одиниць поза певними граматичними моделями.

Наприклад, засвоєння дієслова *conduct* передбачає не лише знання його значення «проводити», а й знання типових сполучень *conduct research, conduct a study, conduct an experiment*. Подальше функціонування цієї одиниці може реалізовуватися в граматичних моделях *Researchers conducted a study, A study was conducted, The researchers have conducted several experiments*. Таким чином, лексичне знання поступово інтегрується з граматичним і функціональним.

Саме тому одиницею навчання доцільно вважати не тільки окреме слово або граматичну форму, а лексико-граматичну модель у контексті її функціонування.

Запропонована нами структура компонента представлена в таблиці.

Таблиця 1

Структура лексико-граматичного компонента мовної компетентності

Складник	Зміст	Що має вміти студент	Методична реалізація
Лексико-семантичний	значення, багатозначність, синонімія, тематичні зв'язки	добирати слово відповідно до змісту	контекстуальна семантизація
Лексико-колокаційний	колокації, сталі словосполучення, багатослівні одиниці	правильно поєднувати слова	колокаційні вправи, корпуси
Граматико-структурний	форми, категорії, синтаксичні моделі	будувати граматично правильні висловлення	grammar in context
Інтегративний	взаємодія лексики та граматики	використовувати лексико-граматичні конструкції	інтегровані вправи
Функціонально-комунікативний	мовні засоби реалізації функцій	аргументувати, пояснювати, порівнювати	комунікативні завдання
Рецептивний	розуміння мовного матеріалу	розпізнавати й інтерпретувати конструкції	reading/listening
Продуктивний	самостійне мовлення	створювати усні та письмові тексти	speaking/writing
Інтеракційний	мовлення у взаємодії	підтримувати професійну комунікацію	дискусії, рольові завдання
Медіаційний	передавання й трансформація інформації	резюмувати, пояснювати, перефразовувати	mediation tasks

Джерело: сформовано автором

Лексико-семантичний складник забезпечує формування знань про значення мовних одиниць та їхні семантичні зв'язки. Однак для студента ЗВО цього

недостатньо. Знання значення слова повинно доповнюватися знанням того, у яких контекстах воно вживається і з якими іншими словами поєднується.

Саме тому другим складником визначаємо лексико-колокаційний. Його значення для іншомовного розвитку підтверджується сучасними емпіричними дослідженнями [6–9]. Колокаційна компетентність забезпечує точність і природність мовлення, а її розвиток потребує повторної експозиції, уваги до цілісних словосполучень та систематичної практики.

Для студентів ЗВО цей складник особливо важливий у професійній англійській мові. Наприклад, студент має засвоювати не лише *evidence*, а й *provide evidence*, *gather evidence*, *sufficient evidence*, *empirical evidence*; не лише *decision*, а *make a decision*, *reach a decision*, *informed decision*.

Граматико-структурний складник охоплює знання та практичне володіння граматичними формами, категоріями, моделями речення та засобами вираження часових, модальних, причинно-наслідкових, умовних, порівняльних та інших відношень.

Проте граматику в запропонованій моделі не повинна зводитися до засвоєння правил. Її функціональність визначається здатністю студента використовувати відповідну конструкцію для реалізації конкретної комунікативної мети.

Інтегративний складник забезпечує безпосереднє поєднання лексичних і граматичних ресурсів. Саме він становить ядро запропонованої моделі. Його сформованість проявляється в здатності студента комбінувати лексичні одиниці відповідно до граматичних норм, змінювати граматичне оформлення залежно від комунікативного наміру, використовувати варіативні конструкції та здійснювати самокорекцію.

Функціонально-комунікативний складник пов'язаний із використанням лексико-граматичних засобів для виконання конкретних мовленнєвих функцій. Для академічного та професійного мовлення це можуть бути опис, визначення, класифікація, порівняння, аргументація, припущення, оцінювання, узагальнення, пояснення причин і наслідків.

Наприклад, для реалізації функції аргументації студент має володіти не просто словами *argument*, *evidence*, *claim*, а моделями *The evidence suggests that...*, *It can be argued that...*, *The findings indicate that...*, *This may be explained by...*

Така організація навчального матеріалу відповідає діяльнісній логіці CEFR 2020 [1].

Рецептивний складник передбачає здатність студента розпізнавати, ідентифікувати та інтерпретувати лексико-граматичні одиниці під час читання й аудіювання. Його значення не можна недооцінювати, оскільки значна частина мовного матеріалу засвоюється саме через сприйняття іншомовного контенту.

Продуктивний складник забезпечує використання мовного матеріалу у власному усному та письмовому мовленні. Він є принципово важливим для студентів ЗВО, оскільки передбачає підготовку презентацій, академічних текстів, професійних листів, звітів, резюме, аналітичних повідомлень тощо.

Інтеракційний складник пов'язаний із використанням лексико-граматичних ресурсів у взаємодії. Для його формування необхідно створювати ситуації, у яких студент не просто продукує підготовлені речення, а реагує на репліки співрозмовника, уточнює інформацію, погоджується або заперечує, аргументує позицію.

Медіаційний складник набуває особливого значення у світлі CEFR 2020. Він передбачає здатність студента передавати зміст, пояснювати інформацію, узагальнювати матеріал, перефразовувати та забезпечувати взаєморозуміння [1].

Наприклад, студент може отримати англомовну наукову статтю і підготувати її короткий усний огляд; прочитати графік та пояснити його основні тенденції; опрацювати декілька джерел і представити узагальнені результати.

Таким чином, модель виходить за межі традиційного розуміння лексико-граматичної компетентності та враховує реальні види діяльності студентів ЗВО.

Обговорення

Інтерпретація результатів. Важливим методичним наслідком є зміна принципу організації вправ. Якщо традиційна система значною мірою орієнтується на вправи типу *fill in the gaps, choose the correct option, transform the sentence*, то запропонована модель передбачає їх поєднання із завданнями відкритого типу.

Доцільною є така послідовність:

контекстуальна презентація → усвідомлення → контрольоване тренування → retrieval practice → повторна експозиція → комунікативне застосування → професійне/академічне завдання → самокорекція.

Ефективність повторної експозиції підтверджена сучасними дослідженнями [7; 8].

Не менш важливим є принцип розподіленого повторення. Лексико-граматичний матеріал не повинен зникати з навчального процесу одразу після завершення відповідної теми. Його необхідно систематично повертати в нових текстах, аудіоматеріалах, дискусіях і письмових завданнях.

Дослідження 2024 року показало, що мультимодальне введення матеріалу може позитивно впливати на засвоєння колокацій студентами університету [9]. Це створює підстави для поєднання тексту, аудіо, відео, субтитрів та інтерактивних цифрових завдань.

Відповідно, сучасний курс англійської мови у ЗВО може організовуватися навколо тематичних або професійних модулів, у кожному з яких лексико-граматичний матеріал проходить кілька циклів використання.

Наприклад, у темі *Academic Research* студент спочатку читає текст, де функціонують *conduct research, collect data, analyse results, provide evidence*. Потім визначає значення та структуру цих словосполучень, виконує контрольовані завдання, використовує їх у дискусії, а на завершальному етапі пише короткий опис власного дослідницького проекту.

Таким чином, мовний матеріал стає не предметом запам'ятовування, а інструментом виконання академічної діяльності.

Це є одним із центральних методичних положень запропонованої моделі.

Для студентів різних спеціальностей зміст лексико-граматичного компонента має конкретизуватися відповідно до професійної сфери. Наприклад, для майбутніх економістів це можуть бути *analyse market trends, increase revenue, reduce costs*; для IT-фахівців – *develop software, run a program, solve a problem, implement a solution*; для педагогів – *assess students' progress, develop learning materials, provide feedback*.

Водночас структура компонента залишається спільною: *семантичне знання → колокаційне знання → граматична організація → функціональне використання → комунікативна діяльність.*

Це дозволяє поєднати загальноуніверситетський компонент іншомовної підготовки з професійною спрямованістю навчання.

Порівняння з іншими дослідженнями. Запропонована модель узгоджується з положеннями CEFR Companion Volume (2020), у якому мовні ресурси розглядаються у зв'язку з діяльністю користувача мови [1]. Вона також відповідає результатам досліджень колокаційного навчання, що підкреслюють значення повторної експозиції, розподіленої практики та *retrieval practice* [6–9]. Послідовний розвиток різних аспектів

лексичного знання, описаний González-Fernández [10], підтримує багатоаспектне опрацювання лексичної одиниці. Положення педагогічної конструкційної граматики щодо конструкцій і колокацій [11] співвідносяться з ідеєю лексико-граматичної моделі як одиниці навчання. Дослідження Cuberos Vicente, Rosado Villegas і Mañas Navarrete [12] підтверджує доцільність градуйованого представлення багатослівних одиниць. Українські методичні праці [13; 14] підкреслюють професійну спрямованість іншомовної підготовки та необхідність переходу від засвоєння мовного матеріалу до його самостійного використання у професійно орієнтованих ситуаціях.

Наукова новизна. Результати дають підстави розглядати лексико-граматичний компонент не як механічну суму лексичної та граматичної компетентностей, а як функціонально пов'язану систему. Її ядром є інтегративний складник, який забезпечує поєднання лексичних і граматичних ресурсів, тоді як функціонально-комунікативний, рецептивний, продуктивний, інтеракційний та медіаційний складники визначають способи їх реалізації в реальній діяльності студента. Така інтерпретація конкретизує зміст мовної підготовки відповідно до діяльнісної логіки CEFR та сучасних даних про засвоєння колокацій.

Практичне значення. Ще одним важливим аспектом є оцінювання. Відповідно до запропонованої моделі, сформованість лексико-граматичного компонента не може оцінюватися виключно за кількістю правильних відповідей у тесті.

Доцільно враховувати такі параметри: лексичний діапазон, точність уживання лексики, колокаційну сполучуваність, граматичну правильність, структурну різноманітність, функціональну адекватність, зв'язність, здатність до самокорекції та ефективність використання мовних засобів у комунікативній ситуації.

Таким чином, запропонована модель може бути покладена в основу не лише змісту навчання, а й системи оцінювання.

Особливо перспективним є її узгодження з дескрипторами CEFR. Наприклад, замість формулювання «студент знає Present Perfect» доцільніше визначати результат через діяльнісний показник: «студент може використовувати відповідні часові форми для опису досвіду, завершених дій та їхніх результатів у професійно значущому контексті».

Такий підхід дозволяє узгодити *мету → зміст → методи → завдання → оцінювання*.

Отже, педагогічний потенціал запропонованої моделі полягає в тому, що вона може бути використана для розроблення робочих програм дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Англійська мова професійного спрямування», «Академічна англійська», електронних курсів, систем вправ, діагностичних матеріалів та критеріїв оцінювання.

Висновки

Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що лексико-граматичний компонент мовної компетентності студентів ЗВО доцільно розглядати як інтегроване структурно-функціональне утворення, сформованість якого забезпечує здатність використовувати лексичні та граматичні ресурси англійської мови для виконання академічних, професійних і міжкультурних комунікативних завдань.

Теоретичним підґрунтям запропонованої моделі є діяльнісний підхід CEFR Companion Volume 2020, відповідно до якого мовні ресурси розглядаються у взаємозв'язку з конкретною діяльністю користувача мови [1]. Сучасні дослідження 2023–2024 років додатково підтверджують значення колокацій, повторної експозиції, retrieval practice, розподіленого повторення та мультимодального введення мовного матеріалу для розвитку лексичного й лексико-граматичного знання [6–10].

Авторське розуміння лексико-граматичного компонента передбачає його функціональну єдність і включає лексико-семантичний, лексико-колокаційний, граматико-структурний, інтегративний, функціонально-комунікативний, рецептивний, продуктивний, інтеракційний та медіаційний складники.

Принциповим методичним положенням є перехід від ізольованого засвоєння слова або граматичного правила до опрацювання лексико-граматичної моделі в контексті її функціонування. Це передбачає систематичне використання колокацій, повторної експозиції, контекстуального навчання, *retrieval practice*, мультимодальних матеріалів, професійно орієнтованих текстів та комунікативних завдань.

Для студентів ЗВО така модель особливо актуальна, оскільки забезпечує зв'язок між мовною підготовкою та майбутньою академічною і професійною діяльністю. Лексико-граматичні знання в такому випадку перестають бути самоціллю і перетворюються на інструмент виконання реальних комунікативних дій.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі, розробленні критеріїв та рівнів сформованості лексико-граматичного компонента, створенні діагностичного інструментарію відповідно до дескрипторів CEFR, а також у розробленні системи вправ для студентів різних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020.
2. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020.
3. Webb S. Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual. Amsterdam : John Benjamins, 2020.
4. Boers F. Evaluating second language vocabulary teaching. *Language Teaching*. 2021. Vol. 54, No. 2. P. 141–164.
5. Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective. London : Routledge, 2019.
6. Yamagata S., Nakata T., Rogers J. On effective learning of English collocations: From perspectives of distributed practice and semantic restructuring. *TESOL Journal*. 2024. Vol. 15. e767. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100166>
7. Contextual learning of L2 lexical and grammatical collocations with and without typographic enhancement. *System*. 2024. Vol. 121. Article 103235. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103235>
8. Fang N., Elgort I., Chen Z. Effects of retrieval schedules on the acquisition of explicit, automatized-explicit, and implicit knowledge of L2 collocations. *Studies in Second Language Acquisition*. 2024. Vol. 46, No. 3. P. 663–685. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263124000184>
9. Pu Pu, Daniel Yu-Sheng Chang, Shuang Wang. Incidental learning of collocations through different multimodal input: The role of learners' initial L2 proficiency. *System*. 2024. Vol. 125. Article 103416. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103416>
10. González-Fernández B. How is vocabulary learnt? An acquisitional sequence of L2 word knowledge. *TESOL Quarterly*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.3342>
11. Pakzadian M. Pedagogical construction grammar: The case of collocations and collocations in foreign language instruction. *AILA Review*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.22017.pak>

12. Cuberos Vicente R., Rosado Villegas E., Mañas Navarrete I. Towards a graded lexical inventory of multi-word combinations: The distribution of collocations across Spanish CEFR levels. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*. 2024. Vol. 175, No. 1. P. 46–76. DOI: <https://doi.org/10.1075/itl.22021.cub>

13. Делчинська І., Курах Н., Лозинська Л. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*, Вип. 1, 2022. – С. 245-252. DOI: http://doi.org/10.52726/as_hummanities/2022.1.38

14. Котловський А. Система вправ для формування англомовної лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 1. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.1.19>

15. Rogers J. M. *On Second Language Learner Acquisition of English Collocations*. Vernon Press, 2024.

References

1. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

2. Schmitt, N. (2020). *Vocabulary in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

3. Webb, S. (2020). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Amsterdam: John Benjamins.

4. Boers, F. (2021). Evaluating second language vocabulary teaching. *Language Teaching*, 54(2), 141–164.

5. Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective*. London: Routledge.

6. Yamagata, S., Nakata, T., & Rogers, J. (2024). On effective learning of English collocations: From perspectives of distributed practice and semantic restructuring. *TESOL Journal*, 15, e767. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100166>

7. Contextual learning of L2 lexical and grammatical collocations with and without typographic enhancement. (2024). *System*, 121, 103235. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103235>

8. Fang, N., Elgort, I., & Chen, Z. (2024). Effects of retrieval schedules on the acquisition of explicit, automatized-explicit, and implicit knowledge of L2 collocations. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(3), P. 663–685. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000184>

9. Pu Pu, Daniel Yu-Sheng Chang, Shuang Wang (2024) Incidental learning of collocations through different multimodal input: The role of learners' initial L2 proficiency. *System*, 125, 103416. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103416>

10. González-Fernández, B. (2024). How is vocabulary learnt? An acquisitional sequence of L2 word knowledge. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3342>

11. Pakzadian, M. (2024). Pedagogical construction grammar: The case of collocations and collocations in foreign language instruction. *AILA Review*. <https://doi.org/10.1075/aila.22017.pak>

12. Cuberos Vicente, R., Rosado Villegas, E., & Mañas Navarrete, I. (2024). Towards a graded lexical inventory of multi-word combinations: The distribution of collocations across Spanish CEFR levels. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 175(1), P. 46–76. <https://doi.org/10.1075/itl.22021.cub>

13. Deptsynska, I., Kurah N., Lozynska L. (2022). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy.

Akademichni studii. Seriya «Humanitarni nauky», Vyp. 1, 2022. – С. 245-252. DOI: http://doi.org/10.52726/as_hummanities/2022.1.38

14. Kotlovskyi, A. (2017). Systema vprav dlia formuvannia anhlovnoyi leksyko-hramatychnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Exercise system for developing English lexical and grammatical competence of future economists]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Pedahohika, <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.1.19>

15. Rogers, J. M. (2024). On Second Language Learner Acquisition of English Collocations. Vernon Press.