

**ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ  
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ  
ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:  
ВИКЛИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Монографія

УДК [378.016:373.5.016]:81'243(02.064)

*Рекомендовано до друку вченою рад Мукачівського державного університету  
(протокол № 4 від 29 листопада 2019 р.)*

### **Рецензенти:**

**Горошкіна О.М.** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

**Морська Л.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах вищої та загальної середньої освіти: виклики Нової української школи :** монографія / за наук. ред. В. Г. Редька. – Мукачево : МДУ, 2019. – 268 с.

Монографія є науковим доробком, у якому висвітлюються результати наукових досліджень викладачів Мукачівського державного університету і наукових співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України. У ній представлено дидактичні та методичні матеріали, які розкривають тенденції оновлення змісту іншомовної освіти в сучасних закладах вищої та загальної середньої освіти. Зміст матеріалів узгоджується з актуальними освітніми парадигмами вітчизняної психолого-педагогічної науки та відповідає цілям і змісту європейських стандартів.

Монографія може бути рекомендована викладачам університетів, студентам – майбутнім учителям іноземних мов, учителям закладів загальної середньої освіти, методистам, усім тим, кого цікавлять питання іншомовної освіти.

ISBN 978-617-7495-33-7

© Мукачівський державний університет  
© Інститут педагогіки НАПН України  
ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ I. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</b> .....	7
1.1. Тренінгові технології як складник структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до педагогічного спілкування .....	7
1.2. Модель формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземної мови .....	34
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	61
<b>РОЗДІЛ II. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ</b> .....	64
2.1. Дидактичне моделювання освітньої діяльності учнів у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов .....	64
2.2. Formation of a foreign language competent person in general secondary schools of Ukraine: basic principles .....	78
2.3. Формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови в початковій школі в контексті викликів сьогодення.....	96
2.4. Наскрізні змістові лінії та їх реалізація на уроках іноземної мови в початковій школі відповідно до компетентнісно орієнтованого підходу до навчання в контексті вимог Нової української школи .....	114
2.5. Особливості оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів 1–4 класів Нової української школи .....	122
2.6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 1–4 класів Нової української школи .....	152
2.7. Сучасний урок іноземної мови в початковій школі в парадигмі компетентнісного підходу .....	172
2.8. Роль самостійної роботи учнів молодшого шкільного віку в процесі оволодіння іноземною мовою на засадах	

компетентнісного підходу .....	187
2.9. Ігрові технології на уроках іноземної мови в сучасній початковій школі як ефективний засіб формування предметних і ключових компетентностей учнів молодшого шкільного віку...	205
2.10. Проєктна технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи (на матеріалі німецької мови) .....	237
2.11. Професійна готовність учителів до компетентнісного навчання іноземних мов учнів початкової школи в умовах реформування вітчизняної освіти: результати емпіричного дослідження.....	244
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>258</b>
<b>ПІСЛЯМОВА .....</b>	<b>268</b>

## **ПЕРЕДМОВА**

Відповідно до викликів Нової української школи суттєво змінюються й отримують оновлене розуміння дидактичні та методичні підходи до

організації процесу навчання іноземних мов. Такий стан зумовлює необхідність перегляду й уточнення деяких базових науково-теоретичних положень у цілях і змісті навчання як у вищих, так і середніх закладах освіти.

Зміна пріоритетів стосується насамперед основних суб'єктів освітнього процесу – учнів і вчителів. Не обходить вона осторонь також і студентів – майбутніх учителів іноземних мов, які будуть навчати учнів іншомовного спілкування в оновлених умовах вітчизняної освіти.

Саме в закладах загальної середньої освіти формуються в учнів базові механізми іншомовного спілкування, котрі в майбутньому зможуть удосконалюватися відповідно до життєвих і професійних потреб випускників. Цей чинник зумовлює потребу в окресленні й апробації оптимальних концептуальних засад побудови змісту та визначенні засобів навчання, що забезпечували б досягнення учнями рівнів навченості, котрі узгоджуються з європейськими стандартами як показниками та результатами ефективної співпраці учнів і вчителів.

Текст монографії зосереджено на розкритті дидактичної та методичної сутності визначальних пріоритетів змісту сучасної шкільної іншомовної освіти. Зокрема в ній розглядаються питання професійної підготовки вчителя, готового працювати в оновлених умовах реформування вітчизняної школи, пропонуються й обґрунтовуються нові підходи до організації навчання, характеризуються методи, форми і види освітньої діяльності учнів і студентів за компетентнісно орієнтованої парадигми іншомовної освіти.

Презентовані у змісті монографії ідеї можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для зміни пріоритетів у професійній діяльності вчителів і викладачів закладів вищої педагогічної освіти, а також визначають орієнтири для вдосконалення їхньої роботи.

**Відповідальні за випуск:**

*Н.В. Теличко* – д-р пед. наук, проф., зав. кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету;

**Т.К. Полонська** – канд. пед. наук, старш. наук. співроб. відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Матеріали змісту монографії розподілено між авторами в такий спосіб:

**Передмова** – *В. Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.

**Розділ I** – викладачі кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету:

1.1. – *К.Т. Кончович*, канд. пед. наук, старш. викл.; *Т.М. Кравченко*, старш. викл.; *М.В. Білак*, асист.;

1.2. – *О.В. Дядченко*, канд. пед. наук, асист.; *В.М. Мішак*, канд. пед. наук, старш. викл.; *І.В. Моргун*, старш. викл.

**Розділ II** – наукові співробітники відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України:

2.1. – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.;

2.2. – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.; *Т.К. Полонська*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.3. – *І.О. Горошкін*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.4. – *Т.К. Полонська*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.5. – *Т.К. Полонська*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.6. – *О.С. Пасічник*, канд. пед. наук, доц.;

2.7. – *О.С. Пасічник*, канд. пед. наук, доц.;

2.8. – *І.О. Горошкін*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.9. – *Т.К. Полонська*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.10. – *Н.В. Шпак*, наук. співроб.;

2.11. – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.; *Т.К. Полонська*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.

**Післямова** – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.

## **РОЗДІЛ I. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО**

# СПІЛКУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

## 1.1. Тренінгові технології як складник структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до педагогічного спілкування

Потреба в удосконаленні професійної підготовки фахівців у сучасній вищій школі спрямовує науковців і дослідників теорії та методики професійної освіти окреслити сферу інноваційних підходів до навчання студентів. Так, формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування потребує використання таких інноваційних педагогічних технологій, які уможливають підвищення рівня ефективності викладацької діяльності в підготовці компетентного фахівця, котрий володітиме навичками й уміннями створювати оптимальне комунікативне середовище для педагогічного спілкування. Апробувати оптимальні моделі педагогічного спілкування, визначити їх позитивні та негативні аспекти, оцінити власні можливості й готовність до комунікативної взаємодії в педагогічному середовищі студенти можуть завдяки використанню тренінгових технологій у процесі здобуття професії вчителя-філолога іноземних мов.

Для обґрунтування специфіки та основних цільових аспектів використання тренінгових технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів-філологів іноземних мов доцільно уточнити сутність поняття «технологія».

У педагогічних дослідженнях проблем організації навчального процесу науковці часто використовують термін «технологія» для розкриття певного процесу, який спрямований на отримання практично значущого продукту. Зарубіжні та вітчизняні дослідники дотримуються визначення дефініції «педагогічна технологія», поданого у White paper on Education and Training

[27], де це поняття трактується як конструювання й оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення високої якості й ефективності освіти. Технологія з'являється, коли певний процес можна уніфікувати та передати учасникові, а він зможе ним користуватися та досягати результату. Педагогічна технологія відповідає на запитання: як, яким чином (методами, прийомами, формами, засобами) досягти поставленої мети, визначаючи потребу у використанні різноманітних моделей навчання. Вона проектується з огляду на конкретні умови та орієнтується на заданий, а не приблизний чи бажаний результат. За умов коректного застосування педагогічна технологія забезпечує та гарантує досягнення певного освітнього результату. Педагогічна технологія по суті означає таку організацію процесу навчання, що складається з певної системи дій, операцій і взаємодій усіх учасників навчального процесу. Важливо наголосити, що вона потребує детального проектування системи дій не лише педагога, а й насамперед того, хто навчається, – учня, студента [25, с. 9].

Останнім часом в освітній практиці все частіше використовуються інноваційні педагогічні технології, до яких відносять і тренінгові. Світовий досвід використання тренінгових технологій започатковано американськими дослідниками в середині ХХ ст. у сфері комунікацій та групової взаємодії. Перші тренінгові програми спрямовувалися на підвищення компетентності спілкування, а згодом використовувалися як засіб адаптації людини до професійної діяльності, перепрограмування поведінки та діяльності людини.

В Україні тренінги застосовуються порівняно нещодавно, проте цей вид інтерактивного навчання активно розвивається й упроваджується в різних сферах. Застосування тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлюються у працях О.В. Безпалько [5], І.М. Дичківської [11], І.М. Мельничук [14], Л.І. Мороз [15], Л.М. Новікової [16], Л.С. Рибалко [18], С.О. Сисоєвої [20], В.М. Федорчука [24] та ін. Науковці аналізують процеси трансформації особистості в тренінгах особистісного зростання; обґрунтовують способи використання навчального тренінгу для вивчення



педагогічних технологій професійної освіти; визначають цільові аспекти використання тренінгів тощо. Учені не лише досліджують теоретичні та методологічні засади тренінгових технологій щодо організації, методичного забезпечення та технології проведення тренінгів різного спрямування, а й активно працюють над практичним розробленням методик і програм тренінгів, підготовкою кваліфікованих професійних тренерів, які здатні забезпечити ефективне впровадження тренінгових методів у навчальний процес. Таким чином, в Україні протягом останніх десятиріч формується національна школа тренінгу, розробляються специфічні для нашої освітньої системи тренінгові технології.

Аналіз останніх вітчизняних і зарубіжних досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми використання тренінгів, свідчить, що вони використовуються в широкому сенсі – як педагогічні технології професійної освіти і, відтак, презентують теоретичний і прикладний аналіз основ технології групового тренінгу, алгоритми складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування та тренінгові технології навчання студентів у вищій школі, програми соціально-психологічних тренінгів тощо. Застосування тренінгових технологій визначається метою, яку окреслюють дослідники для з'ясування ціннісних орієнтацій студентів, активізації навчання у вищій школі, застосування психогімнастики у тренінгу, трансформації особистості у тренінгах особистісного зростання тощо.

Про різнопланове використання тренінгів свідчать їх специфічні характеристики, які досліджуються сучасними науковцями, котрі обґрунтовують доцільність використання таких тренінгів: соціально-психологічного, мотиваційного, акмеологічного, емоційної зрілості, ділового (професійного), когнітивно зорієнтованого спілкування, комунікативних умінь і комунікативної компетентності в діловій взаємодії, із вибору професії та особистісного зростання, впливу і протистояння йому, прогнозування поведінки, педагогічного спілкування, подолання конфліктів, упевненості в собі та розвитку рефлексивних складників самосвідомості тощо.

На думку науковців, у професійній підготовці майбутніх фахівців доцільно використовувати спеціальні практикуми із соціально-психологічного тренінгу, цілісні тренінгові програми, спрямовані на досягнення конкретних цілей, що в результаті концентруються у тренінги мотивації та особистісного зростання, комунікативної компетенції у сфері ділової взаємодії, професійного й педагогічного спілкування .

У культурній антропології США розроблено різні типи тренінгів у сфері міжкультурної комунікації, повну типологію яких запропонував Р. Бріслін (R. Brislin) [26]: 1) тренінг самосвідомості – пізнання індивідом власних культурних основ; 2) когнітивний тренінг – отримання інформації про інші культури; 3) тренінг атрибуції – набуття навичок пояснення причин, ситуацій і дій із позицій іншої культури; 4) поведінковий тренінг – навчання практичних навичок, необхідних для проведення уроків іноземної мови; 5) ситуативний тренінг, який передбачає відтворення й аналіз конкретних ситуацій іншомовного спілкування, а також обговорення проблем, що виникають в його межах.

Поглиблений аналіз цільового спрямування застосування тренінгів у навчанні студентів свідчить, що засадничою метою участі майбутніх фахівців у роботі тренінгових груп є набуття певного практичного досвіду виконання професійних функцій. У зазначеному контексті особливої значущості набувають результати наукових пошуків дослідників, які узагальнили напрями використання тренінгових технологій, котрі після адаптаційних трансформацій можна впроваджувати у процес фахової підготовки майбутніх учителів-філологів.

У науковій і методичній літературі поняття тренінгу є багатозначним. Загалом він (тренінг) трактується як форма спеціально-організованого спілкування, психологічний вплив якого ґрунтується на активних методах групової роботи. Тренінг є одночасно спілкуванням, цікавим процесом пізнання себе та інших, ефективною формою опанування знаннями, інструментом для формування вмій і навичок, формою розширення досвіду.

З методичної точки зору тренінг – це різновид інтерактивного навчання, що реалізовує особистісно-діяльнісний підхід до навчання, відтворюючи ситуації соціальної взаємодії та передбачає активний вплив на учня.

Нині в розумінні дефініції «тренінг» вітчизняні та зарубіжні науковці виокремлюють різні підходи, розглядаючи його як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння складним видом діяльності; сукупність прийомів і способів, зорієнтованих на розвиток у людини тих чи інших навичок і вмінь; діяльність, спрямована на набуття знань, умінь і навичок, корекції та формування здібностей і настанов, необхідних для успішного виконання професійної діяльності; специфічний спосіб отримання особистісного досвіду; особливий метод отримання знань, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники навчаються на власному досвіді теперішнього моменту; засіб дії з метою корекції Я-концепції та самооцінки особистості, її адаптації до нової соціальної ролі. Отже, тренінг передбачає засвоєння учасником специфічних професійних знань, навичок, умінь, корекцію настанов, розвиток особистісних властивостей шляхом інтеріоризації особливостей професійного середовища, об'єктів та особливостей взаємодії з ним. У результаті тренінгу учасник (або група учасників) досягає нового рівня усвідомлення створеного середовища (соціального та фізичного), себе в ньому та опановує засоби його перетворення для досягнення цілей як певного результату професійної діяльності.

Сукупність характерних ознак тренінгу дає підстави визначити його не як один із методів навчання, що дещо звужує розуміння цього феномена, а як технологію. Тому в контексті нашого дослідження та на основі порівняльного аналізу запропонованих визначень тренінг ми розглядаємо тренінг як багатофункціональну технологію інтерактивного навчання, засновану на цілеспрямованому, комплексному та відносно тривалому використанні сукупності вправ групової роботи на основі навчальної програми, яка

спрямовується на отримання кінцевого результату (продукту) – підготовленості для участі в певній діяльності.

Щоб глибше зрозуміти сутність тренінгових технологій доречно звернутися до класифікацій тренінгів. Залежно від завдань тренінгу науковці І.В. Вачков [8], С.О. Сисоєва [20] та ін. виокремлюють чотири основних види тренінгів: *навчальні* (будь-яка діяльність, у процесі виконання якої навчаються чогось нового); *професійні* (система впливів, спрямованих на формування й розвиток необхідних професійних якостей); *загальноособистісні* (містять вправи, спрямовані на формування окремих здібностей і якостей особистості, необхідних для її повноцінного існування в суспільстві); *особистісного зростання* (створення навчального середовища, у якому за допомогою використання вправ учасник має змогу розкрити й усвідомити інтерпретації ситуацій, які безпосередньо впливають на результати його діяльності) тощо.

Оскільки на сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного його тлумачення і позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, методів, способів і засобів, які використовуються у психологічній практиці», відтак виникає потреба конкретизувати основні тренінгові методи, що входять до складу тренінгових технологій.

Послугуючись науковими поглядами І.В. Вачкова [8], наведемо структурування тренінгових методів, котрий групує їх на такі:

1. *Метод концентрації присутності* (активізація події, що відбувається у психологічному просторі). Їх загальна властивість полягає у проживанні студентами (учасниками тренінгу) подій, які не принесено з минулого, чи будуть у майбутньому, а відбуваються в теперішній момент. Тому завдання викладача полягає в тому, щоб підібрати моделі таких ситуацій, які б захопили студента своєю професійною спрямованістю та реалістичністю в діяльності майбутнього вчителя-філолога іноземної мови (ІМ), важливістю для опанування необхідними вміннями і навичками педагогічного

спілкування, доцільністю в контексті професійного становлення. Водночас подія, що відбувається у змодельованій ситуації, не виноситься у простір дискурсу, оскільки для цього необхідний інший метод.

2. *Метод групової рефлексії* (активізація події, що відбувається, у просторі дискурсу). Групова рефлексія у тренінгах – це спільне обговорення й аналіз подій, які відбуваються у групі тренінгу, з метою стимулювання групових та індивідуальних процесів. Групова рефлексія може відбуватись як з приводу подій, котрі відбулися у психологічному просторі учасників (наприклад, усвідомлення студентами набуття конкретних умінь у ситуаціях іншомовного педагогічного спілкування), так і в просторі фізичної реальності (наприклад, виявлення майбутніми вчителями-філологами певних умінь і навичок організувати процес іншомовної взаємодії в ситуаціях педагогічного спілкування). Водночас, у результаті застосування цього методу відбуваються події у просторі дискурсу, які також стають предметом обговорення. Аналіз індивідуальних переживань посилює згуртованість групи й водночас полегшує саморозкриття учасників. Групова рефлексія може відбуватись у формі дискусій різних типів. Наприклад, під час неструктурованої дискусії тема обговорення обирається студентами після участі в певній ситуації педагогічного спілкування. У дискусії інтеракційного типу матеріалом є структура та зміст взаємин між учасниками моделі педагогічного спілкування. Шляхом участі в групових дискусіях студенти розвивають уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших, самих себе, свою групу в ситуаціях педагогічного спілкування. Вони отримують вербальну й невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші студенти, наскільки точним є їхнє власне самосприйняття. Таким чином майбутні вчителі-філологи іноземних мов набувають умінь глибокого самоаналізу, а також смислової та безоцінкової інтерпретації себе й інших учасників тренінгу як фахівців із навичками ефективного педагогічного спілкування. Важливого значення набуває багатосторонній зворотний зв'язок, який реалізується у процесі групової рефлексії.

Існує багато класифікацій групових дискусій як важливого тренінгового методу. Так, І.В. Вачков структурував різні наукові підходи дослідників до розподілу дискусій за певними ознаками [8]:

– *за метою*: інформаційні (спрямовані на збір інформації); конфронтаційні (спрямовані на формулювання протилежних точок зору); імперативні (спрямовані на досягнення загальної згоди) (за Г.В. Биковим);

– *за результативністю*: конструктивні та неконструктивні (за В.П. Захаровим і Н.Ю. Хрящовою);

– *за провідною детермінантою*: дискусії, що викликані суперечливою природою досліджуваного об'єкта; дискусії, викликані недосконалістю старих і нових знань (за Б.М. Кедровим);

– *за рівнем організації*: структуровані (із заздалегідь запланованою темою та відведеним часом і порядком проведення); неструктуровані (дискусії, що розвиваються спонтанно й формально); дискусії з явним лідером, без лідера, або з перемінним лідером.

У процесі дискусії взаєморозуміння учасників є засадничою умовою її продуктивності. У тренінговій групі створюється ситуація, яка дає змогу побачити себе очима інших учасників, які розуміють сутність переживань кожного, оскільки самі відчувають те ж саме. Таким чином, кожен студент може виступити «дзеркалом», що дає відображення. Продуктивна взаємодія під час дискусії спрямована на те, щоб допомогти студентам віднайти неординарні способи педагогічної комунікативної взаємодії і створити динаміку групового розвитку.

3. *Метод побудови диспозицій* (активізація події, що відбувається, у просторі фізичної реальності). До цього методу відносяться більшість рольових ігор, а також вправи, у яких моделюється система стосунків у педагогічному спілкуванні. У процесі реалізації цього методу в групі моделюються взаємини і взаємозв'язки, характерні для реального життя, зокрема, ситуації педагогічного спілкування. Це дає змогу студентам

побачити і прожити в «концентрованому» вигляді такі події, сутність яких не завжди очевидна в життєвих ситуаціях.

Студенти можуть ідентифікувати себе з іншими, виступати в ролі іншого для кращого розуміння його і себе та для знайомства з новими ефективними способами, прийомами та стратегіями педагогічного спілкування. Не викликає сумнівів важливість переживань, які виникають у цих ситуаціях, оскільки вони сприяють особистісному зростанню вчителя-філолога іноземних мов і розвитку його самосвідомості.

Серед рольових ігор, які відносяться до методу побудови диспозицій, відносять ігри-проживання, ігри-драми, творчі ігри, спонтанно-імпровізаційні ігри. *Гра-проживання* дає змогу створити умови для спільного і водночас індивідуального, особистого освоєння певного придуманого простору, побудови в його межах міжособистісних стосунків, створення й осмислення цінностей особистого існування в конкретній ситуації. Сутністю *гри-драми* є занурення учасників у ситуацію, у якій за колізіями сюжету виникає необхідність самовизначення кожного учасника та здійснення власного вибору певних дій. *Творчі ігри* пов'язані з необхідністю проявити креативність і винахідливість, свої явні та приховані потенціали в конкретній ситуації педагогічного спілкування. *Спонтанно-імпровізаційні ігри*, на відміну від творчих ігор, використовуються тоді, коли під час тренінгу виникають неочікувані проблеми, що потребують негайного розв'язання.

Усі зазначені методи спрямовані на те, щоб у процесі використання тренінгових технологій розгорталися події, які були б неочікуваними для студентів – учасників тренінгу (оскільки вони цих подій ще ніколи не проживали) і значущими для їхніх професійних змін, тобто для формування готовності до педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземних мов. Таким чином, окремі тренінгові методи поєднують у собі інформаційний та діяльнісний аспекти, що і робить їх одним із найефективніших способів у формуванні готовності до педагогічного спілкування.

Однак, дотепер не розроблено єдиного підходу до структурування тренінгових технологій у підготовці майбутніх учителів-філологів, хоча науковці використовують окремі тренінгові методи в навчанні. Так, заслуговує на увагу класифікація тренінгових методів (вправ), запропонована К.Е. Безукладніковим [6], які спрямовуються на лінгво-методичну підготовку майбутніх учителів іноземної мови: тренінг пам'яті, тренінг переходу з однієї мови на іншу, тренування темпу, робота над лексикою, компресія. Окреслені вправи науковець умовно об'єднав у три групи:

1) вправи, спрямовані на опанування видами мовленнєвої діяльності в умовах усного білінгвального дискурсу: аудіювання (із виокремленням ключової інформації), говоріння (монологічне, діалогічне);

2) вправи на засвоєння механізму переходу з однієї мови на іншу: рецепція (аудіювання) автентичних фрагментів тексту іноземною й рідною мовами; рецепція та письмова фіксація програми змісту автентичних фрагментів тексту; аудіювання, що супроводжується письмовою фіксацією програми та репродуктивним говорінням;

3) комбінований тип вправ, які спрямовуються на розвиток складників лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов і формування механізму переходу з однієї мови на іншу.

Різного типу вправи, які утворюють єдину сукупність, закладену в тренінг, становлять його змістовну базу і структуру тренінгової технології. Студенти, у штучно створеному мовному середовищі на власному досвіді теперішнього моменту педагогічного спілкування мають змогу зрозуміти, які особистісні якості, уміння й навички потрібно розвивати, які компоненти готовності до іншомовної взаємодії з учнями слід формувати.

Аналіз наукового доробку дослідників із проблем сутності тренінгів уможливив виокремити специфічні ознаки використання тренінгових технологій для підготовки майбутніх учителів-філологів іноземних мов до педагогічного спілкування, а саме:

1) *чітко визначена група* учасників – це студенти однієї навчальної



групи та єдність часу, місця й дії: усе відбувається й обговорюється тут і тепер, на особистому досвіді учасників і тренера, без домашніх завдань або попередньої підготовки;

2) *групове навчання* учасників тренінгу з використанням особистісного потенціалу студентів у груповій динаміці із застосуванням механізму міжособистісних стосунків у педагогічному спілкуванні (переважає активність учасників групи та їхній особистий досвід іншомовної педагогічної комунікації, а не інформація, отримана від тренера);

3) *стадійність*, зумовлена соціально-психологічними закономірностями розвитку малої групи. Проведення тренінгів у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до іншомовної взаємодії здійснюється в чотири основні стадії: знайомства і командоутворення, робоча, самореалізації, кінцева. Перша стадія знайомства і командоутворення передбачає прийняття правил проведення тренінгу та створення атмосфери довіри, відкритості, доброзичливості. Метою другого етапу тренінгу є стимулювання та розвиток «комунікативної свідомості». Це найскладніший етап, оскільки пов'язаний із корекцією особистісних якостей учасників і супроводжується руйнуванням звичних стереотипів, прийняттям відповідальності за процес і результат іншомовного педагогічного спілкування. Завданням третього етапу тренінгу для формування готовності майбутніх учителів-філологів іноземних мов до іншомовної взаємодії на уроках іноземної мови є вироблення навичок ефективного педагогічного спілкування. Це завдання визначає методичну спрямованість роботи на цьому етапі. Ті чи інші навички відпрацьовуються за традиційною біхевіористською схемою: демонстрація навички – відпрацювання навички – включення навички в комунікативно-педагогічну ситуацію – закріплення досвіду на основі зворотного зв'язку з тренером або власна оцінка результатів комунікативної поведінки. Метою четвертого етапу тренінгу є використання вироблених комунікативних настанов і навичок у контексті реальної поведінки. Конкретний результат педагогічного спілкування залежить не

лише від суб'єкта, а й від усієї ситуації в цілому, що охоплює цілі та завдання, які реалізовує учень, і які визначають його комунікативну позицію. Унаслідок цього особлива увага на цій стадії приділяється відпрацюванню студентами гнучкості та адекватності використання тих чи інших прийомів, форм, стратегій іншомовного педагогічного спілкування з використанням рольових ігор, кейс-стаді, у яких моделюється практична ситуація з подальшим використанням відповідних комунікативних прийомів та аналізом результатів, досягнутих у процесі педагогічного спілкування;

4) комплексне застосування сукупності методів групової роботи (рольових ігор, кейс-стаді, групових дискусій, професійно зорієнтованих вправ, моделювання комунікативно-педагогічних ситуацій тощо);

5) відносно тривалий час проведення тренінгових занять;

6) цільова спрямованість тренінгових занять на розвиток і корекцію вмінь майбутніх учителів-філологів іноземних мов організовувати іншомовне педагогічне спілкування з учнями. Тому тренінгові заняття спрямовані не лише на формування знань, а й на розширення практичного досвіду іншомовної взаємодії учасників і групи в цілому;

7) присутність у роботі тренінгової групи двох аспектів: змістовного й особистісного. Змістовний аспект відповідає основній меті тренінгу та змінюється залежно від об'єкту впливу: настанов, вмінь, когнітивних структур, а також програми тренінгу. Наприклад, на тренінгу комунікації, партнерського спілкування або педагогічної взаємодії зміст буде різним, хоча рівень об'єктів впливу один і той же – настанови та вміння. Особистісний аспект – це групова атмосфера, у межах якої розгортаються події змістовного плану, а також стан кожного учасника окремо (у деяких видах тренінгу ці стани і стосунки учасників стають змістом роботи групи);

8) неможливість домінування одного з учасників навчального процесу або будь-якої ідеї. Унаслідок цього, студент з об'єкту впливу стає суб'єктом взаємодії, беручи активну участь у процесі підготовки до іншомовного

педагогічного спілкування на основі вироблення власної індивідуальної комунікативної траєкторії.

Під час вибору форми проведення тренінгу, його стратегії та тактики важливо орієнтуватись на вік, досвід учасників та особливості навчального процесу. Ураховувалося, що методичні прийоми мають бути гнучкими, а приклади – пов'язані з реальністю, і кожен учасник повинен зберігати своє «обличчя», професійну та людську гідність, і головне – можливість використати набуті знання й навички у професійній роботі вчителя іноземної мови. Визначення цілей тренінгових занять передбачає підвищення мотивації студентів, допомагає їм сконцентрувати свою увагу на аналізові та виборі стратегії і тактики дій у педагогічному спілкуванні.

Однак, як зазначають К. Торн і Д. Маккей, «один із найважливіших чинників у розробці та проведенні тренінгів – розуміння принципів навчання людей» [22, с. 32]. Відтак виникає необхідність вивчення й урахування теоретико-методологічних і процедурно-методичних основ тренінгу, що є комплексом загальних та специфічних методичних принципів роботи у тренінгових групах у закладі вищої освіти (ЗВО).

Якісна відмінність тренінгових занять від занять із використанням традиційних методів навчання (лекції, семінари тощо) полягає в послідовній реалізації специфічних взаємозалежних принципів і правил ведення групи та спілкування у групі, що визначають ефективність тренінгових технологій і масштаби перенесення результатів у майбутню професійну реальність.

Розглядаючи принцип як основні положення, ідеї, правила реалізації тренінгу як методу, відзначимо, що на сьогодні сформульовано низку обґрунтованих принципових положень, що стосуються організації та використання тренінгових технологій. Визначаючи в межах дослідження основні принципи і правила роботи у тренінговій групі для формування готовності її учасників до педагогічного спілкування, виокремлюємо чотири групи *принципів*: принципи створення специфічного комунікативно-

тренінгового середовища, принципи поведінки учасників тренінгу, організаційні принципи, етичні принципи.

Створення в межах тренінгу специфічного *комунікативно-тренінгового середовища* зумовлене необхідністю врахування вимог майбутньої професійної реальності вчителя-філолога, індивідуально-комунікативних особливостей учасників тренінгу для системної детермінації змінюваних особистісних властивостей. Тому створення специфічного комунікативно-тренінгового середовища базується на принципах системної детермінації, реалістичності та надмірності. Це, зокрема, такі принципи:

1) *принцип системної детермінації*, який вимагає втілення в комунікативне середовище тренінгу основних чинників для зовнішньої детермінації та самодетермінації за допомогою механізмів наслідування, зворотного зв'язку, регуляції рівня задоволення потреб і залученості учасників тренінгу в організовану діяльність комунікативної взаємодії для усвідомлення значущості педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя-філолога іноземних мов;

2) *принцип реалістичності*, котрий передбачає створення у тренінгу середовища, ізоморфного за своїми характеристиками – соціальними і професійними, роботу з різними за ймовірністю виникнення та значущістю у професійній діяльності вчителя ІМ ситуаціями іншомовного педагогічного спілкування і труднощами, що виникають під час його організації та здійснення;

3) *принцип надмірності*, що виявляється шляхом створення можливостей вибору учасниками різних варіантів демонстрації інформації, моменту і способу діяльності.

Реалізація принципів створення комунікативного середовища, адекватного цілям тренінгу, створює передумови для реалізації принципів, що характеризують поведінку і діяльність учасників групи, а саме:

1) *принцип активності учасників*. Активність як норма поведінки в тренінгу передбачає реальну «залученість» («програвання») тієї чи іншої

професійно значущої ситуації педагогічного спілкування, спостереження за поведінкою інших відповідно до спеціальної схеми, розроблення проектів діяльності в індивідуальному чи груповому режимі) в інтенсивну групову взаємодію кожного учасника групи. Ефективними в досягненні цілей тренінгу шляхом усвідомлення, апробування та тренування прийомів педагогічного спілкування, способів поведінки в комунікативній взаємодії, є такі ситуації та вправи, які передбачають активну участь усіх членів групи одночасно, що створює додаткову мотивацію на основі процесів міжособистісного порівняння. Принцип активності забезпечує розвиток комунікативних навичок у різних нестандартних ситуаціях іншомовної комунікації з використанням двох мов, що допомагає розвивати гнучкість дидактичного мовлення вчителя іноземних мов у поєднанні зі здатністю зосереджуватись у мінливих умовах ситуації педагогічного спілкування;

2) *принцип дослідницької, творчої позиції* учасників тренінгу, який пов'язаний з усвідомленням, виявленням, дослідженням ідей, закономірностей, стратегій вирішення труднощів педагогічного спілкування, а також власних особистісних ресурсів, можливостей та особливостей в межах тренінгу за допомогою використання широкого діапазону ситуацій комунікативної взаємодії, у яких майбутні вчителі-філологи іноземних мов мають змогу експериментувати з власною комунікативною поведінкою і водночас співпрацювати з учасниками групи. З цією метою у групі тренінгу створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, неоцінюваність;

3) *принцип об'єктивації поведінки*, основною вимогою якого є трансформація комунікативної поведінки учасників тренінгу з імпульсивної, неусвідомленої на усвідомлену на основі адекватного вибору засобів досягнення очікуваних результатів іншомовної взаємодії та врахування специфіки ситуації педагогічного спілкування. Універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотний зв'язок, який є невід'ємною ознакою тренінгу як методу;

4) *принцип суб'єкт-суб'єктного (партнерського) спілкування*, котрий характеризується рівністю комунікативних позицій учасників і передбачає взаємодію учасників тренінгу з урахуванням їхніх інтересів, почуттів, переживань і визнання цінності особистості. Реалізація цього принципу створює у групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє його учасникам експериментувати із власною поведінкою, не побоюючись помилок;

5) *спілкування за принципом «тут і зараз»*. Цей принцип обмежує роботу групи подіями, що відбуваються «тут і тепер». Цінність тренінгу полягає в тому, що в учасників є можливість аналізувати поточний момент. Тому кожен учасник групи має можливість глибоко, всебічно дослідити конкретний, «одичний» випадок власного перебування у групі та тієї конкретної ситуації педагогічного спілкування, яка розгортається навколо нього у змодельованому виді цілком конкретних особистісних проявів учасників і групової іншомовної взаємодії загалом;

6) *принцип інтенсифікації*, який впливає на усвідомлення й розуміння сутності педагогічного спілкування у професійній діяльності майбутніх учителів-філологів іноземних мов із використанням вербальних і невербальних засобів. Шляхом інтенсифікації (посилення, прискорення) на функціонування розумових механізмів лягає додаткове навантаження і відбувається несвідомий розвиток креативності, пам'яті, а також з'являється можливість передати ключову інформацію педагогічного спілкування учням за допомогою невербальних засобів (жестів, міміки, інтонації);

7) *принцип персоніфікації висловлювань*, що передбачає відмову від безособових мовних форм, які в повсякденному спілкуванні допомагають приховувати власну позицію або ж уникати прямого звертання в небажаних ситуаціях;

8) *принцип системності і послідовності*, котрий дозволяє вирішувати професійно зорієнтовані завдання поетапно та відповідно до конкретної ситуації педагогічного спілкування, що забезпечує її усвідомленість не лише

на практичних аспектах іншомовної педагогічної взаємодії, а й на ґрунтовних теоретичних знаннях;

9) *комплексний принцип*, що відповідає за активізацію когнітивних навичок, структурно-змістовну суть особистості вчителя іноземної мови, засновану на постулатах загальнокультурного розвитку та потребах суспільства.

Організаційні принципи визначають, яким чином необхідно організовувати тренінгові заняття. До них відносяться:

1) *принцип фізичної відкритості* передбачає, що група тренінгу працює постійно в одному й тому ж складі, тобто після початку роботи групи нові учасники не залучаються;

2) *принцип комплектування групи тренінгу* базується на двох підпринципах: гомогенності та гетерогенності. Принцип гомогенності застосовується щодо таких характеристик учасників тренінгу, як майбутня професійна приналежність, вік тощо. Принцип гетерогенності поширюється на такі характеристики, як стать, а також деякі психологічні властивості особистості;

3) *принцип просторово-часової організації тренінгу* визначає часові та просторові характеристики роботи групи.

Етичні принципи ґрунтуються на *принципі конфіденційності*, який передбачає нерозголошення будь-якої інформації щодо особистісних проявів учасників тренінгу та їхньої успішності за межами групи. Дотримання цього принципу дозволяє формувати відкриту атмосферу взаємодії між учасниками тренінгу, а також сприяє мотивації учасників до обговорення питань і проблем у межах групи.

Проведений аналіз наукових досліджень і публікацій, присвячений проблемі використання тренінгів у підготовці майбутніх фахівців з урахуванням окреслених принципів проведення тренінгових занять, дав змогу виокремити такі особливості тренінгу, які забезпечують його ефективність використання у формуванні готовності майбутніх учителів-

філологів іноземних мов до педагогічного спілкування в порівнянні з іншими формами навчання:

1) *граничність цілей*, які є порівняно звуженими, але точно визначеними, що веде до досягнення мети, і прикладний характер – більше, ніж інші методики навчання, підпорядковані безпосередньому вирішенню практичних завдань;

2) тренінг забезпечує *безпечний, комфортний простір*, де відбувається активізація активно-пізнавальної та розумової діяльності студентів, їхнє залучення у процес формування готовності до педагогічного спілкування, засвоєння нового матеріалу не як пасивних слухачів, а як активних учасників, що дає їм змогу відпрацьовувати необхідні вміння та навички;

3) *поведінкова спрямованість*: тренінгова група відіграє роль міні-соціуму, тому учасники мають змогу розглянути себе як майбутніх учителів іноземних мов, оцінити власні поведінкові стереотипи та стилі іншомовної взаємодії на основі суджень інших членів групи, а на підставі цих знань здійснити корекцію дій і навіть виробити нову тактику поведінки під час іншомовного педагогічного спілкування;

4) *тренінговий простір*, як і будь-яке тренування, побудований на відпрацюванні правильних дій для уникнення помилок, що сприяє відтворенню оптимальних зразків професійної діяльності шляхом демонстрації зразків розв'язування штучно організованих навчально-пізнавальних віртуально-професійних ситуацій педагогічного спілкування на уроках іноземної мови, які можуть бути підґрунтям формування професіоналізму майбутніх філологів іноземних мов;

5) у тренінгу моделюється реальна *ситуація педагогічного спілкування*, що посилює мотивацію формування готовності до іншомовної взаємодії, уможливорює формування більш конкретних навичок та освоєння нових способів іншомовної взаємодії в конкретній ситуації.

Таким чином, залежно від поставленої мети тренінг у підготовці майбутніх учителів іноземної мови може бути засобом інтенсивної



соціалізації, інкультурації або акультурації, професійної адаптації та особистісного самовдосконалення студентів. Тренінг сприяє оволодінню прийомами формування готовності до педагогічного спілкування шляхом використання ігрових компонентів, технік активного спілкування і слухання. Тренінг – це модель життєвої ситуації, зокрема спілкування, у процесі якої майбутні вчителі-філологи отримують певний досвід організації іншомовного педагогічного спілкування. Окрім того, допускаючи помилки у змодельованих ситуаціях комунікативної взаємодії, учасники не відчують тієї відповідальності, яка в реальному спілкуванні є неминучою. Це дає їм можливість проявляти творчість, шукати ефективні форми взаємодії один з одним і не боятися «поразки». Різноманітні програми тренінгу покликані навчити студентів вирішувати труднощі в ситуаціях (кейс-стаді) культурного і професійного різноманіття, ефективно здійснювати іншомовне педагогічне спілкуватися, жити, мінімізувати конфлікти і долати особистісні та професійні ризики.

Однак використання тренінгових технологій потребує не лише рекомендацій для їх широкого застосування, що можна віднайти у величезній кількості наукової та популярної літератури. У контексті нашого дослідження необхідно враховувати особливості їх використання саме в підготовці майбутніх учителів-філологів іноземних мов із метою формування в них готовності до педагогічного спілкування.

Однією з головних особливостей є підготовленість викладачів ЗВО до використання тренінгових технологій у вищій школі. Адже впроваджувати педагогічні інновації авторитарними вказівками недоцільно і непродуктивно. Цей процес залежить від професійної майстерності, творчого потенціалу та інноваційності самого викладача, від його психолого-педагогічної та комунікативної компетентності, мотиваційної готовності та володіння технологіями ігрового й ситуативного моделювання для розроблення навчальних тренінгів та успішного використання тренінгових технологій у підготовці майбутніх учителів-філологів іноземних мов .

Зазвичай у системі викладання широко поширена помилка, пов'язана з певним педагогічним «популізмом», коли інноваційні тренінгові технології, ігрові вправи, ситуативні завдання, кейс-стаді як складники тренінгів використовуються в освітньому процесі не для навчання чи розвитку майбутніх фахівців, а для вирішення виключно ігрових або незначних цілей, стимулювання активності та ігрового інтересу студентів.

Тому для впровадження в навчальний процес тренінгових технологій виникає потреба підготовки самих викладачів до використання цих педагогічних інновацій у ЗВО для формування готовності майбутніх учителів-філологів іноземних мов до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій. Існує певний набір знань (специфіки і принципів розробки та проведення навчальних тренінгів), умінь і навичок, якими повинні володіти викладачі, щоб успішно використовувати тренінгові технології в роботі зі студентами.

Другою особливістю нашого дослідження є використання авторських розробок навчальних тренінгів для формування готовності майбутніх учителів-філологів іноземних мов до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій. Специфіка цих розробок полягала в тому, що вони спрямовувалися на реалізацію навчально-виховної, організаційної, гностичної, контролюючої, організатора міжкультурного спілкування та корекційної функцій педагогічного спілкування, що визначає третю особливість дослідження.

Методичним компонентом тренінгових технологій у підготовці майбутніх вчителів-філологів іноземних мов до педагогічного спілкування є іншомовний навчальний мовленнєвий і текстовий матеріал. Мовленнєвий матеріал, що використовується під час проведення тренінгів, співвідноситься з матеріалом, який засвоюють на уроках іноземної мови учні на різних етапах навчання. Ураховувалося, що добір навчальних текстів повинен здійснюватись узгоджено за такими критеріями: відповідність рівню іншомовних знань студентів; культурологічна, лінгвокраїнознавча,

професійно-педагогічна освітня цінність матеріалу; його інформативна насиченість; наявність різноманітних засобів мовного оформлення; відповідність майбутнім потребам учнів; жанрова різноманітність. Текстовий матеріал є основою предметного плану мовленнєвої діяльності майбутніх учителів-філологів іноземних мов і сприяє створенню мовних ситуацій на заняттях, продукуванню ситуативних висловлювань на основі методичного тексту.

Бралось до уваги, що особливо актуальним є застосування тренінгових технологій як засобу створення комунікативних ситуацій, наближених до умов реального педагогічного спілкування. Розвиток і вдосконалення навичок іншомовної комунікативної педагогічної взаємодії передбачає оволодіння основами дидактичного мовлення вчителів іноземних мов, уміннями презентації та самопрезентації, формування основ комунікативних стратегій і тактик, зорієнтованих на педагогічний формат спілкування та необхідні соціокультурні параметри. Для цього використовувались автентичні тексти зразків іншомовного педагогічного спілкування, відеоуроки вітчизняних учителів та носіїв мови тощо. У межах тренінгу всі завдання мали єдину мету, вони виконуються в порядку наростання мовних і мовленнєвих труднощів, відтворюють реально існуючі мовленнєві акти. Виконання кожного завдання передбачало в контексті дослідження пошук певного рішення, що імітує умови реальної ситуації іншомовної педагогічної взаємодії. У процесі виконання комунікативних завдань використовувались елементи гри, проектування, технологій ситуаційного аналізу (кейс-стаді).

Отже, сутність тренінгу як педагогічної категорії, на наш погляд, не розкривається у спробах подати як системоутворюючий елемент у побудові тренінгової технології вправу (виконання дії), акт взаємодії, змодельовану ситуацію, або будь-який окремий прийом, техніку чи метод. Відокремлене застосування перелічених тренінгових «атрибутів» саме по собі не забезпечує проходження глибинних процесів появи необхідних новоутворень в учасників тренінгу і, відповідно, не може утворити чіткої пояснювально-описової схеми

виникнення педагогічного ефекту тренінгу. Для досягнення такого бажаного ефекту необхідне поєднання різного роду вправ і завдань у певному комплексі взаємопов'язаних елементів.

Розроблення завдань для тренінгу передбачає їх спрямування на формування всіх компонентів готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування, що потребує їх уточнення, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості, з'ясування педагогічних умов і створення моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів іноземних мов до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій.

Для визначення способів формування готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування та його оптимізації, виокремлення основних складників і професійно значущих характеристик цілевідповідним є використання моделювання, яке дає змогу всебічно охарактеризувати досліджуване явище, сприяє осмисленню мовленнєвих понять, дає можливість продемонструвати основні властивості, зразки мовної поведінки та можливості реалізації відповідних правил і риторичних засобів.

Основою мовної підготовки вчителя-філолога іноземної мови повинна бути динамічна модель, що відображає інтенсивний характер і міжкультурну спрямованість його професійної діяльності та дозволяє здійснювати її комплексний, багатоаспектний аналіз. Розуміння моделі як категорії динамічної дозволяє уникнути ігнорування значущих диференційованих відмінностей і нівелювання специфічних особливостей та низки ознак, характерних для статичної моделі.

У процесі конструювання структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування враховувалося, що модель повинна відображати:

- 1) основні ідеї дослідження з проблеми формування готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування;
- 2) організацію процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до педагогічного спілкування на заняттях англійської мови;

3) зміст навчання педагогічного спілкування як способу і засобу самопізнання, самовдосконалення (особистісного та професійного).

Пропонована нами структурно-функціональна модель (рис. 1.1) визначається як спосіб осмислення стратегії, тактики і логіки організації взаємодії викладачів зі студентами для формування в них готовності до педагогічного спілкування іноземною мовою. Для визначення блоків моделі ми орієнтувалися на структурні компоненти педагогічного процесу, запропоновані В.І. Андрєєвим [3, с. 212].

При створенні моделі враховувалося, що у процесі професійної підготовки майбутні вчителі повинні не лише опанувати іноземну мову як засіб комунікації, а й удосконалювати вміння педагогічного спілкування, необхідні в професійній діяльності.

Розроблення *змістового блоку* структурно-функціональної моделі здійснювалася з урахуванням принципу декомпозиції цілей, який передбачає проектування «дерева цілей». Згідно з окресленим принципом загальна мета дослідження ділиться на низку локальних цілей (завдань). Для досягнення загальної мети (формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій) у процесі діяльності необхідне виконання кожного з поставлених завдань, зокрема:

1) формування емоційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до педагогічного спілкування у взаємодії з викладачами та однокурсниками;

2) організаційні перетворення занять для опанування студентами сукупності знань і формування комплексу вмінь педагогічного спілкування іноземною мовою засобами тренінгових технологій;

3) активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів та орієнтація на педагогічне спілкування як істотний аспект професійної діяльності майбутніх учителів-філологів ІМ.



**Рис. 1.1.** Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій

Формування готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування визначається взаємозв'язком зовнішнього (організація) і внутрішнього (інтеріоризація) аспектів взаємодії, котра спрямована на індивідуальне, особистісне прийняття студентами педагогічного спілкування з викладачами, однокурсниками, а в майбутньому – з учнями як цінності (визнання його соціальної значущості, усвідомлення як основного завдання, аспекту змісту та способу організації іншомовної взаємодії).

Цільова настанова на педагогічне спілкування має ключове значення, від якої залежать характер і форми взаємодії. Тому майбутньому вчителю іноземної мови спершу необхідно переносити цільовий акцент організації взаємодії із себе на учнів, залучаючи їх до спільної роботи, зацікавлюючи та створюючи творчу атмосферу для виявлення їхньої індивідуальності, суб'єктної позиції, ставлення до процесу вивчення іноземної мови.

Унаслідок цього актуалізується здійснення організаційних перетворень занять з іноземної мови щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-філологів, спонукання їх до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом тощо. Такі перетворення передбачають зміни у: 1) діяльності та спілкуванні; 2) стосунках; 3) емоційній сфері.

Водночас активність проявляє не лише викладач, а й самі студенти мають можливість виступити в ролі безпосереднього автора й учасника міжособистісної іншомовної взаємодії. Це сприяє формуванню відповідальної позиції студентів, викликає бажання самоствердитися, контактувати з оточуючими, що є найбільш важливим моментом у формуванні готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування.

Для організації навчального процесу, адекватного поставленій меті та завданням дослідження, визначалися *принципи*, за допомогою яких детальніше і змістовніше розкривається мета, визначається тактика та

стратегія навчання. Зокрема, це принципи: функціональності, ситуативності, автентичності, креативності, усвідомленого засвоєння знань, усвідомленого засвоєння знань.

Зазначені принципи реалізуються в педагогічних умовах, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій в умовах професійної підготовки. Реалізація визначених у моделі педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування передбачає поетапне формування та розвиток у студентів умінь використовувати іноземну мову як засіб впливу на учнів і формування професійно-комунікативних умінь, спрямованих на організацію іншомовного педагогічного спілкування на уроках різних типів.

У моделі відображено сукупність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування, реалізація яких відбувалася за такими *етапами*:

1) ознайомлення студентів з основними теоретичними поняттями, презентація моделей ефективного педагогічного спілкування, зразків дидактичної мови і визначення її функцій на основі використання тренінгових технологій;

2) організація безпосереднього педагогічного спілкування студентів (передмовленнєве тренування) із використанням тренінгових технологій;

3) управління спілкуванням у педагогічному процесі (мовленнєва практика щодо застосування дидактичної мови в комунікативно-педагогічних ситуаціях іншомовного педагогічного спілкування та регульована активізація мовних засобів педагогічного спілкування в мовленні майбутніх учителів-філологів іноземної мови);

4) контроль та аналіз здійсненого педагогічного спілкування, самоосвітня діяльність.

На основі дотримання окреслених принципів, на засадах яких реалізуються педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-



філологів до педагогічного спілкування за створеним алгоритмом навчання, у студентів формуються мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, продуктивно-діяльнісний та емоційно-рефлексивний компоненти означеної готовності.

Для практичної перевірки рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування використовувався контроль за діяльністю студентів у професійно-педагогічних рольових іграх, за відеозаписами уроків, проведених у школі або мікрореконструкції під час занять з практики усної і письмової мови, шляхом аналізу ситуацій педагогічної взаємодії, що зумовлено такими *чинниками*:

1) рольові ігри професійної спрямованості та ситуаційний аналіз – це групові вправи для вироблення послідовності рішень в умовах, що імітують реальне професійне середовище діяльності вчителів іноземної мови;

2) під час ділових ігор та аналізу комунікативно-педагогічних ситуацій реалізується діалогічне й полілогічне спілкування. Групова взаємодія дає можливість відпрацювати власний професійно-комунікативний репертуар, апробувати вибір стратегій взаємодії та моделей спілкування в різних комунікативно-педагогічних ситуаціях;

3) невідповідність спілкування і застосування сформованих умінь іншомовного педагогічного спілкування співвідносяться із професійними інтересами студентів філологічних спеціальностей, дозволяють виявити комунікативні і методичні труднощі, що виникають у навчальному процесі та знайти шляхи їх подолання.

У моделі відображено органічний зв'язок між трьома рівнями готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування, що свідчить про можливі прогресивні зміни у формуванні готовності до педагогічного спілкування студентів таким чином: базово-репродуктивний (задовільний) → оптимально-пошуковий (достатній) → творчо-дослідницький (високий) рівні. За умови сформованості задовільного й достатнього рівнів

викладач має змогу повернутися до означеної в моделі мети та зосередити увагу на більш цілеспрямованій реалізації педагогічних умов.

Отже, виконання мети і завдань дослідження передбачає створення структурно-функціональної моделі, яка дозволяє вивчати цей процес до його фактичної реалізації, побачити його цілісно, досліджувати не лише окремі елементи, а й зв'язки між ними, полегшувати теоретичний аналіз явища. Розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій сприяє методичній інтерпретації основних концептуальних положень дослідження, певною мірою технологізує процес підготовки студентів до педагогічного спілкування в майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. Особливістю розробленої моделі є збалансованість, взаємодоповненість і взаємозумовленість педагогічних умов та алгоритму формування готовності до педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови, використання тренінгових технологій, визначення комплексу взаємопов'язаних між собою компонентів, інтеграція цілеспрямованого й опосередкованого впливів, що у своїй сукупності створюють єдиний професійно-комунікативний простір. У результаті створюється таке навчально-виховне і пізнавально-розвивальне середовище, яке сприяє формуванню всіх структурних компонентів готовності майбутніх учителів-філологів ІМ до педагогічного спілкування.

## **1.2. Модель формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземної мови**

Глобалізація освітнього простору в сучасному світі, приєднання України до Болонського процесу висуває на перший план проблему академічної мобільності студентів і викладачів, яка набуває особливої актуальності в певних умовах, оскільки покликана сприяти формуванню якісно нових трудових ресурсів, здатних зайняти гідне місце як на світовому, так і на вітчизняному ринку праці.

Зазначимо, академічна мобільність у змозі суттєво вплинути на якість трудових ресурсів національної економіки, оскільки забезпечує доступ до ефективних міжнародних освітніх програм, курсів і дослідницьких можливостей, що дозволяє студентам і викладачам повертатися у свою країну з новим багажем знань, академічного й культурного досвіду.

Рішення найважливішого завдання нового століття – підвищення якості вищої освіти – вимагає, щоб вища освіта мала міжнародний вимір. Це передбачає обмін знаннями, створення інтерактивних мереж, мобільність викладачів і студентів, міжнародні науково-дослідні проекти (поряд із урахуванням національних культурних цінностей та умов).

Розуміння того, що таке моделювання, тільки оформлюється в педагогічній науці, але воно вже займає важливе місце поруч з такими методами пізнання, як спостереження й експеримент. На педагогічному моделюванні ґрунтується проектування освітніх процесів. Сполучення проектування та моделювання виводить педагогічне дослідження на рівень загальнонаукової методології.

У середині ХХ ст. осмислення досвіду окремих наук, зокрема кібернетики та лінгвістики, призвело до спроб застосування моделювання в розв'язанні педагогічних проблем. Моделювання в педагогіці безпосередньо пов'язане з визначальною роллю наочності у процесі пізнання взагалі та реалізацією принципу наочності в навчанні зокрема.

В Українському педагогічному словнику *навчальні моделі* (від латинської назви *modulus* – міра, мірило, зразок) трактуються як «навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин зображення, при певній схематизації й умовності засобів» [10, с. 213].

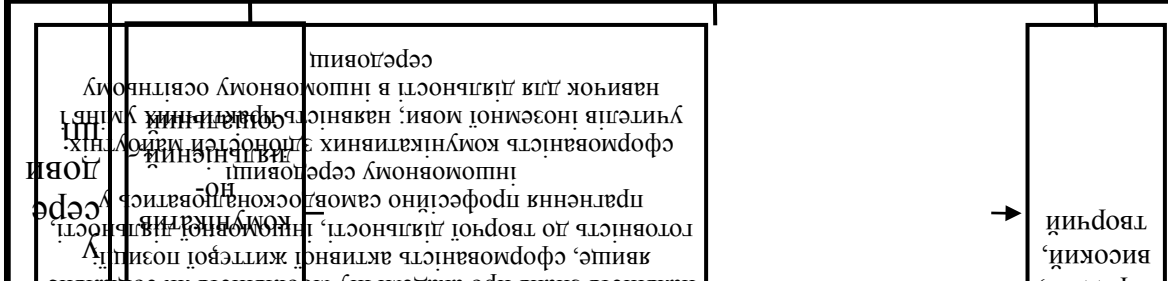
На початку ХХІ ст. моделювання активно запроваджується в усіх галузях педагогічної науки. Найчастіше педагогічне моделювання визначають як штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму, що використовується для відображення та відтворення в дещо простішому

вигляді структури багатофакторного явища, безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження. Об'єктом моделювання стають освітні процеси, на які розповсюджується теоретичне педагогічне моделювання, що збагачується та розвивається на основі узагальнення освітньої практики, урахування її потреб і проблем.

Педагогічна модель являє собою логічно послідовну систему елементів, а саме: мети освіти, її змісту, проектування педагогічних технологій і технологій керівництва освітнім процесом, побудови навчальних планів і програм (рис. 1.2).

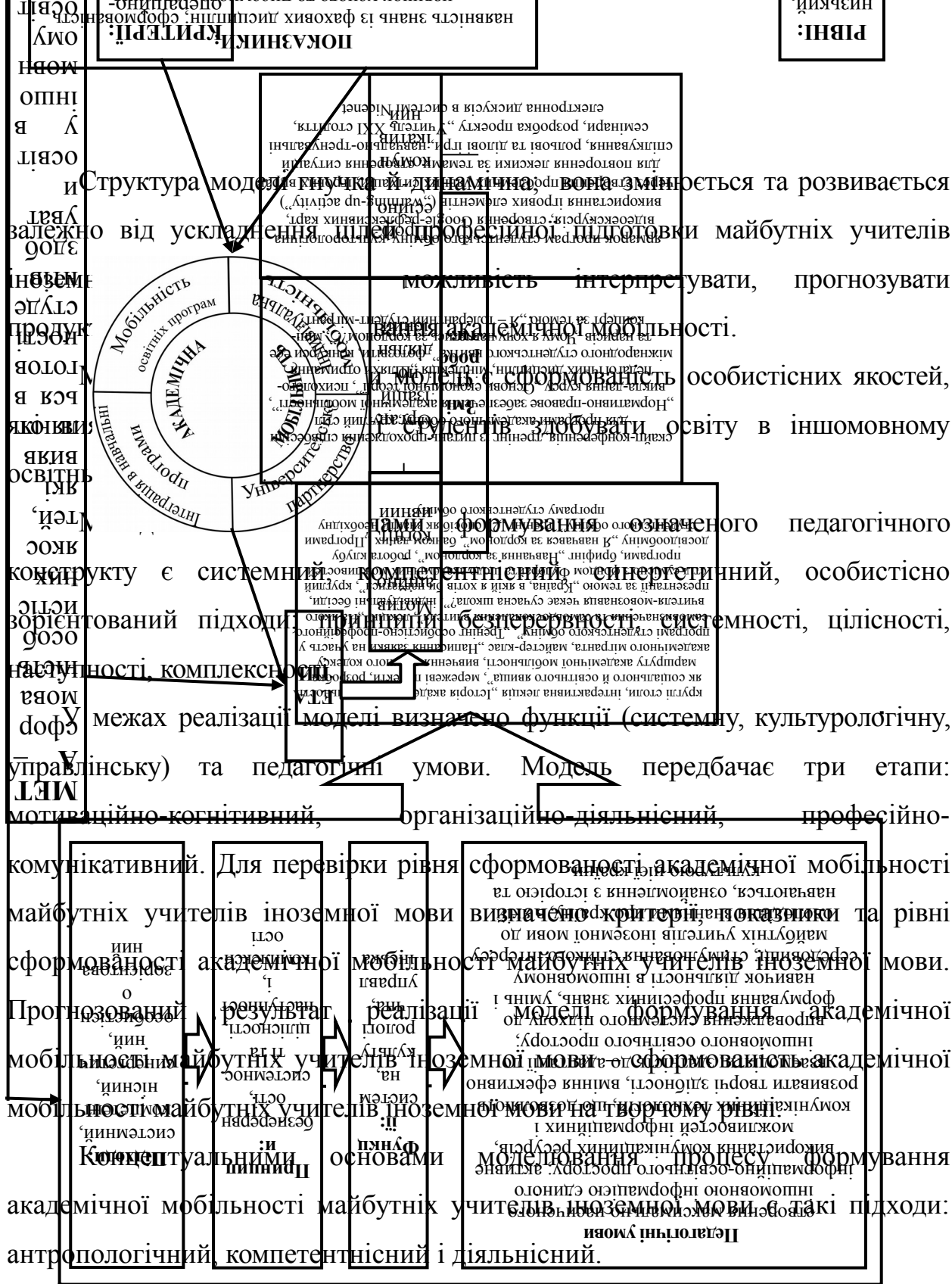
Основою для розроблення моделі формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземної мови є такі концептуальні положення:

- практико-особистісно-орієнтована підготовка майбутніх учителів іноземних мов;
- системно-діяльнісний підхід при доборі змісту педагогічної практики через моделювання діяльності й самостійного оволодіння функціями майбутнього вчителя іноземних мов;
- структурування програми у взаємозв'язку її компонентів (мети, завдань, змісту, методів), що дозволяє студенту-практиканту, керівникам педагогічної практики і наставникам базового закладу освіти складати індивідуальні програми та досягати результативності у формуванні вчителів іноземних мов;
- індивідуальна самореалізація через творчі завдання на всіх етапах професійної підготовки;
- реалізація дослідницького компонента в діяльності майбутнього вчителя іноземних мов;
- особистісний підхід, що припускає гуманізацію стосунків, пріоритет педагогіки співробітництва, спрямованість на успішність діяльності.



**РЕЗУЛЬТАТ – сформованість академічної мобільності майбутніх учителів іноземної мови на творчому рівні**

Рис. 1.2. Модель формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземної мови



З позицій антропологічного підходу стратегію сучасної педагогічної освіти складають розвиток і саморозвиток особистості педагога, здатного використовувати не тільки наявні педагогічні та соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні підходи, творчо застосовувати фахові знання й уміння.

Майбутній педагог повинен бути відкритим до змін. Розглядаючи сучасну систему професійної підготовки у світлі останніх реформ, необхідно зазначити, що практична підготовка майбутнього педагога повинна базуватися на концепції гармонійного розвитку людини як цілеспрямованої біопсихосоціальної системи, продукту соціалізації, суб'єкта професійної діяльності й товару на ринку освітніх послуг. У процесі професійно-практичної підготовки фахівців необхідно створювати умови для розвитку інтелекту та творчих здібностей студентів, підготовки їх до життя у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом професійної діяльності. Таким чином, із перших кроків навчання у ЗВО майбутні мовознавці мають оволодівати знаннями та навичками професійної роботи [19].

Компетентнісний підхід розглядаємо як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток професійної компетентності фахівця та його особистості. Професійна компетентність не є сталою величиною. Вона постійно змінюється, а її рівень та якість можна оцінити лише в конкретних ситуаціях діяльності лінгводидакта відповідно до умов навколишньої дійсності. Проаналізувавши теоретичні положення з проблеми дослідження, можна зробити висновок, що професійна компетентність сучасного вчителя іноземної мови включає сформованість умінь академічної мобільності [21].

Основою діяльнісного підходу є діалогізація навчально-виховного процесу ЗВО, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, самоактуалізацію та самопрезентацію особистості майбутнього педагога. Ми погоджуємося з думкою А.М. Богуш [9] про те, що викладачі кафедри не тільки вчать і виховують, але й стимулюють студента до загального та професійного розвитку, створюють умови для саморозвитку. У ракурсі викладеного саме викладачі ЗВО повинні стати мотиваторами академічної мобільності студентів.

Слід також зауважити, що під час розроблення моделі формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов особливої уваги потребує аналіз умов становлення та розвитку академічної мобільності

студентів педагогічного вузу, до яких відносяться: а) інформаційна, кадрова й фінансова забезпеченість міжнародного співробітництва; б) педагогічна, методична й організаційно-управлінська підготовленість працівників відділів міжнародного співробітництва; в) необхідний і достатній рівень кваліфікації, знань, умінь, досвіду роботи викладачів вузів для підготовки студентів до здійснення та розвитку мобільності; г) наявність мотивації, педагогічна, методична й організаційна підготовленість студентів до здійснення та розвитку власної академічної мобільності.

Механізмами реалізації педагогічних умов формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ є проектування та реалізація індивідуального освітнього маршруту студента, спрямованого на розвиток академічної мобільності; проектування професійної діяльності педагога, спрямоване на прогнозування стилю майбутньої педагогічної діяльності та розвиток академічної мобільності; розвиток особистісного компонента професійної освіти майбутніх педагогів.

Досягнення мети передбачає такі основні принципи роботи з формування означеного педагогічного конструкту: безперервність, системність і цілісність, наступність, комплексність.

Безперервність і системність формування академічної мобільності полягають у тому, що студент у процесі активної роботи на теоретичних, практичних і семінарських заняттях набуває, засвоює та відпрацьовує знання, уміння й навички педагогічної діяльності, що уможлиблює достатній професійний рівень для виїзду за кордон з метою продовження навчання. Протягом усього періоду навчання майбутнього фахівця у ЗВО відбувається процес усвідомлення, засвоєння та відпрацювання цього явища. Реалізація означеного принципу знайшла відображення в розробленій нами системі інтеграції теоретичної, професійно-практичної та дослідницької діяльності студентів.

Аналізуючи систему формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ, ми дійшли висновку, що неможливо точно сказати на якому



курсів, у якому виді діяльності формуються мотиви до академічної мобільності. Адже протягом усього періоду навчання у педагогічному закладі вищої освіти одночасно формується багато компетенцій, але на кожному етапі навчання співвідношення рівня розвитку тих чи інших компетенцій є різним. На перших курсах навчання більший акцент, а отже й інтенсивність розвитку, на формуванні мотиваційного й особистісно-професійного компонента професійної діяльності. У процесі вивчення фахових методик більш інтенсивно формуються компетенції професійно-діяльнісного компонента. Значне місце на останніх курсах займає особистісно-професійний компонент, особливо у сфері самовдосконалення, а також удосконалюються компетенції професійно-діяльнісного компонента. Тому процес формування академічної мобільності під час навчання є безперервним.

Принцип системності та цілісності передбачає, що всі структурно-функціональні компоненти, а також суб'єкти освітнього середовища утворюють єдине ціле, але його складники та їх властивості не вичерпуються сутністю та не зводяться до них. Навпаки, властивості компонентів, суб'єктів залежать від організаційно-педагогічних умов функціонування інтерактивного освітнього середовища, до якого вони входять.

Цілісність освітнього простору передбачає наявність такого рівня взаємозв'язку між усіма його компонентами та суб'єктами, коли зміст в одному з них викликає очікувані позитивні зміни в інших та появу системних ефектів розвитку академічної мобільності взагалі. Системність і цілісність освітнього середовища забезпечує комплементарну єдність теоретичної та практичної підготовки.

Принцип наступності полягає в тому, що у процесі професійної підготовки відбувається поступове ускладнення завдань як теоретичного, так і практичного характеру, а також змістовий взаємозв'язок між усіма видами діяльності з формування академічної мобільності. Він передбачає, що знання, уміння й навички мають формуватися системно, у певному порядку так, щоб

кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на набуті раніше та створювали фундамент для засвоєння нових знань.

Комплексний характер формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов передбачає здійснення міжпредметних зв'язків суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, поєднання різних видів діяльності студентів у процесі педагогічної практики, а також в одночасному виконанні студентами під час практики різноманітних професійних функцій, що в комплексі всебічно сприятиме формуванню академічної мобільності педагогів.

На підставі ґрунтовного аналізу окресленої проблеми в теорії та практиці підготовки майбутніх учителів іноземної мови, виходячи із сутності, специфіки та ключових підходів, визначено *педагогічні умови* формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов:

- створення максимально насиченого іншомовною інформацією єдиного інформаційно-освітнього простору;
- активне використання комунікаційних ресурсів, можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що дозволяють розвивати творчі здібності, уміння ефективно взаємодіяти, здатність до адаптації до іншомовного освітнього простору;
- упровадження системного підходу до формування професійних знань, умінь і навичок діяльності в іншомовному середовищі;
- стимулювання стійкого інтересу майбутніх учителів іноземної мови до оволодіння знаннями про країну, у якій навчаються, ознайомлення з історією та культурою цієї країни.

Дотримуючись позиції В.І. Андрєєва, вважаємо, що педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, до обстановки, до сукупності об'єктів, що впливають на процес, тому що освіта особистості є єдністю суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності й явища [2].

У зв'язку з цим під *педагогічними умовами*, що сприяють модернізації професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, ми розуміємо сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених обставин освітнього середовища, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання і професійного виховання для досягнення поставленої мети – формування в них конкурентоспроможності.

На нашу думку, до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому середовищі та повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання означеного процесу. Це сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу та внутрішніх особливостей майбутніх учителів ІМ, від яких залежить становлення в них елементів структури конкурентоспроможності та її подальший розвиток.

Система освіти повинна досягти нової фази спіралі в своєму розвитку на новій технологічній основі – використанні інформаційно-комунікаційних технологій, зосередивши основну увагу на цілісності формування особистості. Саме комплексність у вирішенні виховних і розвивальних завдань дає моральну основу коректного використання всіх інновацій у розвитку світового співтовариства. Сьогодні спостерігається захоплення в основному технологічною основою перебудови освіти, багато в чому поступаючись потребам інформаційного забезпечення молодої людини та інтенсивності впливу навколишнього середовища на дитину. Тож головною метою створення інформаційно-освітнього середовища є максимальне задоволення освітніх потреб студентів самого широкого діапазону спеціальностей, рівнів освіти, навчальних закладів та інформаційно-освітніх ресурсів, незалежно від місця їх знаходження як студентів, так і освітнього ресурсу та послуг, яких вони потребують із використанням самих сучасних інформаційних технологій.

Інформаційно-освітнє середовище, на думку О.М. Трубіциної [23], є не що інше, як створювана суб'єктами освіти система, здатна до саморозвитку, у

якій між суб'єктами й компонентами встановлюються зв'язки й відносини на основі інформаційної діяльності з досягнення освітніх завдань. Це означає, що таке середовище має розглядатися у двох аспектах: як програмно-технічний комплекс і як педагогічна система, а отже, при його проектуванні повинні вирішуватися не тільки проблеми інформаційно-програмового характеру, але й психолого-педагогічні питання.

Інформаційно-освітнє середовище вирізняється низкою властивостей змістового плану.

*Перша властивість* це – наявна інформативність, пов'язана з насиченістю джерелами, які забезпечують інформаційну щільність і створенням умов одержання необхідних для користувача даних, відомостей, гіпотез, теорій.

*Другою властивістю* досліджуваного середовища є цілеспрямованість на комплексний розгляд матеріалів інформаційних ресурсів.

*Третя властивість* визначається системністю як здатністю компонентів системи до взаємодії задля встановлення зв'язків між наявними знаннями й отриманням нової інформації.

*Четверта властивість* пов'язана з інтеграцією в навчальний процес інформаційних об'єктів і технологій із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, оперативним внесенням коректив у процес комунікації, його орієнтуванням на загальнокультурні проблеми.

*П'ята властивість* пов'язана з керованістю – здатністю середовища змінюватися під цілеспрямованим впливом соціального і технологічного чинників, налагоджувати прямі та зворотні зв'язки з користувачем, урахувати вікові та індивідуальні особливості студентів для подальшого розвитку й удосконалення.

*Шоста властивість* – соціальність, яка торкається соціальних аспектів створення, упровадження й адаптації інформаційних технологій у відповідних предметних сферах. Як відомо, означене середовище буває різного типу.

Зокрема, В.І. Красильников [12] пропонує розглянути два типи інформаційно-освітнього середовища, які склалися в різних умовах розвитку системи освіти.

Головною принциповою відмінністю двох представлених моделей освітніх середовищ є інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ регіону та країни загалом.

*Перший тип* інформаційно-освітнього середовища цілком життєздатний у традиційних умовах розвитку системи освіти й суспільства. Як свідчить практика, домінуючою функцією в закритих середовищах є управлінська, де зовнішні інформаційні ресурси, розподіл баз даних (віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники), що включені до процесу навчання, використовуються переважно для насичення змісту навчання, складних тем основного курсу.

*Другий тип* середовища розвивається на основі активного використання сучасних інформаційних і мережевих технологій, коли процес навчання інтегрований у широкий спектр можливостей і в різних формах використовується для виділення та засвоєння знань. Таке розуміння освітнього середовища складає основу нового типу середовища, для якого характерним є те, що навчання виступає органічною похідною структурою взаємодії.

У більшості досліджень останніх двох десятиліть навчальне середовище розглядається з позиції діяльнісного конструктивного підходу, а розуміння середовища базується на концепціях набуття знань у процесі вирішення ситуаційних завдань, розроблених у межах конструктивістської діяльності.

Практика використання інформаційних технологій у навчальному процесі засвідчує, що вони як форми традиційної взаємодії (викладач – студент) змінюються з різних причин:

- по-перше, вводиться новий засіб навчання, який стає необхідним зв'язуючим елементом процесу (наприклад, у дистанційному навчанні). Це теж система, але у взаємозв'язку студент – комп'ютер – викладач;
- по-друге, учень перетворюється з об'єкта діяльності на суб'єкт самодіяльності завдяки різним особливостям навчання в поєднанні з використанням комп'ютера;
- по-третє – активна позиція учня, перехід процесу пізнання з категорії вчити в категорію вивчати будь-який предмет, усвідомлено й самостійно;
- по-четверте, інтерактивний зв'язок із різними освітніми ресурсами: бібліотеки, словники, енциклопедії, освітня спільнота (колеги, консультанти, партнери);
- по-п'яте, інформаційна насиченість і гнучкість методів навчання з використанням інформаційних технологій;
- по-шосте, занурення студентів в особливе інформаційне середовище, яке найкраще мотивує та стимулює процес навчання.

Усі ці особливості, як зазначають дослідники проблеми, указують на те, що новий процес навчання повністю орієнтований на студента. Цей індивідуальний складник освіти можна реалізувати в новому форматі «комп'ютер – студент».

Розглянуті вище властивості дозволяють виділити основне вихідне положення, на основі якого має будуватися інформаційне середовище формування академічної мобільності. У зв'язку з цим можна визначити взаємопов'язані *компоненти принципу цілісності*, які об'єднані в блоки:

- 1) *ціннісно-цільовий* являє собою сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, котрі можуть бути визначені в гуманітарному аспекті;
- 2) *програмно-стратегічний* містить необхідну інформацію стосовно можливих стратегій, форм і програм підготовки;

3) *організаційно-управлінський* включає аналіз варіантів впливу на підструктури середовища та безпосередню оргструктуру щодо забезпечення ефективної взаємодії користувачів із інформаційним простором;

4) *інформаційно-методичний* включає комплекс різних форм навчання (проектних, індивідуальних, дистанційних), а саме створення електронних підручників, комп'ютерних програм, проведення телеконференцій і консультацій.

Підсумовуючи викладене вище, сформулюємо *вимоги*, які ми пред'являємо до такого середовища:

- забезпечення особистісної орієнтованості навчання;
- створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання студентів свободи дій в управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ у межах заданих обмежень;
- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей індивідуума;
- підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями та співробітництва;
- регулювання мотивації діяльності студентів при використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- забезпечення ґрунтовного проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору.

Для реалізації *педагогічної умови – упровадження системного підходу до формування професійних знань, умінь і навичок діяльності в іншомовному середовищі* – необхідно визначитися стосовно сутності системного підходу (англ. *systems thinking* – системне мислення), що розглядається як напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи.

Ефективність системного підходу залежить від характеру загальносистемних закономірностей, що застосовуються та встановлюють

зв'язок між системними параметрами. На сучасному етапі на основі узагальнення різних варіантів системного підходу створюються умови для побудови загальної теорії про системи – системології. Виникнення та поширення системного підходу зумовлено кризою елементаризму й механіцизму у зв'язку з ускладненням завдань науки та практики. Системний підхід розвиває та конкретизує такі категорії діалектики, як зв'язок (філософія), відношення, зміст і форма, частина й ціле.

Означений підхід передусім передбачає логічну послідовність і наступність у формуванні означеного педагогічного явища, використанні різноманітних і взаємодоповнюючих методів і форм навчання при їх викладанні, а також у поєднанні загальнопсихологічної підготовки спеціалістів-мовознавців з їхньою психологічною підготовкою до конкретної професійної діяльності. Системний підхід передбачає формування академічної мобільності не тільки під час факультативів і спецкурсів, але й під час вивчення фахових дисциплін і в позааудиторній роботі [1].

Створення дидактико-методичного забезпечення процесу формування академічної мобільності передбачає розробку планів просвітницьких заходів щодо пояснення особливостей академічної міграції студентів.

Упровадження педагогічної умови – *стимулювання стійкого інтересу майбутніх учителів іноземної мови до оволодіння знаннями про країну, у якій навчаються, ознайомлення з історією та культурою цієї країни* – пов'язано з акцентуванням уваги на вихованні в них культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій, розуміння важливості оволодіння іноземною мовою та потреби користування нею як засобом спілкування, таких рис характеру, як доброзичливість, колективізм, активність, працьовитість.

Слід зазначити, що робота зі студентами щодо формування в них академічної мобільності повинна бути спрямована не лише на знання конкретних правил поведінки та її відтворення із представниками іншої мови та культури, а здатності правильно давати оцінку ситуації, яка відтворює



міжкультурний контекст іншомовної країни, проектувати свої дії та поведінку в цій ситуації для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовниками, використовуючи при цьому міжкультурний і соціокультурний особистий досвід.

Так, майбутні вчителі ІМ повинні бути готові до міжкультурного спілкування із представниками інших країн, до вибору відповідного стилю міжкультурної поведінки, бути здатними до підтримки діалогу, при цьому вміти використовувати та знаходити нестандартні рішення в незнайомих міжкультурних ситуаціях.

Спираючись на теоретичні положення досліджуваної нами проблеми та враховуючи власний досвід, можна виділити низку *аспектів*, на які варто зважати в роботі зі студентами при формуванні академічної мобільності. По-перше, у процесі роботи слід приділяти увагу країнознавчій, лінгвокраїнознавчій і соціолінгвістичній компетентностям; спонукати студентів до творчої діяльності, яка стимулює їхній пізнавальний інтерес і забезпечує цілісність знань під час вивчення іноземної мови; по-друге, використовувати колективну комунікативну діяльність майбутніх учителів ІМ і створювати комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування академічної мобільності в різних формах спілкування; по-третє, з метою ефективного формування академічної мобільності використовувати спеціально розроблені виховні заходи, до змісту яких будуть входити завдання на реальне спілкування з носіями мови в типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

Крім того, Т.Ю. Осадча, виділила й описала підходи формування академічної мобільності студентів, на основі яких потрібно будувати заняття з іноземної мови та використовувати у процесі виховної роботи [9].

Функціоналізм – один із підходів до розв'язання проблем формування академічної мобільності студентів – розглядає культури як цілісні системи, а «культурні знання» набувають найважливішого значення. У межах цього підходу викладач повинен виділити такі універсалії, які є загальними для всіх

культур і порівнювати дві або декілька культур на основі системи ціннісних орієнтацій, стилів комунікації, поведінки. Когнітивна антропологія дає уявлення про те, що культури мають зовнішній і внутрішній вимір: ментальним критеріям підпорядковуються артефакти та вчинки членів суспільства. Завдання викладача – ознайомити учнів із так званими «культурними правилами» за аналогією з граматичними правилами у викладанні мови.

Символічний інтеракціонізм говорить про те, що особистість не тільки сприймає свою культуру, але й створює її. Означений підхід розкриває значення культури як особистісної системи, а також активної ролі індивідуума в її створенні. Викладач у межах цього підходу має приділяти увагу мікрорівню конкретних міжкультурних взаємодій. Культурний релятивізм виходить із рівноправності культур. На думку прихильників означеного підходу (С.М. Зенкін), єдиною можливістю розуміння поведінки людей іншої культури є вивчення культурних контекстів, які існують у свідомості носіїв мови, тобто активна емпатія. Отже, для зрозуміння поведінки представника іншої культури необхідно знати, наскільки традиційною є його поведінка для власної культури [6].

Таким чином, перед сучасною педагогічною наукою постає відповідальне завдання – виховати фахівців, здатних активно включатися в якісно новий етап розвитку суспільства, на високому професійному рівні здійснювати діяльність, які володіють новими інформаційними технологіями та користуються попитом на ринку праці та є конкурентно спроможними. А це все вимагає від сучасного закладу вищої освіти спеціально організованої роботи в навчальній і позанавчальній час за допомогою системи виховних заходів, спрямованих на формування академічної мобільності студентів.

Проаналізуємо форми роботи з формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ, що увійшли до означеної моделі.

Одним із ефективних способів формування академічної мобільності у студентів є *навчально-ігрова діяльність*, яка дає можливість навчити

іноземній мові та здобути досвід міжкультурної взаємодії. Педагогічний механізм формування академічної мобільності представлено ігровою ситуацією, яка імітує модель реальної дійсності, що дозволяє створити предметні й соціальні контексти діяльності та інтеграції особистості в культуру й адекватного уявлення про власну культуру. Ігрова ситуація ставить студента в суб'єктивну позицію та вимагає від нього нової моделі поведінки: входження у світ іншомовної культури, необхідність сприйняття цієї культури, виконання певної соціальної ролі та знаходження свого місця в цьому світі. Окрім формування академічної мобільності, ігрова діяльність сприяє підвищенню мотивації навчання, стимулює ініціативу та творче мислення, сприяє формуванню комунікативних і соціокультурних умінь.

Робота зі студентами повинна проводитись із використанням прийому ігрового моделювання, що реалізується в рольових іграх, уявних ситуаціях, сценаріях, у різноманітних навчальних іграх. Вони викликають фізичну й емоційну активність студентів стимулюють їхню уяву та імпровізацію. Участь студентів у мовленнєвому спілкуванні, прийоми ігрового моделювання покращують психологічний клімат у групі, посилюють спонтанність, умотивованість, співпереживання, позитивну самооцінку; методичні прийоми ігрового моделювання виробляють у студентів уміння варіювати формою свого висловлювання, обирати певні вербальні/невербальні засоби комунікації, модель поведінки ситуації міжкультурного спілкування.

До показників сформованості академічної мобільності студентів нами віднесено такі вміння:

- уміння мобілізувати міжкультурні здібності під час певної професійної діяльності;
- уміння адекватно розпізнавати, осмислювати й оцінювати іншу лінгвокультуру, розуміти особливості представників іншомовної культурної спільноти у професійних ситуаціях;

- уміння прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах міжкультурного професійного спілкування та знаходити шляхи їх усунення;
- уміння мислити в порівняльному аспекті, розглядати свою країну в аспекті перетину культур і демонструвати культурну толерантність.

Крім того, доцільним є використання на заняттях з іноземної мови матеріалів і дидактичних підходів, що здатні «відкрити» студентам культури світу, а саме:

а) вебквестів, за допомогою яких здійснюється пошукова діяльність у ресурсах Інтернету;

б) електронних щоденників, користування якими робить можливим спілкування та співпрацю в режимі онлайн;

в) аудіо- або відеозаписів лексичного та граматичного матеріалу, які студент може завантажити на власний комп'ютер для самосійного опрацювання;

г) проведення із представниками різних культур конференцій, тренінгів, фестивалів, зустрічей, літніх таборів, під час яких студенти мають можливість пізнати не тільки один одного краще, а й розвинути навички міжкультурного спілкування.

Уважаємо, що доречним також було б осучаснення навчальної літератури для студентів відповідно до тенденцій розвитку суспільства країни, мова якої вивчається, з урахуванням основних принципів міжкультурного спілкування.

У процесі викладання навчальних дисциплін з іноземної мови на лекціях і практичних заняттях у студентів повинні формуватися уявлення про те, наскільки важливий вплив мають культурні чинники на ділові відносини й управління організацією. Порівняльний аналіз допомагає майбутнім учителям іноземної мови виявити особливості національних культур і, відповідно, – моделей управління в тій або іншій країні або регіоні світу.

Особливості соціалізації студентської молоді вимагають розроблення відповідних ефективних педагогічних технологій навчання, виважених

педагогічних форм, методів, засобів формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов. Так, однією з важливих педагогічних умов формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ є використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки – реалізовується через залучення комп'ютерного навчання й системи Інтернет до процесу підготовки компетентних спеціалістів. Це сприяє формуванню інформаційної культури майбутніх учителів ІМ, їхнього творчого потенціалу, комунікативних умінь, пізнавальної активності: студенти не пасивно сприймали інформацію, а активно взаємодіяли з машиною як джерелом інформації та генератором завдань.

Н.Д. Гальскова пропонує змінити підготовку майбутніх учителів ІМ, тобто вони повинні оволодіти методикою: а) організації міжкультурного обміну як складника навчально-виховного процесу та позанавчальної роботи; б) проведення міжкультурних проектів різного рівня та характеру; в) використання в цих цілях усіх можливостей міжкультурної взаємодії; г) виявлення в кожного мотивації до вивчення лінгвокультури та пошук виходу на реальне спілкування [5]. По суті, оволодіння всіма зазначеними вище методиками має відбуватися в позанавчальній діяльності, тому що у процесі навчання не вистачає часу на таку громіздку роботу як проведення міжкультурного обміну, організацію міжкультурних проектів.

Безумовно, що ефективність навчального процесу визначається переважно методикою викладання, яка і є саме тим інструментом, який дозволяє сформувати міжкультурну компетентність у студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Тому, обов'язковим компонентом формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ повинна бути методика з її формування, форми організації навчання студентів (аудиторна, позааудиторна, індивідуальна робота), методи (бесіди, групова дискусія, коментування міжкультурних ситуацій, аналіз професійних інцидентів, ділові ігри, майстер-класи) і засоби навчання.

Академічна мобільність дозволяє людині, яка розмовляє іноземною мовою, відчувати себе на рівних із носієм мови (стосовно культури), що є кроком до адекватного володіння ІМ. Отже, комунікація та культура нерозривно пов'язані між собою, тому професійна підготовка вчителів ІМ повинна включати ознайомлення студентів із багатьма культурами й аналіз їх взаємозв'язків і взаємовпливів. Знання міжкультурних особливостей дозволяє фахівцеві побудувати можливу тактику та стратегію введення переговорів залежно від національно культурних особливостей і стилів поведінки представників тієї чи іншої країни.

Серед ефективних засобів формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ у процесі виховної роботи у ЗВО В.В. Баркасі [3] виокремлює такі: постійне залучення студентів до самостійної пошукової, індивідуальної, групової та колективної пізнавальної діяльності; включення до навчального процесу проблемних ситуацій; використання самостійних робіт творчого характеру; інтерактивні та кооперативні форми роботи. На практичних заняттях рекомендується використовувати: рольові та ділові ігри, виконувати різні педагогічні завдання, психолого-педагогічні тренінги, відеоспостереження.

Формуванню академічної мобільності майбутніх учителів ІМ сприяє використання активних *методів навчання*: тренінгів, рольових ігор, дискусій, круглих столів, кейс-стаді, які дозволяють студентам удосконалювати свої комунікативні вміння й навички, а також сприяють прояву та розвитку комунікативних здібностей та особистісних якостей, необхідних для попередження труднощів у спілкуванні та поведінці з представниками інших культур. Сучасний спеціаліст повинен навчитися долати психологічні проблеми у спілкуванні, розвивати в собі вміння слухати співрозмовника, тримати себе впевнено з іншими людьми, будувати ефективну модель взаємостосунків із партнерами по комунікації. Майбутні фахівці в ході активних форм навчання набувають не лише теоретичні знання, а й практичні навички щодо визначення причин можливих конфліктів між партнерами-

носіями різних культур і шукають шляхи нейтралізації цих конфліктів; вчаться встановлювати ефективні міжособистісні стосунки з урахуванням культурно-етнічної приналежності.

Такий формат навчання дозволяє послідовно виконувати завдання: познайомити студентів із характерними особливостями чужої культури; виробити вміння помічати міжкультурні відмінності; виховувати готовність визнавати свої помилки в порушенні формальних або неформальних норм поведінки. У процесі навчання майбутній фахівець засвоює головне: немає культур хороших або поганих. Їх важко вивчати, іноді дуже складно зрозуміти, але якщо справжній фахівець хоче добитися успіху в умовах єдиного загальноосвітнього простору, він подолає усі труднощі.

Важливим для студентів є вдосконалення свого мовленнєвого середовища, мови, знайомство з інтелектуальним і культурним життям за кордоном та отримання унікального досвіду спілкування в міжнаціональному середовищі. Тому важливою умовою формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ є участь у різних міжнародних програмах Work And Travel, DAAD, AU-PAIR, Study And Work, які тривають у різний період від одного тижня до декількох місяців у США та Великій Британії. У таких програмах студенти збагачуються міжкультурною взаємодією: стосунки в сім'ї, поведінка та стосунки між людьми, міміка, вираження емоцій, запізнення на зустрічі, правила поведінки в побутових ситуаціях, самоаналіз, проведення порівнянь із загальноприйнятим способом життя в рідній країні. Тобто, навчання студентів необхідно здійснювати в дусі діалогу культур, розвивати здібність розуміти представників різних культур. У процесі роботи потрібно розглянути тематичний модуль «Сучасний рівень і шляхи розвитку загальної культури різних груп учителів іноземної мови». У межах цього загального модуля можуть бути розроблені більш вузькі теми, наприклад: «Норми поведінки в цивілізованому суспільстві», «Етика людських відношень», «Культура та релігія», «Психологія та культура», «Соціокультурна роль школи», «Гуманітарна культура педагога», «Культура

та внутрішній світ людини іншої національності». З метою більш ефективного впливу на рівень розвитку й досконалості особистості кожного студента лекторам і методистам необхідно встановити можливі лінії взаємозв'язку різних циклів курсових занять для підвищення загальної культури майбутніх учителів ІМ. Для організації подібного роду занять необхідно по можливості залучати іноземців або вчителів, які відвідали ті країни, мова яких вивчається, і проводити за окремим планом аналіз зазначених аспектів культури.

Отже, мета реалізації моделі формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ передбачала сформованість особистісних якостей, які виявляються в готовності студентів здобувати освіту в іншомовному освітньому середовищі. Означена мета досягалася протягом трьох етапів роботи: 1) мотиваційно-когнітивного; 2) організаційно-діяльнісного; 3) професійно-комунікативного.

Відповідно до створеної нами моделі ефективність формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ залежить від дотримання низки *педагогічних умов*, а саме:

- а) створення максимально насиченого іншомовною інформацією єдиного інформаційно-освітнього простору;
- б) упровадження системного підходу до формування професійних знань, умінь і навичок діяльності в іншомовному середовищі;
- в) активне використання комунікаційних ресурсів, можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що дозволяють розвивати творчі здібності, уміння ефективно взаємодіяти, здатність до адаптації до іншомовного освітнього простору;
- г) стимулювання стійкого інтересу майбутніх учителів ІМ до оволодіння знаннями про країну, у якій вони навчаються, ознайомлення з історією та культурою цієї країни.

Метою першого етапу – *мотиваційно-когнітивного* – було розширення знань майбутніх учителів ІМ стосовно академічної мобільності як



соціального явища і формування мотивації до розвитку академічної мобільності та розвиток комунікативних умінь. Для виконання цієї мети було реалізовано пропедевтично-інформаційний модуль, спрямований на формування мотивації до розвитку академічної мобільності та комунікативних умінь.

На цьому етапі відбувалося здійснення педагогічної умови – створення максимально насиченого іншомовною інформацією єдиного інформаційно-освітнього простору (Інтернет-ресурси, інформаційні джерела); активне використання комунікаційних ресурсів, можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що дозволяють розвивати творчі здібності, уміння ефективно взаємодіяти, здатність до адаптації до іншого освітнього простору шляхом використання таких форм роботи, як круглі столи, інтерактивна лекція «Історія академічної мобільності як соціального й освітнього явища», мережеві проекти, розроблення маршруту академічної мобільності, вивчення етичного кодексу академічного мігранта, майстер-клас «Написання заявки на участь у програмі студентського обміну», «Тренінг особистісно-професійного самовизначення та самовдосконалення вчителя», лекція «На якого вчителя-мовознавця чекає сучасна школа?», індивідуальні бесіди, презентації теми «Країна, у якій я хотів/ла би навчатися», круглий стіл спільно з фондом Фулбрайта про академічні можливості програми, брифінг «Навчання за кордоном», робота клубу обміну досвідом «Я навчався за кордоном», банком даних «Програми студентського обміну», тренінг «21 спосіб як знайти необхідну програму студентського обміну» тощо.

Перший етап завершився проміжним зрізом рівня сформованості академічної мобільності майбутніх учителів ІМ. Студентам було запропоновано відповісти на запитання тесту, наприклад: визначити основні тенденції розвитку зони європейської вищої освіти, принципи розширення доступу до вищої освіти та підвищення академічної мобільності студентів. Запитання тесту здебільшого мали відношення до законодавчої бази, що регулює академічну мобільність студентів. Тест передбачав виявлення

наявності знань щодо тенденцій розвитку зони європейської вищої освіти, підходів до розв'язання транснаціональних освітніх проблем. Крім цього, студентам пропонувалися запитання про найрозповсюдженіші програми академічного обміну. Також деякі з питань тесту торкалися проблем системи контролю та керівництва академічною мобільністю у європейському регіоні (табл. 1.1).

Як видно з таблиці 1.1, творчого рівня досягли 15,2% респондентів; достатнього – 20,3%; середнього – 34,3; низького – 30,2%.

Таблиця 1.1

**Результати зрізу знань студентів експериментальної групи**  
після першого етапу формувального експерименту

<b>Рівні</b>	<b>Показники (у %)</b>
Творчий	15,2
Достатній	20,3
Середній	34,3
Низький	30,2

Отже, зросла кількість студентів, котрі розуміли сутність академічної мобільності та могли чітко визначити, що таке програма академічного обміну, які переваги вона надає майбутньому фахівцю і зокрема вчителю ІМ. Також помітним стало збільшення рівня вмотивованості майбутніх педагогів до академічних відряджень на навчання до закордонних закладів вищої освіти. Проте студентам досить важко було визначити основні тенденції розвитку Зони європейської вищої освіти, принципи розширення доступу до вищої освіти та підвищення академічної мобільності, оскільки вони були недостатньо ознайомлені з основними документами.

Метою другого етапу – *організаційно-діяльнісного* – було оволодіння лексико-термінологічними одиницями, дидактичне та методичне забезпечення процесу формування академічної мобільності майбутніх учителів ІМ. На цьому етапі реалізовувалася така педагогічна умова, як системний підхід до оволодіння лексико-термінологічними одиницями, професійними знаннями, уміннями й навичками в іншомовному середовищі;

створення дидактичного та методичного забезпечення процесу формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземної мови. Зміст роботи на другому етапі передбачав скайп-конференцію, тренінг із питань проходження співбесіди для програми академічного обміну, круглий стіл «Нормативно-правове забезпечення академічної мобільності», викладання курсу «Основи економічної теорії» і психолого-педагогічних дисциплін, міні-лекцію «Шляхи отримання міжнародного студентського квитка», фотозвіти, конкурси, есе та нарис «Чому я хочу навчатися закордоном?», міні-концерт за темою «Я – толерантний студент-мігрант».

По завершенні другого етапу проводився проміжний зріз у вигляді презентації, під час якої студенти повинні були показати й обґрунтувати програму, у якій вони хотіли б взяти участь, продемонструвати заповнену заявку та інсценувати співбесіду (табл. 1.2).

*Таблиця 1.2*

### **Результати проміжного зрізу експериментальної групи**

після II-го етапу формувального експерименту

<b>Рівні</b>	<b>Показники (у %)</b>
Творчий	20,4 %
Достатній	28,3%
Середній	32,3 %
Низький	19,0%

Отже, творчого рівня досягли 20,4% респондентів, достатнього – 28,3%, середнього – 32,3% і тільки 19,0% студентів продемонстрували низький рівень сформованості академічної мобільності.

Переважна більшість респондентів розробила власну програму обміну, у якій хотіла б узяти участь. Респонденти чітко визначали напрям діяльності, якою бажали б займатися, окреслили план обміну. Деякі студенти більше уваги приділяли оволодінню практичними навичками. У зв'язку з цим їхня програма включала переважно тренінги, відвідування уроків, майстер-класів. Інші майбутні вчителі були більше зацікавлені в одержанні загальної

інформації, тому їхні програми передбачали відвідування різних історичних пам'яток і культурних центрів.

Метою третього етапу – *професійно-комунікативного* – було вдосконалення професійних умінь і навичок майбутніх учителів ІМ, навичок комунікативної взаємодії. На цьому етапі реалізовувалася така педагогічна умова, як стимулювання в майбутніх учителів ІМ стійкого інтересу до оволодіння знаннями про країну, у якій навчаються, ознайомлення з історією та культурою цієї країни. Зміст роботи етапу передбачав ярмарок програм студентського обміну, культурологічну відеоекскурсію, створення Google-рефлексивних карт, використання ігрових елементів („warming-up activity”) через створення проблемних уявних ситуацій, ігрових вправ для повторення лексики з тем, створення ситуацій спілкування, рольові та ділові ігри, навчально-тренувальні семінари, розроблення проекту «Учитель світу XXI століття», електронну дискусію в системі Nicenet.

Третій етап було завершено електронною дискусією в системі Nicenet, під час якої студенти висловили свої думки про те, що їм сподобалося під час формувального експерименту, а що ні. Студенти з усього світу в он-лайн режимі обговорювали теми: «Молодь і соціальні мережі», «Дистанційна освіта та її роль у формуванні академічної мобільності». Проведення дискусії показало, що промови студентів під час неї відрізнялися професійністю, аналітичним підходом та обачністю, що, безсумнівно, є важливими якостями для академічного мігранта. Тут майбутні вчителі іноземних мов не тільки виявили обізнаність з особливостями дистанційної освіти, але й проаналізували означений феномен із професійної точки зору вчителя-мовознавця.

Отже, аналіз якісних результатів формувального експерименту дозволив виявити суттєві зміни щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів ІМ академічної мобільності. Студенти були вмотивовані до участі в програмах міжнародного академічного обміну, регулярно зверталися до

міжнародних відділів університетів для отримання інформації щодо програм і тендерів, ділилися отриманою інформацією.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 ноября 2010 г. ; редкол.: В. И. Астахова и др. Харьков : Изд-во НУА, 2010. 364 с.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань : КГУ, 1996. 566 с.
3. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань : Центр инновац. технологий, 2012. 608 с.
4. Баркасі В. В. Використання сучасних педагогічних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. *Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку* : зб. статей до традиційної IV Всеукр. науково-практ. конф. Миколаїв : МФ НаУКМА, 2002. С. 273–275.
5. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально--педагогічної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2004. № 1. С. 22–28.
6. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2009. 526 с.
7. Богуш А. М. Підготовка студентів до здійснення наступності дошкільної і початкової ланок у системі безперервної освіти. *Наука і освіта. Наука и образование. Science and education* : наук.-практ. журн. Південно-наук. центру АПН України. 2009. № 4. С. 61–63.

8. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.
9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. для студ. вузів. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
12. Зенкин С. Н. Французский романтизм и идея культуры (аспекты проблемы). Москва : РГГУ, 2001. С. 21–31.
13. Красильников В. И., Хавин Д. В. Основы менеджмента : учеб. пособие. Москва : НГАСУ, 2005. 186 с.
14. Мельничук І. М. Тренінг для визначення ціннісних орієнтацій студентів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія : Педагогіка і психологія. Ялта : РВВ КГУ, 2007. Вип. 15. Ч. I. С. 178–184.
15. Мороз Л. І., Яковенко С. І. Тренінгові технології навчання студентів у ВНЗ. Київ, 2004. 202 с.
16. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі : наук.-метод. посіб. Павлоград : ЗДІЕУ, 2008. 110 с.
17. Осадча Т. Ю. Способи формування міжкультурної компетенції майбутніх менеджерів на заняттях з іноземної мови. URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10otyzim.pdf>:
18. Рибалко Л. С. Організація саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу. *Педагогічне формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2009. № 2. С. 317–322.
19. Сердюков П. І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 32 с. 1.2-10

20. Сисоєва С. О., Бондарева Л. І. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. Київ : ВМУРоЛ «Україна», 2006. 162 с.

21. Співаковський О. В. Теорія й практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей : моногр. Херсон : Айлант, 2003 229 с.

22. Торн К., Маккей Д. Тренінг : настольная книга тренера. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 240 с.

23. Трубіцина О. М. Підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до рефлексивного управління у сфері педагогічної. *Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 186–191.

24. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч.-метод. посіб. Київ : Центр навч. літ-ри, 2014. 250 с.

25. Шнайдер А., Шнурер М. Навчання через дебати: різноманіття поглядів : адапт. переклад з англ. ; за заг ред. О. І. Пометун. Київ : БФ «Вчителі за демократію і партнерство», 2009. 320 с.

26. Brislin R. W., Yoshida T. M. Intercultural Communication Training: An Introduction. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. 270 p.

27. White paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society : Recommendation of the Committee of Ministers on Linguistic Diversity. URL : [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) 1-289

## **РОЗДІЛ II. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

### **2.1. Дидактичне моделювання освітньої діяльності учнів у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов**

Особливість сучасної шкільної іншомовної освіти, її тенденції на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний розвиток учнів зумовлюють переорієнтацію мети і змісту навчання, а також технологій і засобів їх реалізації. Це вимагає певного перегляду усталених поглядів на створення відповідних умов для розкриття можливостей і творчого потенціалу учнів, зокрема потреби сформувати в собі здатність бути суб'єктом розвитку власних здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу соціалізації в багатомовному й полікультурному світовому соціумі. Здатність комфортно почуватись у чужомовному і різнокультурному середовищі, адекватно реагувати на його різноманітні виклики, зумовлені особливостями комунікативної поведінки, традиціями та ціннісними орієнтаціями, цілеспрямовано формується у процесі навчання в середній школі в результаті виконання відповідних видів діяльності. За таких умов основним об'єктом навчальної роботи стає комплексна мовленнєва діяльність, яка забезпечує комунікативні наміри учнів і здійснюється в чотирьох видах: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Діяльнісна парадигма формування досвіду іншомовного спілкування потребує будувати навчальний процес у вигляді системи дій, що забезпечують виконання учнями своїх мовленнєвих намірів, зумовлених певними соціально-комунікативними завданнями. Насамперед, це дії, що



сприяють оволодінню досвідом породжувати й розуміти чужомовні висловлення в межах автентичних мовленнєвих ситуацій на рівні вимог чинної навчальної програми, дотримуючись норм соціально-комунікативної поведінки, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Визначальні пріоритети для досягнення цієї мети належать вправам і завданням як важливим засобам формування міжкультурної іншомовної особистості, здатної брати активну участь у соціальній взаємодії із представниками інших мов і культур. Досягнення такого соціально-комунікативного рівня може бути забезпечене за певних умов, серед яких пріоритетними є такі:

- спрямування змісту навчання іншомовного спілкування на особистість учня, на його реальні потреби й мотиви;
- сприяння усвідомленому і творчому виконанню учнями навчальних дій, котрі дають змогу реалізовувати іншомовні комунікативні наміри спілкування;
- орієнтація засобів видів і форм навчальної діяльності на особливості розвитку індивідуальних можливостей учнів, їхньої готовності до мовленнєвої взаємодії та до постійного вдосконалення досвіду спілкування;
- стимулювання активності та самостійності школярів під час навчання, забезпечення розвитку їхнього вміння успішно користуватися адекватними стратегіями комунікативної поведінки в різноманітних умовах спілкування [69].

Щоб чіткіше усвідомити сутність проблеми вибору системи засобів для моделювання змісту навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах, вважаємо за доцільне розглянути основні тенденції розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти як чинника впливу на визначення механізмів забезпечення успішної мовленнєвої взаємодії.

На сьогодні основна мета навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти полягає у формуванні в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, базою для якої слугують комунікативні

вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Основні серед них такі:

- уміння здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах);
- уміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів;
- уміння читати та розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем усвідомлення змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею;
- уміння здійснювати спілкування в письмовій формі відповідно до поставлених завдань;
- уміння адекватно застосовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, користуючись ним як засобом усвідомленого оволодіння іноземною мовою;
- уміння використовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів [17].

Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними механізмами реалізації усного й писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує вироблення комунікативних умінь. Потрібні навички оперування цим матеріалом, а також уміння використовувати його для здобування та ідентифікації інформації в певних сферах спілкування.

Комунікативна компетентність формується на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складається з кількох видів:

- *мовної (лінгвістичної)* компетентності, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному й писемному мовленні;

– *мовленнєвої компетентності*, спрямованої на формування вмінь і навичок в усному (говорінні, аудіюванні) і писемному (читанні, письмі) мовленні;

– *соціолінгвістичної компетентності*, яка сприяє формуванню вмінь користуватись у процесі спілкування автентичними мовленнєвими реаліями (зразками) та особливими правилами комунікативної поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;

– *прагматичної компетентності*, пов'язаної зі знаннями принципів, за якими висловлення організуються, структуруються, використовуються для виконання комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами;

– *загальнонавчальних компетентностей*, що сприяють оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованими на виконання навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем [25].

Під час навчання іноземної мови реалізуються практична (комунікативна), освітня, виховна й розвивальна цілі.

*Освітня мета* передбачає формування в учнів таких особистісних якостей і вмінь:

– усвідомлення функцій іноземної мови в навчальному процесі та в суспільстві;

– усвідомлення значення мовних явищ, іншої системи понять, за допомогою якої сприймається дійсність;

– розуміння особливостей власного мислення;

– зіставлення іноземної мови з рідною;

– оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (країнознавство, лінгвокраїнознавство);

– залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної);

– використання в разі потреби різноманітних стратегій для задоволення дидактичних потреб (працювати з підручником, словником, довідковою літературою, мультимедійними засобами тощо).

Засобами іноземної мови відбувається *виховання* учнів через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів:

- позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу – носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- емоційно-ціннісного ставлення до світу, що нас оточує;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Оволодіння іноземною мовою сприяє *розвитку* в учнів:

- мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей;
- готовності брати участь в іншомовному спілкуванні;
- бажання до подальшого самовдосконалення в галузі володіння іноземною мовою;
- вміння переносити знання й навички в нову ситуацію за допомогою проблемно-пошукової діяльності.

Усі цілі навчання досягаються в комплексі, підпорядковуються головній меті та реалізуються у процесі її досягнення, і в такий спосіб сприяють різнобічному розвитку особистості школяра.

Навчальними програмами визначено мінімум, яким мають оволодіти учні в початковій, базовій та профільній школі. На кожному з цих етапів зміст навчання характеризується різною тематикою для спілкування, різним обсягом і типом навчального матеріалу, різними методами, формами і видами діяльності відповідно до рівня розвитку учнів, їхніх інтересів, життєвого й освітнього досвіду. У зв'язку з цим етапи мають свої цілі та завдання. Ці особливості своєрідно впливають на конструювання змісту навчання іноземної мови та його структурування в підручниках.

Зміст міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності передбачає набуття учнями знань, а також формування в них мовних навичок

і мовленнєвих умінь, які різнобічно забезпечують потреби у спілкуванні в межах сфер і тем, передбачених навчальними програмами. Рівень сформованості такої компетентності залежить від якості мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок і мовленнєвих умінь в усному і писемному мовленні. Розглянемо побіжно ці процеси.

Багаторічна практика навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти засвідчує про доцільність побудови навчального курсу за комунікативно-тематичним принципом (хоч не заперечує інших, зокрема комунікативно-ситуативного). Такий підхід активно використовується вчителями і пропагується авторами підручників. Він передбачає формування в учнів умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі) у межах певних тем, визначених навчальною програмою. Зазвичай теми добираються відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей учнів, їхнього життєвого й навчального, у тому числі комунікативного, досвіду, інтересів і потреб. Відповідно до теми здійснюється добір мовного матеріалу, який задовольняє мінімальні комунікативні потреби школярів у різноманітних ситуаціях спілкування. Як мовний матеріал, так і соціокультурна інформація, передбачена змістом навчання в кожному класі, певним чином відображають особливості спілкування, культури й побуту країни, мова якої вивчається.

Тематична інформація, довкола якої відбувається спілкування в усній і письмовій формах, подається у змісті навчальних текстів підручників, які використовуються як основні засоби навчання. За певних умов учитель має право долучати до процесу навчання додаткові інформаційні матеріали, якщо в них виникає потреба, проте за умови, що всі учні засвоїли базовий, пропонуванний підручником, навчальний зміст.

Уся навчальна діяльність, яка здійснюється у процесі становлення мовленнєвих умінь, спрямовується на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, сприяє їхньому розвитку, освіті та вихованню. Окрім того, процес навчання іноземної мови позитивно впливає

на розвиток комунікативного досвіду школярів у рідній мові, орієнтує їх на використання адекватних прийомів, форм і способів мовленнєвої взаємодії в різноманітних ситуаціях спілкування, виховує взаєморозуміння, толерантність і бажання співпрацювати. Спілкування учнів здійснюється в усній і письмовій формах. Формування відповідних умінь і навичок має відбуватися взаємопов'язано, з використанням диференційованого підходу до кожного виду. Це зумовлено особливостями функціонування під час їх засвоєння різних психічних процесів і психолінгвістичних закономірностей. У реальному спілкуванні всі види мовленнєвої діяльності взаємопов'язані, деколи їх складно розмежувати. У зв'язку з цим вчителям і авторам навчальної літератури доцільно звертати увагу на цей чинник під час добору й особливостей використання матеріалу для продуктивного та рецептивного засвоєння, для визначення адекватних вправ і завдань для оволодіння учнями стратегіями, характерними для різних форм спілкування.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов розглядає спілкування як активність учнів, у процесі якої вони, взаємодіючи і впливаючи один на одного за допомогою знаків (у тому числі мовних), організують свою спільну діяльність. Відповідно до цього трактування можна визначити *основні характеристики спілкування*, що дозволяє чітко визначитися з особливостями добору й організації засобів оволодіння цим феноменом:

1) будь-яке спілкування (безпосереднє й опосередковане) розпочинається з мотиву і певної мети, тобто з того, заради чого щось повідомляється, сприймається на слух, читається і пишеться. А відтак таку діяльність можна розглядати як певну сукупність або систему умотивованих і цілеспрямованих процесів, які забезпечують соціальну взаємодію однієї людини з іншою. Це зумовлює необхідність умотивовувати кожную мовленнєву й немовленнєву дію учнів як під час засвоєння засобів спілкування, так і самої діяльності у спілкуванні. Учень повинен чітко

увяляти мету своєї мовленнєвої і немовленнєвої поведінки та її кінцевий результат;

2) спілкування – це не просто обмін інформацією, спрямований на досягнення певної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого здебільшого має «немовний» характер. При цьому мова відіграє роль засобу здійснення цієї взаємодії. У зв'язку з цим учитель, а також зміст підручників, сприяючи організації спілкування на уроці, мають долучати процеси оволодіння іноземною мовою не лише до комунікативної діяльності, а й до предметно-комунікативної [72];

3) ефективність процесу активної взаємодії значною мірою залежить від взаємовпливу і взаєморозуміння його учасників. Проте відомо, що процес мовленнєвого спілкування не завжди характеризується повнотою розуміння й необхідним рівнем контактності. Взаєморозумінню можуть перешкоджати соціальні та психологічні бар'єри у свідомості комунікантів, а в міжкультурних ситуаціях спілкування – культурні бар'єри (так звані «культурний шок»). Перші зумовлені соціальними обмеженнями в засвоєнні культури, а також соціальною диференціацією тих, хто спілкується. До психологічних чинників, які впливають на процес взаєморозуміння, можна віднести психологічну несумісність партнерів у спілкуванні, сором'язливість, недовіру до людей, некоммунікабельність тощо. Культурні бар'єри зазвичай пов'язані з належністю комунікантів до різних культурних традицій, звичаїв, у тому числі й на побутовому рівні.

Усе зазначене зумовлює будувати навчальний процес, у якому відбувається розвиток здібностей до спілкування, у такий спосіб, щоб він *забезпечував формування в учнів умінь не тільки коректно в мовному відношенні визначати свою мовленнєву поведінку з партнером у спілкуванні, але й досягати при цьому взаєморозуміння з ним і з чужою культурою, яку він представляє.* Водночас необхідно зазначити, що взаєморозуміння не варто ототожнювати із процесами лише позитивного сприйняття співрозмовника, з комплексом його думок і дій. Взаєморозуміння передбачає

формування власної думки (позиції), навіть протилежної до свого співрозмовника. Проте, як справедливо зазначає В.В. Сафонова, мовленнєва взаємодія має залишатися толерантною і спонукати до подальших контактів [80]. Саме в такий спосіб доцільно організовувати навчальний процес, мета якого – розвивати в учнів здібності до міжкультурного спілкування як важливого засобу партнерської взаємодії та необхідного механізму в діалозі культур.

Зазначені положення, що характеризують особливості сучасного стану навчання іноземних мов, можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для створення відповідної дидактичної моделі та формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як важливого феномена навчального досвіду учнів. Така модель має бути спроможною забезпечувати виконання визначених чинною навчальною програмою цілей та узгоджуватися із сучасними тенденціями розвитку шкільної іншомовної освіти.

В основу побудови моделі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов доцільно покласти взаємозв'язки цільових, змістових, функціональних і структурних компонентів навчального процесу. Такий підхід спрямовується на розкриття цінності кожного об'єкту засвоєння, виявлення в них особливостей змісту, окреслення функцій, визначення взаємовпливів і зв'язків в освітньому процесі, зведення їх у цілісну навчальну діяльність [25].

Усі компоненти моделі інтерпретуються відповідно до компетентнісної, комунікативної, діяльнісної, особистісно орієнтованої, культурологічної технологій навчання і відбивають загальний зміст навчальної роботи учнів, спрямованої на формування в них іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Передбачається, що в навчальних умовах моделюються навчальні дії, котрі характерні учням певного класу й узгоджуються з вимогами програми.



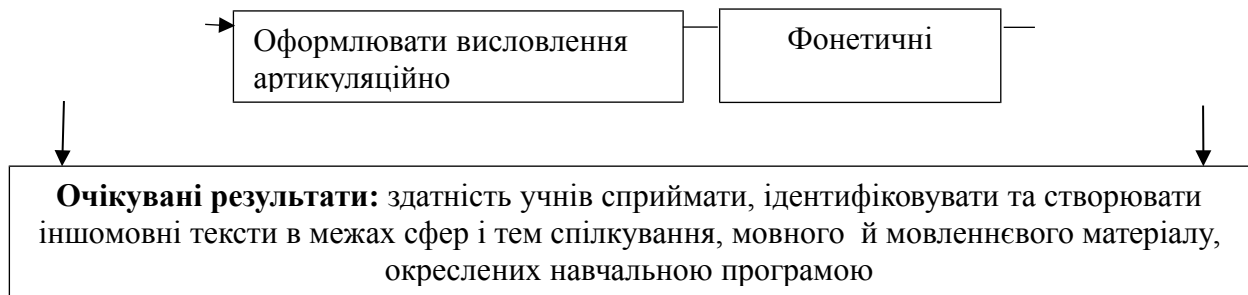
Матеріальним вираженням змісту моделі є її структурні компоненти. Вони виконують різні функції, характерні кожному виду мовленнєвої діяльності відповідно до особливостей їх змісту і технологій засвоєння. Процес формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, види яких можуть бути представлені в моделі з урахуванням вимог навчальної програми для учнів різних вікових категорій, забезпечується відповідними вправами і завданнями, що різнобічно узгоджуються з особливостями становлення механізмів говоріння, аудіювання, читання, письма. Допускаються окремі зміни в самій моделі, зумовлені об'єктивними чинниками (рівнем підготовленості учнів, професійним досвідом учителів, особливістю інтерпретації змісту компетентнісно орієнтованого навчання як учителями, так і авторами підручників з іноземних мов як основних засобів навчання іншомовного спілкування), проте важливо забезпечувати переконливу кореляцію між завданнями, що окреслені чинною навчальною програмою щодо рівня навчальних досягнень учнів на завершення кожного етапу навчання, і засобами, долученими до процесу навчання, котрі мають сприяти успішному виконанню цих завдань. Така технологія застосування запропонованої моделі надає їй гнучкості, а вчителям, які будуть її використовувати, дозволяє адекватно враховувати вірогідні зміни в умовах навчання іноземних мов, сприяти мобільності та ефективності освітнього процесу (рис. 2.1).

Упровадження моделі має здійснюватися під керівництвом учителя як суб'єкта навчального процесу і модератора діяльності учнів, а також підручників та інших засобів, які долучаються до освітнього середовища.

Формування мовних навичок відбувається за допомогою відповідних вправ, які організовуються в комплекси і забезпечують усвідомлене оволодіння учнями значенням, формою і функціями мовних одиниць у мовленні. Для формування мовленнєвих умінь долучаються комплекси вправ і завдань, які сприяють оволодінню усним (говорінням, аудіюванням) і писемним (читанням, письмом) мовленням. Основними характеристиками

засобів навчання є їх комунікативне спрямування, збалансованість для оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (відповідно до завдань уроку), дидактична функція, що забезпечує комплексне формування комунікативної та загальнонавчальної компетентностей, сприяючи в такий спосіб комунікативному, міжкультурному й освітньому розвитку особистості учнів.





**Рис. 2.1. Модель системи навчальних дій, що забезпечують компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов**

Пропоновану модель можна сприймати як типовий засіб організації навчального процесу, вона різнобічно впливає як на навчальну діяльність учнів, так і професійну роботу вчителя. У результаті її впровадження стає можливим забезпечувати формування в *учнів* умінь усвідомлено виконувати такі види іншомовної діяльності:

- ідентифікувати форму та значення лексичної /граматичної одиниці в рецептивних видах мовленнєвої діяльності;
- добирати відповідно до комунікативних потреб необхідні лексичні одиниці для продукування письмового/усного тексту;
- самостійно утворювати форму необхідного (передбаченого навчальною програмою) граматичного явища для використання його в продуктивному тексті відповідно до іншомовних комунікативних намірів;
- логічно вибудовувати продуктивні усні/письмові тексти відповідно до поставлених завдань;
- використовувати автентичні мовленнєві зразки в монологічному/діалогічному спілкуванні, котрі відповідають комунікативним нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається;
- самостійно добирати вербальний та інформаційний матеріал для виконання комунікативних завдань, передбачених змістом навчання;
- оволодівати знаннями про мовленнєві зразки, характерні будь-якому процесу спілкування, та вміти їх доцільно використовувати для задоволення власних прагматичних комунікативних намірів: запитувати/перезапитувати, висловлювати згоду/незгоду, задоволення/незадоволення, подив,

розчарування, власну точку зору, оцінні судження щодо проблем, які обговорюються, у межах набутого іншомовного комунікативного досвіду;

- раціонально використовувати мовні одиниці відповідно до теми спілкування, узгоджуючи їх з іншими одиницями в окремих реченнях і тематичних висловленнях;

- відповідно до набутого мовного досвіду робити повідомлення в усній і письмовій формах за замістом прочитаного або прослуханого тексту та малюнків/фотографій;

- користуватися словником, граматичним довідником, інтернет-ресурсами як засобами підтримки навчальної діяльності;

- розрізняти на слух звуки та на письмі літери і слова, з яких складаються усні й письмові тексти;

- оволодівати знаннями про особливості змісту та форми різноманітних усних і письмових продуктів, які передбачені навчальними програмами, і вміти їх самостійно створювати;

- конструювати різні типи речень відповідно до прийнятих норм;

- працювати в парі/колективі під час виконання певних комунікативних завдань;

- порівнювати об'єкти і явища, про які йдеться під час спілкування, систематизувати, узагальнювати, висловлювати власне ставлення, робити висновки в межах засвоєного мовного матеріалу, використовуючи при цьому за потреби опори як орієнтовну основу діяльності або без них;

- самостійно регулювати свою навчальну діяльність, здійснювати об'єктивний контроль її результатів, шукати способи їх удосконалення.

Запропонована модель забезпечує методичною підтримкою роботу **вчителів**:

- надає їм інформацію про види навчальної роботи, які доцільно використовувати для формування в учнів міжкультурної іншомовної

комунікативної компетентності, зокрема мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкуватися в усній та письмовій формах;

- спонукає до дотримання принципу збалансованості вправ і завдань, спрямованих на оволодіння учнями говорінням, аудіюванням, читанням, письмом відповідно до завдань уроку;

- слугує орієнтовною основою для визначення методів, форм і способів діяльності, що забезпечує успішне оволодіння учнями прогнозованим змістом навчання іноземних мов;

- дає уявлення про іншомовний комунікативний досвід, якого мають набути учні після завершення вивчення тематичних розділів у межах кожного року навчання.

Як бачимо, презентовані компоненти моделі утворюють комплекс дидактичних і методичних матеріалів, які взаємозалежні, дають уявлення про об'єкти, на які спрямовується навчальна діяльність учнів, характеризують її зміст, указують на засоби, що забезпечують досягнення визначених завдань та окреслюють мету й очікувані результати навчання.

Як зазначалося вище, представлений моделі характерна здатність до певних видозмін, зумовлених умовами, у яких працює учитель, і набутим ним досвідом професійної діяльності. Окрім того, шкільна практика свідчить, що якість функціонування всіх компонентів моделі може бути різною, оскільки це різнобічно зумовлюється рівнем умотивованості та навченості учнів, яка значною мірою детермінується їхніми психофізіологічними особливостями, зокрема рівнем розвитку пам'яті, мислення, різним домінуванням аналізаторів як механізмів сприймання нового навчального матеріалу, швидкістю реакції на навчальні дії, що забезпечують його засвоєння, організованістю уваги тощо. А тому інваріантній складовій запропонованої моделі може бути притаманна варіативність виконання учнями навчальних дій у часі та в їх кількості для досягнення запланованого результату. Утім, у цілому, основний зміст навчальної діяльності в межах моделі зберігається, що дозволяє розглядати її типовим механізмом організації процесу навчання,

спрямованого на формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Вона є важливим показником рівня володіння іноземною мовою як засобом спілкування в сучасному полікультурному світовому просторі.

## **2.2. Formation of a foreign language competent person in general secondary schools of Ukraine: basic principles**

During the last decade, significant changes have been actively taking place in the field of foreign language school education. The curricula of the new generation have a clear tendency towards competence-oriented teaching foreign language communication. Its content envisages the fulfillment by students of educational activities related to the formation of key and subject competences, which are expressed in readiness to practically apply their knowledge, skills and habits, and methods of activity to perform cognitive and communicative tasks. According to these transformations, the teacher acquires a different quality and pedagogical activity as the main moderator of the educational process.

By the term *competence-oriented teaching foreign language communication*, we understand the ability of students to perform the tasks of communication in everyday, academic, industrial, and cultural life with the means of a foreign language; the ability to use the means of language and speech to achieve the goals of communication. A student has foreign language communicative competence if, under the conditions of direct or indirect contact, he successfully performs the tasks of mutual understanding and interaction with native speakers of the target language, in accordance with accepted norms and traditions [25]. The basic essence of this category are skills and know-how to use the language in accordance with the topic of communication, in particular the ability to generate and perceive foreign language patterns of speech, aware of the form and functions of the linguistic units, by which they are constructed. This means that students should

master the linguistic (language) knowledge and experience of their practical use in foreign language practical (productive and receptive) activities.

As the scientific pedagogical experience shows, the competence-based approach to learning is transformed into a socially significant phenomenon, which becomes a priority in shaping the educational policy of Ukraine, in particular the goals and content of education, means of its assimilation, a conscious attitude to learning outcomes and the search for ways to improve them. Therefore, the acquisition of competencies by students is an actual strategy of state policy that requires fundamental changes in various fields of education.

### ***2.2.1. Didactic and methodological approaches to selection and definition of educational material functions for competence-oriented teaching foreign languages in general secondary education institutions of Ukraine***

The change of pedagogical orientations in school foreign language education of Ukraine, its focus on competence foundation depends on the tendencies of general secondary education development as a microsystem that ensures the formation of the individual in a modern, globalized multi-lingual and multicultural world space [52; 85; 98]. These features predetermine the review of the goals and content of learning, including the definition and refinement of the principles for selection of educational material as a means of mastering foreign language communication. The basis of such selection should be the communicative-activity approach as a methodology that diversifies the current trends in the development of school foreign language education, its focus on the formation of speech interaction mechanisms among students.

The activity aimed at fulfilling this task begins to run already in the primary school, where the foundation for the formation of foreign communication competence begin to formulate. Accordingly, the learning process is appropriate to build as a complex activity of all its subjects on a clearly defined content and technologies of its introduction into school practice [29; 75; 99]. It is important to outline the features of selected educational material, which is attached to the

content of teaching, to coordinate it with the capabilities of students and the requirements of current curriculums.

The issues of competence-oriented education in general secondary education institutions have been actively studied in recent decades by many domestic and foreign scientists (in particular, N.M. Bibik, V.O. Bolotov, N.F. Borysko, O.O. Verbytskyi, I.P. Gudzyk, I.O. Zymnia, O.I. Pometun, O.Ya. Savchenko, J. Enever, J. Harmer), however, they did not find proper consideration in the field of school foreign language education. Separate studies were carried out in the Department of Teaching Foreign Languages at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, which resulted in the publication of scientific publications in various pedagogical journals of Ukraine (for example, N.P. Basai, O.S. Pasichnyk, T.K. Polonska, V.H. Redko). Among the issues that interest us, we can also refer to the content of some articles presented in the print editions of the Institute of Pedagogy of Ukraine, such as “Ukrainian Educational Journal” and the collection of scientific works “Problems of a Modern Textbook”. They reveal various aspects of competence-oriented teaching. However, some issues in this area still require profound and comprehensive research, including the stated problem.

The efficiency of competence-oriented teaching foreign languages to students depends largely on the qualitative composition of language, speech, illustrative, and informational material that is obtained and used in the educational process. Considering the current trends in the development of school foreign language education, as well as methods, forms and activities that contribute to their implementation in school practice [85; 101], it is advisable to review and clarify these issues and determine the principles of selection and functions of educational material that ensure the optimality of the selected learning content, and thus contribute to its successful implementation in the educational process. This will allow to achieve updated curriculum objectives and provide an opportunity to organize the process of teaching foreign language communication in the form of a dialogue of cultures. This approach is due to the understanding of a foreign



language as an important means of intercultural communication, in particular as a mechanism for understanding the representatives of different nations and ethnic groups with different culture, traditions, mentality in the modern world space [29; 52]. According to these positions, we have identified the following priority principles:

1. *The principle of pragmatism and social efficiency* ensures the relevance of selected educational materials, their correspondence to the main problems of the modern historical, economic and social (scientific, cultural) development of the world community. This principle takes into account the needs for knowledge and the areas of their use to meet the students communicative intentions of general secondary education institutions determined by the curriculum within certain topics and situations of communication; contributes to their social and communicative adaptation to the peculiarities of modern society development; guarantees the acquisition of social experience (including representatives of various social spheres of society) and communicative behaviour in various conditions of speech interaction using appropriate linguistic, speech and informational tools. In addition, this principle allows to choose educational material that ensures the implementation of practical, educational and developmental objectives of education; regulates the optimal amount of language and speech material available for students, providing oral and written communication within the topics defined by the current curriculums for each class, thus satisfying the communicative needs of the students; in accordance with their educational experience and potential it contributes to their ability to master effective ways of obtaining, analyzing and expediently using foreign language thematic information, rationally differentiating and integrating it in accordance with the conditions and tasks of teaching. The principle of pragmatism and social efficiency orients the authors of text-books, basic teaching aids, on the rational organization of learning material in the content of educational literature, ensures its balance in the educational process for the interconnected mastering of various types of speech activity by students (speaking, listening, reading, writing);

provides for the use of effective means of teaching language and speech (exercises and tasks, illustrations, instructions, diagrams, tables) and ensures their rational distribution in accordance with the practical goals of communication; forms students' motivated readiness for further language proficiency; contributes to the development of mechanisms of independent cognitive activity, the ability to acquire foreign language experience in accordance with the tasks of education and their own vital needs, associating with the ability to learn, and which it is advisable to start the formation in primary school [9; 10].

2. *The principle of communicative value of educational material* provides for communicative and expedient, in qualitative and quantitative terms, the selection of linguistic, speech and illustrative means, allowing at a sufficient level to organize communication within the proposed areas, topics and situations in accordance with the requirements of the curriculum; focuses on the didactically expedient selection of means for assimilation of language and speech material, which effectively prepare students for communication and contribute to mastering it at the level determined by the curriculum for each class; provides for the use of relevant thematic information material corresponding to the communicative needs of students and the content is consistent with their age and interests [29; 46].

3. *The principle of the thematic organization of teaching foreign language communication* implies the use of a didactically expediently selected and methodically rationally organized linguistic, speech and illustrative material in the process of studying each topic, that provides learning communication in oral and written forms within the topics defined by the curriculums. Selected linguistic, speech and illustrative means should fully meet the situational communication needs offered by the curricula for each class, demonstrate the possibility of using them in real conditions in accordance with certain topics, their volume should take into account the potential of to demonstrate the possibility of their use in real conditions in accordance with certain topics, their volume must take into account the to demonstrate the possibility of their use in real conditions in accordance with certain topics, their volume must take into account the potential capabilities of

students. In the condition of the modern school, it is objectively impossible to provide absolutely comprehensive information on each topic for learning. It is didactically expedient to organize topics for communication in accordance with the principles of continuity and interdependence [70]. Therefore, the professionalism of both teachers and authors of textbooks is due to their ability to select the most typical educational materials that are capable of meeting the requirements of current curriculum in language and information relations.

4. *The principle of science* necessitates to select for the content of textbooks information, verbal and illustrative material that is consistent with the current level of development of various branches of knowledge, within which it is planned to carry out learning communication, as well as means of its mastering, which correspond to the age possibilities of students and are consistent with the trends in the development of modern didactics, methodology, psychology, and linguistics.

5. *The principle of taking into account educational experience and interdisciplinary relations* involves the selection of information material that is new and is not duplicated with what students have already mastered in the content of other school subjects. However, this principle does not deny the use of thematic information that is insufficiently or in other aspects is covered in the content of other training courses, but contributes to the implementation of communicative intentions of students on a particular topic while learning foreign language communication.

6. *The principle of authenticity* determines the selection of linguistic and speech material that meets the standards adopted in the country of the studied language. Accordingly, students must master the skills to use authentic speech patterns, the content of which is consistent with the accepted format. In addition, it is advisable to involve in the educational process authentic materials, the need for which is consistent with the content of texts or situational communicative tasks contributing to the development of the students' cognitive interests and form an idea of another culture and someone else's lifestyle.

7. *The principle of optimality and accessibility* requires the selection of linguistic, speech, illustrative and informational material in a volume sufficient for the implementation of students' communicative intentions from certain areas and topics of communication, the optimal choice and rational distribution of the means of its assimilation according to the age characteristics of students and their educational experience.

8. *The principle of concentric study of topics for communication* should ensure the consistent assimilation of information and linguistic material on each topic throughout the course of teaching foreign language to students. This requires a clear definition of the volume for such material and its methodically rational organization in accordance with the age characteristics of students, their educational experience and interests. This approach contributes to the mastery of each topic in its development. It is assumed that, for example, during the initial stage of study, students gradually enrich their foreign language communicative experience with each topic. Usually, the formation of the topics is not duplicated throughout the course of study. However, their information content and means of speech are enriched by new facts and new linguistic units, but in the framework of studying other topics indirectly related to previously studied. And this means that in each next class, students in accordance with their communicative experience can communicate in a foreign language more broadly and more deeply on topics that they studied in the previous stages.

9. *The principle of minimizing the learning content* involves the use of optimal qualitative and quantitative composition of educational material that is consistent with the objectives defined by the curriculum, accessible to all students and allows them to satisfy their communicative intentions within each topic, thus contributing in this way to the achievement of a sufficient quality of proficiency in foreign language communication, which corresponds to the level B1 after graduating from the profile school in accordance with the recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.

10. *The principle of frequency* provides for the selection of linguistic and speech units, which are characterized by high frequency of use in modern English/Spanish/ German/French-speaking society, regardless of the conditions and objectives of education and areas of communication. Thus, it is inappropriate in the primary school to select into the list separate linguistic and speech units (with some exceptions due to the situation of communication), which tend to gradually withdraw them from widespread consumption (archaisms), as well as words that have not yet become commonly used by various social strata of the population (neologisms, colloquial vocabulary of modern youth, etc.).

11. *The principle of typicality and variability of linguistic and speech material* correlates to a certain extent with the principles of authenticity and frequency (selection of words and phrases that are not related to the narrow sphere of use, but are typical of a wide range of areas and topics of communication). It is assumed the selection of such material, which is considered typical for use in various situations of communication. First of all, these are examples of greetings, farewells, thanks, apologies, asking, expressing joy, pleasure, sadness, discontent, admiration, pity, and the like. But in primary school it is inappropriate to introduce and activate in the content of study special speech units that are typical for use while communicating with a small group of people, as well as those which have not yet become generally accepted speech patterns. Educational illustrative and informational materials should diversify the peculiarities of people's vital activity whose language is being studied. It is advisable to avoid introducing into the learning content atypical, not relevant, outdated and rarely used linguistic means of communication.

12. *The principle of differentiated learning* involves the selection of language, speech, illustrative and informational material to the content of teaching in accordance with: a) the learning objectives; b) the quality of proficiency in language and speech material at both receptive and productive levels; c) the type of speech activity (listening, speaking, reading, and writing).

There is a need to define for each foreign language a basic list of the typical linguistic (lexical and grammatical) and speech (authentic speech patterns/models, accepted phrases) material in accordance with the areas and topics of communication outlined by the curriculum for each class. It is also advisable to clearly outline in the curriculum, within the limits of each foreign language, a list of sociocultural objects around which communication can be organized at certain stages of study. In addition, it is worthwhile to determine the list of unified obligatory most significant socio-cultural objects of Ukraine (local lore component), which may be characteristic and typical for all foreign languages, to carry out the process of teaching foreign language communication in the form of intercultural dialogue. The list of such educational material in no way limits the ability of authors of educational literature to independently select linguistic, speech, informational, ethnographic and regional materials for additional activities (texts for home reading, creative work), that can be recommended to students with higher individual capabilities, desires and interests.

13. *The principle of interconnected teaching a foreign language and culture* determines the expedient selection of educational material, which is characterized by general educational and cultural value and ensures the formation of linguistic and sociolinguistic competences in students. This allows to use authentic language units and speech patterns typical for communication in a modern, foreign language socio-cultural environment. Students should know in which typical social areas certain lexical units are used, and learn how to do it in real conditions of communication. The formation of these skills is provided with the help of the relevant instructions aimed at forming students' ideas about the speech functions of such lexical units. It is also advisable to carry out the selection of such informational and illustrative material that has historical, social and cultural value for the citizens of the country the language is being studied. This material should be consistent with the age characteristics and interests of students.

14. *The principle of educational, educative and developmental value of educational material* provides for the selection of learning objects that contribute

to the education, upbringing and development of students, motivate their activities, ensure a comprehensive implementation of the objectives of teaching a foreign language, declared by the curriculum, and diversify their personality.

The principles for the selection of language, speech, illustrative and informational educational material to the content of competence-oriented foreign language teaching of school students are defined and characterized by us make it possible to determine its functions in the process of learning foreign language communication. They are consistent with the objectives of learning, are consistent with the age characteristics and situational communicative needs of students, and contribute to the conscious mastering of them by a foreign language as a means of communication. In particular, educational materials in the content perform the following *didactic functions*:

- provide a communicative orientation of the objectives and content of learning in accordance with the areas, topics and situations of communication;
- contribute to the effective organization of the educational process on the basis of the competence paradigm;
- motivate the students learning activities on the basis of the activity approach;
- contribute to enhancing learning communicative actions and creative potential of students;
- provide authenticity of verbal patterns of foreign language communication;
- contribute to the implementation of the normative verbal and behavioral features of foreign language communicative interaction;
- provide the sociocultural context of the learning process based on the dialogue of cultures;
- promote the differentiation and individualization of education in accordance with the age characteristics, opportunities and learning experience of students;

- contribute to the development, upbringing and education of students;
- promote students' reflection on personal opportunities and learning outcomes and identify ways to improve them;
- contribute to the improvement of a teacher's professional skills, provide him/her with methodological support in the organization of the communicative-oriented educational process;
- provide students with the acquisition of independent work in order to master foreign language communication.

These functions of educational materials diversify students' ability to provide them with learning activities aimed at formation of foreign language communicative competence. The main features of the functions are their direction to foreign language situational communicative needs of students, to motivate their learning activities, on the awareness of the interconnected mastering language and speech, on the assimilation and observance of the rules of communicative behaviour, adopted in the country of the *language being studied*, *on the ability to self-reflection in order to correct their activities and look for ways to improve them* [70; 85].

This means that the educational linguistic, speech, illustrative and informational materials selected for competence-oriented teaching foreign languages to students are characterized by *teaching, diagnostic, corrective, control functions*.

*The teaching function* is manifested in the use of instructions as a means of controlling the process of assimilating linguistic, speech and sociocultural information: they illustrate to students the approximate basis of activity. These are peculiar means of mastering the materialized stage of action, means of transforming their external types into internal ones.

*The diagnostic function* provides an opportunity for students to independently carry out systematic activities in order to create the necessary form



of a linguistic unit, analyze and compare their actions in accordance with the instruction provided, adapting them to the recommendations provided.

*The corrective function* gives students the opportunity to control their actions, referring to the content of the instruction and sample, if necessary, to make some certain adjustments to the results of their activities.

*The control function* provides the ability to compare the results of their work with the sample, assess the level of learning material and determine the prospects for the development of activities aimed at mastering a particular object. This function serves students as a means of orientation in the future activities (the need to move on to other learning activities or to other learning material, or to pay more attention to the previous material for successful learning).

So, we have substantiated, defined, clarified and characterized the principles of educational material selection for competence-oriented teaching foreign languages to students of general secondary education institutions; outlined the functions of linguistic, speech, illustrative and informational means that contribute to the formation of foreign language communicative competence, including its components: linguistic, speech, sociocultural, general education; commented on the peculiarities of the content of competence-oriented teaching, on the mastery of which these means are directed.

### ***2.2.2. Criteria for the formation of a foreign language competent person of a graduate of a general secondary education institution***

The main directions of content transformation in teaching foreign languages according to the competence-activity technology we identified the following: a) didactic rethinking of the essence of educational material from the point of view of its expediency, accessibility, correspondence to foreign language communicative needs of students of a certain age category, sufficiency for ensuring their communicative intentions; b) identifying meaningful links for students of the studied material with life practice, which is associated with the level of its pragmatism - the areas used in real-life conditions of communication; c) ensuring

effective activation of linguistic material in various types of speech activity through the motivation of learning activities and the using an optimal system of exercises and tasks and didactically expedient auxiliary materials; d) facilitating students' conscious assimilation of activity methods in teaching foreign language material within a certain range of concepts, phenomena, processes, objects, facts, in particular topics for communication, the content of language and speech material, the content of rules, instructions, and the like [70; 75]. These provisions, in our opinion, should serve as the basis for the implementation of the competence-activity technology of teaching foreign language communication.

Competence-activity technology should be considered from several positions: a) objectives of school foreign language education, b) features of selection and organization of learning content, c) features of choosing and using methods, educational forms and teaching aids, g) organizational characteristics of the educational process, e) features of forms and types in controlling the learning outcomes. Let's consider these characteristics in more detail.

*Objectives of school foreign language education.* The main features of this position are the features of goal-setting, its focus on the practical acquisition of a foreign language as a means of communication, and on the development of students' qualities and the ability to solve their own educational problems using critical reflection, related to the improvement of foreign language skills and speech experience throughout their lives in accordance with their own communication needs.

*Features of selection and organization of learning content.* This position is determined by both the objectives and topics of teaching foreign language communication. It should take into account the metadisciplinary categories related to organizational, emotional and evaluative, information and cognitive, communicative, emotional and valuable types of educational activities, aimed at mastering the linguistic aspects of communication and mechanisms of foreign language communication in speech and writing, at mastering the features of

communicative behaviour adopted in countries whose language is being studied, at observing the sociocultural norms of developing strategies that ensure the success of communicative interaction.

*Features of choosing and using educational technologies in the process of competence-oriented teaching foreign languages.* This position is due to the trends in the development of modern school foreign language education: a) the communicative direction of the learning process; b) active learning technology; c) the personality-oriented paradigm of the learning process; d) cultural direction of educational activities. Educational technologies defined for use in the educational process should contribute to the successful mastery of students' actions aimed at gaining a foreign speaking experience in oral and written form, which is impossible without mastering linguistic units and mechanisms for operating with them in practical foreign language activities. This means that the methods, forms and types of educational work should optimally provide effective presentation and activation of selected language and speech units and give the opportunity to exercise control/self-control of students' knowledge.

*Organizational characteristics of the educational process.* It is assumed that teaching a foreign language is closely related to the mastery of students in certain aspects of the country's culture of the language being studied (socio-cultural, sociolinguistic, linguistic-cultural aspects). In this regard, the whole educational process takes the form of a dialogue of cultures (foreign language and native), which is carried out by means of a foreign language. Such an approach is provided by special types and forms of foreign language learning activities, among which the decisive place belongs to communicative tasks, in particular, to interactive technologies and learning and speech situations.

*Features of forms and types in controlling students learning outcomes.* This position involves the use of a new approach to assessment of students' foreign language learning achievements. Priority is given to types and forms of control not so much the level for formation of language (lexical, grammatical) skills of students (although they are the object of control), as the level of acquired foreign

language skills in four types of speech activity: speaking, listening, reading, writing. At the same time, the general educational experience of students, which allows them to use non-verbal means of communication, independently carry out activities to meet their own needs of communication in a foreign language, is not ignored [46; 85].

Consequently, the features of competence-activity technology, identified and characterized by us, outline the directions in development of teaching foreign languages content. A convincing indicator for the feasibility of such content, including the effectiveness of the means by which it is realized, is *the ability of students to integrate the acquired knowledge, formed skills and acquired experience, worldview values and beliefs with active, creative, independent search and research activities* in the process of selection and the use of linguistic means and information content for the development of oral and written statements, as well as for the identification of others' statements during their perception. Today it is one of the priorities of modern school foreign language education, which should equip students with the skills to consciously outline intermediate and final objectives for mastering various aspects of the language, determine the quality of the expected speech product, to evaluate the available educational materials necessary for the realization of their own communicative intentions, to select rational ways and forms of mastering the educational content in accordance with their capabilities and needs. It's about the ability of the content to promote the development of reflexive abilities of students, in particular, to evaluate their own qualities as a linguistic person and as a subject of educational activity, which involves assimilating not only a certain foreign language experience, but also strategies that enable it to successfully (efficiently and rationally) to acquire and adjust it according to the needs of their life.

These indicators for the formation of students' foreign language communicative competence of general secondary education institutions are diversified with creativity as a special personal characteristic, which should have the following *qualities*:

- the ability to successfully implement creative communicative tasks that are not inherent in previously programmed ways of implementation;
- the possession not only of a certain volume of foreign language learning material in accordance with the requirements of the current curriculum, but also the methods of activities that ensure the success of education;
- the ability to develop own ways of creative educational and cognitive activity according to individual possibilities, consciously create own learning trajectory;
- the ability to transform, modify, experiment with the aim of improving both the content and procedural components of their learning activities;
- the lack of fears to make mistakes in the process of mastering foreign language communicative activity, which, as practice shows, often proves to be a psychological obstacle for participation in communication;
- the possession of empathy as a willingness to communicate with representatives of other cultures, a tolerant attitude towards them, to their life experience and to the conditions in which communication takes place;
- the ability to use non-verbal means of communication in achieving the expected results;
- the ability to form a sense of guessing, anticipation, synonymy, etc., and the ability to use them rationally in case of necessity;
- the ability to independently create a speech product both verbally and in writing, which would correspond to the parameters that are determined for it by subject, by volume, by structure, by content, and by linguistic filling;
- the ability to creatively and successfully interact with other subjects of the educational process, tolerate them, feel their own responsibility for the results of collective activity;
- to be motivated and interested person in performing educational communicative tasks, to be active during the verbal interaction, to be responsible for the level of own development, own education and own upbringing;
- the ability to reflect on the objective self-evaluation of their learning abilities and the ability to adjust them to a certain level and communication needs.

It seems to us that these indicators determine *the basic level of a foreign language communicative competence of the modern student*. It must be provided

by a competence-activity technology of mastering the content of school foreign language education. Of course, this level will be improved and enriched with other characteristics that will be in demand according to the development of vital human needs.

Since the first class education began in 2018 in accordance with the requirements of the New Ukrainian School, considerable attention is paid by the scholars to the study of forming the readiness of primary school students to learn a foreign language [25; 46]. Formation of students readiness of this age category to mastering foreign languages is interpreted as a system of certain influences on their personality and the ability to master the phonetic aspect of another's language, to switch the formed verbal mechanisms of native language to foreign one, adapting them to normative models, the ability to perform the transformation of different complexity according to the model and without it, both in a separate foreign language word (verb conjugations, the formation of plural nouns and adjectives, etc.) and in the sentence (structuring sentences of various types) or saying (constructing statements with regard to its content, logic, language material, etc.), the ability to identify foreign language oral and written texts, the ability to gain experience in independent activities in order to master the language and speech. As the school practice shows, not all students immediately and at the same level adapt to different aspects of a foreign language. It depends on a number of objective and subjective factors. Some factors belong to the environment, in which learning of foreign language communication takes place (methods, means, forms of education, professional level of a teacher, etc.), and others to the personal qualities of students, especially the level of analyzers development (visual, auditory, speech-motor, motor), in particular, their participation in the perception of new information, as well as the level of motivation development for activities aimed at mastering a foreign language. This situation predetermines the use of appropriate methods, forms and types of educational work.

We determined four factors of influence on the formation and development of a student's readiness to learn a foreign language, namely: 1) motivational factor, 2) intellectual-cognitive factor, 3) procedural factor, 4) reflexive-evaluative.

So, the phenomenon of readiness of 1-4 grades students regarding a positive attitude to mastering a foreign language depends on the learning environment, the components of which are the students themselves as subjects of study, the teacher as a moderator of the learning process, didactic means attached to this process, methods, forms and principles of its organization. Only efficiently organized interaction and optimal integrated impact of all components of the learning environment on the educational process can produce a qualitative result.

Based on the analysis of the trends in the development of modern school foreign language education and empirical research of the authors, they have reviewed and interpreted the concept of "*competence-oriented foreign language teaching*" for students of general secondary education institutions, present the author's definition of a competent student's personality in the field of foreign language teaching, characterized foreign language communicative competence and its components, the formation of which should be directed students' learning activities.

We have identified and substantiated the system of communicative actions of competence-oriented teaching foreign languages for students of modern schools, proposed and characterized the means ensuring its efficient use in the educational process. The system is created in accordance with the content and functions of a certain subject foreign language communicative competence, age-related psychophysiological features and potential abilities of students, and involves the gradual acquisition of foreign language communication as a means of intercultural verbal interaction.

The initial stage of learning a foreign language is extremely important throughout the entire training course. According to the Conceptual Framework for Reforming Secondary Education, the "New Ukrainian School" provides for two cycles of primary education: 1) adaptive-game (grades 1-2); 2) basic (grades 3-4).

Such a structure predetermines the choice of special forms and methods of teaching foreign language communication to primary school students. That is why the authors of the article paid some attention to the issue of primary school students' readiness to master the competence-oriented content of teaching a foreign language.

Obviously, the specified and characterized types of activities and means of their implementation will be effective provided that a special educational competence-oriented foreign language communication environment is created, the content and functions of which can be the subject of the next study. It is also important to determine the system of exercises and tasks for mastering educational material in conditions of competence-oriented teaching a foreign language at various stages of school education. The authors of the article are currently working on this issue, and this may be the subject of the next publication.

### **2.3. Формування ключових компетентностей на уроках іноземних мов у початковій школі в контексті викликів сьогодення**

Виклики сьогодення, інтегрування України до світового освітнього та інформаційний простору, динамічні темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють актуальність і важливість вивчення іноземної мови як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування, що й спричинило зростання уваги до цього предмета здобувачів початкової освіти. З огляду на те, що провідним в системі української освіти визнано компетентнісний підхід, у межах кожної навчальної дисципліни виокремлено важливий напрям виконання освітніх завдань, спрямований на формування, розвиток і вдосконалення ключових компетентностей.

Опрацювання спеціальних джерел засвідчує, що навчання іноземної мови в початковій школі науковці (Н.П. Басай, О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зеня, І.О. Зимня, Л.В. Калініна, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, Т.К. Полонська, В.Г. Редько та ін.) розглядають як «перший ступінь, що різнобічно співвідноситься з освітніми галузями



основної та старшої школи. Це й зумовлює його цільове спрямування, змістове наповнення, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі» [29, с. 145]. Від продуктивності навчання іноземної мови в початкових класах значною мірою залежить якість подальшої мовної освіти, оскільки «саме в початкових класах, де учні вперше ознайомлюються з культурою і мовою іншого народу, формується їхнє ставлення до навчального предмета «іноземна мова», закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення [29, с. 127].

Нормативними документами визначено десять ключових компетентностей, що мають бути сформовані в здобувачів освіти [11; 29]. На думку вітчизняних дослідників, головною метою навчання іноземних мов у початкових класах є «формування комунікативної компетентності учня молодшого шкільного віку на доступному для нього рівні в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Звичайно, йдеться про формування елементарної комунікативної компетентності, яка розуміється як здатність і готовність учня здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах найтипівіших сфер і тем спілкування, доступних для нього» [29, с. 134]. У цьому контексті нам видається логічним говорити про відносну, або елементарну сформованість ключових компетентностей учнів початкових класів, оскільки в цей період учні тільки починають системно опановувати іноземну мову. Окреслена мета може бути успішно реалізована за умови врахування в освітньому процесі типологічних характеристик учнів молодшого шкільного віку.

На основі аналізу спеціальної літератури доходимо висновку, що проблему залежності ефективності навчання іноземних мов учнів початкових класів від їхніх вікових особливостей частково висвітлено в наукових працях як українських (О.О. Коломінова, С.Ю. Ніколаєва, В.Г. Редько, С.В. Роман та ін.), так і зарубіжних (Б.В. Беляєв, І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв та ін.)

дослідників. Утім, як слушно зазначає В.Г. Редько, «у контексті викликів сьогодення потребує додаткового й ретельного вивчення проблема вікових особливостей молодших школярів під кутом зору їхніх потенційних можливостей оволодіння компетентнісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов» [29; 67; 71].

Психологи стверджують, що в молодшому шкільному віці відбувається формування провідної для цього вікового періоду навчальної діяльності, яка вимагає від дитини значного розумового напруження і великої фізичної витривалості; триває соціально-особистісний розвиток дитини. Означений віковий період характеризується появою системи уявлень про інших людей, довкілля, морально-етичні норми, на основі яких будуються взаємини з однолітками і дорослими, відбувається адаптація в мікросоціумі. Нам імпонує думка В.Г. Редька: «Кожен рік перебування у школі дітей молодшого шкільного віку характеризується значними якісними трансформаціями в різних сферах їхньої розумової діяльності. Вони по-різному відбиваються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим дидактично недоцільно і методично невиправдано узагальнювати методи, форми, способи, види навчальної діяльності, що можуть бути типовими для всіх учнів початкової школи. Кожний наступний рік просування дітей у своєму розвитку в межах 1–4 класів зумовлює пошуки різних дидактичних і методичних підходів до реалізації змісту навчання, у тому числі й до використання методів, форм і способів оволодіння ними відповідно до певної педагогічної парадигми» [29, с. 181].

Аналіз змісту чинної програми з іноземних мов [85] та узагальнення його результатів дають змогу проілюструвати послідовність і наступність формування ключових компетентностей учнів початкової школи відповідно до кожного класу (табл. 2.1). Як видно зі змісту таблиці, ключові компетентності в учнів першого класу на уроках іноземної мови формуються різною мірою. Проаналізуємо цю ситуацію.

Компонентами такої ключової компетентності, як *спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами*, є вміння використовувати українознавчий компонент у всіх видах мовленнєвої діяльності, засобами іноземної мови популяризувати Україну, українську мову, культуру, традиції. Зазначимо, що їх формування в першому класі відбувається частково, передусім у межах теми ситуативного спілкування «Свята».

Таблиця 2.1

**Формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови в учнів першого класу**

Ключові компетентності	Тематика ситуативного спілкування					
	Я, моя родина і друзі (числа від 1 до 10)	Дозвілля (кольори, іграшки, дії, дні тижня)	Природа (домашні улюбленці)	Свята (в Україні та у країні, мова якої вивчається)	Харчування	Школа (шкільне приладдя, меблі)
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково					
Спілкування іноземними мовами	Формується					
Математична компетентність	Формується частково	Формується ситуативно				
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується	Формується	Не формується			
Інформаційно-цифрова компетентність	Формується					
Уміння вчитися упродовж життя	Формується					
Ініціативність і підприємливість	Формується					
Соціальна та громадянська компетентності	Формується частково					

Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно		Формується	Формується ситуативно
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується	Формується ситуативно	Не формується	

Застосування державної або рідної мови у процесі навчання іноземних мов зведено до мінімуму, однак наявне під час пояснення завдань, про що свідчить їх двомовне репрезентування в підручниках, значення окремих слів і фраз (здебільшого в словниках, уміщених у підручниках). Наголосимо, що в першому класі, коли учні тільки починають опановувати іноземну мову, державна (або рідна) застосовується більше, ніж у подальших класах.

Формування компетентності *спілкування іноземними мовами* є провідною метою навчання, тому можна говорити про системне її формування відповідно до вікових особливостей учнів. У першому класі вона лише починає формуватися й реалізується переважно через низку мовленнєвих функцій, як-от: *привітатися, попрощатися, подякувати, ставити запитання й відповідати на них, виражати настрій* тощо.

Лексичний діапазон учнів містить слова на позначення членів родини, кольорів, іграшок, днів тижня, домашніх улюбленців, назв свят, шкільного приладдя тощо. Крім того, учні засвоюють числа від 1 до 10, називають вік молодших членів своєї родини, що певною мірою закладає підґрунтя для формування математичної компетентності.

*Математична компетентність* в учнів першого класу формується обмежено, оскільки вони можуть використовувати в мовленні лише числівники першого десятка, найбільшою мірою в межах теми «Я, моя родина і друзі», під час вивчення інших тем – ситуативно. Аналіз змісту чинних підручників для першого класу засвідчує, що автори пропонують значну кількість завдань, які потребують називання кількості предметів, ціну, вік тощо. Крім того, учні застосовують числівники в настільних іграх. З огляду на це можна зробити висновок про те, що учнів, згідно з вимогами

чинної програми, залучають до розв'язання комунікативних і навчальних проблем, застосовуючи логіко-математичний інтелект.

*Основні компетентності у природничих науках і технологіях* формуються частково в межах теми «Природа», оскільки лексичний діапазон, відповідно до програми, містить лише назви домашніх улюбленців. Першокласники вчаться описувати їх двома-трьома реченнями. Зазначимо, що хоч програма для першого класу й не передбачає таких ситуативних тем, як «Рослини» і «Пори року», проте в деяких підручниках вони реалізовані. Тож формування означених компетентностей значною мірою залежить від змісту конкретного підручника.

*Інформаційно-цифрова компетентність* формується повною мірою у процесі навчання інформаційних технологій, ігор, що є невід'ємним складником сучасного освітнього процесу. Психологи доводять, що учні, народжені в ХХІ столітті, звикли користуватися комп'ютерами, ноутбуками, планшетами, смартфонами, тому залучення цих засобів в освітній процес є логічним і доцільним.

Аналіз змісту підручників з іноземних мов засвідчив, що всі вони мають аудіопідтримку, яка дає змогу учням сприймати іншомовне мовлення на слух, засвоювати нормативну вимову звуків. Окремі підручники містять посилання (QR-коди) на мультимедійні матеріали в мережі інтернет. Учні спонукають до читання й написання стислих електронних повідомлень, реалізуючи такі мовленнєві функції, як *привітатися, попрощатися, подякувати, представити себе/когось, ставити запитання й відповідати на них* тощо.

Компетентність *«Уміння вчитися впродовж життя»*. У першому класі учні лише починають самостійно працювати з підручником, робочим зошитом, розрізняти систему позначок, що спрямовує їхню навчальну діяльність, привчаються шукати інформацію з різних джерел, а також організувати свій час і навчальний простір, однак, як засвідчили дослідження, більшість з них ще не здатні критично оцінювати інформацію й

оцінювати власні навчальні досягнення, що зумовлено їхніми віковими особливостями. Наприклад, у підручнику О. Д. Карп'юк запропоновано цікаву систему позначок, що відповідає віковим особливостям учнів першого класу, які спрямовують їх до різних видів мовленнєвої діяльності, а також до розігрування ситуацій, співу. Після пояснення вчителя значення кожної з позначок, правил користування ними першокласники самостійно користуються ними [19].

З огляду на це можемо стверджувати, що означена компетентність формується, передусім у процесі залучення учнів до самостійної роботи.

Така ключова компетентність, як *ініціативність і підприємливість*, потребує сформованості вмінь ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації. Як уже зазначалося вище, у першому класі учні оволодівають мовленнєвими етикетними формулами привітання, прощання, вчаться представити себе або когось, описувати когось або щось, привітати зі святом, ставити запитання, тобто оволодівають необхідним мінімумом умінь для ініціювання комунікативної взаємодії іноземною мовою. Отже, це дозволяє стверджувати, що ця компетентність формується з першого класу.

*Соціальна та громадянська компетентності* формуються частково, оскільки складно говорити про наявність в учнів першого класу вмінь чітко презентувати власну позицію, водночас вони співпрацюють з іншими суб'єктами освітнього процесу, спілкуючись іноземною мовою (у межах словникового запасу). Результатом такої співпраці є здобування знань з іноземної мови, формування вмінь нею послуговуватися. Зазначимо, що в першому класі відбувається соціалізація учнів, оскільки вони звикають до нового колективу, вчаться спілкуватися з незнайомими людьми, що значною мірою забезпечує формування цієї компетентності.

*Обізнаність та самовираження у сфері культури* потребує сформованого вміння висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження. З-поміж мовленнєвих функцій, які виокремлює

чинна програма для першого класу, наявна така функція, як виражати настрій. З огляду на це учні можуть обмежено виражати власні почуття, що зумовлено їхнім недостатнім словниковим запасом, наприклад, залучаючи учнів до діалогу (How are you? – I'm fine! Nice to meet you, Are you happy, Max? - Yes, I am! I'm happy! Are you tired? – No, I'm not). Першокласники, згідно з вимогами програми, ознайомлюються з деякими святами в Україні та в країні, мова якої вивчається (Різдво, Новий рік, День народження та ін.), що сприяє усвідомленню учнями цінності культури для людини й суспільства. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що означена компетентність формується.

Згідно зі змістом навчальної програми, у першому класі не передбачено формування такої ключової компетентності, як *екологічна грамотність і здорове життя*. Словниковий запас учнів не дозволяє їм повноцінно пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови, до програми не включено мовленнєві функції, необхідні для цього. Водночас передбачено тему ситуативного спілкування «Природа», однак лексичний діапазон учнів обмежений переважно назвами та деякими характеристиками домашніх улюбленців. Зауважимо, що в деяких підручниках автори включили й відомості про екологію та здоровий спосіб життя, отже, можемо стверджувати, що ця ключова компетентність формується ситуативно відповідно до змісту конкретних підручників.

Формування ключових компетентностей учнів другого класу багато в чому подібне до формування їх аналогів у першому класі, оскільки і в першому, і в другому класах іноземна мова викладається на рівні PreA1. Як свідчить аналіз змісту програми, учні обох класів засвоюють однаковий обсяг мовленнєвих функцій. Проте тематику ситуативного спілкування в другому класі доповнює тема «Людина», у зв'язку з чим розширюється лексичний діапазон. Учні мають досвід і знання, здобуті в першому класі, що допомагає їм підвищити рівень сформованості ключових компетентностей (табл. 2.2).

Спілкування державною (рідною) мовою – єдина ключова компетентність, яка в другому класі формується меншою мірою, ніж у першому. Пов'язано це з тим, що в сучасній системі освіти на уроках іноземної мови спілкування має відбуватися саме іноземною мовою для глибшого занурення в іншомовне середовище, а державна мова використовується лише в разі потреби. Як уже зазначалося, учні другого класу вже мають певний словниковий запас, здобутий у першому класі, у зв'язку з чим необхідність у застосуванні державної мови знижується. Проте рівень володіння учнями іноземною мовою в другому класі ще не дозволяє повністю відмовитися від державної мови, а лише скоротити обсяг її використання.

Таблиця 2.2

**Формування ключових компетентностей на уроках  
іноземної мови в учнів другого класу**

Ключові компетентності	Тематика ситуативного спілкування						
	Я, моя родина і друзі	Відпочинок і дозвілля	Природа	Людина	Свята та традиції	Харчування	Школа
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково						
Спілкування іноземними мовами	Формується						
Математична компетентність	Формується	Формується ситуативно			Формується	Формується ситуативно	
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується		Формується	Не формується			
Інформаційно-цифрова компетентність	Формується						
Уміння вчитися	Формується						



упродовж життя			
Ініціативність і підприємливість	Формується		
Соціальна та громадянська компетентності	Формується частково		
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно		Формується ситуативно
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується	Формується ситуативно	Не формується

Компетентність *«Спілкування іноземними мовами»*. Попри те, що мовленнєві функції ситуативного спілкування однакові для першого та другого класів, тематика ситуативного спілкування й лексичний діапазон розширюються, додається тема «Людина», збільшується словниковий запас учнів, оскільки добір лексичного матеріалу здійснюється не тільки з урахуванням вікових особливостей учнів, а й змісту комунікативних завдань. Лексичний матеріал, об'єднаний комунікативною функцією, в освітній процес вводиться поступово, від простого – до складного. Так, наприклад, у першому класі учні ознайомилися з темою «Харчування», мовний інвентар якої обмежений простим меню, а в другому класі учні засвоюють назви фруктів, овочів, напоїв. Це закладає підґрунтя для формування в учнів умінь використовувати мовні одиниці в різних контекстах відповідно до комунікативних потреб.

*Математична компетентність*. Якщо в першому класі на уроках іноземної мови учні вивчали числівники від 1 до 10, то в другому – до 20, насамперед у межах тем «Я, моя родина і друзі» (вік молодших членів родини і друзів), «Свята та традиції» (час, години), «Харчування» (ціна фруктів, овочів, напоїв). Як бачимо зі змісту тем, їх лексичний діапазон передбачає безпосереднього використання числівників у різних комунікативних ситуаціях і застосування логіко-математичного інтелекту, що свідчить про формування математичної компетентності учнів, щоправда, обмежене незначною кількістю засвоєних числівників. У процесі опанування інших тем

означена компетентність може формуватися ситуативно (у випадку застосування числівників). Доцільно учням запропонувати порахувати, назвати свій вік, вік своїх родичів, друзів, порахувати предмети, використовуючи для цього лічилки.

*Look at my classroom*

*And count with me.*

*1 desk, 2 desks and now 3,*

*4 desks, 5 desks, 6 desks, 7,*

*8 desks, 9 desks, 10.*

Основні компетентності в природничих науках і технологіях, як і в першому класі, формуються в межах теми ситуативного спілкування «Природа», у процесі засвоєння якої лексичний діапазон розширюється через засвоєння учнями назв диких і свійських тварин, пір року. Наприклад:

– *Surprise, surprise! A monkey on the farm.*

– *Surprise, surprise! A cow in the jungle.*

– *Surprise, surprise! A chicken in the zoo.*

– *Wow!*

Словниковий запас учнів дозволяє не просто називати певні слова, а й висловлювати враження від спостережень над природою, що дає змогу урізноманітнити тематику спілкування.

*Інформаційно-цифрова компетентність*, як і в першому класі, формується шляхом реалізації відповідного набору мовленнєвих функцій. В освітньому процесі продовжують застосовувати інформаційні технології та ігри. Незалежно від вимог програми щодо використання електронних перекладних словників, додатків для здійснення перекладу, як свідчать спостереження, їх активно застосовують сучасні учні початкових класів.

Компетентність «*Уміння вчитися впродовж життя*». З огляду на те, що в першому класі учні набули певного досвіду користування підручником, робочим зошитом, а також уміння шукати інформацію з різних джерел, організувати свій час і навчальний простір, у другому класі вони

закріплюють ці вміння, тобто вони вже мають певний досвід самостійної діяльності, що є важливим складником зазначеної компетентності.

Компетентність *«Ініціативність і підприємливість»*. У другому класі за рахунок розширення лексичного діапазону учні можуть розв'язати більше життєвих ситуацій, ніж у першому класі, тож означена компетентність формується. Учні здатні привітатися, попрощатися, називати та описувати когось або щось.

*Соціальна та громадянська компетентності* формуються частково, оскільки учні другого класу продовжують на уроках співпрацювати з іншими, спілкуючись іноземною мовою, водночас варто зазначити, що в учнів все ще не вистачає мовленнєвих функцій для вміння формулювати власну позицію. Проте, вони вже здатні виражати настрій.

Компетентність *«Обізнаність та самовираження у сфері культури»* формується шляхом залучення учнів до нового соціального досвіду, ознайомлення їх зі святами та традиціями України та країни, мову якої вивчають, а також із зарубіжним дитячим фольклором, святковими піснями, наприклад:

*We are happy.*

*Look at Santa*

*Come and see.*

*Teddy Bear.*

*Look at our*

*Merry Christmas!*

*Christmas Tree!*

*Happy New Year!*

Компетентність *«Екологічна грамотність і здорове життя»*. Програмою не передбачено в другому класі формування цієї ключової компетентності. Як і в першому класі, до програми не включено мовленнєві функції, необхідні для пропагування здорового способу життя засобами іноземної мови. Тему ситуативного спілкування *«Природа»* значно розширено (пори року, дикі та свійські тварини), а також уведено тему *«Людина»*, яка передбачає засвоєння іноземною мовою назв частин тіла, що уможливило ситуативне формування означеної ключової компетентності.

*Look and say:*

*I have got two eyes.*

*I have got one nose.*

*I have got two ears.*

У третьому класі розпочинається другий етап навчання в початковій школі – протягом 3–4 класів учні опановують іноземну мову на рівні А1. Розширюється тематика ситуативного спілкування, суттєво збагачується лексичний діапазон, мовленнєві функції поповнюються вмінням висловлювати вподобання (табл. 2.3).

Компетентність «Спілкування державною (рідною) мовою». У третьому класі зменшується обсяг використання української мови на уроках іноземної, водночас розширюється тематика ситуативного спілкування («Природа та навколишнє середовище України», «Свята та традиції України»), що уможливує популяризування України, українських традицій, культури, до того ж збільшення словникового запасу учнів дозволяє розширити межі спілкування.

Таблиця 2.3

**Формування ключових компетентностей на уроках  
іноземної мови в учнів третього класу**

Ключові компетентності	Тематика ситуативного спілкування							
	Я, моя родина і друзі	Відпочинок і дозвілля	Людина	Помешкання	Харчування	Природа та навколишнє середовище	Свята та традиції	Школа
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково							
Спілкування іноземними мовами	Формується							
Математична компетентність	Формується	Формується ситуативно			Формується		Формується ситуативно	
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується				Формується	Не формується		

Інформаційно-цифрова компетентність	Формується		
Уміння вчитися упродовж життя	Формується		
Ініціативність і підприємливість	Формується		
Соціальна та громадянська компетентності	Формується		
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно	Формується	Формується ситуативно
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується	Формується ситуативно	Не формується

Компетентність «Спілкування іноземними мовами» формується впродовж усього освітнього процесу, незалежно від тематики занять і видів завдань. У третьому класі тематика ситуативного спілкування доповнюється новою темою «Помешкання», що сприяє збагаченню словникового запасу учнів. До того ж збільшується й обсяг застосування різних видів мовленнєвої діяльності.

*Математична компетентність.* У третьому класі учні опановують на уроках іноземної мови числа до 100. Відповідно до вимог програми розширено тематику спілкування в межах знайомих із попередніх класів тем «Я, моя родина і друзі» (вік старших членів родини і друзів) і «Свята та традиції» (дата, час). Наприклад:

- *It's my grandmother's birthday today!*
- *Oh, really? How old is she?*
- *She is 61.*

Означена компетентність може формуватися ситуативно і в межах інших тем.

*Основні компетентності в природничих науках і технологіях* у третьому класі формуються передусім під час вивчення теми «Природа та навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються». Мовний

інвентар школярів розширюється такими елементами, як природні явища, погода та вибір одягу.

*Winter's thunder*

*Snow is so snowy,*

*Is the world's wonder.*

*When it's snowing.*

*Інформаційно-цифрова компетентність* формується, оскільки школярі вивчають іноземну мову з використанням програмних засобів, соціальних мереж, адже вони володіють значним досвідом веб-пошуку і часто самостійно знаходять необхідну інформацію з онлайн-джерел, тобто використовують інформаційно-комунікаційні технології для реалізації поставлених завдань.

Компетентність «*Уміння вчитися впродовж життя*» у третьому класі формується системно в процесі навчання іноземної мови. Найкраще ця компетентність формується під час самостійної роботи, обсяг якої вже може бути значно більшим ніж у першому та другому класах, адже учні вже мають певний досвід і навички, а іноземною мовою володіють на рівні Pre A1.

Компетентність «*Ініціативність і підприємливість*» формується в третьому класі з урахуванням вікових особливостей учнів. Як уже зазначалося, ця компетентність потребує сформованості вмінь ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації, наприклад:

– *Could you give me your pencil, please?*

– *Yes, of course!*

– *Can I sit here?*

– *Yes, sure!*

*Соціальна та громадянська компетентності* формуються, передусім через комунікативну взаємодію з учителем та однокласниками на уроках іноземної мови. Учні третього класу можуть висловлювати вподобання, а отже, формулювати власну позицію іноземною мовою. Наприклад:

– *Do you like the weather today?*

– *Sure. It's snowing. What a lot of snow!*

– *But how do birds feel in winter weather?*

– *The find very little to eat. I feel so sorry for them.*

Компетентність «Обізнаність і самовираження у сфері культури». Учні розширюють знання про свята та традиції, як українські, так і інших країн, мову яких опановують, що сприяє вихованню поваги до багатства й розмаїття культур.

- *Are there many spring holidays in England?*
- *Not many. Traditionally, we celebrate Easter and May Day.*

Компетентність «Екологічна грамотність і здорове життя». У третьому класі темою «Природа та навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються» передбачено розширення лексичного діапазону учнів через вивчення погоди та природних явищ. Це допомагає школярам сприймати природу як цілісну систему, а отже, уможлиблює ситуативне формування вищезначеної ключової компетентності.

- *There is a cold wind today. Let's walk faster to keep warm.*
- *Oh, it looks like rain! The weather changes so quickly in spring!*

Що стосується учнів четвертого класу, то формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови виглядає так (табл. 2.4).

Компетентність «Спілкування державною (рідною) мовою». У четвертому класі популяризація України відбувається завдяки змісту тем «Природа і навколишнє середовище України», «Подорож Україною».

Компетентність «Спілкування іноземними мовами». Програмою передбачено, що по закінченню четвертого класу учні мають оволодіти іноземною мовою на рівні А1, що є ознакою формування цієї ключової компетентності.

*Математична компетентність.* Тематика ситуативного спілкування передбачає безпосереднє використання числівників у мовленні, лише в межах теми «Відпочинок і дозвілля» (магазини і покупки), однак інші теми можуть включати завдання, які потребують умінь розв'язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект. Підсумком опанування іноземною мовою в четвертому класі є розуміння на слух цифр, ціни та часу, оперування категоріями кількості, виконання простих

інструкцій, що містять відомості про час, місце, числа, що свідчить про сформованість в учнів означеної компетентності.

*Основні компетентності в природничих науках і технологіях* у четвертому класі формуються в межах теми «Природа та навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються». Лексичний діапазон доповнюється такими елементами, як природні явища та доквілля. Учні можуть описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини.

*Інформаційно-цифрова компетентність* формується, оскільки школярі вільно використовують інформаційно-комунікаційні технології в процесі опанування іноземної мови, вчаться спілкуватися іноземною мовою, дотримуватися правил мережевого етикету.

Таблиця 2.4

**Формування ключових компетентностей на уроках  
іноземної мови в учнів четвертого класу**

Ключові компетентності	Тематика ситуативного спілкування								
	Я, моя родина і друзі	Помешкання	Відпочинок і дозвілля	Людина	Природа і навколишнє середовище	Подорож по Україні та до країн, мови яких вивчаються	Свята та традиції	Шкільне життя	
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково								
Спілкування іноземними мовами	Формується								
Математична компетентність	Формується ситуативно	Формується	Формується ситуативно						
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується			Формується	Не формується				
Інформаційно-цифрова	Формується								



компетентність			
Уміння вчитися упродовж життя	Формується		
Ініціативність і підприємливість	Формується		
Соціальна та громадянська компетентності	Формується		
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно		Формується ситуативно
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується	Формується	Не формується

Компетентність «Уміння вчитися впродовж життя» у четвертому класі, як і в третьому, формується системно. Учні вже здатні організовувати свій час і навчальний простір, оцінювати власні навчальні досягнення, набувають впевненості у спілкуванні іноземною мовою.

Компетентність «Ініціативність і підприємливість» у четвертому класі формується системно з урахуванням вікових особливостей учнів. Вони можуть ініціювати повноцінну усну та писемну взаємодію іноземною мовою, що сприяє розвиненню їх комунікабельності й ініціативності.

Соціальна та громадянська компетентності формуються, оскільки учні четвертого класу взаємодіють з учителем та однокласниками на уроках іноземної мови, а також можуть висловити власну позицію.

Компетентність «Обізнаність і самовираження у сфері культури» формується передусім у межах тем «Свята та традиції» і «Подорож Україною та країнами, мова яких вивчається».

– *Did you enjoy your stay in New York?*

– *Yes, I did. It was great!*

– *Have you seen the Hudson River?*

– *Yes, I have. There are a lot of bridges over it. I have been on the Brooklyn Bridge. It's the most famous one.*

У четвертому класі формування ключової компетентності «Екологічна грамотність і здорове життя» має не ситуативний характер, а відбувається повноцінно й системно. Необхідний для цього мовний інвентар учні

здобувають у процесі вивчення тем «Людина» (гігієна, стан здоров'я) і «Природа і навколишнє середовище України та країн, мова яких вивчається» (довкілля, природні явища).

У процесі вивчення іноземних мов кожна ключова компетентність характеризується певним набором соціально значущих комунікативних умінь; здібностей у різних видах іншомовної діяльності, комунікативної поведінки, формування й удосконалення яких і свідчить про послідовну роботу над формуванням ключових компетентностей учнів, що повинна здійснюватися систематично й послідовно. На нашу думку, формування ключових компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови має здійснюватися комплексно, передусім через добір ситуативних завдань, які самостійно може пропонувати вчитель відповідно до рівня навчальних досягнень його учнів і їхніх потенційних можливостей. Такі види діяльності спонукають до засвоєння мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а також сприяють розширенню комунікативного й соціального досвіду учнів.

Отже, такі компетентності, як *спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземною мовою, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності* формуються постійно в процесі навчання іноземної мови, незалежно від теми чи змісту завдань, інші, як-от *математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя* формуються виключно в межах певних тем. З огляду на це, у формуванні низки цих компетентностей зростає роль учителя, який може впливати на тематику завдань, добір лексичних одиниць для засвоєння учнями. Формування ключових компетентностей учнів початкових класів – це тривалий багатовекторний процес, що потребує розроблення ефективного методичного інструментарію.

## **2.4. Наскрізнi змістові лінії та їх реалізація на уроках іноземної мови в початковій школі відповідно до компетентнісно орієнтованого підходу до навчання в контексті вимог Нової української школи**

Нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, який спрямовує навчальний процес на формування не лише предметних, але й ключових компетентностей. Державний стандарт початкової освіти і типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти містять новітнє розуміння компетентнісного підходу загалом і ключових компетентностей зокрема. Відповідно до цих документів вітчизняна школа потребує зміщення акцентів зі знаннєвого на компетентнісний підхід до освіти, який передбачає передусім *вироблення і розвиток в учнів молодшого шкільного віку вмінь діяти, застосовувати набутий ними досвід у різних життєвих і проблемних ситуаціях.*

Оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти також пов'язується з компетентнісним підходом, спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей ("life skills"), що в майбутньому дали б їм змогу вільно й комфортно почуватися в сучасному світовому просторі.

Як показав аналіз науково-методичної літератури, означену проблему найповніше висвітлено стосовно шкільних предметів природничо-математичного циклу. Що стосується іноземної мови, то є лише окремі публікації з характеристикою тієї чи іншої змістової лінії у процесі навчання студентів закладів вищої освіти, зокрема: комунікативної (С.П. Каричковська); соціокультурної (Ю.Г. Безгін, І.Б. Іванова). Аналіз наскрізних змістових ліній у нових програмах з іноземних мов для початкової школи знайшов своє відображення в публікаціях Т.К. Полонської [62; 105]. Але питання змісту цих ліній, способів їх реалізації та відображення в тематиці ситуативного спілкування ще ніким не досліджувалося.

Отже, насамперед нам слід з'ясувати сутність поняття «наскрізні змістові лінії», на основі аналізу чинних типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти (Іншомовна галузь. Іноземна мова) охарактеризувати ці лінії у курсі іноземної мови початкової школи, співвіднести їх із запропонованими у програмах темами й обов'язковими результатами навчання та розкрити особливості їх реалізації у процесі навчання іноземної мови учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу.

У документах Нової української школи (НУШ) запропоновано сучасні дефініції понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «ключові компетентності». Зокрема, *компетентнісний підхід* визначено як «місток, який поєднує школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя». *Компетентність* трактується як «поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність у нових непередбачуваних умовах», а *ключові компетентності* як «ті, які кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, вияву активної громадянської позиції, соціального залучення та працевлаштування, і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань» [47, с. 10].

У навчанні іноземних мов компетентнісний підхід проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли учні не лише отримують певні знання, але й виконують систему навчальних дій, які забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності.

Зміст іншомовної освіти представлено в мовно-літературній освітній галузі двох типових навчальних програм для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), створених на основі нового Державного стандарту початкової освіти [11]. Утім ці програми мають як спільні, так і відмінні риси. Щоб з'ясувати, що єднає й різнить ці документи, розглянемо насамперед мету і завдання іншомовної освіти в початковій школі.

Наприклад, у програмі, підготовленій під керівництвом О.Я. Савченко, головна мета навчання іноземної мови в початковій школі полягає у *формуванні в учнів комунікативної компетентності*, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів [85]. Ця мета дублює мету з попередніх програм. Натомість, у програмі, підготовленій під керівництвом Р.М. Шияна, метою іншомовної освіти для загальної середньої освіти є *формування іншомовної комунікативної компетентності* для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей і задоволення різних життєвих потреб дитини [86].

Отже, спільним у визначенні мети в обох програмах є ***формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності***. Щодо другої половини речення, то у програмі, підготовленій під керівництвом О.Я. Савченко (*умовно перша програма*), ця мета досягається за допомогою складників комунікативної компетентності: лінгвістичної, мовленнєвої і *соціокультурної* компетентності (далі в тексті програми йтиметься про *соціолінгвістичну* компетентність). Програма, підготовлена під керівництвом Р.Б. Шияна (*умовно друга програма*), пропонує для формування іншомовної комунікативної компетентності здійснювати навчальну діяльність у межах змістових ліній, які забезпечують розвиток інших ключових компетентностей. Фактично змістові лінії є не що інше, як компоненти комунікативної компетентності. Оскільки сучасний розвиток вітчизняної шкільної іншомовної освіти характеризується впровадженням компетентнісного підходу до навчання на основі предметних і ключових компетентностей як результату навчання, то, на наш погляд, мета у другій програмі є більш конкретною й осучасненою.

У чинних навчальних програмах, на відміну від попередніх, сформульовано основні завдання іншомовної освіти, спрямовані на реалізацію головної мети навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Окреслені завдання, які фактично збігаються в обох програмах, передусім спрямовані на формування лінгвістичної та мовленнєвої компетентностей (*здійснювати спілкування..., розуміти на слух..., читати і розуміти... тощо*).

Але слід зазначити і наявність завдань, що відповідають вимогам Нової української школи та передбачають розвиток критичного і логічного мислення учнів, формування їхньої здатності до творчого самовираження, застосування отриманих знань у нестандартних і непередбачуваних життєвих ситуаціях, готовність вступати в іншомовне спілкування тощо. До таких завдань можна віднести:

- адекватно використовувати досвід, набутий під час вивчення рідної мови та інших навчальних предметів;
- критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб;
- висловлювати свої думки, почуття та ставлення;
- ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування.

Що стосується завдань, які містяться лише у другій програмі (а саме: 1) обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб; 2) ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов), то, на нашу думку, вони є важливими, але більше стосуються учнів базової і профільної школи, зокрема їхнього навчального досвіду до реалізації цих завдань, тобто готовності до різних форм іншомовного спілкування.

Відповідно до мети та завдань іншомовної освіти в початковій школі у першій програмі виокремлено такі **складники комунікативної компетентності**: «Сприймання на слух», «Зорове сприймання», «Усна взаємодія», «Усне висловлювання», «Писемна взаємодія», «Писемне висловлювання», «Онлайн взаємодія». У другій програмі ці складники віднесено до змістових ліній, які окреслюють внутрішню структуру іншомовної освітньої галузі та систематизують її конкретні очікувані

результати. Оскільки метою нашої публікації є наскрізні змістові лінії, розглянемо це питання детальніше.

На думку П.С. Лернера, поняття «*наскрізні змістові лінії*» є досить нечітким і навіть суперечливим. В одних випадках, із позицій «знаннєвого» підходу, ними визначають розділ (главу, фрагмент, модуль, кластер) предметного змісту навчального матеріалу, а в інших, із позицій компетентнісного підходу, розкривають змістові лінії як світоглядні, логіко-алгоритмічні, інформаційно-технологічні та моделюючі, котрі спрямовані на формування основ наукового світогляду, загальнонавчальних і загальнокультурних навичок роботи з інформацією, підготовку учнів до подальшої професійної діяльності, оволодіння інформаційними і телекомунікаційними технологіями. Учений припускає, що «змістові лінії» в ідеалі могли б служити підвищенню прозорості розуміння учнями змісту предметних і освітніх галузей, тобто зменшенню ступеня їхнього відчуження від особистісно орієнтованого знання [27].

Щоб розібратися в сутності та призначенні наскрізних змістових ліній звернемося до робіт В.С. Ледньова, який сформулював принцип відображення освітніх галузей (навчальних предметів) у змісті загальної освіти [26]. Названий автором принцип «бінарного входження базових компонентів до структури освіти» полягає в тому, що кожна освітня галузь включається до змісту освіти двояко: по-перше, як окремий навчальний предмет і, по-друге, імпліцитно – як «наскрізні лінії» у змісті шкільної освіти в цілому. Наприклад, навчання української мови у школі здійснюється у вигляді мовленнєвої та іншої мовної діяльності на заняттях з усіх навчальних предметів. Поряд з цим у навчальному плані є й окремий шкільний предмет «Українська мова». Ідея «бінарного входження» працює як на міжпредметному, так і на внутрішньопредметному рівні. У середині змісту курсу вона реалізується за допомогою змістових ліній.

Слід зазначити, що жоден педагогічний чи методичний словник не містить дефініції поняття «змістова лінія» чи «наскрізна змістова лінія».

Відповідно до вимог Нової української школи наскрізні змістові лінії є засобом інтеграції ключових і предметних компетентностей, навчальних предметів і предметних циклів; їх необхідно враховувати при формуванні шкільного середовища. Мета наскрізних змістових ліній полягає в тому, щоб сконцентрувати увагу й зусилля вчителів-предметників, класних керівників, усього педагогічного колективу на досягненні життєво важливої для учня й суспільства мети, увиразнити ключові компетентності. Реалізація наскрізних змістових ліній полягає у відповідному трактуванні навчального змісту тем і не передбачає будь-якого його розширення чи поглиблення. Інтегровані змістові лінії реалізуються під час вивчення певних розділів і тем через добір відповідної інформації, дидактичних матеріалів та використання різних методів навчання, реалізації проектів і досліджень» [47, с.10].

У навчальній програмі О.Я. Савченко вирізняє чотири наскрізні змістові лінії, яких немає у програмі Р.М. Шияна. Це, зокрема, такі **наскрізні змістові лінії** (НЗЛ): «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність».

Доречно підкреслити, що наскрізні змістові лінії є новим структурним елементом у програмі з іноземних мов для початкової школи, реалізація яких передбачає формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з різних предметів у реальних життєвих ситуаціях. Звичайно, роль іноземної мови як навчального предмета не є визначальною у формуванні зазначених наскрізних змістових ліній. Їх реалізація полягає у відповідному трактуванні навчального змісту тем, окреслених програмою, і не передбачає будь-якого його розширення чи поглиблення.

Розглянемо спрямованість зазначених змістових ліній на уроках іноземної мови та їх дотичність до тематики спілкування.

НЗЛ *«Екологічна безпека та сталий розвиток»* спрямована на формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної грамотності, готовності брати участь у розв'язанні питань довкілля і розвитку



суспільства. У процесі вивчення тем «Природа та навколишнє середовище», «Людина», «Відпочинок і дозвілля», «Подорож» в учнів формується поняття того, що людина є частиною природи, і що її існування безпосередньо залежить від природного середовища.

Реалізація НЗЛ *«Громадянська відповідальність»* сприяє формуванню свідомого громадянина й патріота своєї країни, основ відповідального ставлення до громади і суспільства. Вивчаючи теми «Людина», «Я, моя родина і друзі», «Школа та шкільне життя», «Відпочинок і дозвілля», «Природа та навколишнє середовище», учні більше дізнаються про власні права й обов'язки; про свою роль і місце в сучасному мультилінгвальному та полікультурному середовищі тощо. Ця лінія засвоюється в основному через колективну діяльність (дослідницька робота, робота у групі, проекти тощо), що поєднує іноземну мову з іншими навчальними предметами і розвиває в учнів готовність до співпраці, толерантність щодо різноманітних способів діяльності і думок.

Формування здоров'язберезувальної ключової компетентності здійснюється в межах НЗЛ *«Здоров'я і безпека»*, котра спрямована на формування учня як духовно, емоційно, соціально і фізично повноцінного громадянина суспільства, здатного вести здоровий спосіб життя. Опрацьовуючи теми «Харчування», «Людина», «Помешкання», «Я, моя родина і друзі», «Відпочинок і дозвілля», «Подорож», учні глибше знайомляться з базовими правилами безпечної поведінки та чинниками, що впливають на здоров'я людини; навчаються розрізняти здорову та шкідливу їжу; активно долучаються до облаштування безпечного для життя й навчання середовища. Крім цього, сама структура кожного уроку потребує реалізації цієї лінії: активні методи роботи (інсценування, рольові ігри), фізкультхвилинки, хвилини релаксації, зміна діяльності тощо.

Вивчення НЗЛ *«Підприємливість і фінансова грамотність»* передбачає забезпечення кращого розуміння учнями практичних аспектів фінансових питань і розвиток їхніх лідерських ініціатив. Навчання школярів

раціонально використовувати кошти, заощаджувати, планувати витрати, виявляти ініціативу та відповідальність, проявляти обізнаність і своє ставлення до фінансових можливостей сучасних професій здійснюється під час оволодіння темами «Я, моя родина і друзі», «Свята і традиції», «Подорож», «Харчування».

Упровадження наскрізних змістових ліній має посприяти перебудові змісту навчання в такий спосіб, щоб отримані учнями знання, уміння й навички дозволили б їм успішно адаптуватися в новому соціальному й інформаційному середовищі та активно впливати на нього в інтересах збереження й подальшого розвитку суспільства та довкілля. Наскрізні змістові лінії, як і ключові компетентності, є спільними для всіх навчальних предметів і слугують засобом інтегрування навчального змісту. Ефективність обов'язкових результатів навчання, окреслених у межах кожної наскрізної змістової лінії, залежить не лише від її змісту, а також від використання на уроках інтерактивних форм і методів навчання (проектні роботи, дидактичні та сюжетно-рольові ігри, інсценізації, моделювання, дискусії, ситуаційні завдання тощо). Інтегровані змістові лінії корелюються з окремими ключовими компетентностями і сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учня/учениці, що визначають його/її поведінку в різних життєвих ситуаціях. Перспективу наших подальших наукових розвідок ми вбачаємо в дослідженні впливу ключових компетентностей, виокремлених у чинній навчальній програмі, на ефективність оволодіння іноземною мовою учнями початкової школи.

## **2.5. Особливості оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів 1–4 класів Нової української школи**

Компетентнісний підхід, як один з основних елементів Нової української школи, неможливо впровадити без внесення адекватних змін до оцінювання та вимірювання знань учнів. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні учнів початкової школи передбачає не лише оновлення змісту

іншомовної освіти, добір ефективних методів, прийомів і засобів навчання, але й обов'язкове прогнозування результативного складника змісту, що вимагає адекватних змін у системі оцінювання навчальних досягнень [48].

*Оцінювання* результатів навчальної діяльності учнів є структурним компонентом контролю та невід'ємним складником освітнього процесу. Тому одним із важливих напрямів освітньої реформи є створення такої системи оцінювання, яка має заохочувати учнів молодшого шкільного віку до навчання та досягнення кращих результатів, оцінювати їхній поступ і компетентності, а не лише кінцевий результат [63].

Нинішня система оцінювання учнів упродовж багатьох років формувалася в рамках знаннєвої парадигми освіти і тому відображає результат засвоєння ними знань, а не процес, що не відповідає повною мірою сучасним вимогам компетентнісного підходу. У педагогічній літературі неодноразово наголошувалося на необхідності переходу від парадигми оцінювання досягнень учнів за знаннями, уміннями й навичками до оцінювання рівня сформованості їхніх ключових компетентностей. Окрім ключових компетентностей, компетентнісний підхід має формувати і так звані *соціальні компетентності* або м'які навички: висловлювати свою думку, критично мислити, конструктивно виражати свої емоції та керувати ними, уміти працювати в команді, розв'язувати складні проблеми, пропонувати нові ідеї, брати на себе відповідальність за свої дії тощо. М'які або гнучкі навички (*soft skills*) визнано у світі необхідним складником сучасної освіти, оскільки вважається, що успішною у XXI столітті може бути та людина, яка володіє цими навичками. Відповідно до вимог нової української школи ці навички також підлягають обов'язковому оцінюванню в початковій школі.

*Проблема оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов у закладах загальної середньої освіти постійно перебуває в полі зору вчених. Зокрема, ними висвітлюються такі аспекти: критерії оцінювання (В.А. Бабюк, Н.Г. Вартанова, М.Я. Креєр); види оцінювання (І.О. Зимня, В.О.*

Коккота, О.О. Коломінова, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, J. Alderson, A. Palmer, J. Woller); *критеріальне оцінювання* (Е.А. Безукладников, А.А. Вертьянова, Б.А. Жигальов, О.О. Коваленко, А.А. Красноборова, Б.О. Крузе); *альтернативні методи оцінювання* (М.В. Клименко, Ю.Е. Лавриш, А.В. Матієнко, З.М. Никитенко, Ю.І. Семенова, О.А. Сухенко, J. Brown, T. Dikli, J. Herman, T. Hudson, S. Worley); *компетентнісний підхід в оцінюванні* (О.Л. Башманівський, О.В. Каданер, М.В. Коваленко, О.В. Пашкевич) тощо.

Що стосується компетентнісного підходу в оцінюванні, то основна увага приділяється дослідниками здебільшого порівнянню понять «компетенція» і «компетентність» та характеристики інструментарію їх вимірювання й оцінювання (портфоліо, тести, проекти, кейси тощо). Проте відсутні публікації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів сучасної початкової школи з іноземних мов відповідно до вимог нових нормативних документів, зокрема Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти і Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти [11; 46; 85].

Для визначення сутності терміну «**оцінювання**» звернемося до його трактування зарубіжними і вітчизняними дослідниками. Зокрема, австралійський учений Майкл Скрівен (Michael Scriven), один із засновників сучасного оцінювання, зазначив, що існує близько 60 різних термінів, які означають оцінювання і можуть використовуватися в тому чи іншому контексті. Це, зокрема, такі дієслова: *оцінювати, аналізувати, рецензувати, розглядати, судити, ранжувати, вивчати, перевіряти* тощо [106, с. 5]. Більшість визначень оцінювання включають поняття **встановлення цінності або вартості предмета оцінки**. Підтвердженням цього є визначення британських дослідників, де оцінювання – це «ідентифікація, з'ясування та застосування виправданих критеріїв для визначення цінності об'єкта щодо цих критеріїв» [100, с. 5].

Варто зазначити, що слово «**оцінювання**» в англійській мові позначається двома термінами: “**assessment**” і “**evaluation**”.

В освіті термін оцінювання (*assessment*) віднесено до широкого спектру методів або інструментів, які педагоги використовують для оцінювання, вимірювання та документування готовності учнів до навчання, прогресу в навчанні, набуття навичок або освітніх потреб. Натомість, оцінювання (*evaluation*) – це систематичний процес збору, аналізу та інтерпретації інформації для визначення ступеня досяжності навчальних цілей учнів [107].

Українські вчені по-різному інтерпретують термін “*assessment*”: «формувальне», «формуюче», «формативне», «формаційне», «розвивальне», «аналітичне» оцінювання тощо. На думку О.І. Локшиної, найоптимальнішим українським еквівалентом цієї реалії є варіант «формувальне оцінювання», з огляду на змістове наповнення цього терміну – *оцінювання, що сприяє формуванню й розвитку особистості учня* – і на лексико-граматичні вимоги і традиції української мови [30, с. 223].

Термін “*evaluation*” перекладається українською мовою як оцінювання «традиційне», «сумативне» або «підсумкове», але найчастіше використовується словосполучення «підсумкове оцінювання». Часто ці поняття вживаються як синоніми, проте різниця між ними існує, оскільки зазвичай *assessment* здійснюється під час навчального процесу й оцінює цей процес, а *evaluation* – по його завершенні й оцінює результат.

В нормативних документах МОН України *оцінювання* зазвичай визначається як процес встановлення рівня навчальних досягнень учня/учениці в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог чинних навчальних програм [66].

Сучасне визначення вітчизняних педагогів, є, на наш погляд, повнішим, конкретнішим і базується на компетентнісному підході: «Оцінювання – процес, що визначає рівень досягнутих навчальних успіхів і містить два компоненти: оцінювання як процес, що відбувається на всіх етапах навчання, і бал, що фіксує підсумки перевірки знань, умінь, навичок та компетентностей» [50, с. 70–71].

Результатом оцінювання є педагогічна оцінка, яка відображається в оцінювальних судженнях і висновках учителя/вчительки вербально, або в балах. *Виставлення балів обов'язково має супроводжуватись оцінювальними судженнями.* Оцінювання у початковій школі ґрунтується на врахуванні рівня досягнень учня/учениці, а не ступеня його невдач. Результати оцінювання навчальних досягнень учнів є конфіденційною інформацією, доступною лише для дитини та її батьків (або осіб, що їх замінюють).

*Основними цілями оцінювання в початковій школі є:* 1) порівняння наявного рівня сформованості компетентності з очікуваними результатами; 2) здійснення моніторингу прогресу учня; 3) визначення дітей з особливими освітніми потребами; 4) оцінювання методів викладання; 5) перегляд змісту навчальної програми; 6) надання інформації батькам; 7) надання підтримки учням у самооцінюванні [48, с. 120].

Проблема оцінювання учнів початкової школи на уроках іноземної мови заслуговує на особливу увагу. Як зазначає відомий психолог Б.Г. Ананьєв, оцінку можна розглядати з різних позицій: а) *орієнтувальної*, що впливає на розумову роботу учня і сприяє усвідомленню ним процесу цієї роботи та розумінню власних знань; б) *стимулювальної*, що впливає на афективно-вольову сферу через переживання успіху або неуспіху, формування домагань і намірів, вчинків або стосунків. Завдяки цьому оцінка впливає і на інтелектуальну, і на афективно-вольову сфери, тобто на особистість учня в цілому [3, с. 183]. При цьому під «оцінкою» учений розуміє не лише оцінку-бал, але й оцінні судження педагога, які він висловлює під час уроку.

Отже, якщо вчитель ставить перед собою завдання оцінити рівень знань класу в цілому або окремого учня зокрема, порівняти цей рівень із заданим еталоном, то найзручніше і найпростіше виразити це в оцінках-балах. Якщо ж перед учителем стоїть інше завдання – знайти недоліки в засвоєні вивченого матеріалу, намітити систему заходів щодо їх усунення, то достатньо якісно охарактеризувати відповідь учня, зазначивши його

позитивні і негативні сторони; оцінка в балах зовсім не обов'язкова. У будь-якому разі педагог має бути гарним психологом, здатним передбачити всі позитивні й негативні наслідки оцінювання, його виховного ефекту.

З 1 вересня 2018 року стартував проект «Нова українська школа»: усі першокласники України почали навчатися за новим Державним стандартом початкової освіти, який рекомендує впроваджувати формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів і визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти [11]. У зв'язку з цим МОН України розробило для вчителів модель оцінювання навчальних досягнень учнів перших класів, яка ґрунтується на формувальному оцінюванні, що дозволяє *оцінити насамперед процес навчання, а не результат, а також поступ кожного учня* [37].

Більшість західних і вітчизняних дослідників (Г.Б. Голуб, М.О. Пінська, І.С. Фішман, І.М. Улановська, В. Bloom, К. Cauley, J. McMillan, L. Shepard., M. Scriven, D. Wiliam) трактують *формувальне оцінювання (formative assessment)* як оцінювання для визначення прогресу учня, поточного стану його навченості, шляхів перспективного розвитку, мотивування, здійснення оперативного взаємозв'язку між учнем і вчителем у процесі навчання, планування нових освітніх цілей. Формувальне оцінювання дозволяє учням розуміти, наскільки правильно вони виконують завдання у процесі навчання та досягають його цілей і завдань.

Формувальне (або постійне) оцінювання передбачає неперервне відстеження особистісного розвитку дитини навчального досвіду та хід опанування нею навчального досвіду як основи компетентності. Воно дає змогу досягти декількох цілей: 1) підтримати навчальний розвиток дітей; 2) вибудувати індивідуальну траєкторію їхнього розвитку; 3) діагностувати досягнення дитини на кожному з етапів процесу навчання; 4) вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; 5) аналізувати хід реалізації навчальної програми й ухвалювати рішення щодо корегування програми і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини; 6) мотивувати

учнів до прагнення здобути максимально можливі результати; 7) виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, не боятися помилок, переконання у власних можливостях і здібностях [48, с. 119].

Порівняння підсумкового (традиційного) і формального оцінювання говорить на користь останнього, про що свідчать дані таблиці 2.5.

Формувальне оцінювання, яке є компетентісно орієнтованим, допомагає відстежувати особистісний розвиток учнів і хід опанування ними навчального досвіду як основи компетентності, вибудовувати індивідуальну траєкторію особистості. Під час підсумкового оцінювання навчальні досягнення учнів співвідносяться з обов'язковими результатами навчання, визначеними Державним стандартом початкової освіти.

Таблиця 2.5

**Порівняльний аналіз традиційного і формувального оцінювання**

<b>Традиційне (підсумкове) оцінювання</b>	<b>Формувальне оцінювання</b>
Оцінює результат навчання	Оцінює процес навчання
Обов'язково потребує оцінки в балах	Завжди є позитивним зворотним зв'язком
Застосовується відповідно до стандартів	Є індивідуалізованим
Показує недоліки	Є ціннісним

Отже, у сучасній школі загальна мета оцінювання перестає бути лише інструментом оцінювання успішності учня, але й стає засобом навчання для вчителя.

У межах загальної мети *основними цілями* оцінювання визначено такі:

1. Порівняння наявного рівня сформованості компетентності з очікуваними результатами. Це спроба оцінити знання й уміння, які демонструє учень під час проведення різних способів оцінки на певному завершальному етапі (наприклад, під час підсумкового контролю).

2. Здійснення моніторингу прогресу учня. Постійне оцінювання дозволяє учням удосконалювати власні знання і демонструвати цей прогрес під час подальшого оцінювання.



3. Визначення дітей з особливими освітніми потребами. Процес оцінювання дає можливість виявити дітей, які можуть потребувати додаткової підтримки в освітньому процесі внаслідок різних чинників – порушень психофізичного розвитку, інших соціальних та економічних чинників.

4. Оцінювання методів викладання. Результати оцінювання можуть визначати необхідність продовження чи зміни у підходах до методів викладання.

5. Перегляд змісту навчальної програми. Оцінювання може також визначати частини навчальної програми, які потребують перегляду, зокрема, коли оволодіння певними знаннями чи вміннями передбачається на більш пізньому етапі або в рамках вивчення інших навчальних предметів.

6. Надання інформації батькам. Результати оцінювання є чудовою інформацією для обговорення її з батьками дитини під час індивідуальних зустрічей. Батьки можуть побачити прогрес у розвитку дитини, оволодіння тими чи іншими компетентностями, обговорити види навчальної діяльності, які вони можуть здійснювати в домашніх умовах.

7. Надання підтримки учням у самооцінюванні. Оцінювання може використовуватися учнями для визначення сфер, які потребують покращення знань чи вмінь і допомагають учням краще підготуватися до наступного оцінювання у цій сфері [48, с. 120].

Зважаючи на відсутність у вітчизняній освіті дидактично обґрунтованих засобів і методів реалізації формульованого оцінювання в початковій школі, нам видається цілком доречним і насущним викласти основні положення *технології конструювання інструментарію формульованого оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу (1–2 класи)*, розробленої О.В. Онопрієнко [49, с. 82–83]. Технологія заснована на теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, що відображено в етапах засвоєння змісту навчання, і таксономії рівнів засвоєння діяльності В.П. Беспалька, котра зумовила визначення складності діагностувального завдання для кожного етапу. Стисло опишемо зазначену технологію.

Під час планування процесу навчання з певного предмета в межах теми формулюється її мета та передбачаються результати, які узгоджуються з обов'язковими результатами Державного стандарту й очікуваними результатами чинної навчальної програми. На їх підставі прогнозуються проміжні цілі та відповідні результати для кожного етапу засвоєння.

Для першого циклу доцільно виділяти не більше чотирьох проміжних етапів. До кожного з них створюється діагностувальне завдання відповідного рівня, а саме:

1) *на ідентифікацію матеріалу* – завдання передбачає репродуктивну діяльність учня за запропонованою підказкою (зразком, схемою тощо): упізнати чи пригадати елемент змісту навчання;

2) *на відтворення навчального змісту* – типове завдання репродуктивного характеру, яке виконується учнем самостійно без опори; наприклад, відтворення дії за відомим орієнтиром;

3) *на застосування елемента знання чи вміння* в дещо зміненій навчальній ситуації – завдання може бути нетиповим, але учень має застосувати засвоєний спосіб діяльності; проведення розумових чи практичних операцій для перетворення зміненої ситуації на типову;

4) *на застосування навчального досвіду* в ситуації, наближеній до життєвого контексту – творче, зокрема компетентнісно зорієнтоване завдання, яке потрібно виконати самостійно: пригадати (дібрати) інформацію та пристосувати її до нових умов, поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем.

Зміст кожного завдання має спрямовуватися на виявлення характеристики, суттєвої для певного етапу. Якість оволодіння навчальним змістом визначається параметром рівня засвоєння, описаним у характеристиці завдань. Важливим і обов'язковим елементом технології є забезпечення зворотного зв'язку: умовні сигнали, символи тощо, про які вчитель має домовитися з учнями перед виконанням завдання.

Підготовка завдань за описаною технологією, на думка О.В. Онопрієнко, забезпечить здійснення поточного контролю й формувального оцінювання результатів навчання учнів, дасть об'єктивні підстави для характеристики

їхніх навчальних досягнень. А конструювання інструментарію допоможе діагностувати результативність навчальної діяльності учня на кожному етапі, відстежувати його індивідуальний розвиток, вчасно виявляти й усувати проблеми, коригувати зміст і методи навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Незважаючи на те, що цю технологію розроблено для формувального оцінювання учнів 1–2 класів з математики, на наш погляд, вона є цілком доступною і прийнятною для інших навчальних предметів, у тому числі іноземної мови.

На увагу вчителів заслуговує також *система оцінювання діяльності педагога*, запропонована американською дослідницею Б. Міллер та адаптована до української освіти вітчизняними вченими О.І. Пометун і Т.О. Ремех [64, с. 89]. Компонентами цієї системи є:

- *Визначення мети (завдань) оцінювання*: навіщо потрібна оцінка.
- *Вибір терміну оцінювання відповідно до навчальної програми*: як правильно вибрати такий проміжок часу, за який учні зможуть чогось навчитись і набути певні знання, уміння, ставлення.
- *Визначення очікуваних результатів*: що я хочу, щоб знали і вміли учні та які ставлення висловлювали.
- *Формулювання критеріїв і стандартів*: як я можу дізнатися, що учні дійсно досягли передбачуваних мною навчальних результатів, що є для мене критерієм, зразком добре виконаної діяльності учнів.
- *Вибір прийомів перевірки/контролю навчальних досягнень і просування учнів у навчанні*: які прийоми, стратегії я маю обрати, щоб переконатися, що учні досягли запланованих результатів уроку чи засвоєння теми; як я можу впевнитися, що вони просунулись у вивченні предметі.

Описану систему розроблено для громадянської освіти, але, на нашу думку, вона є цілком прийнятною для здійснення формувального оцінювання з іноземної мови вчителями початкової школи.

Оцінювання результатів навчання й особистісних досягнень учнів у першому класі Нової української школи має *формувальний характер* і

здійснюється вербально на суб'єкт-суб'єктних засадах, що передбачає активне залучення учнів до самоконтролю і самооцінювання.

Міністерство освіти і науки України запропонувало такий *алгоритм діяльності* вчителя щодо організації формувального оцінювання:

1. Формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей.
2. Забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання.
3. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання.
4. Забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія).
5. Корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання [37].

**Критеріями оцінювання** навчальних досягнень учнів виступають: 1) якість знань (предметних, про способи діяльності): міцність, повнота, глибина, узагальненість, системність, дієвість; 2) сформованість предметних умінь і навичок, способів навчальної діяльності (виконання за зразком, за аналогією, у нових ситуаціях); 3) володіння досвідом елементарної творчої діяльності (частково-пошуковий і пошуковий рівні); 4) володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе.

**Результатами формувального оцінювання** є: відстеження динаміки розвитку учня на всіх етапах навчання; забезпечення найбільш комфортних умов для кожного учня; формування адекватної самооцінки учня; підвищення мотивації до навчання; формування навичок самооцінювання.

Формувальне оцінювання потребує забезпечення постійного зворотного зв'язку від учнів. З метою контролю сприйняття та розуміння учнями вивченого навчального матеріалу доцільно використовувати **прийоми зворотного зв'язку**.

До найпростіших методичних прийомів, які можна використовувати уже в 1-му класі з будь-якого предмета, можна віднести: «Світлофор»,

«Долоньки», «Лінійка успіху», «Вимірювання температури», «Кольорові доріжки», сигнальні картки, мовні підказки, сигнали рукою тощо. Для прикладу візьмемо два прийоми: «Світлофор» і «Долоньки».

1. *«Світлофор»*. Учитель домовляється зі школярами, що вони час від часу будуть подавати незвичні сигнали: якщо під час виконання завдання все зрозуміло і дається легко, то на полі зошита учні малюють зелений кружок, якщо мають якусь перешкоду чи сумнів – жовтий, якщо не знають, як виконувати, – червоний.

2. *«Долоньки»*. Під час пояснення якогось завдання учням пропонується дати сигнал певним кольором вирізаної з цупкого паперу долоньки: білим – «усе зрозуміло» або «впораюсь самостійно», червоним – «потрібно пояснити ще раз» або «потрібна допомога».

Орієнтиром для здійснення формувального оцінювання є вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей учнів початкової школи, визначені Державним стандартом початкової освіти до першого циклу навчання (1–2 класи), та очікувані результати, зазначені в програмі.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів визначають загальні підходи до виявлення рівня їхніх навчальних досягнень і встановлюють відповідність між вимогами до знань, навичок і вмінь та показником оцінки в балах (від 1 до 12) відповідно до інтегрованих **рівнів навчальних досягнень**: початкового, середнього, достатнього, високого.

Зазначені рівні навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов та орієнтовні вимоги до них із чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) запропоновано в наказі МОН України від 21.06. 2013 року № 1222 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» (Орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов) [66].

Нова навчальна програма [85] пропонує орієнтовні параметри для оцінювання навчальних досягнень учнів, які стосуються лише оцінювання і не слугують основними орієнтирами в навчанні (табл. 2.6).

За цими критеріями здійснюється контроль і оцінювання результатів навчальної роботи учнів на уроках і вдома у процесі повсякденного моніторингу, а також за результатами перевірки їхніх навчальних досягнень: усної, зокрема індивідуальне, групове і фронтальне опитування; письмової, зокрема самостійні та контрольні роботи, тестування тощо.

Таблиця 2.6

**Орієнтовні параметри навчально-пізнавальних досягнень учнів**

Уміння	Клас			
	1	2	3	4
Сприймання на слух (Аудіювання)	Обсяг прослуханого в запису матеріалу (у межах)			
	1 хв	1–1,5 хв	1,5–2 хв	2 хв
Зорове сприймання (Читання)	Обсяг одного тексту в словах (у межах)			
	20–50	50–80	80–100	100–150
Усна взаємодія (Діалог)	Висловлення кожного співрозмовника в репліках, правильно оформлених у мовному відношенні (у межах)			
	1–3	3	4	5
Усне продукування (Монолог)	Обсяг висловлення в реченнях (у межах)			
	1–3	3–4	4–5	5–6
Писемне продукування (Письмо)	Обсяг письмового повідомлення в словах (у межах)			
	5–10	10–25	25–40	40–50

Навчальні досягнення здобувачів у 1–2 класах підлягають *вербальному, формувальному* оцінюванню, у 3–4 – *формувальному та підсумковому* (бальному) оцінюванню.

Вербальна (словесна) характеристика знань, навичок і вмінь учнів зумовлена тим, що в дітей ще недостатньо сформовані пізнавальні процеси, мовлення, саморегуляція, що впливає на рівень засвоєння знань, які вчитель змушений оцінювати низькими балами. Учні молодшого шкільного віку, особливо 1–2 класів, ще нездатні відокремити негативні результати своїх дій і

вчинків від власної позитивної оцінки. Краще, наприклад, учителю сказати: «Я задоволений/а тим, як ти виконав/ла завдання; написав/ла літеру», ніж «Молодець!», оскільки в першому випадку оцінюється те, що виконав учень, а в другому – його особистість. Замість «Гарна ідея» можна сказати: «Ідея цікава. Ти багато дізнався/лась про життя своїх однолітків в Англії/Франції/Іспанії/ Німеччині. А що ще ти хочеш про них довідатися?».

Вербальне оцінювання реалізується за допомогою таких *форм і прийомів*: 1) розгорнутих оцінних суджень, коли вчитель аналізує хід роботи, її результати, коментує спосіб виконання, наголошує на головному, стимулює учнів до наслідування кращих зразків відповіді, демонструє раціональні способи роботи, розкриває можливості вдосконалення діяльності тощо; 2) різноманітних прийомів схвалення, погодження, підбадьорювання, виражених вербально і за допомогою міміки, жестів, модуляції, голосу; 3) перспективних оцінок, коли вчитель роз'яснює, за яких умов учень може в майбутньому одержати найвище схвалення.

Варто зазначити, що у зв'язку із запровадженням компетентнісного підходу до навчання й особистісно орієнтованих технологій в науково-педагогічній літературі останніх років неодноразово порушувалося питання, що на початковому етапі шкільної освіти не повинні використовуватися оцінки-бали для оцінювання успіхів першокласників, тому що оцінка може стати психотравмуючим фактором, який утруднює адаптацію дитини до школи. Але на практиці вчителям важко відмовитися від цього досить простого і наочного способу. Тому замість оцінок у балах використовувалися малюнки, зірочки, прапорці, значки, смайлики, інші символи, які диференціювали навчальні досягнення учнів так само як оцінки. О.Я. Савченко вважає помилковим використання матеріальних замінників оцінок, оскільки такий миттєвий стимул «добре виконав – щось одержав» перетворює навчання у свідомості дитини на гонитву за відмінними оцінками [78, с. 130].

Словесна характеристика знань, навичок і вмінь учнів зумовлена тим, що в дітей ще недостатньо сформовані пізнавальні процеси, мовлення, саморегуляція, що впливає на рівень засвоєння знань, які вчитель змушений оцінювати низькими балами. Учні молодшого шкільного віку ще нездатні відокремити негативні результати своїх дій і вчинків від власної позитивної оцінки. Краще, наприклад, сказати «я задоволений/а тим, як ти виконав/ла завдання», ніж «молодець», оскільки в першому випадку оцінюється те, що виконав учень, а в другому – його особистість.

В особистісно зорієнтованому класі вчитель часто здійснює зворотний зв'язок із дітьми, коли коментує результати їхніх робіт. Мотивація дітей зростає, адже вони бачать, що вчитель цікавиться їхньою роботою та спрямовує їх. Це також допомагає дітям розв'язувати проблеми, поглиблювати своє розуміння. Так, замість «хороша робота» доречніше учневі/учениці сказати: «Ти старанно попрацював/ла над завданням і вирішив/ла його двома способами, де обидва є правильними!». Замість «хороша ідея» можна сказати: «Ідея цікава. Ти багато дізнався/лась про життя своїх однолітків в Англії/Франції/Іспанії/Німеччині. А що ще ти хочеш про них дізнатися?».

На платформі BritishCouncil (<https://nus-english.com.ua>) розміщено прийоми вербального оцінювання за чотирма рівнями, які можуть використовувати вчителі у своїй роботі в початковій школі. Наведемо окремі приклади цих рівнів.

**Низький рівень (відтворення):** Старайся! Будь уважним! Ти можеш більше! Ти здатний на краще! Я вірю в тебе! Я рада, що ти зрозумів правильно! Уже краще! Значно краще! Тощо.

**Середній рівень (розуміння сприйнятого):** Досить добре! Уже краще! Так тримати! З успіхом тебе! Я пишаюся тобою! Дуже добре! Твоя робота дуже потішила мене! Досить вдало! Тощо.



**Достатній рівень** (*застосування знань*): Вітаю! Це те, що треба! Я погоджуюся з тобою! Гарно зроблено! Який ти дотепний! Ти багато вже вмієш! Як влучно! Чудово! Молодець! Це твоя перемога! Тощо.

**Високий рівень** (*вияв творчих здібностей*): Ти можеш творити! Задоволена твоєю роботою! Ти маєш власну думку! Блискуча відповідь! Прекрасно! Бездоганно! Ти нас порадував! Ми гордимся своїми досягненнями! Надзвичайно! Зразково! Тощо.

Іншим важливим аспектом оцінювання у першому класі є його спрямованість на *відстеження індивідуальних досягнень* кожної дитини, не порівнюючи їх з досягненнями інших дітей. Тому замість «в тебе робота краща, ніж у Романа/Олени» краще сказати: «Ти старанно попрацював/ла над виконанням завдання, доповнивши його власними малюнками». Орієнтуючись на критерії вчителя, у дітей формуються свої суб'єктивні критерії самооцінки і самоконтролю: «Ось як потрібно розповідати/читати/писати, щоб отримати гарну оцінку».

Окрім того, учні 1–2 класів ще не спроможні відрізнити оцінку за виконання ними окремого завдання від оцінювання себе в цілому. Тому, наприклад, слова: «Ти виконав/ла це погано» вони розуміють буквально так: «Ти поганий/на», розцінюючи їх як прояв негативного ставлення до себе з боку вчителя.

Ураховуючи таку вікову особливість дітей, доцільно, на наш погляд, використовувати систему змістовних оцінок, розроблену Ш.О. Амонашвілі, основними характеристиками якої є: а) доброзичливе ставлення до учня як до особистості; б) позитивне ставлення до зусиль учня, котрі спрямовано на виконання завдання, навіть якщо ці зусилля не дали позитивного результату; в) конкретний аналіз труднощів, що постали перед учнем, і допущених ним помилок; г) конкретні вказівки на те, як можна покращати досягнутий результат [2].

Згідно з новою програмою з іноземної мови для початкової школи вимоги до рівнів підготовки учнів подано після закінчення першого (1–2

класи) і другого (3–4 класи) циклів навчання (а не після кожного навчального року, як було раніше). На кінець 2-го класу учні мають досягти рівня PreA1, а на кінець 4-го – A1. Ці рівні характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [96].

Навчальна програма передбачає досягнення учнями молодшого шкільного віку загальних і конкретних очікуваних результатів навчання (компетентностей), визначених Державним стандартом початкової освіти. Основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їхні потреби, які мотивують до навчання, знання й уміння, котрі формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях і зумовлюють формування ставлення до них. Обов'язкові результати навчання є основою для подальшого навчання учнів на наступних рівнях загальної середньої освіти.

*Загальні очікувані результати* вказують на рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу. Ці результати представлено описом складників ключових і предметних компетентностей, якими має володіти учень початкової школи, та окреслюють кінцевий результат для побудови освітньої траєкторії здобувачів загальної середньої освіти (табл. 2.7).

*Таблиця 2.7*

### **Загальні очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності**

учнів (комунікативна компетентність)

<b>Рівні та дескриптори володіння іноземною мовою відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання</b>	
<b>Pre A1 (1-2 класи)</b>	<b>A1 (3-4 класи)</b>
<b>«Сприймання на слух»</b>	
Розуміє короткі, прості запитання та твердження, які вимовляються повільно та чітко, за потреби повторюються, та супроводжуються візуальними опорами або жестами задля покращення розуміння.	Розуміє повільне та чітке мовлення з довгими паузами задля полегшення усвідомлення змісту почутого.

Розпізнає знайомі слова повсякденного вжитку у знайомому контексті, якщо мовлення повільне та чітке.	Розуміє конкретну інформацію (наприклад, про місце або час) у знайомому повсякденному контексті, якщо мовлення повільне та чітке.
Розпізнає числа, ціни, дати та дні тижня у знайомому контексті, якщо мовлення повільне та чітке.	
<b>«Усна взаємодія»</b>	
Ставить та відповідає на запитання про себе та щоденні справи, вживаючи короткі, формульні вирази та покладаючись на жести для підкріплення інформації.	Взаємодіє у простий спосіб, але комунікація повністю залежить від повторення в уповільненому темпі, перефразування та доповнення.
	Ставить і відповідає на прості запитання, ініціює і вербально реагує на прості твердження, які стосуються нагальних потреб і дуже знайомих тем.
<b>«Усне продукування»</b>	
Продукує короткі фрази про себе, надаючи базову персональну інформацію (напр., ім'я, адреса, родина, національність).	Будує прості, здебільшого відокремлені фрази про людей і місця.
<b>«Зорове сприймання»</b>	
Розпізнає знайомі слова у супроводі малюнків, наприклад, у меню ресторанів швидкого харчування, де є фотографії страв, або у книжці з малюнками, де використовується знайома лексика.	Розуміє дуже короткі, прості тексти, читаючи їх пофразово, впізнаючи знайомі імена, слова та основні фрази, перечитуючи за потреби.
<b>«Писемна взаємодія»</b>	
Пише короткі фрази для надання базової інформації (ім'я, адреса, родина), в анкет або записці, використовуючи словник.	Запитує та надає особисту інформацію у письмовій формі.
<b>«Писемне продукування»</b>	
Надає базову інформацію в письмовій формі (наприклад, ім'я, адреса, національність), з можливим використанням словника.	Надає у письмовому вигляді інформацію про себе (наприклад, уподобання, родина, домашні улюбленці), використовуючи прості слова та вирази.
	Пише прості фрази та речення.
<b>«Онлайн взаємодія»</b>	
Встановлює базовий соціальний контакт онлайн, вживаючи найпростіші ввічливі форми вітання та прощання.	Пише дуже прості повідомлення та онлайн дописи, які складаються з низки коротких речень. Здійснює прості онлайн покупки та робить заявки під наглядом дорослих.
Розміщує прості онлайн вітання, вживаючи основні формульні вирази.	

Відповідно до моделі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі, створеної вітчизняним дослідником В.Г. Редьком, стисло узагальнимо якісні характеристики навчальної діяльності, якою мають оволодіти учні на кінець 4-го року навчання, на прикладі мовленнєвої компетентності:

- **в аудіюванні** (безпосереднє й опосередковане) – здатність

ідентифікувати та адекватно розуміти озвучені тексти;

- у **говорінні** (*монолог, діалог*) – здатність продукувати звукові тексти

відповідно до наявних норм і комунікативних завдань;

- у **читанні** (*ознайомлювальне, вивчальне, пошукове*) – здатність

ідентифікувати та адекватно розуміти письмові тексти;

- у **письмі** – здатність продукувати письмові тексти відповідно до

наявних норм і комунікативних завдань [68, с. 369].

Вимоги до очікуваних результатів навчання та компетентностей учнів використовуються для: 1) організації постійного спостереження за динамікою формування певних навчальних дій, що співвідносяться з очікуваними результатами та особистим розвитком учня; 2) обговорення навчального поступу з учнями та їхніми батьками або особами, які їх замінюють; 3) формувального (поточного) і завершального (підсумкового) оцінювання.

*Конкретні очікувані результати* навчально-пізнавальної діяльності учнів визначають обов'язковий зміст, «ядро знань», через засвоєння якого відбувається розвиток умінь згідно із загальними цілями освітньої галузі. Конкретні очікувані результати показують, які складники ключових і предметних компетентностей мають бути сформовані у здобувачів освіти на кінець кожного циклу навчання. Зокрема, види мовленнєвої діяльності включають такі загальні комунікативні вміння:

- *«Сприймання на слух: Розуміння розмови між іншими людьми.*

Слухання наживо. Слухання оголошень та інструкцій. Слухання радіо та аудіозаписів. Аудіо-візуальне сприймання (телепрограми, фільми, відеозаписи).

- *«Усна взаємодія»:* Бесіда, дискусія та розуміння співрозмовника.

Цілеспрямована співпраця. Отримання товарів і послуг. Обмін інформацією.

- *«Усне продукування»:* Тривалий монолог: опис власного досвіду.

Тривалий монолог: надання інформації. Тривалий монолог: обґрунтування власної думки. Виступ перед аудиторією.

- «Зорове сприймання»: Читання кореспонденції. Читання для орієнтування. Читання для отримання інформації та аргументування. Читання інструкцій. Читання для задоволення.

- «Писемна взаємодія»: Листування. Записки, повідомлення, бланки.
- «Писемне продукування»: Творче письмо. Доповіді.
- «Онлайн взаємодія»: Онлайн спілкування та дискусія.

Цілеспрямована онлайн співпраця.

На основі зазначених умінь у навчальній програмі визначено конкретні очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, тобто рівні та дескриптори володіння ними іноземною мовою [96]. Продемонструємо конкретні очікувані результати навчальної діяльності учнів на кінець 2-го і 4-го класів на прикладі рецептивного виду мовленнєвої діяльності «Сприймання на слух» (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Конкретні очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи зі сприймання на слух (аудіювання)**

PreA1	A1
<b>Розуміння розмови між іншими людьми</b>	
Дескриптори відсутні.	Розуміє деякі слова та вирази, коли люди говорять про себе, родину, школу, хобі або оточення, якщо мовлення повільне й чітке.
	Розуміє слова та короткі речення, слухаючи просту розмову (наприклад, між покупцем і продавцем у магазині), якщо мовлення повільне й дуже чітке.
<b>Слухання наживо</b>	
Дескриптори відсутні.	Розуміє в загальних рисах дуже просту інформацію, яка пояснюється в передбачуваній ситуації (наприклад, на екскурсії), якщо мовлення дуже повільне й чітке з тривалими паузами час від часу.
<b>Слухання оголошень та інструкцій</b>	
Розуміє короткі прості інструкції до дій як, наприклад, «Зупинись», «Зачини двері» тощо, які промовляються повільно, адресуються персонально, супроводжуються малюнками або жестами та за потреби повторюються.	Розуміє інструкції, які даються ретельно й повільно, виконує короткі, прості вказівки.

	Розуміє, коли хтось повільно й чітко розповідає, де знаходиться предмет, якщо той перебуває в безпосередньому оточенні.
	Розуміє числа, ціни та час, якщо вони повільно й чітко оголошуються через гучномовець (наприклад, на вокзалі або в магазині).
<b>Слухання радіо та аудіозаписів</b>	
Розпізнає вже знайомі слова, імена та числа у простих, коротких записаних текстах, що промовляються дуже повільно та чітко.	Виокремлює конкретну інформацію (наприклад, місце та час) з коротких аудіо- та відеозаписів на знайому повсякденну тематику, якщо мовлення повільне та чітке.
<b>Аудіо-візуальне сприймання (телепрограми, фільми, відеозаписи)</b>	
Дескриптори відсутні.	Дескриптори відсутні.

Що стосується лінгвістичної і соціолінгвістичної компетентностей, то в чинній програмі конкретних очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів не окреслено.

Оскільки навчальна програма є рамковою, то проміжні результати за класами мають визначати самі вчителі, орієнтуючись на кінцевий результат.

Зміст кожної освітньої галузі відображено у **змістових лініях**, які окреслюють її внутрішню структуру та систематизують конкретні очікувані результати галузі, зокрема іншомовної.

Виокремлення в навчальних програмах чотирьох **наскрізних змістових ліній** (НЗЛ) – «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність» – спрямоване на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з різних предметів у реальних життєвих ситуаціях.

Обов'язковими результатами навчання НЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» є: Учень/учениця розуміє необхідність приведення в порядок місця відпочинку (тема «Відпочинок і дозвілля»); цінує та бережливо ставиться до природи (тема «Природа та навколишнє середовище»); розуміє наслідки нераціональних дій людини на навколишнє середовище (тема «Людина»); виявляє ціннісне ставлення до природи під час подорожі (тема «Подорож»).

Обов'язковими результатами навчання НЗЛ «Громадянська відповідальність» визначено: Учень/учениця розуміє важливість допомоги

батькам і розповідає про свої обов'язки; оцінює власні вчинки та вчинки інших людей; вибудовує товариські стосунки з оточуючими людьми (*тема «Я, моя родина і друзі»*); ураховує думку товаришів при виборі того чи іншого виду відпочинку (*тема «Відпочинок і дозвілля»*); висловлюється про важливість допомоги тваринам та збереження природи (*тема «Природа та навколишнє середовище»*); виявляє толерантне ставлення до людей (*тема «Людина»*); використовує модель поведінки, яка не суперечить правилам шкільного життя (*тема «Школа та шкільне життя»*).

До обов'язковими результатами навчання НЗЛ **«Здоров'я і безпека»** віднесено: Учень/учениця виявляє відповідальне ставлення до власного здоров'я (*тема «Я, моя родина і друзі»*); розуміє базові правила безпечної поведінки (*тема «Відпочинок і дозвілля»*); розпізнає позитивні та негативні чинники, що впливають на здоров'я людини; розуміє важливість дотримання правил гігієни, рухового режиму та фізичного навантаження (*тема «Людина»*); розуміє необхідність дотримання чистоти та порядку у власному помешканні (*тема «Помешкання»*); розрізняє здорову та шкідливу їжу (*тема «Харчування»*); обирає безпечний шлях пересування (*тема «Подорож»*).

Обов'язковими результатами навчання НЗЛ **«Підприємливість і фінансова грамотність»** є: Учень/учениця виявляє ініціативу та відповідальність у плануванні робочого дня (*тема «Я, моя родина і друзі»*); складає просте меню з корисних продуктів; раціонально розподіляє кошти під час покупки (*тема «Харчування»*); обирає оптимальний вид транспорту (*тема «Подорож»*); розуміє необхідність планування покупок на святкування у межах бюджету (*тема «Свята і традиції»*).

Очікуваних результатів навчання (загальних і конкретних), окреслених у межах кожної змістової лінії, можна досягнути, якщо використовувати інтерактивні форми і методи навчання: дослідницькі, інформаційні, проектні роботи, дидактичні та сюжетно-рольові ігри, інсценізації, моделювання, ситуаційні вправи, екскурсії тощо.

Відповідно до видів контролю визначають і **види оцінювання**: поточне, тематичне, семестрове, річне і державна підсумкова атестація.

*Поточне оцінювання* – це процес установлення рівня навчальних досягнень учня/учениці в оволодінні змістом предмета, уміннями та навичками відповідно до вимог навчальних програм. Об'єктом поточного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів є знання, уміння й навички, самостійність оцінних суджень, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності. Поточне оцінювання здійснюється у процесі поурочного вивчення теми. Його основними завдання є установлення й оцінювання рівнів розуміння та первинного засвоєння окремих елементів змісту теми; установлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем; закріплення знань, умінь і навичок. Формами поточного оцінювання є індивідуальне, групове та фронтальне опитування; робота з діаграмами, графіками, схемами; виконання учнями різних видів письмових робіт; взаємоконтроль учнів у парах і групах; самоконтроль тощо. В умовах упровадження зовнішнього незалежного оцінювання особливого значення набуває тестова форма контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Інформація, отримана на підставі поточного контролю, є основною для коригування роботи вчителя на уроці.

*Тематичному оцінюванню* навчальних досягнень підлягають основні результати вивчення теми/розділу. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів забезпечує: 1) усунення безсистемності в оцінюванні; 2) підвищення об'єктивності оцінки знань, навичок і вмінь; 3) індивідуальний та диференційований підхід до організації навчання; 4) систематизацію й узагальнення навчального матеріалу; 5) концентрацію уваги учнів до найсуттєвішого в системі знань з предмета.

Тематична оцінка виставляється на підставі результатів опанування учнями матеріалу теми/розділу впродовж її/його вивчення з урахуванням поточних оцінок, різних видів навчальних робіт (практичних, самостійних, творчих, контрольних робіт) та навчальної активності школярів.



*Оцінка за семестр* виставляється за результатами тематичного оцінювання, а *за рік* – на основі семестрових оцінок. *Підсумкове оцінювання* – оцінювання, яке надає докази про досягнення учня/учениці і дозволяє робити висновки про його/її компетентність або ефективність програми. Метою цього оцінювання є констатування рівня засвоєння знань і сформованості вмінь та компетентностей учнів до певного періоду часу і визначення відповідності отриманих результатів вимогам стандарту. Підсумкове оцінювання передбачає зіставлення навчальних досягнень здобувачів з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою.

При цьому розрізняють *внутрішнє і зовнішнє підсумкове оцінювання*. Внутрішнє підсумкове оцінювання здійснюється педагогами або адміністрацією навчального закладу для визначення рівня сформованості знань і навичок по закінченні вивчення блоку навчальної інформації та етапу навчання – початкової школи (4 клас), базової школи (9 клас), профільної школи (11–12 клас). Результати внутрішнього оцінювання забезпечують позитивну мотивацію навчання, інформують учнів про їх індивідуальні досягнення, а вчителів – про ефективність їх педагогічної діяльності. Зовнішнє оцінювання проводиться зовнішніми по відношенню до навчального закладу службами. Воно може проводитися шляхом моніторингових досліджень якості освіти, ліцензування навчальних закладів тощо.

*Підсумкове оцінювання* здійснюється за тему, семестр, рік. *Підсумкове оцінювання за тему* з іноземної мови здійснюється з урахуванням усіх поточних оцінок, отриманих під час вивчення теми/ підтеми/розділу, та оцінки за тематичну контрольну роботу. *Підсумкове оцінювання за семестр* здійснюється на основі результатів тематичного оцінювання з урахуванням динаміки рівня навчальних досягнень учня. *Підсумкове оцінювання за рік* здійснюється на основі семестрових оцінок також з урахуванням динаміки рівня навчальних досягнень учня. Результати підсумкового оцінювання учнів

здійснюється з урахуванням динаміки зростання їхніх навчальних досягнень і фіксуються вчителем у свідоцтві досягнень, запропонованим МОН України [37].

**Свідоцтво досягнень** складається із двох частин: 1) *характеристики особистих досягнень* учнів, що містить 12 параметрів (заповнюється у жовтні як проміжний звіт, і в травні як підсумковий); 2) *характеристики навчальних досягнень* учнів, тобто *предметних компетентностей* (заповнюється тільки у травні як підсумкове оцінювання).

Перша частина свідоцтва (*характеристика особистих досягнень учня/учениці*) відображає його/її самостійність, відповідальність, комунікативність, старанність, уміння працювати в групі, ставлення до навчання, рівень прикладених зусиль, сформованість навчально-пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтирів і загальнонавчальних умінь. Контроль та оцінка рівня особистісного розвитку учнів спрямовані на виявлення індивідуальної динаміки розвитку учнів від початку навчального року до його закінчення.

Друга частина свідоцтва (*характеристика навчальних досягнень учня/учениці*) складається з оцінювання предметних компетентностей.

Що стосується характеристики особистісного розвитку учнів, то вона відображає їхню самостійність, відповідальність, комунікативність, уміння працювати в групі, ставлення до навчання, рівень прикладених зусиль, сформованість навчально-пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтирів і загальнонавчальних умінь.

Контроль та оцінка рівня особистісного розвитку учнів спрямовані на виявлення індивідуальної динаміки розвитку учнів від початку навчального року до його закінчення.

Основними показниками особистісного розвитку учнів є: сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; сформованість основних ціннісних орієнтирів, які визначають мотиваційну основу особистості; сформованість навчально-пізнавальних інтересів; здатність до узгоджених дій

з урахуванням іншої позиції; самостійність дій, суджень, критичне ставлення до власних та інших дій; адекватність самооцінки; вираження творчості в різних видах діяльності.

Динаміка розвитку учнів визначається вчителем спільно із шкільним психологом на основі результатів психолого-педагогічного моніторингу.

Для оцінювання учнів у свідоцтві досягнень запропоновано чотирирівневу систему: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою вчителя», «ще потребує уваги і допомоги». Зокрема, з іноземної мови оцінюються такі компетентності учнів: 1) розпізнає знайомі слова у супроводі малюнків, наприклад, у книжці з малюнками, де використовується знайома лексика; 2) розуміє просту особисту інформацію (ім'я, вік, місце проживання, країна походження), а також розуміє запитання на цю тему, спрямовані безпосередньо та особисто; 3) продукує короткі фрази про себе, надаючи базову персональну інформацію (ім'я, адреса, родина) [37].

Організація контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу має бути спрямованою на створення в дітей ситуації успіху. Як висловився В.О. Сухомлинський: «Успіх в учінні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які народжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [84, с. 158]. Під ситуацією успіху розуміється таке цілеспрямоване поєднання психолого-педагогічних прийомів, яке сприяє усвідомленому включенню кожного учня в активну діяльність залежно від індивідуальних можливостей, забезпечує позитивну емоційну установку учнів на виконання навчального завдання й адекватне сприйняття результатів своєї діяльності.

У процесі засвоєння знань для першокласників важливе значення має *становлення елементів рефлексії*, спрямованих на спостереження своїх дій та дій однокласників, осмислення своїх суджень, дій, учинків з огляду на їх відповідність меті діяльності, оскільки початкові навички рефлексії як особистісного новоутворення в повному обсязі мають сформуватися тільки

наприкінці молодшого шкільного віку. Варто зазначити, що здатність до персональної (автономної) рефлексії в дітей 6–7 років є достатньо обмеженою, але можливості для її розвитку актуалізуються в груповій формі.

Розвиток внутрішніх мотивів пов'язаний з формуванням навчальних дій контролю й оцінки, основою яких є самоконтроль і самооцінювання – система дій, за допомогою яких учень перевіряє власну діяльність.

*Самооцінювання* є альтернативним способом оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів, невід'ємним умінням сучасного школяра у процесі пізнання й самопізнання. Воно (самооцінювання) може здійснюватися на різних етапах навчальної діяльності – як на етапі планування виконання навчального завдання (вироблення критеріїв оцінки), так і по завершенню його виконання (оцінка учнем власної роботи за виробленими критеріями).

Найважливішою метою самооцінювання є підвищення здатності учнів до саморефлексії, а однією з важливих технологій оцінювання в початковій школі, особливо в першому класі, є *технологія портфоліо* (папка досягнень), яка відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати діяльності учня в режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних можливостей та вмінь здійснювати власні оцінні судження про результати власної діяльності [104].

Портфоліо (у широкому розумінні) – це спосіб фіксування, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень учня протягом певного періоду навчання. Відповідно, портфолійне оцінювання (*portfolio assessment*) або оцінювання на базі Портфоліо – це цілеспрямований, систематичний процес збирання й оцінювання напрацювань учнів для документування прогресу щодо досягнення ними цілей навчання або з метою демонстрації їх результатів [103, с. 234].

Педагогічна ідея навчального портфоліо як форми оцінювання передбачає (за С. Дж. Пейном, М. Чошановим): а) зміщення акценту з того,

що учень не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми, розділу, предмета; б) інтеграцію кількісних і якісних оцінок; в) домінування самооцінки над оцінкою вчителя [58].

Серед інноваційних технологій оцінювання, що запроваджуються в Україні, є мовний портфель або мовне портфоліо (МП). Мовне портфоліо – це пакет документів, з допомогою яких учні відображають свої досягнення і досвід у вивченні іноземних мов [23].

Українську версію МП створено на основі Європейського Мовного Портфоліо (ЄМП; «European Language Portfolio»), розробленого Лінгвістичним комітетом Ради Європи з метою з метою вимірювання мовної компетентності кожного громадянина Європи в рамках чіткої та визначеної форми [28].

Завданням створення Мовного портфоліо є навчити учнів вивчати мови самостійно, протягом усього життя, реально оцінювати власний рівень володіння мовними навичками і демонструвати їх в тих умовах, де вони будуть працювати або продовжувати навчання. Основна суть мовного портфоліо – показати все, на що здатні учні. Через твердження «Я знаю» (“I know”), «Я вмію» (“I can”) акцентуються навчальні досягнення учнів, розвивається здатність до самооцінювання, поступово збільшується відповідальність за власне навчання.

Складниками ЄМП є три документи:

1. Мовний паспорт (МП), який визначає рівень володіння іноземними мовами особи, якій він належить. Паспорт містить схему для самооцінювання рівня володіння іноземною мовою, зокрема навичок аудіювання, говоріння, читання й письма.

2. Мовна біографія (МБ), що містить інформацію стосовно отриманого досвіду в галузі вивчення іноземних мов, зокрема, дані про тривалість контактів з носіями іноземної мови, використання мови на роботі, навчання мови в школі чи на курсах.

3. Досьє, куди вносяться документи про підтвердження інформації, яку викладено в МП і МКБ: офіційні сертифікати чи дипломи, отримані по закінченні мовних курсів або інституцій, їх назви та рік видачі.

Використання мовного портфоліо дозволяє зробити процес іншомовного навчання прозорішим для учнів, допомагаючи їм розвивати їхню здатність до відображення й самооцінювання, таким чином, надаючи їм можливість поступово збільшувати свою відповідальність за власне навчання. За допомогою мовного портфоліо спрощується процедура впровадження європейських стандартів оцінювання учнів, у тому числі під час формувального чи підсумкового оцінювання, які здійснюються за допомогою дескрипторів відповідно до Загальноєвропейських рівневих стандартів.

Беручи за основу той факт, що в Новій українській школі в початковій ланці (1–2 клас) основним видом оцінювання досягнень учня є формувальне оцінювання, у нагоді вчителю може стати лепбук «Моя книга досягнень» («My Progress Book»), яке рекомендує МОН України [36].

*Лепбук* – це альтернативний варіант мовного портфоліо учня, який формується поступово самим учнем у ході навчання. «Моя книга досягнень» має формуватися кожним учнем під у процесі навчання поступово, тому в кінці року легко буде відстежити прогрес учня. Наприклад, на початку навчального року учень міг назвати 5 слів і скласти одне речення з ними (5 карток із зображенням цих слів у кишеньці), а в кінці навчального року – 10 слів і 5 речень.

Лепбук має вигляд паперової книги, на кожній сторінці якої знаходяться креативні кишеньки для зберігання досягнень учня. Кишеньки поділяються на два основні види: *використовую самостійно* та *використовую за допомогою вчителя*, що допомагає візуально відстежувати процес розвитку учня всім учасникам навчального процесу (учневі, учителю, батькам, адміністрації навчального закладу). Кишеньки заповнюються учнем відповідно до його знань з предмета «іноземна мова» (кількість слів, речень,

карток, проектів, тощо). Кількісний визначник досягнень формується під час самоперевірки учнем. Наприклад, учневі пропонується поділити картки на «Я можу назвати САМ» і «Я потребую допомоги». Визначившись із картками, школяр складає їх у відповідні кишеньки у своїй книзі досягнень. Робота з лепбуком проводиться в кінці теми під час проведення підсумкового уроку, на якому учні закріплюють вивчений матеріал і заповнюють кишеньки, спираючись на твердження: можу назвати, розказати, скласти речення, тощо.

Інноваційним ресурсом, який пропонується МОН України вчителям іноземної мови, є навчальна дошка для формувального оцінювання досягнень учнів *KnowledgeBoard* і набір карток до неї. Дошка містить широкий спектр різноманітних розважальних і цікавих змістових завдань для учнів. *KnowledgeBoard* підтримує формувальні стратегії оцінки Нової української школи та дозволить учителям оцінювати навчальні досягнення учнів у сучасному освітньому контексті. Учні засвоюють матеріал в ігровій формі, мають можливість багаторазового повторення, здійснення самоперевірки та самокорекції. Особливістю запропонованої методики є створення умов для забезпечення максимально можливого успіху в навчанні кожного окремого учня за рахунок організації навчання з опорою на обидві півкулі головного мозку та одночасної рухової (кінестетичної) діяльності. Використання дошки сприятиме розвитку дрібної моторики обох рук (при виконанні дій), розвитку уваги, уяви та синхронізації мисленневих та активних дій (*listen-act response*). Виконання завдань і контроль навчальних досягнень легко інтегрується в сучасний урок іноземної мови, та є здоров'язберігаючою технологією [36].

Отже, підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що важливо контролювати й оцінювати не стільки результати, скільки сам процес навчання, поєднуючи різні форми та види контролю й оцінок. Пріоритетом мають стати методи і форми контролю й оцінювання, які акцентують на тому, що знають і що вміють робити учні (замість чого не знають чи не вміють робити).

Під час формування контрольно-оцінювальної діяльності учнів молодшого шкільного віку важливо, щоб зовнішні мотиви, котрі спонукає оцінка, переросли у внутрішні: «навчаюся тому, що мені цікаво дізнатися щось нове», «тому, що подобається процес навчання», а не «тому, щоб одержати гарну оцінку». Результатом навчання мають стати не тільки знання, уміння, навички, способи діяльності, а насамперед, здатність учнів застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях для розв'язання тих чи інших проблем і завдань. Особливу увагу слід звернути на формувальне оцінювання навчальних і особистих досягнень учнів першого класу.

## **2.6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 1–4 класів НУШ**

### ***2.6.1. Соціокультурні та краєзнавчі відомості у змісті навчання іноземних мов учнів початкової школи***

Перед учнями, які вивчають іноземну мову в початковій школі, стоїть складне завдання: вони мають оволодіти основами нової вимови й орфографії, навчитися сприймати новий мовний код на слух і в графічній формі. Формування вмій і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності потребує значних затрат часу та зусиль. Щоб цей процес протікав успішно й викликав в учнів позитивні емоції, він будується в інтерактивній та ігровій формі із залученням тих каналів сприйняття інформації, які є пріоритетними для цієї вікової категорії – переважно аудіовізуальний. Тематика ситуативного спілкування визначається відповідно до сфери особистих інтересів учнів молодшої школи та стосується їх найближчого оточення. Вона вирізняється побутовим характером, а відтак деякі педагоги вважають, що формування уявлень про культуру не є пріоритетним завданням початкової школи, оскільки більшість матеріалів не має і не може мати чіткої культурологічної спрямованості. Проте це не зовсім так – культура пронизує різні сфери діяльності людини, а теза про те, що навчання мови це також знайомство з культурою іншого народу стала аксіомою сучасної методики та



лінгводидактики, і початковий етап не є виключенням.

Як відомо, дитина раннього шкільного віку є таким самим *суб'єктом культурного середовища*, як і представники інших вікових категорій [45]. Під впливом свого найближчого оточення (сім'ї, закладу дошкільної освіти тощо) вона долучається до духовних цінностей свого народу, його звичаїв і традицій. Комплекс якостей, які дають змогу дитині ідентифікувати себе з власним народом, повинен продовжувати своє формування на подальших етапах її соціалізації та навчання. Водночас, учень має усвідомлювати, що у світі існують інші культури, їхні представники не лише розмовляють іншою мовою, але й можуть мати ряд характерних відмінностей. У зв'язку з цим предметна галузь «іноземні мови» покликана створити умови для ранньої як комунікативної, так і психологічної адаптації до іншого мовного й культурного світу, з яким дитина неминуче буде стикатися в сучасному глобалізованому світі.

У контексті проблеми культурного розвитку особи Л.С. Виготський свого часу висунув поняття «дитячої примітивності», під якою розумів стан, коли дитина перебуває на низькій стадії культурного розвитку [8, с. 191]. Це зумовлено тим, що вона ще не оволоділа на належному рівні культурними засобами поведінки. Завдання школи – подолати цю культурну примітивність через створення умов для нормального та різнобічного культурного розвитку особи з метою її інтеграції в соціум. Відтак, у навчально-виховному процесі початкової школи цей інтерес до власної культури і найближчого оточення має підтримуватися та розвиватися; процес іншомовної підготовки не є виключенням. Ідея про необхідність інтеграції культури в теорію і практику навчання мови, починаючи з раннього віку, утвердилася наприкінці 80-х рр. ХХ ст., коли комунікативна методика потребувала нових шляхів взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного та когнітивного розвитку учня [43, с. 53]. Відтоді її теоретичні положення деталізувалися й поглиблювалися, що супроводжувалося відображенням результатів у практиці навчання та конструювання змісту навчальної літератури з

іноземних мов.

Незалежно від історичних періодів розвитку методики, незмінним залишається те, що початковий етап навчання характеризується «фундаментальністю» стосовно подальших етапів. Вона полягає не лише в тому, що в учнів формується певний мовний мінімум і вибудовується система правил оперування одиницями мови, достатня для розуміння й передачі окремих смислових значень, але й основні уявлення про культуру іншої країни та навички взаємодії з нею з позицій носія іншої лінгвокультурної свідомості.

Згідно з нормативними документами, в учнів початкової школи передбачається формування елементарної комунікативної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності на рівні А1. Під нею розуміється здатність і готовність учня здійснювати міжособистісне й *міжкультурне* спілкування з носіями мови, яка вивчається, у межах типових сфер і тем спілкування, що є доступними для учня молодшого шкільного віку [16, с. 4]. Міжкультурна компетентність розглядається як невід'ємний компонент комунікативної компетентності. Більш того, розвиток другої безпосередньо залежить від розвитку першої – не володіючи культурою на належному рівні, особа повсякчас припускається помилок, які перешкоджатимуть комунікації та взаєморозумінню [43, с. 55]. В узагальненому вигляді долучення до іншої культури передбачає:

– оволодіння вербально-семантичним кодом іноземної мови (так звана мовна картина світу), яка дає змогу відповідно до контексту використовувати мовні засоби для спілкування з представниками інших культур;

– знання про іншу культуру, які дають особі адекватно розуміти нову соціальну дійсність.

Набуття таких якостей у методичній літературі пов'язують із формуванням вторинної *мовної особистості* [43, с. 53]. Проте на початковому етапі цей процес доречніше розглядати як «ініціацію» – перший контакт з новою лінгвокультурною дійсністю, мета якого – мотивувати учня

до оволодіння нею. Оскільки молодший шкільний вік значною мірою є визначальним для всіх подальших етапів навчання, у початковій школі важливо забезпечити таку ситуацію, щоб до закінчення молодшого шкільного віку учень не лише не втратив бажання, але й хотів учитися та продовжував вірити у свої сили. Процес іншомовної підготовки є складним з огляду на те, що в учнів молодшого віку немає прямої мотивації вивчати іноземну мову – зрештою всі питання в комунікативному вимірі вони можуть вирішувати засобами рідної мови. У зв'язку з цим важлива увага приділяється підручнику як основному засобу навчання, який значною мірою визначає якість інформаційного наповнення уроку, а також організаційні форми роботи, у тому числі й особливостям презентації культурно маркованої інформації у його змісті та її активізації в мовленні учнів.

Здійснений нами аналіз засвідчив, що вже з першого року навчання іноземної мови у процесі формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої учні знайомляться з доступними для їхнього віку елементами культури країн, мову яких вони вивчають. До таких відносять розповсюджені імена людей і казкових героїв, назви свят, міст, вулиць, традицій тощо. Відповідні національні римівки, вірші, а також ілюстрації країнознавчого спрямування сприятимуть формуванню соціокультурної компетентності учнів [71, с. 50–51]. Включення соціокультурного компонента на початковому етапі не лише не зменшує важливості практичного володіння мовними формами як засобом спілкування (тобто комунікативного компонента), а навпаки, дозволяє реалізовувати принцип комунікативної спрямованості навчання й організувати зацікавлену взаємодію учнів засобами нової мови. Паралельно із вивчення іноземної мови та культури в початковій школі учні також *знайомляться з певними краєзнавчими відомостями* під час опрацювання тем, які визначено навчальною програмою. Особливістю цього знайомства є те, що воно *вперше* відбувається засобами іноземної мови та через призму порівняння з іншою культурою. Отримані знання та сформовані вміння в різних видах мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземної

мови мають бути трансформовані в уміння учня описувати найближче оточення та рідну країну. Важливо зазначити, що **краснознавчі відомості уводяться паралельно з або після опрацювання** відповідної інформації соціокультурного характеру.

Розглядаючи особливості презентації культурно маркованої інформації в змісті сучасного підручника з іноземної мови для початкової школи, варто зазначити, що для нього загальноприйнятою та дидактично доцільною є **тематична організація** навчального матеріалу. Теми, пропонувані на початковому етапі, характеризуються своєю традиційністю. Зазвичай вони пов'язані з найближчим оточенням учня: сім'я, дім, місто/село, іграшки, тварини, свята, школа тощо. З одного боку, такий добір тем зумовлений їх когнітивною доступністю для дитячого сприйняття засобами іноземної мови, оскільки вони відображають ті сфери, з якими учень уже знайомий на належному рівні, та з якими пов'язані його основні інтереси. З іншого боку, вони дають змогу відобразити **базовий образ світу**, у якому існують люди. Так, незалежно від національних відмінностей та різних картини світу в ментальності іноземців такі явища, як дім і кімнати в ньому, розпорядок дня, спорт, похід до кінотеатру тощо є типовими для представників різних націй (із деякими незначними відмінностями). Тобто, відображаючи ідентичність окремих культур і слугуючи об'єднувальним фоном міжкультурного дискурсу, вони ставлять культурний досвід учнів різних національностей в однакові умови.

Такі теми можна назвати **тематичними примітивами** (І.В. Одинцова), а їх набір формує **фундамент навчання мови**, а також знайомства з двома культурами. На початковому етапі вони дозволяють автору підручника й учителю формувати неproblemне ставлення до оточуючого світу. У процесі роботи з темою дитина знайомиться з певним фактичним матеріалом у доступному для її сприйняття обсязі, оволодіває відповідними мовними засобами, які дають змогу описувати світ навколо себе або ж розуміти, коли це робить співрозмовник, відповідно реагувати

(ставити запитання-уточнення, надавати відповідні відомості про себе тощо).

Набір типізованих тем створює передумови для розвитку соціокультурної (*sociocultural awareness*) і національної свідомості (*national awareness*), а також закладати підвалини міжкультурної комунікації учня за умови, що кожен компонент підручника на рівні текстових та ілюстративних матеріалів збагачено характерними для відповідної культури ознаками. Якщо в 1–2 класі презентація культурно маркованих відомостей про країну здійснюється в основному за допомогою ілюстративних матеріалів або ж типізованих зразків мовленнєвої взаємодії (які учні можуть використовувати для побудови власних висловлювань за зразком), то починаючи з 3-го класу, коли в учнів сформовані вміння читання до змісту підручника вводять короткі за обсягом тексти, які опосередковано ілюструють особливості життя в іншій та власній країні. Вони мають конкретизувати та розширювати відому учням інформацію, а також базуватися на відомому мовному і мовленнєвому матеріалі. У протилежному випадку – тексти можуть втратити для учнів свою привабливість і негативно позначатися на процесі навчання. Під час знайомства з матеріалами соціокультурної спрямованості у свідомості учня формуватимуться певні оцінні судження: «відрізняється від нашого», «таке ж саме». У сукупності це сприятиме формуванню в учнів уявлення про існування іншої культури, усвідомлення її відмінностей та особливостей.

Щоб сприяти формуванню міжкультурної компетентності, дібрані текстові та ілюстративні матеріали повинні максимально відповідати критерію *навчальної автентичності* (реалістичності) у таких вимірах:

– автентичність контексту – сюжетна лінія підручника або ж події окремої теми розгортаються на тлі реалій тих країн мова, яких вивчається. У початковій школі створенню такого контексту суттєво сприяє ілюстративний матеріал, а також уведення до змісту підручника персонажів та їх оточення, які характерні для іншої культури;

– автентичність мовного і мовленнєвого матеріалу, який має відображати зразки реальної комунікації, котрі за аналогією можуть бути

використані учнями під час ситуативного спілкування.

Використання навчальних автентичних матеріалів є важливим з огляду на те, що вони створюють в учнів ілюзію долучення до іншого соціуму, відчуття участі в його житті. Це сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови і культури.

Орієнтація на учня у процесі добору культурологічної інформації для змісту підручника початкової школи не обмежується забезпеченням її автентичності. Поряд з цим автор має вирішити ряд аспектів, які визначатимуть, які знання, уміння й навички мають бути сформовані в учня, а також характер системи вправ і завдань, види навчальної діяльності. Для цього йому необхідно дати чіткі відповіді на запитання:

- 1) що учень повинен знати добре;
- 2) про які явища іншої та рідної культури йому необхідно мати загальне уявлення;
- 3) як він має адекватно реагувати в типових комунікативних ситуаціях.

Для отримання відповіді на ці запитання розробник навчальної літератури орієнтується на вимоги чинної навчальної програми. Проте аналіз її змісту засвідчує, що основний акцент у ній зроблено на регламентовані вимоги до лінгвістичної компетентності учнів і можливих засобів вираження. Натомість, вимоги до соціокультурної компетентності мають доволі узагальнений характер (наприклад, *«знання культурних реалій спільноти, мова якої вивчається»*) або ж стосуються правил і форм висловлювання (*«дотримання правил ввічливості, вживання та вибір привітань і форм звертання»*) [16]. Окрім того, в Україні відсутні рекомендації, які окреслювали б й уточнювали змістове наповнення соціокультурного компонента. Відтак, рішення про його якісний і кількісний склад значною мірою залишається прерогативою автора. Вимоги щодо краєзнавчої компетентності, а також об'єкти краєзнавчої дійсності відсутні у змісті чинної навчальної програми.

З метою виявлення рівня представлення краєзнавчої інформації у змісті

підручників, співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було проведено анкетування вчителів початкових класів. У ньому взяло участь 207 респондентів, переважну більшість з яких (82,1%) становлять учителі англійської мови, 10,6% – німецької мови і 7,3% – іспанської мови. Анкетування охоплено вісім областей України (Волинська, Житомирська, Закарпатська, Київська, Львівська, Черкаська, Чернігівська, Хмельницька). Відповідно до отриманих результатів було встановлено, що, на переконання більшості педагогів, інформація про рідну культуру і країну учнів суттєво поступаєть інформації про країну мови, що вивчається. В узагальненому вигляді було виявлено, що 68,0% респондентів засвідчили недостатність таких відомостей у 1-му класі, 67,0% - у 2-му, 57,0% - у 3-му і 46,0% у 4-му. Проте, розгляд цих показників за окремими підручниками засвідчує, що вони будуть дещо нижчими. Навчальна література зарубіжних видань (“*Family and Friends*”, “*Welcome*” тощо) майже позбавлена такого компонента, як відомості про рідну країну учнів, і не передбачає достатньо засобів активізації цієї інформації в мовленні школярів.

Низький рівень представлення інформації про рідну країну учнів ми схильні пояснювати, з одного боку, тим, що в початковій школі основний акцент робиться на збагаченні базового словникового запасу школярів з іноземної мови та формуванні в них базових умінь і навичок у новій мовній системі (орфографія, вимова тощо). З іншого боку, пріоритет належить соціокультурному аспекту, оскільки саме він дає змогу формувати в учнів уявлення про іншу культуру, уміння впізнавати в потоці мовлення, розуміти і називати базові реалії (імена носіїв мови, казкових героїв, назви столиці та країни мови, яка вивчається), розуміти інформацію про життя носіїв мови та про основні факти культури країни, мова якої вивчається тощо.

Поділяючи думку авторів про те, що процес навчання іноземної мови недоцільно перетворювати на систематичне вивчення свого краю та країни, доречним є ознайомлення учнів з окремими найбільш характерними аспектами рідної культури. Проведене анкетування також дало змогу зібрати

емпіричні дані щодо того, з яким саме краєзнавчим матеріалом доцільно знайомити учнів початкової школи. Умовно отримані результати можна поділити на два блоки знань. Так, з одного боку, це певні знакові об'єкти культурної спадщини (матеріальний аспект), а з іншого – свята і традиції, нематеріальні явища, притаманні рідній культурі учнів (духовний складник). Отримані під час анкетування дані було узагальнено й систематизовано відповідно до тематики чинної навчальної програми. Беручи до уваги те, що культура країни не обмежується виключно об'єктами культурної та духовної спадщини, але й знаходить прояв у багатьох побутових аспектах (сім'я, розпорядок дня, особливості навчання у школі тощо), ми розширили бачення того, які відомості про рідну культуру і найближче оточення учня мають бути відображені у процесі іншомовної підготовки. Результати наших досліджень та узагальнень представлено в таблиці 2.9. Орієнтовний опис краєзнавчого компонента виражений в уміннях і знаннях, які мають бути сформовані в учнів початкової школи на кожному році навчання іноземних мов.

*Таблиця 2.9*

**Розподіл краєзнавчого компонента змісту навчання  
іноземних мов у початковій школі (за класами)**

<b>Сфери</b>	<b>Опис краєзнавчої компетентності</b>
<b>ПЕРШИЙ КЛАС</b>	
Особистісна	– знати і вміти писати поширені імена в Україні (у тому числі власне ім'я та імена близьких людей); – вміти називати членів сім'ї/родини (на прикладі власної); – вміти називати улюблену іграшку та описувати її;
Публічна	– знати назви основних свят (найбільш уживані: Новий рік, Різдво, Пасха (Великдень) іноземною мовою, вміти повідомляти про їх назви та стандартні форми вітання; – знати і вміти писати назви населених пунктів (столиці, власного міста/села);
Освітня	– вміти повідомляти, де навчаєшся та що робиш на уроці іноземної мови.
<b>ДРУГИЙ КЛАС</b>	
Особистісна	– знати назви видів дозвілля, вміти повідомляти про дозвілля учнів в Україні; – вміти описувати улюблені ігри та іграшки дітей в Україні;
Публічна	– знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські та дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки тощо); – знати назви традиційного й сучасного одягу в Україні (предмети одягу, кольори); – знати назви основних страв в Україні (повсякденних і святкових);



	писанка, паска тощо); – знати назви поширених овочів і фруктів, які вирощують в Україні; уміти повідомляти, які подобаються (а також вирощують на присадибній ділянці); – знати назви основних свят (День Святого Миколая, День матері, День сміху тощо) іноземною мовою;
Освітня	– знати назви шкільних предметів; уміти описувати інтер'єр власної шкільної кімнати).
<b>ТРЕТІЙ КЛАС</b>	
Особистісна	– уміти описувати типовий робочий день учня в Україні; – уміти описувати власне помешкання; – уміти описувати щоденні обов'язки по дому; – знати назви професій своїх батьків, уміти повідомляти, ким вони працюють;
Публічна	– знати назви основних видів спорту, поширених в Україні (у тому числі улюбленого); – уміти описувати шкільні канікули в Україні (коли розпочинаються, як довго тривають, чим займаються учні під час канікул); – уміти описувати погоду в Україні в різні пори року; – знати назви свят та особливості їх святкування (День Незалежності України, День Перемоги), повідомляти, місяці їх святкування;
Освітня	– уміти описувати основні приміщення школи, у якій навчається учень, а також об'єкти навколо неї; знати назви шкільних предметів.
<b>ЧЕТВЕРТИЙ КЛАС</b>	
Особистісна	– уміти описувати власний населений пункт (місто або село), основні заклади в ньому, види житла, транспорту тощо; – уміти назвати місце розташування різних об'єктів у рідному населеному пункті;
Публічна	– знати назви видів деяких видів народних святкувань (концерти, фестивалі, ярмарки тощо); – описувати святкування дня власного міста (основні заходи та види розваг); – знати назви основних об'єктів інфраструктури населених пунктів (громадський транспорт, метро, мости тощо) і будівель (музей, театр, кінотеатр тощо); – знати назви й уміти називати об'єкти географічного ландшафту України (назви основних річок, озер, гір тощо); – знати назви країн-сусідок України; – знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські й дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки, а також заповідник Асканія Нова); – знати основні пам'ятки культури України (сім чудес України); – знати назви державних свят (День знань, День учителя, День вишиванки, День захисника вітчизни); уміти повідомляти про особливості святкування окремих свят.
Освітня	– уміти повідомляти про рідну школу (основні приміщення й об'єкти навколо неї, розклад уроків і шкільні предмети).

Добираючи зміст краєзнавчого компонента, з одного боку, ми намагалися максимально співвіднести його з основними сферами і тематикою

ситуативного спілкування, визначених чинною навчальною програмою [18], а з іншого, – урахувати пізнавальні інтереси і можливості учнів початкової школи, а також досвід, набутий ними під час вивчення інших предметів. Із таблиці видно, що для перших років навчання краєзнавчий аспект значною мірою знаходить прояв у формуванні в учня умінь описувати його найближче оточення засобами іноземної мови. Так, Д.Ю. Петров, описуючи мову як «індивідуальну й особистісну категорію», звертає увагу на те, що на початковому етапі її вивчення важливим в емоційно-психологічному і мотиваційному вимірі для школяра є можливість говорити про себе та важливі для нього речі, а не зосереджуватися на абстрактних персонажах [59]. Найближче оточення учня також супроводжується культурними маркерами, тому, навчаючись описувати його, дитина осмислює особливості цього середовища, поступово вибудовує власну картину світу, усвідомлює своє місце в культурній матриці рідного народу.

Оскільки в 1–2 класах діти ще не володіють мовними засобами на достатньому рівні, який дав би їм можливість робити змістовні та розгорнені повідомлення, дескриптори краєзнавчої компетентності, в основному, представлено у формі знань (*знати назви..., уміти називати ...*). Тобто, зміст висловлювань зводиться до того, що учні мають уміти називати об'єкти та речі навколо себе. Вони є короткими, описовими в обсязі, визначеному чинною навчальною програмою (2–3 речення/репліки для 1-го класу та 3–4 речення/репліки для 2-го класу). Починаючи з 3-го класу, коли збільшується словниковий запас учнів, а граматичні структури урізноманітнюють мовлення, зростає увага до формулювання більш розгорнених висловлювань (4–5 речень/реплік). Також у 3–4 класах розширюється й тематика спілкування – учень навчається описувати особливості побуту, власний населений пункт, погоду та клімат України, поширені свята й особливості їх святкування тощо.

Під час анкетування вчителями були висловлені різні думки щодо включення тих, чи інших об'єктів, з якими доцільно знайомити учня

початкової школи у процесі навчання іноземної мови. Проте деякі з них ми змушені були відкинути як такі, що не відповідають віковим і пізнавальним можливостям учнів, або ж не узгоджуються з досвідом, набутим учнями під час вивчення інших предметів. Зокрема це побажання включити відомості про Запорізьку Січ, легенду про заснування Києва та інші історичні аспекти. Водночас, вважаємо доцільним знайомство учнів з такими культурними пам'ятками, які становлять «Сім чудес» України (4 клас), а також із мешканцями заповідних територій на прикладі Асканії Нової (3 клас), оскільки з цими темами учні знайомляться під час вивчення предметів «Я у світі» (4 клас) і «Природознавство» (3 клас) відповідно.

Оскільки дитина початкової школи лише набуває первинного досвіду спілкування іноземною мовою, у неї формується мовна база. Тому наше завдання полягало *не в тому, щоб додати ще один пласт інформації*, який вона має осилити, а навпаки – спираючись на мовний і мовленнєвий матеріал, яким оволодіває дитина, перерозподілити акценти – не лише лінгвістична та соціокультурна компетентності, а ще й краєзнавча.

На наше переконання, таке бачення краєзнавчого компонента в початковій школі не порушує цілісності чинної навчальної програми. Натомість, пропонується доповнення кожної сфери ситуативного спілкування і теми відповідним матеріалом про рідний край та найближче оточення учня. Передбачається, що отримані знання та сформовані вміння і навички, з одного боку, дадуть змогу учням розвивавати їхню культурну чутливість і ціннісні орієнтації, а, з іншого, – бути повноправним учасником діалогу культур. Представлені рекомендації можуть слугувати орієнтиром для авторів навчальної літератури щодо того, який країнознавчий матеріал доцільно враховувати у процесі навчання іноземної мови та які саме вміння щодо його використання необхідно сформувавши в учнів. При цьому важливо, щоб краєзнавчі відомості презентувалися не лише за допомогою вербальних засобів, але й підкріплювалися візуальними образами (краєвиди, одяг, образи, типові для України), оскільки саме ілюстративний матеріал становить

значний обсяг сучасного підручника для початкової школи.

Не менш важливим аспектом побудови процесу навчання мови у форматі діалогу культур є те, що постійні міграційні процеси, які стали невід'ємним складником сучасного життя, зумовлюють зникнення моноетнічних середовищ. Відтак, в одному класі можуть бути представлені діти різних національностей та етнічних груп. Україна не є винятком. Попри це дидактико-методичні засади організації процесу співпраці в поліетнічному та полікультурному навчальному середовищі ще не є достатньо розроблені вітчизняною педагогічною наукою. Дуже часто цей аспект не враховано в підручниках з іноземних мов, зміст яких зорієнтований на ознайомлення учнів із соціокультурною інформацією та відомостями про Україну. Також непоміченим залишається цей аспект під час підготовки майбутніх учителів. Проте ігнорування потреби самовираження представників інших етнічних груп може стати причиною розшарування учнівського колективу, маргіналізації міжособистісних стосунків. Як наслідок, учитель має самотужки стати модератором, який забезпечуватиме міжкультурний діалог, у якому будуть реалізовані та задоволені потреби інших етнічних і релігійних груп.

### ***2.6.2. Соціокультурні та краєзнавчі відомості в іншомовній комунікативній діяльності учнів початкової школи***

Окрім презентації інформації про культурні особливості рідної і зарубіжної країни, прийнятні моделі поведінки та автентичні зразки мовлення, обов'язковою умовою міцності засвоєння знань і сформованості відповідних уявлень є виконання завдань, які сприяють безпосередній активізації нових знань у мовленнєвій діяльності учнів. Система вправ і завдань підручника має бути зорієнтована на стимулювання вмотивованих та автентичних дій школярів з навчальним матеріалом, тобто таких, які характерні для ситуацій спілкування з носіями мови, та які спираються на їхні реальні потреби і можливості: наприклад, розповісти про сімейний похід

до зоопарку, поспілкуватися з про улюблену тварину тощо.

Для підручника початкової школи важливо будувати завдання в такий спосіб, щоб один і той самий матеріал учень відтворив декілька разів, але в змінених умовах і в різних видах мовленнєвої чи ігрової діяльності. Таким чином, це сприятиме міцності сформованих умінь і навичок. При цьому необхідно брати до уваги такі психофізіологічні особливості дитини, як мимовільне запам'ятовування, швидка стомлюваність, надмірна рухова активність, бажання гратися, переважання діалогічного мовлення над монологічним.

Попри наявність різних видів діяльності, на початкових етапах навчання вчителю необхідно орієнтуватися на **пасивне оброблення інформації** учнем/ученицею, під час якої в нього/неї триває процес звикання до нового коду і вибудовується власна лінгвістична система нової мови. Зазвичай у цей період навіть ті учні, які проявляють активність у класі, не завжди готові брати участь у спілкуванні. Через деякий час адаптаційного періоду (тривалість якого може бути різною в різних дітей) дитина буде поступово включатися в комунікативну діяльність із класом. На допомогу вчителю приходять здатність дітей молодшого шкільного віку до наслідування (імітація та імпринтинг), спонтанність в оволодінні новими формами спілкування, відкритість до нового матеріалу та людей, які спілкуються іншою мовою, безпосередність дитячого сприйняття. Одним із найкращих стимулів для навчання є почуття успіху.

Для полегшення процесу оволодіння новим матеріалом більшість завдань **виконується за зразком**, які домінують упродовж усього періоду навчання в початковій школі. З цією метою для формування комунікативних умінь у тематичних примітивах доцільно спиратися на зразки мовленнєвої взаємодії, які є максимально типізовані та зорієнтовані на використання в діалогічній формі. Наприклад:

*Hans: Hello, Vlad. How did you spend your weekend?*

*Vlad: Hi, Hans. I visited my grandparents in the village. They have got a big*

*farm. Hans: How interesting! Have they got lots of animals there?*

*Vlad: Yes, they have....*

*(рівень: 3-4 клас)*

Беручи на себе певні ролі, учні за аналогією навчаються реалізовувати їх у звичних і типових умовах. При цьому комунікативна цінність таких зразків не знижується, оскільки в повсякденному житті особа контактує не стільки з людьми, а радше з типізованими представниками в різних сферах, взаємодія з якими зводиться до стереотипних моделей поведінки (наприклад, розмова у продуктовому магазині, розповідь про минулі вихідні, вподобання тощо). За таких умов особистісні якості людей, їх переживання залишаються поза увагою учня, не відволікаючи його від оволодіння мовою.

Поступово з формуванням певної лексико-граматичної бази, набуттям учнями первинного комунікативного досвіду та розвитком у них аналітичного мислення відбувається поступовий перехід до виконання завдань з елементами творчості без опори на зразок. Зазвичай такі завдання рекомендується вводити наприкінці 3-го або на початку 4-го року навчання [71].

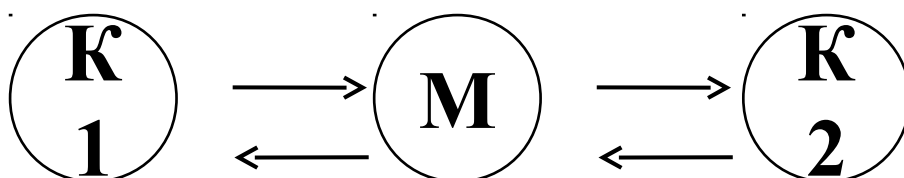
Так, одним із видів діяльності, який може сприяти кращому осмисленню соціокультурних та краєзнавчих аспектів, є **метод проектів**. Попри те, що він є доволі складним, оскільки потребує вмінь злагоджено працювати у групі, шукати інформацію, упорядковувати та презентувати її, досвід свідчить, що робота над елементами проектної методики може ефективно здійснюватися вже в початковій школі. Свого часу цю стратегію було реалізовано в підручниках для початкової школи з французької мови (Н.П. Чумак). Автор звертає увагу на позитивні результати в підвищенні мотивації школярів до навчання, умінні використовувати здобуті знання на практиці [91, с. 92]. Варто зазначити, що метод проектів, хоча й має ряд суттєвих переваг, зокрема для формування умінь організації злагодженої діяльності в групі, осмислення того, що і з якою метою робить учень, його суттєвим недоліком вважаємо те, що на підготовку проекту витрачається

значний обсяг часу, *проте комунікативний ефект є незначним* – він в основному реалізується на стадії презентації проекту. Проте практика засвідчує непоодинокість таких випадків, коли проектна діяльність обмежується лише виконанням проекту без його представлення. Відтак, цим видом діяльності не варто перевантажувати навчальний процес (особливо в умовах браку аудиторних годин) і вдаватися до нього тоді, коли учень має можливість проявити свою творчість, а виконання проекту зорієнтоване на досягнення певного комунікативного ефекту. Натомість, учителям доречно звертати увагу на ті види діяльності, які передбачають максимальну активізацію здобутих учнями знань у комунікативній діяльності.

Важливим для формування міжкультурної компетентності учнів є не заучування ними культурологічних фактів, а створення умов для їх порівняння із власним досвідом, аналогічними явищами в рідній культурі. Такі завдання мають бути наближені до умов реальної комунікації та моделювати ті ситуації, які можуть потенційно виникнути в житті дитини, а також виконуватися в різних видах мовленнєвої діяльності, у тому числі й на письмі, роль якого не варто недооцінювати в початковій школі. Важливо, щоб кожне висловлювання (усне й письмове) учня було вмотивоване й мало адресата. Так, *листування* є засобом обміну думками та інформацією між людьми, які географічно віддалені один від одного. У власному письмовому висловлюванні учень може повідомляти своєму іноземному другові інформацію, пов'язану з рідною культурою, власним досвідом, описувати своє оточення. Для того, щоб наблизити процес комунікації до реальних умов, написання такого повідомлення можна здійснювати не в зошиті учня. Натомість, можна скористатися попередньо підготовленою листівкою або електронним середовищем, яке дедалі частіше стає одним із навчальних середовищ у сучасній школі, імітувати відправлення листа через електронну пошту або ж месенджер. Хоча це потребує додаткових затрат часу та зусиль, реалізація такого підходу мінімізує штучність ситуації, створює ілюзію реального спілкування й мотивує учнів до використання мови.

Іншим важливим видом навчальної діяльності, який заслуговує особливої уваги для формування міжкультурної компетенції учня є **міжкультурна медіація**. Хоча вітчизняним методистам поняття «медіації» стало відомим завдяки появі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [12] у 2000 році, воно не набуло достатньої популярності та висвітлення в науковій літературі, а відтак значною мірою залишається не реалізованим у навчальному процесі.

На відміну від звичних ситуативних діалогів між учнями (які в основному виконуються за зразком), медіація передбачає *посередництво*, мета якої – забезпечити порозуміння і спілкування декількох комунікантів, які не можуть домовитися між собою через незнання мови співрозмовника. Здебільшого, ця діяльність полягає в залученні третьої сторони (особи), яка володіє двома мовами (рідною й іноземною) і має сприяти налагодженню цієї взаємодії. В узагальненому вигляді роботу медіатора зображено на рис. 2.2, де К1 і К2 – співрозмовники (комунікатори), які з метою порозуміння залучають медіатора (М).



**Рис. 2.2. Обмін інформацією між співрозмовниками (К1 і К2) в умовах інтерактивної медіації**

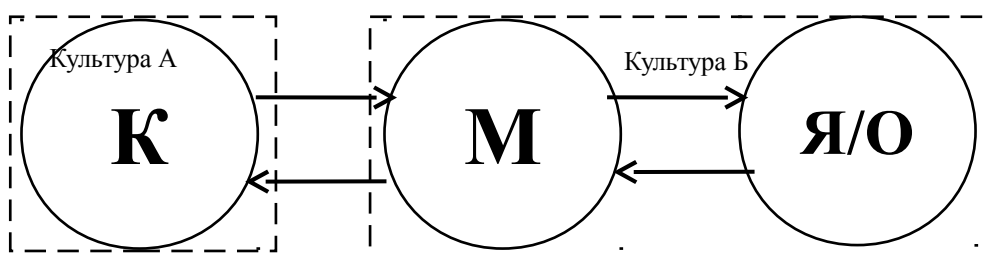
У завданнях з медіації учень відіграє роль посередника. Взаємодія з ним зазвичай здійснюється через постановку йому комунікативного завдання. Наприклад: «Запитайте, будь-ласка, о котрій годині відправляється потяг до Берліна?», «Допоможіть нам поспілкуватися з адміністратором і забронювати столик у цьому ресторані?», «Попросіть вашого друга розповісти більше про свою країну» тощо. Це так звана *інтерактивна медіація*, коли у процесі спілкування комунікатор передає певний обсяг інформації реципієнту з метою отримати від нього відповідну реакцію. Медіатор підтримує інтерактивність цього процесу, передаючи повідомлення



від комунікатора до реципієнта і навпаки.

Труднощі з реалізацією такої взаємодії в процесі навчання зумовлені тим, що в умовах реального спілкування інтерактивна медіація передбачає наявності щонайменше трьох осіб, кожна з яких усвідомлює свої комунікативні цілі. Таку ситуацію важко імітувати, особливо в умовах початкової школи: якщо учень може усвідомити роль посередника, перед яким стоїть чітке завдання – забезпечити порозуміння між комунікаторами, то йому може бути важко усвідомити роль самих комунікаторів, які мають не лише різні комунікативні наміри, але й соціальні ролі (працівник музею, пасажир, продавець квитків тощо). Спростити цю ситуацію допоможуть друковані матеріали та візуальні опори, які відображають ситуацію, що потребує допомоги медіатора. При цьому учні мають виконувати лише роль посередника, оскільки інші «учасники» процесу спілкування, їхні репліки та реакція відображено на папері.

В окремих випадках посередництво здійснюється не між представниками різних культур, а між особою й новою для неї культурою. Такий вид медіації, на нашу думку, є не менш розповсюдженим і спостерігається, коли носій однієї культури опиняється в новому для нього соціокультурному оточенні. Для прикладу, в іноземця, який потрапив в Україну, можуть викликати значну кількість запитань особливості її побуту та звичаїв. У цій ситуації медіатор (М) забезпечує розуміння своїм співрозмовником (К), представником іншої лінгвокультури, незрозумілих тому об'єктів і явищ (Я/О) іншої культури (рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Взаємодія комунікатора з незнайомими явищами й об'єктами іншої культури за допомогою медіатора**

Потреба в цьому виді медіації ґрунтується на розбіжностях, які існують між культурами на різних рівнях їх функціонування. По суті це **неінтерактивна** медіація, оскільки в цьому випадку є лише один реципієнт (К), який намагається взаємодіяти з новою культурою за допомогою медіатора.

Типовим і поширеним прикладом неінтерактивної медіації може бути переклад оголошення (афіші, вивіски, інструкції чи будь-якого іншого друкованого тексту) з метою задоволення пізнавальної потреби тієї особи, яка не може зробити це самостійно.

У контексті викладеного, поняття медіації (інтерактивної та неінтерактивної) можна трактувати як переклад з однієї мови іншою. Проте це не зовсім так, оскільки основне завдання медіатора – не дослівний переклад, а вміння правильно передати зміст повідомлення, за потреби вдаючись до лексичних, граматичних і семантичних трансформацій задля передачі змісту повідомлення [38, с. 40]. У такому вигляді медіація, на переконання окремих дослідників, є переосмисленням ролі рідної мови та перекладу як окремого виду навчальної діяльності з метою забезпечення його прагматичної зорієнтованості, і таким чином адаптації до потреб комунікативної методики (M. Swan, A. Duff, A. Maley, G. Cook). Саме в цьому проявляється функціональне використання мови.

Для того, щоб бути ефективним медіатором, необхідними є знання мови, власних звичаїв (красназничий компонент) і вміння давати пояснення. Безперечно, учні початкової школи ще не можуть бути ефективними медіаторами для вирішення реальних життєвих ситуацій, проте формування відповідних навичок доцільно розпочинати саме в молодшому шкільному віці. Цей вид діяльності вирізняється з-поміж інших високим ступенем інтерактивності, має чітку зорієнтованість вирішення конкретного комунікативного завдання (а не на перевірку якості засвоєння мовного матеріалу), а також має конкретного адресата, що свідчить про прагматичну спрямованість цього виду навчальної діяльності. Медіація не обмежується

вищезазначеними видами діяльності, проте саме вони можуть бути ефективно реалізовані в умовах початкової школи.

У процесі виконання завдань з медіації відбувається:

- поглиблення загальних знань про рідну культуру учня і культуру носіїв мови, яка вивчається (історія, фольклор, традиції, звичаї, табу, цінності, видатні представники цих культур тощо), так званий соціокультурний і краєзнавчий компоненти;
- формування соціальних умінь і навичок, які регулюють правила поведінки, прийняті в кожній з культур;
- формування вмій і навичок невербального спілкування (важливість зумовлена можливим дефіцитом засобів вербального вираження думки);
- емоційна стійкість і навички самоконтролю.

Аналіз змісту підручників з іноземних мов засвідчив, що медіація, як окремий вид навчальної діяльності, фактично відсутній. Тому найближчим часом учителям доведеться самостійно розробляти ці види діяльності самостійно. Основним орієнтиром при цьому має бути навчальна програма. Відповідно до її тематики і сфер ситуативного спілкування визначається, які саме аспекти можуть стати на заваді безперешкодній комунікації. На їх основі необхідно ініціювати ситуативну взаємодію учнів на уроці з метою забезпечення їхньої готовності до такої взаємодії в майбутньому.

Можна зробити висновок, що в сучасній комунікативній методиці існує багатий арсенал засобів для активізації іншомовної міжкультурної взаємодії, яка сприяє підготовці до спілкування з представниками іншої культури, а також для задоволення власних пізнавальних потреб. Водночас, доповнення її медіативними видами діяльності може суттєво поглибити практичну зорієнтованість навчального процесу. Це зумовлено тим, що медіація передбачає розвиток особливого компонента дискурсивної компетенції, коли особа є не просто реципієнтом чи передавачем інформації, але повинна використовувати увесь наявний арсенал соціолінгвістичних та екстралінгвістичних засобів з метою забезпечення порозуміння комунікантів, які не можуть цього зробити безпосередньо. Базуючись на використанні

рідної мови, медіація значно виходить за межі перекладу як виду навчальної діяльності, оскільки медіатор має не лише володіти навичками перекладу, але й бути гнучким – уміти переключатися між культурними орієнтаціями, сформувати в собі такий рівень культурної чутливості та досягти рівня контекстуальної оцінки.

## **2.7. Сучасний урок іноземної мови в початковій школі в парадигмі компетентнісного підходу**

Зорієнтовані на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи до навчання іноземної мови новий Державний стандарт початкової освіти, концепції, освітні програми і підручники, активне застосування новітніх інформаційних технологій, удосконалення форм і методів навчання є основними характеристиками сучасної іншомовної освіти, які зумовлюють нові вимоги до змісту сучасного уроку. Урок із часом *не може не змінюватися*, оскільки в ньому відбиваються всі особливості освітньої системи на певному етапі розвитку педагогічної науки і практики. Це особливо характерно для початкової школи, оскільки саме в цей період системно формуються основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для її подальшого розвитку й удосконалення; учні оволодівають елементами культури мовлення та комунікативної поведінки. Тут відбувається становлення основ іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь аудіювання, говоріння, читання й письма в межах програмних вимог [3]. Такий стан зумовлює використання відповідних технологій, методів, прийомів, форм і видів навчальної роботи, а також появу нових дидактико-методичних підходів до конструювання змісту компетентнісно орієнтованого уроку іноземної мови в початковій школі. Від якості конструювання його змісту буде залежати ефективність навчання.

У сучасному науковому світі наявна значна кількість праць, які розкривають теоретичні та методологічні основи уроку з часів Я.А.

Коменського. Так, дослідження Й.Ф. Гербарта, М.О. Данилова, В.І. Загвязинського, Ю.Б. Зотова, Р.Г. Лемберг, І.Я. Лернера, М.М. Скаткіна та інших присвячено вивченню й удосконаленню класно-урочної системи навчання. Типологію уроків представлено у працях А.О. Бударного, Б.П. Єсіпова, С.В. Іванова, І.М. Казанцева, М.І. Махмутова, І.Т. Огородникова, В.О. Онищука, І.М. Чередова та ін. Розроблення теорії структури уроку велось Б.П. Єсіповим, М.І. Демковим, Р.Г. Лемберг, М.І. Махмутовим тощо. Дослідження організаційної структури уроку, спроби визначення окремих видів загальних організаційних форм навчання, уточнення їх змісту, знаходження підстави для їх класифікації, типології створювалися Є.Я. Голантом, Б.П. Єсіповим, Р.Г. Лемберг, Р.А. Утеєвою тощо. Технологія і техніка конструювання уроків описано у працях І.Я. Лернера, Г.Ц. Молонова, І.Т. Огородникова, А.М. Сохора, Н.А. Станчек та ін. Певне відображення вищезазначена проблема знайшла у працях вітчизняних учених у галузі іншомовної освіти (Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зєня, Л.В. Калініна, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, І.В. Самойлюкевич та ін.).

Дидактика і методика розглядають урок як основну форму навчання, що є логічно завершеною, цілісною, обмеженою в часі частиною навчально-виховного процесу, яку проводять за розкладом під керівництвом учителя з постійним складом учнів [1, с. 326]. М.М. Скаткін визначив урок як педагогічний твір, який повинен вирізнятися цілісністю, внутрішньою взаємопов'язаністю частин, єдиною логікою розгортання діяльності вчителя й учнів. Урок презентує логічно завершену, невелику за обсягом і нетривалу в часі частину навчального процесу, що відповідає вимогам, які залежать від цілей, змісту, технологій навчання іноземної мови на кожному етапі розвитку іншомовної освіти [81]. Урок іноземної мови взагалі має свою специфіку, оскільки іноземна мова є не лише метою, а й засобом навчання. У початковій школі до цієї специфіки додаються вікові психофізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку, які потрібно враховувати під час організації навчання. Урок іноземної мови в початковій школі має бути добре

осмисленим учителем, що забезпечить його проведення на високому емоційному та технологічному рівнях [34].

Зупинимося насамперед на освітньому потенціалі уроку іноземної мови, який складається з чотирьох аспектів: *пізнавального, розвивального, виховного і навчального*. Ю.І. Пассов зазначає, що у змісті уроку іноземної мови існують два об'єкти, які учень повинен мати можливість пізнавати – *мова і культура*. При цьому формула організації засвоєння матеріалу на уроці, яку він пропонує, трактується так: культура через мову, мова через культуру. *Розвивальними* завданнями уроку вчений вважає розвиток в учнів здібностей до пізнавальної й емоційно-оцінної діяльності та здібностей, необхідних для функціонування діяльнісно-перетворювальної функції (здібностей здійснювати репродуктивні та продуктивні мовленнєві дії). *Виховний* аспект уроку іноземної мови, на його думку, полягає у вихованні учнів у дусі діалогу культур. А потенціал такого виховання закладено у трьох факторах: у змісті навчальних матеріалів, у світогляді вчителя та в технології педагогічного спілкування. Зміст *навчального* аспекту складають ті мовленнєві вміння, якими учень повинен оволодіти як засобами спілкування – говоріння, аудіювання, читання й письмо, а також саме вміння спілкуватися [54].

Типології уроків присвячено значну кількість робіт, проте ця проблема залишається далекою від розв'язання в сучасній дидактиці. Є декілька підходів до класифікації уроків, кожний з яких відрізняється визначальною ознакою. Наприклад, уроки класифікують, виходячи з дидактичної мети, мети організації занять, змісту і способів їх проведення уроку, основних етапів навчального процесу, дидактичних завдань, які вирішуються на уроці, методів навчання, способів організації навчальної діяльності учнів. Структура уроку, розроблена М.І. Махмутовим, у якійсь мірі знімає суперечки, які ведуться в дидактиці з цього питання. Він запропонував класифікувати уроки за метою організації, об'єднуючою загальнодидактичною метою, характером змісту матеріалу, що вивчається, і

рівнем навченості учнів [31]. Відповідно до цього підходу виділяються п'ять типів уроків (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Типи і цілі уроків**

№ з/п	Тип уроку	Мета уроку
1.	Урок вивчення нового	Вивчення і первинне закріплення нових знань
2.	Урок закріплення знань	Формування вмінь щодо застосування знань
3.	Урок комплексного застосування знань	Формування вмінь самостійно застосовувати знання в комплексі, у нових умовах
4.	Урок повторення (узагальнення) і систематизації знань	Узагальнення одиничних знань у систему
5.	Урок контролю, оцінки і корекції знань	Визначення рівня оволодіння компетентностями (знаннями, навичками, уміннями)

Кожен урок включає безліч різних видів діяльності, прийомів, методів і засобів навчання, що визначають характер роботи вчителя й учнів. Такі багатоаспектні явища важко піддаються групуванню і класифікації. По-перше, одні й ті самі елементи можуть бути частинами різнотипних уроків. По-друге, загальні підстави для групування (дидактичні цілі, етапи навчання, зміст уроку тощо) по-різному можуть інтерпретуватися. Тому будь-яка класифікація значною мірою має умовний характер, а у процесі віднесення того чи іншого уроку до певного типу, як правило, ураховується домінуючий характер роботи над змістом навчального матеріалу: засвоєння, закріплення, повторення тощо.

Як для учнів, так і для вчителя урок цікавий тоді, коли він сучасний у найширшому розумінні цього слова. Сучасний – це і зовсім новий, і не втрачає зв'язку з минулим, одним словом – актуальний.

Побудова уроку значною мірою визначається домінуючими в сучасній методиці підходами до організації іншомовного навчання. Найбільш відповідними потребам сучасного суспільства та віковим особливостям учнів

початкової школи вважаємо такі підходи: 1) *комунікативно-діяльнісний*; 2) *особистісно орієнтований*; 3) *компетентнісний*. Хоча кожен з них має свої особливості та історію становлення, нині вони стали настільки взаємозалежними та взаємодоповнюючими, що не сприймаються сучасним педагогом як окремі. Саме симбіоз цих підходів у практиці навчання мови дає змогу досягати належної якості володіння нею. Розглянемо стисло основні положення зазначених підходів і принципи їх реалізації у практиці конструювання, організації та проведення уроку іноземної мови в початковій школі.

Так, *комунікативно-діяльнісний* підхід передбачає органічне засвоєння правил оперування іншомовними явищами, що відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Цей підхід визначено в результаті досліджень зарубіжних науковців, зокрема І.О. Зимньої, Ю.І. Пасова, Г.В. Рогової, С.П. Шатілова та інших, у галузі лінгвістики (теорія комунікативної лінгвістики) і психології (теорія діяльності). Відповідно до конструювання змісту уроку комунікативно-діяльнісний підхід передбачає такі форми роботи, які мають діяльнісний характер під час спілкування в парах, групах, командах тощо. Ситуативне спілкування на уроці зумовлює моделювання таких ознак природної комунікації, як інформаційні прогалини (коли один співрозмовник володіє певною інформацією, а інший – ні); зворотний зв'язок (адекватна реакція співрозмовника на отримане повідомлення); вибір форми висловлення; автентичність мовленнєвих матеріалів [48]. Організація мовного матеріалу уроку орієнтована на його функціонування в мовленні. Іншомовне спілкування на уроці обмежує потребу використання рідної мови. Навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) здійснюється інтегровано й забезпечується вправами і завданнями, що мають комунікативний характер презентації та активізації мовного й мовленнєвого матеріалів. Комунікативно-діялісне спрямування уроків іноземної мови в початковій школі дає змогу реалізовувати проектні, ігрові, проблемно-



пошукові, а також нетрадиційні методи навчання іншомовного спілкування, які також можуть бути ефективним засобом навчання мови.

Комунікативно-діяльнісний підхід, у свою чергу, зумовив появу **особистісно орієнтованого** підходу до організації навчання іноземної мови, оскільки дає змогу учням демонструвати власні інтереси, уподобання й комунікативну позицію. Крім того, особистісно орієнтована діяльність на уроці передбачає самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексію власної діяльності школярів, взаємонавчання, взаємодопомогу тощо. На уроках створюються ситуації вибору в різноманітних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, використовуються проблемні завдання відповідно до вікових особливостей учнів, здійснюється організація індивідуальної діяльності учнів із метою усвідомленого засвоєння ними мовленнєвого продукту.

У свою чергу, **компетентнісно спрямований** підхід розширює прагматичний складник мети навчання іноземних мов, оскільки, розвиваючи свою комунікативну компетентність, учні формують **ключові компетентності** з метою виконання завдань соціальної взаємодії в різноманітних сферах життєдіяльності людини. Відомо, що ключові компетентності формуються засобами всіх освітніх предметів. Однак, з огляду на свою «багатопредметність», іноземна мова відіграє особливу роль у їх формуванні та розвитку [6]. У своїх висновках і рекомендаціях виходимо з того, що **компетентнісно орієнтований урок** – це саме такий сучасний урок, де створюються умови, що сприяють розвитку учнів через виконання практичної діяльності. На уроці формуються компетентності, особистісні якості учнів, розкриваються й розвиваються здібності, які дозволять їм у майбутньому ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. Завданням таких уроків є не лише отримання знань, а й орієнтування в різних видах практико зорієнтованої діяльності. Під час проведення компетентнісно орієнтованих уроків важливою є самостійна пізнавальна діяльність [55].

Сучасному суспільству потрібні освічені, компетентні фахівці, які можуть аналізувати свої дії, самостійно приймати рішення, прогнозуючи їх

можливі наслідки; відрізняються мобільністю; здатні до співпраці; мають почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання.

На основі цього можна виділити такі *вимоги* до сучасного компетентісно орієнтованого уроку:

1) урок має бути добре організованим, мати чітку структуру, зв'язаність усіх його етапів, логічне завершення і проводитися в сучасному обладнаному кабінеті;

2) урок повинен бути інтерактивним (значною мірою завдяки ігровим технологіям) і розвивальним: учитель сам націлюється на співпрацю з учнями, уміє спрямовувати їх на співпрацю із собою й однокласниками; на уроці панує сприятливий психологічний мікроклімат;

3) відповідно до вікових особливостей учнів створюються проблемні та пошукові ситуації, активізується діяльність учнів за допомогою моделювання ситуацій комунікативної взаємодії;

4) учитель уміє демонструвати свою методичну майстерність;

5) учитель планує зворотний зв'язок (feedback).

Зважаючи на зазначені вимоги до уроку, потрібно мати уявлення про *структуру* уроку. Структура й особливості проведення уроку значною мірою зумовлюються змістом підручників, які є орієнтиром для визначення його цілей, завдань і містять засоби їх реалізації. Підручник є не тільки основним засобом навчання на уроці, але й інструментом керування навчальною діяльністю учнів, основним джерелом інформації для конструювання змісту уроку. Скеровуючи діяльність учителя й учнів під час уроку, він сприяє досягненню мети навчання. Кожний учитель використовує навчальний матеріал, презентований у змісті уроків, модулів, розділів або параграфів підручника, відповідно до умов навчання.

При цьому варто звернути увагу на те, що незалежно від методичної досконалості змісту підручника, як самостійна одиниця він не може забезпечити ефективного досягнення цілей уроку. Сучасні умови розвитку

суспільства, роль екранних медіа, важливість сприйняття інформації як візуально, так і аудіально в поєднанні з вимогами компетентнісного підходу загострюють потребу залучення інших засобів: аудіо- та відеоматеріалів, електронних носіїв інформації, Інтернету тощо. Вони урізноманітнюють навчальний процес на уроці, сприяють ефективності добору його змісту, дозволяють індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх вікових інтересів, здібностей та рівнів навченості.

Зміст уроку іноземної мови визначається кількісним та якісним добром навчального матеріалу, вправ, прийомів, форм і методів навчання, що відповідають поставленим завданням. Як зазначається в підручнику для студентів «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» (за ред. С.Ю. Ніколаєвої), зміст уроку складають навчальний матеріал і дії з ним, спрямовані на виконання запланованих завдань. Методичний зміст уроку – це положення, що зумовлюють його особливості, структуру, види та прийоми роботи [32]. Відповідно, визначення змісту уроку – це пошук відповіді на запитання «Що вивчати на уроці?» На перший погляд здається, що в цьому немає ніякої проблеми. Для її розв'язання існує календарний план учителя, навчальна програма, підручник, методична література, у якій пропонуються різні варіанти розкриття змісту уроку, зрештою, досвід і знання педагога дають змогу порівняно легко збагнути, що саме учні мають вивчати. Учитель може мати власне бачення на виконання завдань щодо конструювання змісту уроку. Крім того, він повинен урахувати, що учні, використовуючи сучасні засоби телекомунікацій (телебачення, Інтернет тощо), уже мають певну інформацію, що стосується теми вивчення. Тому перед педагогом постає проблема структурування такого змісту уроку, який буде для певного класу й умов навчання найефективнішим і найсприятливішим для досягнення цілей навчання.

Якісний урок необхідно планувати заздалегідь. Як засвідчує шкільна практика, навіть дуже добре підготовлені та проведені окремі уроки не завжди дають можливість досягати суттєвих результатів. Гарантувати якість

навчання може лише *система уроків*. Це зумовлюється специфікою уроку іноземної мови. Його відносна несамотійність як одиниці навчального процесу визначається характером іншомовної мовленнєвої діяльності. Якщо знання, що учні отримують під час уроків з інших предметів, часто мають самотійне значення і можуть використовуватися без зв'язку з іншими знаннями з предмета, то окремі навички й уміння іншомовного спілкування не можуть бути застосовані самотійно, оскільки мовленнєва діяльність – це система вмінь і навичок, а доведення навіть невеликої кількості мовленнєвого матеріалу до рівня вміння, тобто вільного його використання в іншомовному спілкуванні, вимагає проведення циклу уроків. Планування змістового наповнення всієї теми дає можливість чітко визначити освітні, розвивальні, виховні та практичні цілі кожного окремого уроку.

Змістовність і структурна цілісність є одними з основних вимог до уроку іноземної мови. Вони тісно взаємопов'язані між собою. Як неможливо визначити ефективну структуру уроку без його змісту, так і немислимо повністю реалізувати зміст без дидактично й методично доцільно узгоджених елементів його структури.

У методиці навчання іноземних мов елементами структури уроку є його *етапи*. Етап уроку визначається як відносно самотійна частина, що має проміжну мету (завдання) відповідно до загальної мети уроку; практична реалізація під час уроку певного методу навчання. Завданням одного з етапів уроку може бути введення або/і активізація нового мовного матеріалу; формування рецептивних або продуктивних граматичних навичок; розвиток умінь в одному з видів мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) тощо.

Традиційно в методиці навчання іноземних мов виокремлюють такі етапи уроку: *організаційний момент, мовленнєва зарядка, подача нового матеріалу, тренування в мовленні, практика в мовленні, систематизація вивченого, контроль, повідомлення домашнього завдання, підсумки уроку* [32, с. 473–475 ]. Така послідовність є прийнятною для навчання мови в

початковій школі, де майже на кожному уроці відбувається формування мовних навичок, і мовний матеріал потребує постійної систематизації та контролю рівня засвоєння. Водночас, конструювання ефективного компетентісно орієнтованого уроку потребує більш комплексного й більш творчого підходу, оскільки для компетентісно орієнтованого уроку характерні *гнучкість і варіативність структури*. Зокрема, учителям потрібно дати відповіді на такі запитання:

- Які ключові й предметні компетентності повинні бути сформовані в учнів у процесі навчання?
- Як мають бути сформульовані цілі уроку?
- Як зміст уроку працюватиме задля формування компетентностей учнів?
- Які технології, методи, прийоми, засоби будуть працювати задля досягнення цілей, розвитку компетентностей?
- Як буде актуалізовано особистий соціальний досвід учнів, як вони будуть умотивовані до самостійного здобування знань?
- Як буде оцінюватися рівень сформованості компетентностей на уроці?

За О.В. Пашкевичем компетентісно орієнтований урок складається з чотирьох блоків: *визначення цілей, технологізація, пізнавальна діяльність учнів, результативність* уроку (тих компонентів, які принципово відрізняють компетентісно орієнтований урок від традиційного) [55].

Під час *цілевизначення* автор окреслює компетентності, на формування яких зорієнтований урок, розробляє стратегію досягнення запланованої мети (визначає результат навчання, дії учнів, відповідаючи на питання «Що повинен зробити учень за урок?»); ставить цілі на уроці; мета уроку повинна бути діагностичною, конкретною, вимірюваною і відповідати компетентностям, що формуються; мета ототожнюється з результатом уроку, а результатом слугує компетентність учнів; у процес постановки мети на уроці вчитель залучає учнів, організовує діяльність щодо усвідомлення цілей

учнями, орієнтує на узгодженість цілей педагога й учнів. Спільне визначення цілей створює умови для мотивації досягнення цілей учнями.

Під час *технологізації* уроку вчитель визначає його структуру відповідно до типу уроку та його дидактичних завдань, етапів; добирає зміст навчального матеріалу для всіх етапів уроку відповідно до запланованої мети (відповідає компетентностям, що формуються); здійснює орієнтування навчального матеріалу на вирішення життєво важливих завдань та інтеграцію змісту (опору на знання й уміння, отримані під час вивчення інших предметів); добирає форми, прийоми і методи навчання, адекватні поставленим цілям уроку й одиниці змісту (ґрунтуються на відповідальності та самостійності учнів, забезпечується діяльнісний характер навчання); добирає сучасні освітні технології (або використовує комплекс технологій, спрямованих на досягнення мети).

Плануючи *пізнавальну діяльність* учнів на уроці, учитель організовує цілеспрямовану, адекватну компетентностям, що формуються, діяльність учнів, використовуючи широкий спектр завдань розвивального характеру, еквівалентних поставленим цілям (розв'язання проблем самими учнями через самостійну пізнавальну діяльність); організовує активну самостійну роботу учнів, рівнозначну компетентностям, що формуються, з використанням компетентнісно орієнтованих завдань, ситуативних завдань.

Для оцінювання *результативності* уроку вчитель розробляє критеріальну базу оцінювання, добирає засоби контролю, контрольні-вимірювальні матеріали, що дозволять оцінити рівень компетентності, відповідність методів навчання і процедур оцінювання. Рефлексію (рефлексивний аналіз) планується проводити протягом усього уроку, на різних етапах, із використанням прийомів рефлексії учнів. При цьому передбачається, що учень аналізує способи діяльності, виявляє труднощі й нерозв'язані проблеми, усвідомлює, у чому відбувся особистий приріст знань і вмінь. Для цього використовуються різні форми рефлексії; результат

компетентнісно орієнтованого уроку повинен бути досягнутий кожним учнем [55].

Якщо компетентність – це вміння застосувати накопичені знання у практичній діяльності та повсякденному житті, то компетентнісно орієнтоване завдання призначене для реалізації цієї мети. **Компетентнісно орієнтовані завдання** змінюють організацію традиційного уроку. Вони базуються на знаннях і вміннях, але вимагають уміння застосовувати накопичені знання у практичній діяльності. Призначення компетентнісно орієнтованих завдань – **«занурити» учня/ученицю у вирішення завдання, з яким він/вона потенційно може зіткнутися у своєму житті.**

Оскільки формування ключових компетентностей на уроках повинно займати особливе місце, то застосування компетентнісно орієнтованих завдань дасть змогу розв'язати проблему більш якісного засвоєння знань із предмета та здатності їх застосування на практиці.

Використання на уроці іноземної мови компетентнісно орієнтованих завдань поряд із сучасними освітніми технологіями є однією з умов розвитку інформаційно-комунікативного освітнього середовища учнів початкової школи.

Компетентнісно орієнтовані завдання на уроках іноземної мови в початковій школі мають: стимулювати особистісний розвиток кожної дитини; створювати і підтримувати інформаційно-комунікативне й розвивальне освітнє середовище для учнів молодшого шкільного віку; формувати ключові компетентності здобувачів шкільної початкової освіти і супроводжувати динаміку системою моніторингу.

Компетентнісно орієнтовані завдання моделюють життєві ситуації, будуються на актуальному матеріалі, і в той же час вимагають застосування загальнонавчальних навичок і вмінь. Учні початкової школи з великим задоволенням виконуватимуть такі завдання з іноземної мови, оскільки сама структура компетентнісно орієнтованих завдань мотивує до виконання, задає діяльність і містить необхідну інформацію. Розробляючи компетентнісно

орієнтовані завдання з іноземної мови для початкової школи, доцільно враховувати вікові особливості дітей і намагатися уникати однотипних завдань.

Конструювання компетентнісно орієнтованих завдань, які підпорядковані певним вимогам, може викликати певні труднощі, оскільки в кожному завданні повинні бути:

- *стимул*, який занурює в контекст завдання і мотивує на його виконання;
- *формулювання завдання*, яке точно вказує на діяльність учня/учениці, необхідну для виконання завдання;
- *джерело інформації*, яке містить інформацію, необхідну для успішної діяльності учнів з виконання завдання;
- *бланк* для виконання завдання, який становить структуру пред'явлення учнями результату своєї діяльності з виконання завдання, потрібен тільки в тому випадку, якщо завдання передбачає структуровану відповідь і повинен фіксуватися на спеціальному виданому бланку;
- *інструмент перевірки*, який може бути шкалою критеріїв і показників, модельною відповіддю, бланком спостереження тощо.

Із цієї структури впливає алгоритм проектування компетентнісно орієнтованих завдань: 1) формулювання стимулу; 2) формулювання завдання на основі обраного аспекту; 3) пошук джерел, що дозволяють реалізувати заплановану діяльність; 4) створення ключів, модельних відповідей, шкал; 5) визначення аспектів компетентності, що підлягає формуванню, оцінюванню.

Кожен складник компетентнісно орієнтованого завдання підпорядковується певним вимогам, зумовленим тим, що вони організують діяльність учня/учениці, а не відтворення ним/нею інформації або окремих дій. Для допомоги учням молодшого шкільного віку доцільно розробити рекомендації на зразок: «*Учимося працювати з інформацією*», «*Учимося ставити запитання*», «*Учимося виділяти головне*», «*Учимося розбирати завдання*» тощо, які підвищують навчальну мотивацію, створюють умови для



випробування себе в мінливих умовах, надають можливість співвідносити свою думку з різними точками зору.

Використання компетентнісно орієнтованих завдань на уроках буде корисним педагогам і батькам тим, що дозволить створювати кожному учневі/учениці молодшого шкільного віку інформаційно-комунікаційний освітній простір для саморозвитку. Виконання дітьми компетентнісно орієнтованих завдань допоможе їм, з одного боку, проявити себе в нових ситуаціях, а з іншого, – слугуватиме поштовхом для усвідомлення потреби кращого засвоєння навчального матеріалу на уроках і формування в них дослідницьких та проектних умінь і здібностей.

Крім того, у закладах загальної середньої освіти нині активно проводяться так звані *нестандартні уроки*, які корелюються з вимогами компетентнісно орієнтованого навчання, знімають психологічне напруження, що виникає в умовах традиційних уроків через страх зробити помилку, створюють відчуття невимушеності під час підведення підсумків виконаної роботи тощо.

Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назва уроку дає певне уявлення про цілі, завдання і методику проведення такого заняття. Вони не передбачають прямої залежності від змісту, методів і форм навчання. Частіше метод визначає зміст. Творчий підхід талановитого вчителя дозволяє вибірково ставитися до змісту, відкидати непотрібне, зайве, нецікаве [65]. Зазвичай такі уроки виконують кілька функцій: сприяють утворенню ігрової, творчої робочої атмосфери, інтенсифікації процесу навчання, відповідального ставлення учнів до уроку; активізують самостійну пізнавальну і творчу діяльність учнів; передбачають мінімальну участь учителя на уроці, що сприяє формуванню навичок самооцінювання й аналізу власної діяльності учнів; забезпечують контроль знань, навичок і вмінь учнів за певною темою.

Особливість нестандартних уроків полягає в такому структуруванні їх змісту та доборі методів і форм організації навчальної діяльності, які

викликають інтерес учнів молодшого шкільного віку, сприяють їхньому оптимальному розвитку й вихованню. До *нестандартних уроків* у початковій школі можемо віднести: 1) уроки змістовної спрямованості; 2) уроки на інтегративній основі, міжпредметні; 3) уроки-змагання; 4) уроки огляду знань; 5) уроки комунікативної спрямованості; 6) уроки театралізовані; 7) уроки-подорожі; 8) уроки-дослідження; 9) уроки рольової гри; 10) уроки драматизації тощо.

На основі аналізу наукових публікацій, відвіданих уроків і передового педагогічного досвіду можна зробити певні висновки, зокрема: взаємозв'язок Державного стандарту початкової освіти і компетентнісного підходу виражається в тому, що головною метою освіти є розвиток особистості, розкриття й розвиток задатків і здібностей учнів. У навчанні акцент робиться на практиці самостійного розв'язання різноманітних проблем на основі отриманого знання та досвіду. Цей взаємозв'язок полягає також в тому, що наголошується на вмінні застосовувати знання, опору на знання як засіб розвитку особистості; результативність уроку визначається продуктом, результатом активної діяльності учнів із формування компетентностей та особистісних якостей. Тому передбачає зміни в конструюванні змісту компетентнісно орієнтованого уроку іноземної мови, визначенні цілей, структури і вимог до такого уроку. Учитель відходить від домінуючої ролі, коли він є єдиним носієм знань, від учителя потрібне вміння організувати активну діяльність учнів із пошуку, засвоєння, перероблення інформації. Застосування компетентнісно орієнтованих завдань дозволить розв'язати проблему більш якісного засвоєння знань із предмета і здатності їх застосування на практиці, оскільки це сприятиме усвідомленню учнями ролі предмета в сучасному світі, застосування набутих знань практиці, оцінювання нового досвіду, контролю ефективності власних дій.

## **2.8. Роль самостійної роботи учнів молодшого шкільного віку**

## **в процесі оволодіння іноземною мовою на засадах компетентнісного підходу**

Провідним завданням сучасної школи є спрямування освітнього процесу на формування здатності учнів до самостійної діяльності. На це орієнтує й стратегічний документ «Нова українська школа», яким визначено необхідність формування такої компетентності, як уміння вчитися упродовж життя, що зумовлено швидкістю оновлення знань, значного збільшення інформаційних потоків [46]. У цьому випадку засвоєння знань та формування вмінь у межах кожного предмета має корелюватися з загальною метою освітнього процесу - формування в учнів умінь навчатися впродовж життя. Такі соціальні виклики ставлять перед учителями надважливе завдання – сформувати в учнів низку універсальних (загальнонавчальних) умінь, які допоможуть їм опанувати з початкових класів специфічні для кожного предмета дії та операції.

У психолого-педагогічних працях (І. Зимня, П. Підкасистий, О. Савченко, О. Сергеєнкова та ін.) обґрунтовано, що важливою умовою розвитку пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу є самостійна робота. Розвиток самостійності учнів доцільно починати вже з початкових класів, оскільки в цьому віці відбувається становлення таких якостей особистості, як самостійність, відповідальність, здатність до самоконтролю.

Усе це зумовлює необхідність визначення дидактичних функцій самостійної роботи учнів 1–4 класів на уроках іноземної мови. У сучасній школі вона посідає особливе місце, оскільки сприяє формуванню предметної і ключових компетентностей. Важливо привчати до самостійної роботи учнів із початкових класів, однак на сьогодні недостатньо розробленими є окремі механізми її реалізації.

Проблема організації самостійної роботи учнів і студентів порушувалася вітчизняними і зарубіжними дослідниками в різні часи і з різною активністю. Ще Я.А. Коменський стверджував, що основою дидактики має бути дослідження й відкриття методу, за якого вчителі менше б навчали, а

учні більше б вчилися [24, с. 243]. Розробленню теоретичних засад організації самостійної роботи присвячено фундаментальні праці Б.П. Єсипова, І.О. Зимньої, Г.С. Костюка, П.І. Підкасистого, Т.І. Шамової та інших дослідників, у яких було схарактеризовано сутність поняття «самостійна робота», визначено її види та обґрунтовано вплив на якість навчання. Ці праці заклали підґрунтя для подальших педагогічних досліджень, присвячених організації самостійної роботи учнів і студентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження уможливив висновок, що науковці розглядають її у двох аспектах: як навчальне завдання (тобто те, що учень має виконати самостійно); як прояв відповідної діяльності пам'яті, мислення та інших психологічних механізмів у процесі виконання учнями навчального завдання. В обох випадках самостійна робота сприяє розвитку розумових здібностей учнів.

Питання методично правильної організації самостійної роботи в процесі навчання іноземної мови стали предметом дослідження Н.П. Басай, яка розглянула проблему керування самостійною роботою учнів старших класів засобами підручника в процесі навчання іноземної мови. Вона дійшла висновку, що використання підручника дає змогу на кожному уроці значно збільшити питому вагу самостійної роботи учнів під керівництвом учителя, що сприяє активізації навчальної діяльності з іноземної мови [4, с. 46].

Л.Т. Тишакова і Л.О. Хілько переконливо доводять, що роль самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови зростає, якщо методично правильно спланована й організована, вона враховує індивідуалізацію процесу навчання, сприяє успішному формуванню комунікативної компетентності учнів початкових класів [87, с. 70].

Аналіз психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження переконує, що одним із перевірених на практиці шляхів підвищення ефективності освітнього процесу є методично правильна організація самостійної роботи. У сучасній школі вона посідає особливе місце, оскільки лише в процесі самостійної діяльності в учнів формуються відповідні

навички. Попри активізацію уваги дослідників до організації самостійної роботи учнів, бракує праць, присвячених визначенню принципів, засобів ефективної її організації в початкових класах на уроках іноземної мови. Як переконують результати анкетування, для значної частини вчителів (48,8%) організація самостійної роботи учнів з іноземної мови викликає певні труднощі [цит. за 29, с. 204–205]. До того ж, як свідчать спостереження і бесіди з учителями-предметниками, в освітньому процесі наявна тенденція до несистемної організації самостійної роботи.

Поняття «самостійна робота» є предметом вивчення психологів, педагогів, лінгводидактів, результатом чого є наявність кількох визначень.

У психологічному контексті самостійну роботу визначають як наслідок правильно організованої роботи учня на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час [13, с. 25]

У «Педагогічному словнику» С.У. Гончаренка зазначено, що «самостійна навчальна робота – це різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від учнів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань» [10, с. 297].

Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» пропонують подібне визначення, дещо розширивши його: «Самостійна робота розглядається як вищий тип навчальної діяльності, що потребує від учня достатнього рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності, який задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння» [82, с. 223].

Тлумачення, запропоноване в підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» суголосне з потрактуванням А.М. Щукіна: самостійну роботу учнів визначено як «вид навчальної діяльності, одну з організаційних форм навчання, яка проходить без

особистого контакту вчителя та учня (дома, у ресурсному центрі, у комп'ютерному класі тощо) або скеровується учителем опосередковано за допомогою навчальних матеріалів, які відповідають цій меті» [92, с. 500]. У наведеному визначенні наголошено на місці та засобах проведення СР.

Л.Т. Тишаківа і Л.О. Хілько самотійну роботу характеризують більш розлого, визначаючи її як «особливий вид навчальної діяльності, що відбувається за межами безпосередньої участі вчителя. Це організована вчителем активна діяльність учнів, що спрямована на виконання поставленої дидактичної мети, у спеціально призначений для цього час, а саме: на пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь та навичок, узагальнення й систематизацію знань» [87, с. 71]. Як бачимо, автори акцентують увагу на дидактичних функціях та змістовому аспекті організації самотійної роботи.

Усі наведені визначення об'єднує те, що всі дослідники розуміють її як діяльність учнів. До того ж спільним є акцент на її організації, що передбачає опосередковане керівництво вчителя та його відсутність під час виконання учнями самотійної роботи.

На нашу думку, в аспекті актуального нині компетентнісного підходу самотійна робота є системою взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованою на мотивоване залучення учнів до самотійного формування предметної та ключових компетентностей, а також умінь самотійно знаходити, опрацьовувати, застосовувати інформацію для виконання навчальних і життєвих завдань, а також розвиток таких важливих для сучасної людини якості як здатність до самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю.

У процесі навчання іноземної мови в початкових класах самотійна робота є передусім навчальним завданням, яке стимулює учня до здобування нових, невідомих йому знань, або ж до поглиблення й розширення сфери застосування наявних знань.

Як уже зазначалося, учитель є організатором самотійної роботи з

іноземної мови. Це потребує від нього уважного ставлення до її планування, визначення її обсягу з урахуванням вікових особливостей учнів, змісту матеріалу та добору оптимальних засобів організації.

У контексті формування предметної та ключових компетентностей учнів початкових класів цінною вважаємо думку О.Я. Савченко про взаємопов'язане формування в учнів уміння вчитися з урахуванням складників означеного утворення: мотиваційного (ставлення учнів до навчання; ціннісні орієнтації), когнітивного (відомі й нові знання, вміння та навички, які є об'єктом вивчення; цінності), діяльнісного (способи виконання навчальної діяльності на різному рівні складності), контрольньо-оцінювального (самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання рівня своїх навчальних досягнень), рефлексивно-корекційного (самоаналіз, самооцінка, самокорекція) [85]. Важливо сформувати в учнів початкових класів стійку мотивацію до самостійної діяльності в процесі навчання іноземної мови, оскільки від цього залежить його результативність та ефективність. У цьому контексті перед учителем стоїть важливе завдання – забезпечити добір компетентісно орієнтованих завдань для самостійного виконання, які сприятимуть ефективному засвоєнню знань, формування вмінь і навичок, зокрема самоперевірки, самоконтролю, самооцінювання, самоаналізу тощо, що є важливим складником предметної та ключових компетентностей.

Нам імпонує наукова позиція В.Г. Редька, згідно з якою «Важливою передумовою успішності самостійної роботи є здатність учнів раціонально організувати й поетапно здійснювати власну навчальну діяльність, проводити контроль і корекцію цього процесу та його результатів на всіх етапах реалізації з метою підвищення ефективності свого учіння, а також на основі усвідомленого застосування здобутих знань, умінь, навичок і досвіду» [70, с. 415–416]. Уже з початкових класів необхідно формувати в учнів уміння, необхідні для самостійної діяльності, що зумовлює посилення уваги вчителів до організації самостійної діяльності, а також до технологій її проведення. На уроках іноземної мови самостійна робота учнів може бути

організована на новому для них матеріалі в процесі опанування значного обсягу інформації та виконання нових пізнавальних завдань.

Дослідник виокремив основні характеристики самостійної роботи, до яких відносить такі:

- різновид пізнавальної діяльності учнів, що реалізується як на уроці, так і вдома за підручником або завданням учителя, проте без його безпосередньої участі;
- обов'язкове усвідомлення учнем мети кожного завдання для СР, а також застосування набутого в навчальній діяльності досвіду й доцільних засобів;
- здатність самостійної роботи формувати такі важливі риси особистості, як пізнавальна активність, самостійність, креативність, творче ставлення до діяльності, самоорганізованість тощо;
- сформованість в учнів таких загальнонавчальних умінь, які забезпечують раціональну організацію самостійної роботи, як-от уміння планувати свою діяльність, чітко визначати систему завдань, виділяти з них пріоритетні, обирати оптимальні способи їх виконання тощо [70, с. 412].

Нам видається, що в сучасних умовах цей перелік характеристик можна доповнити ще однією позицією, згідно з якою самостійна робота є провідним інструментом формування предметної і ключових компетентностей учнів, оскільки методично доцільно організована самостійна робота є інструментом здобування знань і формування в учнів таких умінь і якостей, що є складниками компетентностей. Зокрема ситуації, що спонукають учнів до самостійних рішень і дій, сприяють їхній самореалізації, розвитку мислення, мовлення, збагаченню словникового запасу.

Зазначимо, що не всі окреслені характеристики повною мірою виявляються в процесі організації самостійної роботи учнів початкових класів, що зумовлено їхніми віковими особливостями та специфікою змісту навчання. Їх можна вважати орієнтирами, на які має спиратися вчитель, добираючи вид, засіб організації самостійної роботи.



Не викликає байдужість позиція А.М. Щукіна, за якої самостійну роботу можна проводити в різних організаційних формах – індивідуально, парами, групами, фронтально, проте домінувальною залишається індивідуальна форма самостійних робіт [93]. Це відповідає віковим особливостям учнів початкових класів. До того ж компетентнісно орієнтовані завдання передбачають роботу парами, групами, що забезпечує співробітництво учнів.

За ступенем самостійності учнів виокремлюють рецептивний, репродуктивний і творчий види самостійної роботи (З.Ю. Тарвідене); технічний, концептуальний і власне самостійний види (А.Л. Wenden). У початкових класах самостійність учнів лише починає формуватися, тому домінують перші два види (рецептивний, репродуктивний), що сприяють формуванню репродуктивних умінь учнів (розуміння лексичних одиниць, запам'ятовування їх, розуміння змісту словосполучень, речень, текстів відповідно до вікових особливостей учнів початкових класів тощо), які закладають підґрунтя для формування складніших умінь (уживання лексичних одиниць, самостійне продукування словосполучень, речень і текстів з використанням лексичних одиниць, що вивчалися, тощо). Учні, перш ніж почнуть спілкуватися іноземною мовою, вчать сприймати на слух окремі слова, фрази, і лише згодом починають брати участь у діалогах.

Із-поміж науковців немає одностайності щодо виокремлення видів самостійної роботи. Вивчення праць І.І. Алієва, Н.П. Басай, І.Л Бім, С.Ю. Ніколаєвої, В.Г. Редька, А.М. Щукіна та ін. дослідників спонукало нас до висновку, що не може бути єдиної класифікації самостійної роботи, бо види її виокремлюють за різними критеріями: *місцем виконання*: класна, домашня самостійна робота; *способом виконання*: в усній чи писемній формі; *за реалізацією в різних видах мовленнєвої діяльності*: аудіювання (прослухати текст, знайти невідоме слово, пояснити його значення з контексту, вибрати правильну відповідь із низки запропонованих за змістом прослуханого тексту тощо), говоріння (назвати слова за картинками, описати картинку тощо),

читання (прочитати слова, речення, текст, виписати незнайомі слова тощо), письмо (списати слова, уставляючи пропущені літери, записати речення, уставляючи пропущені слова тощо); залежно від організаційних форм: індивідуальна, парна, групова, фронтальна. Вибір певної форми чи виду самостійної роботи залежить від багатьох чинників: складності для учнів теми, що опановується, рівня навченості учнів, матеріально-технічної бази школи тощо.

Логіка нашого дослідження потребувала визначення принципів організації самостійної роботи учнів. С.Ю. Ніколаєва стверджує, що «в основі самостійної роботи лежать наукові принципи організації навчальної праці з урахуванням вікових, мотиваційних і мисленневих особливостей учнів: 1) чіткий розподіл функцій між учасниками навчального процесу (учителем і учнями); 2) управління навчальним процесом, тобто використання спеціальної програми із застосуванням сучасних технічних засобів навчання, насамперед засобів зворотного зв'язку; 3) фактор часу (у самостійній роботі доцільно використовувати лише оптимальні, тобто ті прийоми і методи, які з найменшими витратами часу й зусиль дають найбільш ефективні результати» [33, с. 502]

Підтримуючи наукову позицію дослідниці, зазначимо, що принципи організації самостійної роботи в початкових класах потребують уточнення, передусім з урахуванням вікових особливостей учнів та змісту навчання, визначеного чинними програмами.

Л.Т. Тишакова, Л.О. Хілько виокремлюють чотири принципи навчання іноземної мови на початковому етапі: 1) синтетичне образне навчання, тобто навчання без теоретичних пояснень на основі конкретного змісту завдань; 2) збереження цілісної картини світу, що забезпечується дискретним режимом навчання (розподіл вправ у часі та систематичне паузове повторення навчального матеріалу, а також його різноманітне комбінування); 3) розширення поля застосування досвіду за рахунок зміни компонентів контексту завдання (багаторазове виконання певної дії щоразу на новому

рівні); 4) поліспрямованість дій, що передбачає одночасне використання різного мовленнєвого матеріалу та різноманітних видів діяльності (спілкування+ рухлива/предметна/художня діяльність) [87, с. 72–73].

Означені принципи, на нашу думку, повною мірою не враховують особливостей самостійної роботи учнів, оскільки не висувають як провідну вимогу до особистості її вміння самостійно здобувати знання, мобільно актуалізувати та ефективно втілювати їх у практику.

Вивчення психолого-педагогічних праць переконує, що доцільно організувати самостійну роботу учнів початкових класів на засадах принципів самодіяльності, самоорганізації й розвитку, розроблених Л.М. Фрідманом [90], зокрема:

- *принцип самодіяльності* визначає мотиваційний аспект організації самостійної роботи, згідно з означеним принципом учні мають відчувати себе повноправним учасником освітнього процесу, який самостійно може обирати шляхи й засоби досягнення мети навчання;

- *принцип самоорганізації* зумовлює необхідність формування в учнів умінь і навичок раціональної навчальної діяльності;

- *принцип розвитку* передбачає забезпечення розвивального середовища самостійної роботи учнів у процесі навчання іноземної мови.

Учителеві необхідно враховувати той факт, що в учнів початкових класів ще не сформована навчальна діяльність. Тому йому потрібно ставити навчальне завдання, визначати перебіг його виконання, контролювати цей процес і оцінювати результат. Важливо поступово передавати частину цих функцій учням, що уможливить самостійне виконання ними визначених завдань. Психологи стверджують, що самостійність починається з репродуктивних дій учнів у процесі спільної з учителем діяльності, через стадії виникнення усвідомлення та довільних власних психічних процесів, стадію відтворення засвоєних дій та доходять до стадії творчої діяльності.

Формування репродуктивно-наслідувальних умінь учнів передбачає активізацію таких психічних функцій, як спостереження, осмислення,

розпізнавання, виокремлення, запам'ятовування тощо.

У першому класі учні ще не виявляють високого ступеня самостійності в процесі опанування іноземної мови, завдання, вміщені до підручників, здебільшого передбачають наслідування й репродукцію: «дивись і слухай», «слухай і повторюй», «дивись, слухай і повторюй у ритм», «слухай і співай» тощо. Учні не обирають потрібні мовні одиниці, не комбінують їх, вони потребують допомоги вчителя, який пояснює правила виконання завдання, рекомендує, як виконати ту чи ту вправу, спрямовує їхні дії, коригуючи їх у разі потреби. На цьому етапі важливо навчити учнів бачити послідовність дій під час виконання завдання, бачити їх результат, чітко дотримуватися цієї послідовності. Саме на цьому акцентовано в Пояснювальній записці до чинної програми «Іноземна мова»: «Початковий етап навчання іноземної мови в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь сприймати на слух, говорити, читати й писати у межах визначених програмою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів» [85, с. 21–22].

За умови методично доцільної організації самостійної роботи школярі набувають іншомовного комунікативного досвіду, в них формуються такі загальнонавчальні вміння:

- усвідомлювати навчальну мету, передбачену завданням, оскільки вони знають, що саме їм необхідно виконати;
- бачити послідовність виконання дій у межах завдання;
- обирати оптимальний спосіб виконання завдання;
- практично виконувати завдання;
- самостійно контролювати й оцінювати результати власної діяльності.

Своєчасна допомога вчителя, надання чітких рекомендацій щодо виконання завдань допомагає учням накопичувати досвід їх виконання, а також способи оптимальної самостійної роботи, що стає підґрунтям для просування до наступних рівнів самостійності, які забезпечують формування умінь, необхідних для самостійної діяльності творчого характеру. Завдання вчителя полягає в тому, щоб привчати учнів до таких прийомів, як аналіз, синтез, порівняння, зіставлення тощо, які активно будуть застосовуватися в наступних класах.

Важливим напрямом у цьому аспекті самостійної роботи є формування ключових компетентностей учнів. Як зазначено в стратегічному документі «Нова українська школа», ключові (загальноосвітні) компетентності – це здатності, яких потребує кожен учень як суб'єкт освітнього процесу для самовизначення, загального розвитку й самореалізації. Такими компетентностями є: *спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами, математичну компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість соціальна і громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя* [46].

Прокоментуємо формування означених компетентностей засобами самостійної роботи.

Така компетентність, як *спілкування державною мовою* у процесі самостійної роботи формується супровідно, оскільки пріоритетне місце посідає спілкування іноземною мовою, що зумовлено метою і завданнями шкільного предмета «Іноземна мова».

*Спілкування іноземними мовами водночас* є предметною і ключовою компетентністю, що формується на уроках іноземних мов. Саме тому всі види самостійної роботи учнів, усі типи завдань уможливають її формування.

*Математична компетентність* формується у процесі самостійної роботи за умови використання завдань, які передбачають задіяння логіко-

математичного інтелекту учнів початкових класів. Наведемо приклади завдань, що ілюструють спроможність учнів застосовувати математичні обчислення в реальному житті, працювати з числовою інформацією. У першому класі це лише відтворення. Типовими видами таких завдань є: *прослухайте та заспівайте, прочитайте й запишіть...тощо.*

На формування *компетентності у природничих науках і технологіях* спрямовані завдання, які містять лексику відповідного тематичного спрямування, як-от «Природа» (1–2 класи), «Природа та навколишнє середовище України та країн виучуваної мови» (3–4 класи). Наприклад: *прослухайте та заспівайте, заповніть пропуски словами* тощо.

Необхідність формування *інформаційно-комунікаційної компетентності* в процесі самостійної роботи зумовлено її здатністю забезпечувати особистості комфортну життєдіяльність, мобільність, уміння орієнтуватися в динамічних інформаційних потоках. На формування означеної компетентності спрямовано вправи і завдання, що передбачають застосування інформаційних технологій в організації самостійної роботи. Це може бути самостійне прослуховування учнями аудіозаписів, перегляд навчальних відео, застосування мобільних додатків (вправ, тренажерів, словників) тощо.

Життя переконує, що особливої актуальності нині набуває *вміння особистості навчатися впродовж життя* – здатність і внутрішня потреба самостійно здобувати знання і формувати вміння відповідно до поставлених цілей задля самовдосконалення й самореалізації. Для формування цієї компетентності самостійна робота набуває особливої значущості, оскільки передбачає набуття в учнів таких умінь: самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел та критично оцінювати її, організувати свій час і навчальний простір, оцінювати власні навчальні досягнення. Наприклад: *підкресліть правильний варіант, оцініть свою роботу* тощо.



компетентності відбувається в межах тематики ситуативного спілкування «Людина» (2–4 класи), «Природа та навколишнє середовище України та країн мови, що вивчається» (1–4 класи). Приклади завдань: *прослухайте та повторіть речення, поставте підкреслені слова в потрібному місці* тощо.

Аналіз наукових студій (Н. Басай, С. Гончаренко, С. Ніколаєва, Л. Тишакова, Л. Хількова та ін.) уможлиблює висновок, що найбільш поширеними завданнями для СР учнів початкових класів є діяльність з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, виконання вправ, самостійні спостереження тощо.

Спостереження за освітнім процесом переконують, що засобами організації самостійної роботи учнів початкових класів є підручник, зошит з друкованою основою, словники, комп'ютерні програми тощо.

Уже з першого класу учні привчаються працювати з підручником – навчальною книжкою, у якій відповідно до вимоги програми викладено матеріал з предмета. Особливий інтерес для нашого дослідження викликають підручники з англійської мови для учнів 1-го класу нової української школи, побудовані на компетентнісних засадах (автори – О.М. Карп'юк, Т.Ю. Беляєва; авторські колективи – І.В. Доценко, О.В. Євчук, С.С. Губарева; Грін Кантрі, М.А. Павлюс). Виклад навчального матеріалу в цих підручниках відповідає загальнодидактичним принципам доступності, систематичності й послідовності, емоційності, а поєднує навчальні видання їх спрямованість на реалізацію компетентнісного підходу, зокрема на формування предметної і ключових компетентностей учнів. Усі підручники містять завдання, спрямовані на вдосконалення рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письмо. Зазначимо, що в структурі підручників наявні завдання для групової, індивідуальної та самостійної роботи; ігрові та творчі завдання, щоправда, вони не позначені спеціальними піктограмами. Тому добір завдань для самостійної роботи учнів здійснює вчитель, який визначає обсяг самостійної роботи, котру учні



виконуватимуть у класі чи вдома. Від класу до класу обсяг самостійної роботи учнів зростає. Дослідники стверджують, що на початковому етапі навчання частка часу, відведена на самостійну роботу, не повинна перевищувати третини. На середньому та старшому етапах навчання її обсяг зростає, вона здійснюється переважно під час виконання домашніх завдань. Результати контролюють на наступному уроці.

Важливим складником сучасних підручників англійської мови є чанти – короткі нескладні за мелодією пісні з частими повторами, одна з форм британської усної творчості, які в доступній формі допомагають учням опановувати іноземну мову. Сутність чантів можна описати трьома R – *rhyme, rhythm, repetition* (*рима, ритм, повторення*). Застосування чантів допомагає належним чином самостійно відпрацювати іншомовні мовленнєві зразки та ввести їх у лексикон учнів, удосконалити іншомовну вимову, закріпити правильну артикуляцію, інтонацію. Практично для кожної теми, що вивчається, є свої чанти, що полегшує процес організації СР, оскільки зміст чантів сприяє засвоєнню нової інформації.

Психологи і педагоги (І.О. Зимня, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.Г. Редько, А.П. Фрадинська та ін.) стверджують, що в молодших школярів відбувається нейрофізіологічне дозрівання мозку, з цим пов'язані гнучкість і пластичність механізмів говоріння, розвиток пам'яті, уваги, уяви, здатність до імітації, наслідування. Відповідно, на цьому етапі доцільно зосередити увагу на імітації звуків під час навчання іншомовної вимови; наслідуванні в інтонуванні в усному мовленні [29, с. 182]. Як засвідчують результати опитування вчителів, прослуховування та спів чантів сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, збагаченню словникового запасу учнів початкових класів іншомовною лексикою, практичному оволодінню граматичною будовою англійської мови, її інтонаційними відтінками. Не менш важливо, що чанти забезпечують формування в учнів системи уявлень про звичаї, традиції, культуру країни, мову якої опановують, збагачують

соціокультурний досвід учнів. Це спонукає їх узгоджувати власну поведінку з соціокультурними реаліями.

У підручнику з англійської мови для першого класу (автор – Т.Ю. Беляєва) [5]. *числівників* запропоновано чанти для вивчення числівників, кольорів і днів тижня. Наприклад, для вивчення *числівників*:

*One, two, three, four, five and six,                      One, two, three, four, five, six,  
seven,*

*Fish and chips, fish and chips.                      Tea with lemon, tea with lemon.*

Кращому запам'ятовуванню пісенних текстів сприяє низка чинників, як-от рима, мелодія, тональність. До того ж зміст чантів є доступним для учнів початкової школи. Критеріями добору чантів вважаємо їх доступність, соціокультурний потенціал, інформаційне наповнення, ресурсна потужність для формування предметної і ключових компетентностей учнів.

Ефективним засобом навчання іноземної мови є робочі зошити (зошити-посібники, зошити з друкованою основою), що разом із підручниками становлять навчальний комплект для успішного формування в учнів предметної і ключових компетентностей. Зошит з друкованою основою – це структурований відповідно до змісту програми й чинного підручника додатковий навчальний посібник для вивчення іноземної мови. Традиційно зошит містить письмові завдання, спрямовані на повторення й закріплення вивченого матеріалу, передусім фонетичного, лексичного й граматичного, щоправда, трапляються й завдання, метою яких є розвиток усного й писемного мовлення учнів. Оскільки більша частина вправ чинних підручників мають усний характер, відзначимо особливу роль зошитів із друкованою основою, що призначені для самостійного письмового виконання учнями вправ і завдань з іноземної мови, наприклад: доповнити слова необхідними літерами, а речення – словами.

Безперечною перевагою зошитів є те, що вони дають змогу заощаджувати час, уникаючи малоефективного механічного переписування,

натомість використовуючи час безпосередньо для розв'язання навчальних завдань уроку.

Як свідчить аналіз змісту робочих зошитів з друкованою основою, їхня структура дозволяє систематично залучати учнів до виконання різноманітних завдань і в такий спосіб сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи. Наприклад, у зошиті подано малюнки тварин і запропоновано завдання: назви та напиши перші літери. Крім того, зошит сприяє збагаченню словникового запасу учнів, наприклад: завдання на переставляння літер та правильний запис поданих слів; завдання на доповнення речень потрібними словами, тести на добір певного слова.

Отже, робочий зошит з друкованою основою дозволяє виконати значно більший обсяг роботи на уроці, урізноманітнити та інтенсифікувати навчальний процес, сприяє формуванню умінь сприймати прочитане, відтворювати і створювати висловлювання різних стилів, типів і жанрів мовлення, добираючи відповідні мовні засоби, формувати правописні навички. Цей засіб навчання дозволяє вчителю перевірити якість виконання самостійної роботи учнів та оцінити її ефективність; учням – удосконалювати вміння самостійної роботи з іноземної мови.

Важливо вже з початкових класів навчити школярів самостійно використовувати двомовні словники, адже вміння працювати з ними надзвичайно важливо в процесі читання й перекладу слів, словосполучень, речень і текстів. Від того, як швидко учень знайде потрібну лексичну одиницю, залежить швидкість виконання ним завдання. З огляду на це, ефективність роботи зі словником залежить від того, наскільки добре учень вивчив алфавіт, з яким ознайомлюється уже в першому класі. Самостійна робота як з друкованими, так і з електронними словниками, передусім полягає в тому, що учні орієнтуються в його структурі, уміють знайти потрібну інформацію, ознайомитися з нею. Спочатку вони працюють зі словниками, шукаючи потрібний варіант перекладу певного слова, а згодом можуть укласти власний двомовний словник.

Підвищенню рівня самостійності учнів у процесі опанування іноземної мови сприяє застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедійних, що забезпечують презентування навчальних матеріалів з предмета через аудіо- та відеоресурси, засвоєння предмета в індивідуальному для кожного учня темпі.

У рекомендаціях для мобільного навчання Всесвітньої організації ЮНЕСКО зазначено, що ринок мобільних пристроїв великий, щодня зростає доступність їх для всіх верств населення, що робить пристрої найбільш популярним засобом інформаційно-комунікаційних технологій [76]. Цей висновок підтвердили й результати опитування учнів, проведеного нами в Бердянській школі № 6 Запорізької області: пересічно у 96,0 % респондентів є смартфон, за цих обставин майже 42,0 %, крім смартфона, мають інші мобільні пристрої. Це й зумовлює можливість застосування електронних засобів навчання, зокрема мобільних додатків у сучасній освітній процес.

Останнім часом зростає кількість застосування QR-кодів у підручниках з іноземних мов, що відповідає сучасним вимогам до здобування й поширення інформації, є зручним для користувача – завдяки усталеним на смартфон чи планшет програмам і додаткам для ідентифікації QR-кодів учні охоче й легко розшифровують закодовану інформацію. Зауважимо, що на уроках англійської мови учні привчаються до роботи з QR-кодами вже з першого класу. Аналіз змісту чинних підручників англійської мови для 1 учнів класу, підготовлених на засадах компетентнісного підходу до навчання, в новій українській школі засвідчує, що наявність QR-кодів є прикметною ознакою сучасних підручників, щоправда, кількість їх різна й варіюється від одного до кількох десятків.

Ми розглядаємо QR-код як неодмінний складник сучасного підручника – провідного засобу навчання, що розширює пізнавально-розвивальний потенціал підручника, стає потужним мотиватором учнів в опануванні предмета, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання, а також уможливорює організацію ефективної самостійної роботи учнів. Так,

першокласники мають змогу прослухати аудіозаписи в зручний для себе час кількаразово залежно від власних потреб, учні третіх-четвертих класів можуть ознайомитися з додатковим текстовим матеріалом тощо.

Отже, дидактично доцільна організація самостійної роботи учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови сприяє підвищенню мотивації до навчання, формуванню предметної і ключових компетентностей.

## **2.9. Ігрові технології на уроках іноземної мови в сучасній початковій школі як ефективний засіб формування предметних і ключових компетентностей учнів молодшого шкільного віку**

Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку передбачає застосування нових педагогічних технологій, у тому числі й ігрових, що сприятиме підвищенню мотивації навчання, кращому усвідомленню та засвоєнню навчального матеріалу, всебічному розвитку дитини як творчої особистості.

Перехід від дошкільного віку до шкільного є важливим етапом у житті дитини, який пов'язаний не лише зі зміною її розвивального середовища, а й із подальшим розвитком психіки, особливо пізнавальної та особистісної сфер. З цього моменту гра, як провідний вид діяльності дошкільника, поступається перед навчальною діяльністю, котра істотно змінює мотиви поведінки учня, відкриває нові джерела розвитку його пізнавальних і моральних сил. Утім, гра в молодшому шкільному віці не лише не втрачає свого психологічного значення як бажана діяльність, а й продовжує розвивати психічні функції дитини, насамперед уяву, пам'ять, мислення, увагу, навички спілкування в іграх із правилами тощо.

Гра – могутній стимул до оволодіння іноземною мовою та ефективний прийом в арсеналі вчителя. Використання гри й уміння створювати мовленнєві ситуації викликають в учнів готовність, бажання гратися й спілкуватися, дають їм можливість не лише проявити себе, діяти, але й змогу переживати і співпереживати. Гра у процесі навчання виховує культуру

спілкування і формує вміння працювати в колективі. Усе це визначає функції гри як засобу психологічного, соціально-психологічного і педагогічного впливу на особистість.

Гра є дієвим інструментом управління навчальною діяльністю з оволодіння іншомовним спілкуванням, який робить процес навчання найбільш цікавим і пізнавальним. У зв'язку з цим застосування ігрової діяльності на уроках іноземної мови сприяє формуванню соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку: діти привчаються працювати в парах або групах, слухати і поважати один одного, нести відповідальність за свої вчинки, допомагати партнерам своєї команди справлятися із завданням, вчаться не сваритися, а спокійно реагувати на ситуацію. У ході гри діти стають більш доброзичливими, чуйними, серйозними і цілеспрямованими у своєму прагненні – досягненні загальної мети й отриманні перемоги.

Аналіз психолого-педагогічної, культурологічної та філософської літератури свідчить, що в сучасній науці немає цілісної теорії гри, а існують різні підходи щодо трактування самого поняття «гра» та з'ясування її сутності та функцій. У філософії і культурології, наприклад, гра розглядається як спосіб буття людини, засіб досягнення навколишнього світу. Ці науки вивчають аксіологічні основи гри та етнокультурну цінність ігрового феномена. Культурологи відносять гру до одного з ключових понять сучасної культурології, що означає «різновид фізичної та інтелектуальної діяльності, позбавленої прямої практичної доцільності. Гра надає індивіду можливість самореалізації, що виходить за рамки його соціальних ролей» [9, с. 45]. Для філософів гра – це «форма вільного самовиявлення людини, котра передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається як імпровізація, змагання або як вистава, репрезентація певних ситуацій, смислів, стану речей» [89, с. 129].

Окремі аспекти формування тієї чи іншої компетентності (зокрема, комунікативної, мовленнєвої, лінгвістичної, граматичної, соціокультурної) на

уроках іноземної мови в початковій школі шляхом використання ігрової діяльності досліджували такі вітчизняні вчені: О.О. Коломінова, І.В. Мірошник, В.Г. Редько, Т.К. Полонська, Ю.І. Федусенко, Т.М. Шкваріна та ін. Проте досліджень щодо використання ігор для формування ключових компетентностей в учнів 1–4 класів на уроках іноземної мови не виявлено ні у вітчизняній, ні в зарубіжній науковій літературі.

У сучасній педагогічній енциклопедії гра визначається як «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [56, с. 182]. Натомість в українському педагогічному словнику «ігрова діяльність (гра) – різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми», тобто йдеться про активну діяльність дітей, а також оволодіння ними, окрім суспільного досвіду, відносинами між людьми і рідною мовою [10, с. 139].

У психології гра розглядається як засіб активізації та розвитку психічних процесів, засіб діагностики, корекції та адаптації до життя; опрацьовуються соціальні емоції, що супроводжують ігровий феномен. Психологічні аспекти гри, зокрема, теорія ігрової діяльності та її методологічні засади, роль гри та її розвиток упродовж життя людини тощо, знайшли своє відображення у працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема П.П. Блонського, Л.І. Божович, Дж. Брунера, Л.С. Виготського, В. Вундта, П.Я. Гальперіна, О.В. Запорожця, І.О. Зимньої, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурія, В.С. Мухіної, С.Л. Рубинштейна, Д.М. Узнадзе та інших.

У Великому психологічному словнику, «дитяча гра – це вид діяльності, який виник історично, полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і стосунків між ними в особливій умовній формі» [15, с. 184]. За висловом Л.С. Виготського, гра є джерелом розвитку, вона створює зону найближчого

розвитку. «У грі дитина завжди вища від свого середнього віку, вища від своєї повсякденної поведінки; вона у грі ніби на голову вища від самої себе. Гра в конденсованому вигляді містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, усі тенденції розвитку; дитина у грі ніби намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичної поведінки» [7, с. 76].

У шкільному віці гра не зникає, вона має своє внутрішнє продовження у навчанні та праці. У дітей молодшого шкільного віку ефект гри ґрунтується на мимовільному запам'ятовуванні. Гра є тією самою діяльністю, котра створює емоційно стимульовальну зацікавленість і сприяє мимовільному запам'ятовуванню.

Незважаючи на те, що проблему гри досліджували вчені різних галузей наук протягом багатьох років, єдиної думки щодо визначення цього поняття не існує. На думку Д.Б. Ельконіна, цей факт можна пояснити тим, що слово «гра» не є науковим поняттям у строгому сенсі цього слова [94, с. 14]. У своїй праці «Психологія гри» дослідник здійснив історико-критичний огляд теорій дитячої гри. Серед основних доктрин гри він виділяє еволюційну теорію «надлишку сил» Ф. Шиллера і Г. Спенсера, теорію вправи (або самовиховання) К. Грооса, теорію природи гри Ф. Бойтендайка, теорію гри в межах операціональної концепції інтелектуального розвитку дитини Ж. Піаже (другий період розвитку: конкретно-операціональний або репрезентативний інтелект – від 1,5–2 років до 12 років), формулює основні положення теорії дитячої гри Л.С. Виготського і, наостанок, презентує власну концепцію гри. Ця концепція посідає центральне місце в сучасній дитячій психології і слугує орієнтиром для більшості дослідників сюжетно-рольової гри. Учений розуміє гру передусім як «діяльність, у якій відтворюються соціальні стосунки між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної діяльності» [94, с. 105]. Рольова гра у своєму розвитку, розгорнутій формі будується на модулюванні стосунків між людьми. Їх дитина пізнає й засвоює через прийняття ролі дорослого, що підтверджує положення Д.Б. Ельконіна про роль, яка є центральним компонентом гри і водночас її структурною



одиницею, об'єднує в собі норми, правила, способи поведінки людей в різних ситуаціях та ігрові стосунки.

Д.Б. Ельконін, розглядаючи вплив гри на психічний розвиток дитини, виділив чотири новоутворення, які, на його думку, є і стадіями її (гри) розвитку.

1. *Розвиток мотиваційно-потребнісної сфери.* У ранньому дитинстві дитина захоплюється предметами і способами дій з ними. Пізніше вона починає виконувати їх самостійно, позбуваючись допомоги дорослого і намагаючись наслідувати його. Далі дитина прагне стати дорослою і реально здійснювати функції, властиві дорослим у грі. «Відбувається перехід від мотивів, що мають форму дологічних, афективно забарвлених, безпосередніх бажань, до мотивів, які мають форму узагальнених намірів, що перебувають на межі свідомості».

2. *Подолання «пізнавального егоцентризму».* У грі відбувається зміна однієї пізнавальної позиції на іншу. Дитина у грі повинна брати до уваги роль свого партнера. При цьому змінюється не тільки точка зору, але й ставлення до партнера відповідно до ролі.

3. *Розвиток розумових дій.* У ході гри відбувається розвиток пізнавальних здібностей у зв'язку з переходом на вищі етапи розумового розвитку.

4. *Розвиток довільної поведінки.* У грі дитина відмовляється від моментальних бажань на користь виконання взятої на себе ролі. Поведінка стає довільною [94, с. 319–335].

Найголовнішим у грі Д.Б. Ельконін вважає її значення для розвитку мотиваційно-потребнісної сфери дитини. Йдеться про виникнення нових за своїм змістом мотивів діяльності і, разом з тим, становлення нової психологічної форми мотивів. Завдяки ігровому проникненню в сенс діяльності та стосунків дорослих у дитини до кінця дошкільного дитинства виникає прагнення стати дорослою і реально здійснювати функції, котрі конкретизуються у вигляді бажання вступити до школи і почати здійснювати

серйозну суспільно значущу діяльність. При цьому в грі відбувається перехід від мотивів, що мають форму афективно забарвлених безпосередніх бажань, до мотивів, які мають форму узагальнених намірів, що перебувають на межі свідомості.

Отже, результати здійсненого аналізу змісту й функцій гри як дидактичного засобу дали змогу узагальнити найсуттєвіші аспекти впливу ігрової діяльності на розвиток учнів молодшого шкільного віку. Оскільки нас цікавить питання використання ігрової діяльності на уроках іноземної мови, то розглянемо трактування цього поняття щодо навчання мов засобами ігрової гри.

За висловом І.О. Зимньої, гра «є психологічним виправданням для переходу на нову мову навчання» [14, с. 84].

У словнику методичних термінів поняття «гра» і «навчальна гра» розмежовуються. На заняттях з мови гра є «формою діяльності в умовних ситуаціях, що спеціально створюються з метою закріплення й активізації навчального матеріалу в різних ситуаціях спілкування» [1, с. 74]. Що стосується навчальної гри, то «це особливим чином організована на уроках з мови ситуативна вправа, при виконанні якої створюються можливості для багаторазового повторення мовленнєвого зразка (зразків) в умовах, максимально наближених до умов реального мовленнєвого спілкування (з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвого акту» [1, с. 166].

Ігри в навчанні іноземних мов сприяють виконанню низки методичних завдань, серед яких: 1) створення психологічної готовності учнів до мовленнєвого спілкування; 2) забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовного і мовленнєвого матеріалу; 3) тренування учнів у виборі потрібного мовленнєвого варіанту, що є підготовкою до спонтанного мовлення [1, с. 167].

Окрім того, перевагою використання ігрового методу навчання є універсальність ігор: їх можна застосовувати на будь-якому етапі навчання

іноземної мови, із будь-якими категоріями учнів, на різних етапах уроку. При цьому важливо враховувати мовні здібності школярів, їхні вікові зміни, а також особливості, характерні для кожного ступеня навчання.

У навчальному процесі початкової школи найпоширенішими є *дидактичні ігри*, котрі сприяють виконанню комунікативних завдань навчання іноземних мов, відповідають психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям молодших школярів, ураховують їхні потреби та інтереси, розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість тощо.

Сьогодні єдиного погляду на визначення поняття «дидактична гра» в педагогічній літературі не існує. За трактування П.І. Підкасистого, дидактична гра – це «така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням головного завдання й орієнтують свою поведінку на виграш» [60, с. 316].

У словнику методичних термінів під дидактичною грою розуміється «гра, що проводиться в навчальних цілях, головними з яких є формування мовленнєвих навичок і вмінь, підвищення мотивації до вивчення мови, заучування готових фраз і ситуаційних кліше. У дидактичних іграх цілі навчання досягаються через виконання ігрових завдань» [1, с. 62].

У сучасній теорії навчання існують різні підходи до визначення статусу дидактичної гри. Одні вчені відносять її до *методів навчання* (О.О. Вербицький, О.І. Коваленко), інші – до *форм навчання* (М.Л. Вайсбурд, К.А. Родкін), *засобів навчання* (А. О. Деркач, О.Я. Савченко), *видів навчання* (Л.В. Артемов, Л.І. Божович), *навчальних засобів* (В.А. Крутий, Ю.І. Федусенко).

Як засвідчив аналіз наукової літератури (В.А. Артемов, З.М. Богуславська, А.А. Венгер, А.В. Запорожець, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.П. Петрашук, О.Я. Савченко та ін.), дидактична гра є багатофункціональною. Основними *функціями* гри є:

- *навчальна*: розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, уваги, пам'яті тощо, навичок володіння іноземною мовою;

- *виховна*: розвиток почуття взаємодопомоги і взаємопідтримки в ігрових моделях життєвих ситуацій, гуманне ставлення до партнера;
- *комунікативна*: створення атмосфери іншомовного спілкування, взаємодія іноземною мовою; установлення емоційних контактів;
- *мотиваційна*: умотивовує учнів до вивчення іноземної мови, що є запорукою успішної активізації та здійснення процесу навчання;
- *розвивальна*: гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей;
- *психологічна*: формування навичок підготовки свого фізіологічного стану до ефективнішої роботи, перебудови психіки для засвоєння більших обсягів інформації;
- *контрольовальна*: визначає якість знань і рівень навченості учнів, а також перспективи навчання;
- *компенсаційна*: сприяє соціальному розвитку учня та його адаптації до шкільного соціуму;
- *оздоровча*: забезпечує функціональний розвиток органів і фізіологічної системи школяра, знижує емоційну напругу, викликану інтенсивним навчанням;
- *розважальна*: створення сприятливої атмосфери іншомовного спілкування, перетворення уроку з нудного заходу в цікаву подію.

На думку О.Я. Савченко, «дидактична гра в усіх своїх видах виконує різні функції, але домінує мотиваційна; саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими методами навчання» [78, с. 221].

Організація ігрової діяльності, як і будь-якої іншої навчальної роботи, потребує дотримання певних принципів гри. Найбільш значущими й актуальними для навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку за допомогою ігрових технологій є *принципи*, сформульовані П.І. Підкасистим і Ж.С. Хайдаровим [60, с. 35]:

- *принцип активності* – основний принцип ігрової діяльності, який передбачає активний прояв фізичних та інтелектуальних сил кожного гравця, починаючи з підготовки до гри, у процесі гри та в ході обговорення її результатів;

- *принцип відкритості та доступності* означає вільну участь бажаючих, і будь-яка гра має бути простою і зрозумілою;
- *принцип динамічності* виражає значення і вплив фактора часу в грі та розглядає гру як рух, розвиток, активну взаємодію в динаміці подій і явищ. Тривалість гри має значення для віку дітей та рівня їх підготовленості;
- *принцип наочності* гри означає, що всі ігрові дії повинні бути відкриті в реальних та ірреальних (кіно, театр, комп'ютерні ігри) проявах тієї чи іншої дійсності, що значно посилює пізнавальний інтерес;
- *принцип зацікавленості й емоційності* гри відображає цікаві прояви ігрової діяльності, значно посилює пізнавальний інтерес і пізнавальну активність, оскільки грі притаманна новизна, несподіваність, неповторність;
- *принцип індивідуальності* відображає суто особисте ставлення до гри, де розвиваються особистісні якості, є можливість для самовираження та самоствердження гравця;
- *принцип колективності* відображає спільний характер взаємопов'язаної та взаємозалежної ігрової діяльності, сприяє розвитку товариських взаєностосунків, навчає мислити і діяти спільно;
- *принцип цілеспрямованості гравця* означає єдність мети для гравця та його суперника; особисті цілі повинні збігатися із загальними цілями команди;
- *принцип самодіяльності та самостійності гравця* у грі – один із основних принципів, якому притаманна функцію управління, котра виражає співвідношення між мірою самодіяльності і мірою самостійності;
- *принцип змагання у грі* означає, що без змагання немає гри. Дидактична цінність цього принципу полягає в тому, що він заохочує до активної самостійної діяльності, мобілізує фізичні, інтелектуальні та духовні сили;
- *принцип результативності* відображає усвідомлення підсумків гри та ігрових дій як продуктивної творчої діяльності гравця й команди;
- *принцип достовірності та повторюваності* гри проявляється в тому, що майже всі вони створюються на основі реальних моделей та ролей. Тому гра є найпотужнішим засобом прогнозування;

- *принцип проблемності* в грі виражає логіко-психологічні закономірності мислення в інтелектуально-емоційній боротьбі. *Інформація для гри* в найпростішому вигляді відображає сильне душевне хвилювання гравця в очікуванні успіху або поразки.

І, безперечно, у процесі навчання іноземної мови засобами ігрової діяльності потрібно взяти до уваги принципи Нової української школи, зокрема ті, що викладено в новій Типовій програмі для закладів загальної середньої освіти [85], а саме:

- *принцип дитиноцентрованості і природовідповідності*, узгодження цілей предмета з очікуваними результатами і змістом;
- *принцип доступності й науковості* змісту та практичної спрямованості результату;
- *принцип наступності і перспективності* змісту для розвитку дитини;
- *принцип логічної послідовності й достатності* засвоєних учнями предметних компетентностей;
- *принцип взаємопов'язаного формування* в кожній освітній галузі ключових і предметних компетентностей;
- *принцип можливостей реалізації* вчителем змісту освіти через предмети або інтегровані курси;
- *принцип можливостей адаптації* змісту програми до індивідуальних особливостей дітей (інтелектуальних, фізичних, пізнавальних);
- *принцип творчого використання* вчителем програми залежно від умов навчання.

У методиці навчання іноземних мов розроблено декілька класифікацій ігор, описано їх місце та можливості у процесі оволодіння різними аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності. Розглянемо деякі з них.

## **1. Класифікація ігор І.Л. Шолпо**

І.Л. Шолпо поділяє навчальні ігри на ситуативні, змагальні або рольові, ритмомузичні, художні або творчі [92, с. 58–60].

1. *Ситуативні ігри*, до яких відносяться рольові ігри, що моделюють ситуації спілкування з того чи іншого приводу. Вони, у свою чергу, діляться

на *ігри репродуктивного характеру* для відтворення типового, стандартного діалогу із застосуванням його до тієї чи іншої ситуації, та *імпровізаційні ігри*, що вимагають використання і видозміни різних моделей.

2. *Змагальні ігри* сприяють засвоєнню лексики і граматики. У них перемагає той, хто краще володіє мовним матеріалом. Це різноманітні кросворди, «аукціони», настільно-друковані ігри з лінгвістичними завданнями, виконання команд тощо.

3. *Ритмомузичні ігри* є різновидом традиційних ігор на зразок пісень і танців із вибором партнерів, хороводів, котрі сприяють не стільки оволодінню комунікативними вміннями, скільки вдосконаленню фонетичної і ритмомелодичної сторін мовлення та занурення в дух мови.

4. *Художні/творчі ігри* є видом діяльності, що перебуває на межі художньої творчості і гри. Художні ігри, у свою чергу, можна розділити на *ігри-драматизації* (постановку невеликих сценко англійською мовою); *образотворчі ігри*, такі як графічний диктант, аплікація тощо; *словесно-творчі ігри* (добір рими, колективний твір підписів до коміксу, колективний твір маленьких казок).

Зазначені ігри використовуються в навчанні іноземної мови дітей дошкільного віку, а також учнів початкової школи.

## 2. Класифікація ігор М.Ф. Строніна

Чільне місце у класифікації ігор, що використовуються на уроках іноземної мови, займають праці фахівця англійської мови М.Ф. Строніна, який виокремлює два види навчальних ігор: підготовчі і творчі [83, с. 5]:

1. *Підготовчі ігри* (граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні) сприяють формуванню мовленнєвих навичок.

1.1. Основні цілі *граматичних ігор*: навчити дітей вживати мовні зразки, що містять певні граматичні труднощі; практично застосовувати знання з граматики, створити природну ситуацію для вживання граматичних конструкцій у природних ситуаціях спілкування.

1.2. *Лексичні ігри* орієнтовані на допомогу дітям в оволодінні лексичним матеріалом. Метою цих ігор є: допомога у формуванні й розширенні словникового запасу, вживання лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки; знайомство дитини зі сполучуваністю слів, розвиток мовленнєвої діяльності дитини.

1.3. Навчальна мета *фонетичних ігор* полягає в тому, щоб діти правильно вимовляли і впізнавали необхідні звуки у словах, відпрацювання інтонації. На початковому етапі навчання іноземної мови фонетичні гри використовуються регулярно. Надалі, фонетичні ігри проводяться на рівні слів, пропозицій, римівок, скоромовок, віршів, пісень.

1.4. *Орфографічні ігри* сприяють формуванню і розвитку мовленнєвих навичок. Основна мета цих ігор - засвоєння правопису іншомовних слів. Частина ігор розрахована на розвиток пам'яті дітей, інші - на відтворення орфографічного образу слова.

2. *Творчі ігри* (*аудитивні й мовленнєві*) сприяють подальшому розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, тренують учнів в умінні творчо їх використовувати. Яскраві, кольорові, що викликають у дитини інтерес матеріали, мають не менш важливе значення при вивченні іноземної мови. У цих іграх тренується уява, дитина вчиться бачити в звичайних речах незвичайне. Це і є творчість, а завдяки йому, і вільне говоріння.

2.1. *Аудитивні ігри* можуть спрямовані на досягнення таких цілей аудіювання: а) навчити учнів розуміти сенс однократного висловлювання; б) виділяти головне в потоці інформації; в) розпізнавати окремі мовленнєві зразки і поєднання слів в потоці мовлення; г) розвивати слухову пам'ять учнів; д) розвивати слухову реакцію.

2.2. *Мовленнєві ігри* сприяють реалізації таких завдань: а) сформувати в учнів уміння висловлювати думки в їх логічній послідовності; б) практично і творчо застосовувати отримані мовленнєві навички; в) навчити учнів мовленнєвої реакції у процесі комунікації.



### **3. Класифікація Ю.І. Федусенка**

Український дослідник Ю.І. Федусенко є прибічником використання дидактичних ігор у навчанні іноземної мови учнів початкової школи. Ураховавши наявний у науці досвід класифікації дидактичних ігор, автор запропонував власну типологію, виділивши три види:

**1. Дидактичні ігри, що готують до комунікативної діяльності.**

Зазначені ігри сприяють формуванню *мовної компетентності*: фонетичної, лексичної, граматичної, орфографічної.

**2. Дидактичні ігри, котрі забезпечують комунікативну діяльність:**

2.1. Сприяють формуванню *мовленнєвої компетентності*: в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

2.2. Сприяють формуванню *соціокультурної компетентності*: країнознавчої; лінгвокраїнознавчої.

**3. Дидактичні ігри, що сприяють формуванню загальнонавчальної компетентності** (перша і друга групи дидактичних ігор).

Така класифікація передбачає в навчанні іноземних мов керуватися принципом наступності, тобто поступовий перехід від ігор, спрямованих на формування мовних навичок, – до ігор, які власне забезпечують формування і подальший розвиток механізмів мовлення. Тобто, навчально-ігрова діяльність розглядається вченим як засіб формування й удосконалення знань, умінь і навичок у процесі навчання іноземних мов [88, с. 48].

### **4. Класифікація ігор за чинники підручниками з англійської мови**

Проведена нами систематизація ігор за чинними підручниками з англійської мови для 1–4 класів (О.Д. Карп'юк; А.М. Несвіт) дозволила об'єднати запропоновані авторами ігри в такі групи [19–22; 39–42]:

1. **Ігри для введення в іншомовну атмосферу** («Світлофор», «Зірка», «Асоціації», «Ланцюжок», «Бінго!», «Робот», «Гра з м'ячем», «Попроси свого товариша», «Дійди до вчителя...» тощо).

2. *Ігри для презентації й активізації одиниць теми* («Естафета», «Відгадай!», «Увага!», «Так/Ні!», «Що/Де/Коли?», «Подивись і запам'ятай», «Запитай мене» тощо).

3. *Фонетичні ігри* («Снігові кульки», «Чи ти чуєш?», «Гра ханман...» тощо).

4. *Граматичні ігри* («Де предмет?», «Напиши запрошення», «Що я збираюся робити?» тощо).

5. *Ігри для вивчення абетки* («Написання літер у «повітрі», «Знайди пару» тощо).

6. *Ігри для навчання читання* («Знайди слово», «Розподіли слова», «Склади слово/речення» тощо).

7. *Ігри для навчання письма* («Склади слово», «Напиши слово по літерах» тощо).

8. *Ігри для формування мовних навичок* («Знайди пару», «Стрічка», «Повітряні кульки», «Кожний сам за себе», «Дай відповідь» тощо),

9. *Комунікативні ігри* («Знайомство», «Як справи» тощо).

10. *Ігри для проведення фізкультхвилинок* («Спіймай і поверни», «Коти і миші», «Сімон каже...» тощо).

Аналіз зазначених вище ігор свідчить, що фактично всі вони спрямовані на формування в учнів молодшого шкільного віку предметних компетентностей: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної, що й передбачає компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов. Зазначені групи ігор доцільно використовувати в усіх класах (1–4) початкової школи з урахуванням вимог програми, вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та рівня мовленнєвого розвитку.

## **5. Класифікація ігор для формування ключових компетентностей**

У нових документах про початкову освіту [11; 85] акцентується увага на важливості формування в учнів низки ключових компетентностей (*вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські*

та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність). Розглянемо ці компетентності та наведемо приклади можливих ігор для їх реалізації на уроках іноземної мови в початковій школі (на прикладі англійської мови). Ігри дібрано з різних джерел (підручників, посібників, фахових журналів, Інтернету тощо), окремі з них розроблено нами самостійно. Виокремимо три групи таких ігор для формування компетентностей на уроках іноземної мови в початковій школі: предметних, метапредметних та інших ключових компетентностей.

## **5.1. Ігри для формування предметних компетентностей**

Провідною для оволодіння іноземною мовою здобувачами початкової освіти є компетентність «Спілкування іноземними мовами», тобто іншомовна комунікативна компетентність та її складники: лінгвістична, мовленнєва, соціолінгвістична.

5.1.1. **Лінгвістична (мовна) компетентність** передбачає здобування знань з фонології, лексики, граматики та формування відповідних навичок: фонологічних, лексичних, граматичних. Вона забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою його використання в усному й писемному мовленні.

5.1.1.1. **Фонологічна компетентність** – здатність учнів нормативно нормативно використовувати звукові одиниці (фонеми) відповідно до контексту спілкування (*продукція*) та адекватно їх сприймати в усномовленнєвих продуктах (*рецепція*).

### **Гра «Хто найспритніший?» («Who is the Most Quick?»)»**

**Мета гри:** практика у сприйманні звуків на слух.

**Обладнання:** картки зі словами.

**Хід гри:** учитель роздає учням картки, на яких у першій колонці написано слова англійською мовою, у другій – транскрипція слів, у третій – переклад українською мовою. Але транскрипцію і переклад розміщено в довільному порядку, а не поруч зі словом, яке вони означають. Після того, як

учитель вимовить одне з цих слів, учні повинні з'єднати його лінією з відповідною транскрипцією та перекладом. Перемагає той, хто швидше і правильно виконає завдання.

### Гра «Соняшник» (“Sunflower”)

**Мета гри:** тренування в засвоєнні знаків транскрипції, навчання читання, формування фонологічних умінь.

**Обладнання:** плакат із зображенням соняшника, картки зі словами.

**Хід гри:** на пелюстках соняшника написані знаки транскрипції (пелюстки пронумеровано, наприклад, від 1 до 10), а на картках – слова, у яких жирним шрифтом виділено й підкреслено по одній літері. Плакат знаходиться на столі вчителя, діти збираються навколо. Учитель показує дітям картку зі словом і голосно читає його. Діти повторюють слово за вчителем, потім називають номер пелюстки, на яку потрібно покласти картку.

### Гра «Фрукти» (“Fruits”)

**Мета гри:** розвиток орфографічних навичок.

**Хід гри:** клас ділиться на 3–4 команди. Від кожної з них до дошки виходить один гравець. Учитель пропонує гравцям написати якомога більше назв фруктів. Гра триває 5 хвилин. Після її закінчення учитель разом з учнями перевіряє правильність написання слів. Перемагає команда, гравець якої не зробив жодної помилки, або їх буде менше, ніж в інших гравців.

5.1.1.2. *Лексична компетентність* передбачає здатність учнів ідентифікувати під час читання і слухання та нормативно продукувати лексичні одиниці в усному і писемному спілкуванні відповідно до тем, окреслених навчальною програмою, у межах зазначеного мовного матеріалу.

### Гра «Магістр» (“Master”)

**Мета гри:** вивчення нових (або тренування раніше вивчених) лексичних одиниць.

**Обладнання:** шахові фігурки.

**Хід гри:** учитель попередньо озвучує нові слова, а учні повторюють їх. Потім учитель «робить хід», називаючи слово, а учень повинен назвати

протилежне за значенням слово (*антонім*), і тим самим виграти партію (наприклад, fat–slim, old–new, good–bad, tall–short ). Учень, який правильно назвав слово, отримує шахову фігурку. Той, хто зібрав найбільшу кількість фігурок, оголошується «магістром».

### **Гра «Чарівна скринька» (“The Magic Box”)**

**Мета гри:** перевірка та повторення назв кольорів.

**Обладнання:** коробка, кольорові олівці.

**Хід гри:** учитель показує учням «чарівну» коробку (the magic box), у якій знаходяться різнокольорові олівці (5–6). Учні по черзі звертаються до вчителя, запитуючи, чи є в коробці той чи інший колір: Is it black? Is it white? тощо. Учитель відповідає: «Ні» (No, it isn't) або «Так» (Yes, it is). Якщо учень відгадав, учитель дістає олівець названого кольору. Коли всі кольори відгадано, учитель кладе в коробку олівці інших кольорів. Виграє той, хто відгадає більше кольорів.

5.1.1.3. **Граматична компетентність** передбачає здатність нормативно продукувати та адекватно сприймати письмові тексти; дотримуватися правил написання літер/слів, речень, користуватися символами/знаками, умовними позначеннями; усвідомлювати та контролювати організацію змісту продуктивних і рецептивних текстів).

### **Гра «Хованки» (“Hide and Seek”)**

**Мета гри:** тренування вживання прийменників місця та загальних питань.

**Обладнання:** малюнок із зображенням кімнати.

**Хід гри:** Учитель заздалегідь готує великий малюнок із зображенням кімнати. Ведучий (один із учнів) «ховається» десь на малюнку, пише на папірці, куди він сховався, і віддає його вчителю. Діти ставлять ведучому загальні запитання і в такий спосіб «шукають» його на малюнку. Щоб це було більш схоже на справжні хованки, можна хором промовляти римівку:

*Bushel of wheat, bushel of clover,*

*All not hid, can't hide over.*

*All eyes open! Here I come.*

Приклад гри: Are you under the bed? / Are you behind the door? / Are you on the chair? / Are you in the box? Etc.

### **Гра «Що в тебе в руці?» (“What is in your hand?”)**

**Мета:** тренування учнів у вживанні загальних питань із дієсловом “to have”.

**Обладнання:** іграшки, аркуш великого паперу або скатертина.

**Хід гри:** Учитель розкладає на столі іграшки, назви яких відомі дітям. Перед грою можна повторити їх назви. Учні уважно дивляться на іграшки протягом певного часу, намагаючись їх запам'ятати. Учитель подає усім команду заплющити очі, після чого бере зі столу будь-яку іграшку та ховає її за спиною. Інші іграшки накриваються папером або скатертиною. Учні розплющують очі і ставлять запитання, намагаючись відгадати, яка іграшка за спиною: *Have you got ...?* Гра тримає доти, доки хтось із учнів не відгадає назву захованої іграшки. Учень, який відгадає, стає наступним ведучим.

**5.2. Мовленнєва компетентність** передбачає розвиток мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

**5.2.1. В аудіюванні** – здатність учнів ідентифікувати та адекватно розуміти озвучені тексти у процесі як безпосереднього спілкування з комунікантом, так і опосередкованого (телебачення, радіо).

### **Гра «Слідопит» (“Pathfinder”)**

**Мета гри:** навчання розуміння на слух.

**Обладнання:** шкільне приладдя.

**Хід гри:** учнів об'єднують у 2–3 команди. У класі заховано декілька предметів шкільного приладдя (пенал, лінійка, зошит тощо). Гравець кожної команди одержує індивідуальну інструкцію від учителя для пошуку того чи іншого предмета (різні для команд). Протягом 1–1,5 хвилин гравець повинен

знайти якомога більше предметів. Приклади інструкцій: in the left corner of the room, on the window, near the door, under the last desk, on the chair.

Перемагає команда, представники якої знайшли всі предмети згідно з інструкцією вчителя.

5.2.2. *У говорінні* (монолог, діалог) – здатність учнів продукувати звукові тексти відповідно до прийнятих норм.

#### **Гра «Снігова куля» (“Snowball”)**

**Мета гри:** формування вмінь і навичок побудови зв’язного висловлювання в усному мовленні.

**Обладнання:** картки з лексикою, що вивчається (наприклад, з теми: «Моя родина»).

**Хід гри:** Учні сідають у коло, у центрі якого лежать картки. Один з учнів бере картку, показує її та вживає слово або вираз у реченні. Другий учень бере іншу картку та придумує нове речення, яке логічно продовжує попереднє, тощо. У кінці створюється розповідь з теми (опис малюнка, переказ тексту...).

5.2.3. *У читанні* (ознайомлювальне, вивчальне, пошукове) передбачає здатність учнів ідентифікувати та адекватно розуміти письмові тексти.

#### **Гра «Річка» (“The River”)**

**Мета гри:** розвиток техніки читання окремих речень.

**Обладнання:** книжка з текстом англійською мовою.

**Хід гри:** учні діляться на 2–3 команди, у кожній з них обирається капітан. Учитель пропонує прочитати текст, кожне речення якого є умовною кладкою через річку. Щоб перейти на інший «берег» річки слід правильно прочитати речення. Учасники команд по черзі читають речення. Якщо учасник припустився помилки, капітан команди повинен правильно прочитати речення. В іншому разі, учасник залишає команду. Перемагає команда, у якій усі учасники перейшли на інший «берег» річки.

5.2.4. *У письмі* передбачає здатність учнів продукувати письмові тексти відповідно до прийнятих норм.

### **Гра «Розсипані літери» (“Scattered letters”)**

**Мета гри:** формування навичок поєднання літер у слова.

**Обладнання:** аркуш паперу.

**Хід гри:** учитель пише великими літерами на аркуші паперу слово, не показуючи його, потім розрізає його на літери і каже: «Було в мене слово. Воно розсипалося на літери». Потім показує літери і розсипає їх на столі. «Хто швидше здогадається, яке це було слово?». Переможе той, хто першим правильно напише слово. Переможець придумує своє слово, говорить тихенько його вчителю, або сам записує його, розрізає на літери і розсипає їх на столі. Дія повторюється.

**5.3. Соціокультурна компетентність** (*країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична*) передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та іншого народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності.

### **Гра «Країна» (“Country”)**

**Мета гри:** формування соціокультурної компетентності, узагальнення знань учнів про країну, мова якої вивчається.

**Обладнання:** папір для малювання, кольорові олівці/фломастери.

**Хід гри:** дітям дається завдання намалювати країну (наприклад, Англію) так, як вони її уявляють, її символи, пам’ятні місця тощо. Потім учні представляють свої малюнки, розповідають, що вони намалювали, проводять аналогію з рідною країною та порівнюють характерні риси країн.

**5.3.1. Країнознавча компетентність** передбачає здатність учнів продукувати і сприймати інформацію, що повідомляє про особливості політичного, економічного, культурного життя країни, мова якої вивчається.

### **Гра «Запам’ятай!» (“Remember!”)**

**Мета гри:** активізація країнознавчої лексики.

**Хід гри:** учитель визначає коло лексики, яку учні мають запам’ятати. Наприклад, з теми «Англія». У грі потрібно використовувати тільки



географічні назви, котрі згадувалися в тексті підручника. Розпочинаючи гру, учитель вживає нову назву. Один із учнів повторює її, а також перераховує всі інші географічні назви з тексту, які він пам'ятає. Кожен наступний учень повинен назвати всі попередні слова, названі до нього, і додати свою назву. Гра виконується за принципом «снігової кулі». Перемагає той учень, який згадає найбільше географічних назв із зазначеної теми.

**5.3.2. Лінгвокраїнознавча компетентність** передбачає здатність учнів користуватися мовними/мовленнєвими одиницями, характерними країні, мова якої вивчається.

#### **Гра «Доміно» (“Dominoes”)**

**Мета гри:** розвиток лінгвокраїнознавчих умінь і навичок.

**Обладнання:** комплекти карток.

**Хід гри:** клас ділиться на 2–3 команди, кожна з яких отримує однакові комплекти карток із зображеннями предметів, осіб або істот і карток зі словами, що їх позначають. Кожен з учасників бере собі кілька карток, так щоб у всіх гравців команди їх було порівну. Гравці «ходять» по черзі, зіставляючи картку із зображеннями з відповідною картою зі словом. У разі відсутності в учасника необхідної картки, хід переходить до наступного гравця. Усі команди одночасно виконують завдання на швидкість. Лексику в цій грі можна використовувати з будь-якої теми про країну, мова якої вивчається, наприклад: «Тварини», «Їжа», «Свята», «Школа» тощо. Перемагає той гравець, який першим правильно зіставить усі картки.

**5.3.3. Соціолінгвістична компетентність** передбачає здатність учнів продукувати і сприймати мовленнєві висловлення відповідно до соціальних умов спілкування.

#### **Гра «Святковий календар» (“Holiday Calendar”)**

**Мета гри:** знайомство зі святами Великої Британії, навчання сприймати на слух нову лексику.

**Обладнання:** картки з назвами національних свят.

**Хід гри:** клас ділиться на дві команди. Кожен учень одержує картку з назвою свята. За командою вчителя учні повинні вишикуватися відповідно до порядку відзначення свят у році. Перемагає та команда, яка швидше зможе вишикуватися у правильному порядку (наприклад, Новий рік, День святого Валентина, День матері, День народження Королеви, День святого Георгія, Великдень, Хелловін, Різдво тощо).

**5.4. Загальнонавчальна компетентність** (*прагматична, стратегічна, функціональна, дискурсивна*) передбачає вміння учнів стежити за презентованою інформацією; розрізняти і продукувати незнайомі звуки; розуміти і відтворювати мовленнєві зразки, наслідуючи вчителя/вчительку; розуміти і виконувати прості інструкції вчителя/вчительки; ефективно співпрацювати в парі/групі; уміти працювати з підручником і словником тощо.

**5.4.1. Прагматична компетентність** (*уміння вчитися*) – здатність учнів задовольняти навчальні потреби, що ситуативно виникають і спрямовані на оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

### **Гра «Збери портфель для Буратіно» ("Collect the bag for Pinocchio")**

**Мета гри:** підготовка учнів до розв'язання навчальних проблем, що ситуативно виникають, та активізація лексики з теми «Школа».

**Обладнання:** портфель, шкільні предмети.

**Хід гри:** на початку гри вчитель нагадує учням історію про те, як тато Карло купив для свого Буратіно абетку та ранець. Крім абетки, до школи потрібно брати ще багато інших предметів. Але Буратіно йде до школи вперше, і не знає, що ще потрібно для навчання. Учитель просить дітей пригадати, як їм допомагали збирати ранці їхні батьки, брати і сестри. Він просить учнів допомогти Буратіно зібратися до школи. Далі один учень (ведучий) показує різні предмети й називає їх: A pen? A lamp? A cup? An eraser? A ruler? тощо. Якщо клас говорить "Yes", то цей предмет кладеться у

портфель, якщо учні кажуть “No”, ведучий відкладає його. Періодично ведучі можуть змінюватися. Після того як портфель зібрано, учні ще раз розглядають предмети і називають їх: It is a pen (a book...).

**5.4.2. Стратегічна компетентність (діяльнісна)** – здатність учнів користуватися різними стратегіями вербального/невербального спілкування.

### **Гра «Одягни ляльку» (“Dress up a Doll”)**

**Мета гри:** навчання учнів користуватися різними стратегіями вербального і невербального спілкування.

**Обладнання:** ляльки, ляльковий одяг.

**Хід гри:** клас ділиться на дві команди. На столі – дві ляльки та велика кількість одягу. Команди повинні порадитися й обрати погоду, а потім одягти ляльку відповідно до неї. Після цього команди обмінюються одягнутими ляльками. Завдання кожної команди – відгадати, яку погоду обрала інша команда. Наприклад: It’s a frosty, sunny, winter day. The doll is wearing a sweater, boots, a fur coat and gloves.

Перемагає команда, яка швидше правильно виконає завдання.

**5.4.3. Функціональна компетентність** – здатність учнів надавати та запитувати інформацію; висловлювати власне ставлення до неї; привертати увагу до об’єктів спілкування; підтримувати спілкування відповідно до його мети.

### **Гра «Аукціон» (“Auction”)**

**Мета гри:** тренування в побудові загальних запитань у теперішньому часі, формування вмінь і навичок колективного спілкування.

**Обладнання:** картки з малюнками.

**Хід гри:** учитель готує картки з малюнками предметів, назви яких відомі учням, і розкладає усі ці картки малюнками догори. Учні стають навколо столу. Учитель вимовляє звук або звукосполучення, а учні повинні швидко відшукати на столі малюнок предмета, назва якого починається з

цього звука (звукосполучення) і запитати вчителя: “Is it a pencil/ruler/book/doll/dog/cat? Учитель відповідає «так» або «ні» (Yes/No). Учень повторює назву предмета: It is a ... Той, хто першим візьме картку і відгадає предмет, вважається найспритнішим покупцем. Потім учитель називає інший звук, і гра триває. Перемагає той, хто «купив» найбільшу кількість речей.

5.4.4. *Дискурсивна компетентність* передбачає здатність учнів програмувати продуктивне мовлення, створювати логічну і зв’язну структуру мовленнєвого продукту.

#### **Гра «Чайнворд» (“Chain Word”)**

**Мета гри:** тренування учнів у навчанні колективного вирішення питань.

**Хід гри:** клас ділиться на дві-три команди. Команди беруть участь по черзі. Учитель на дошці пише будь-яке відоме слово. Учасники команди по черзі пишуть слова, перша літера яких буде останньою в попередньому слові. Кожне слово учні озвучують англійською мовою і перекладають українською (усно). Слова в ланцюжку не повторюються, наприклад: boy–yard–door–red–desk–know–white тощо. Перемагає команда, яка напише найбільше слів.

### **5.5. Ігри для формування метапредметних компетентностей**

**Метапредметні (надпредметні) компетентності** – це компетентності, які можуть формуватися відразу засобами всіх навчальних предметів, у тому числі й іноземної мови. До цих компетентностей віднесено такі: 1) уміння вчитися впродовж життя; 2) ініціативність і підприємливість; 3) екологічна грамотність і здорове життя; 4) соціальна та громадянська компетентності.

5.5.1. Компетентність *«Уміння вчитися впродовж життя»* передбачає вміння самостійно працювати з підручником, шукати нову

інформацію з різних джерел та критично оцінювати її; організовувати свій час і навчальний простір; оцінювати власні навчальні досягнення.

### **Гра «Навчився сам – навчи іншого» (“Learned yourself – teach another”)**

**Мета гри:** активізація лексичного й граматичного матеріалу з теми «Світ навколо нас», залучення школярів до колективної роботи, навчання учнів ділитися своїми знаннями з однокласниками.

**Обладнання:** картки зі словами, словосполученнями і реченнями.

**Хід гри:** учитель роздає кожному учневі тематичну картку з написаним одним словом/словосполученням/реченням (наприклад: world around us, mountains, oceans, forests, seasons, wild animals, domestic animals тощо). Упродовж 2-3 хвилин вони читають інформацію на картці. Учитель вибірково підходить до учнів і перевіряє, чи розуміють вони прочитане. Після цього учням пропонується підходити до однокласників і знайомити їх зі своєю інформацією. Учень може одночасно говорити тільки з кимось одним (це може бути монолог, або діалог). Завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією і самому отримати інформацію від іншого учня. За відведений час необхідно забезпечити спілкування кожного учня з максимальною кількістю інших для одержання якомога повнішої інформації з теми уроку. Насамкінець, учні мають розповісти, що вони дізналися від своїх однокласників. Найкращі й найоригінальніші відповіді вчитель озвучує або записує на дошці.

5.5.2. Компетентність «*Ініціативність і підприємливість*» передбачає вміння ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн взаємодію іноземною мовою для розв’язання конкретної життєвої ситуації.

### **Гра «Реклама дитячого кафе» (“Advertising of Children’s Café”)**

**Мета гри:** формування вміння самостійно ініціювати пропозицію щодо виконання конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

**Хід гри:** учитель звертається до дітей з пропозицією придумати назву дитячого кафе і намалювати його логотип (пояснює учням, що таке «логотип»). Для прикладу педагог дає назви дитячих кафе в м. Києві («Мумі-кафе», «Бєбі-бар», «Дастоша», «Мегамоша» тощо) і м. Львові («Веселий Вулик», «Буратіно» «Ігроленд-кафе», «Тартак» тощо). Назву учень пише спочатку українською мовою, а потім разом з учителем – англійською.

Після виконання завдання учні презентують свої напрацювання та самостійно визначають переможця.

5.5.3. Компетентність *«Екологічна грамотність і здорове життя»* передбачає вміння пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови та розв’язувати елементарні екологічні проблеми.

### **Гра «Не знищуй» (“Do not destroy”)**

**Мета гри:** формування ідеї цілісності природи, розвиток уміння розв’язувати *елементарні* екологічні проблеми.

**Обладнання:** картки.

**Хід гри:** учитель на дошці малює три вписаних кола. У колі посередині прикріплює картки із зображенням тварин і рослин. Потім пояснює, що це коло означає планету Землю, де живуть люди, тварини і рослини. Потім учитель дає команду жителям планети Земля: «У центрі буде побудовано місто. Звільніть територію і розмістіть усіх у двох інших районах (колах)». Після того як учні виконають це завдання, учитель дає іншу команду: «У другому районі будуть побудовані дороги, заводи. Розмістіть усіх у третьому районі». Для стимулювання в учнів уміння аналізувати ситуацію та для з’ясування, як вони уявляють роль тварин у житті людей і природи, учитель пропонує обговорити ситуацію за допомогою таких запитань:

1. У результаті чого тварини опинилися в цій ситуації?
2. Як впливає людина на природу?
3. Який зв’язок ви бачите між природою і здоров’ям людини?

5.5.4. Компетентність «*Соціальна та громадянська компетентності*» передбачають уміння формулювати власну позицію; співпрацювати з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою.

### Гра «Хто я?» (Who am I?)

**Мета гри:** формування почуття власної гідності та поваги до себе й інших.

**Обладнання:** картки зі словами.

**Хід гри:** учитель перед початком гри пояснює, що кожна людина має право на ім'я (стаття 294 Цивільного кодексу України так і називається – **Право на ім'я**). Насамперед це означає право кожної людини з моменту її народження бути названою. Клас ділиться на 2–3 команди, кожен гравець якої отримує картку зі своїм ім'ям. У гру вступає перша команда. Усі гравці цієї групи представляються, називаючи своє ім'я і прізвище, трохи розповідають про себе, відповідаючи на запитання: «Хто я?» (*хлопчик/дівчинка, син/дочка, місце проживання, хобі* тощо). Після цього всі картки з іменами гравців першої команди віддають гравцям-суперникам. Вони, порадившись, повинні правильно роздати картки гравцям першої команди та згадати ім'я і прізвище кожного, назвавши їх уголос. За кожну правильну відповідь команда отримує очко. Потім у гру вступає друга команда. Наприкінці можна провести тематичну бесіду «Імена» на основі запитань учителя:

- Тобі подобається твоє ім'я?
- Чи хотів би ти, щоб тебе назвали інакше? Як?
- Чи знаєш ти, що імена «ростуть» разом з дітьми?
- Що таке ім'я по батькові?
- Чи знаєш ти, що означає твоє ім'я? Тощо.

### 5.6. Ігри для формування інших ключових компетентностей

Варто також зазначити, що, окрім провідної компетентності «**Спілкування іноземними мовами**», в учнів молодшого шкільного віку на уроках іноземної мови формуються й інші ключові компетентності, у тому

числі і за допомогою дидактичних ігор. Коротко зупинимося на змісті цих компетентностей та запропонуємо окремі приклади дидактичних ігор до них.

5.6.1. Компетентність *«Спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами»* передбачає вміння використовувати українознавчий компонент в усіх видах мовленнєвої діяльності; засобами іноземної мови популяризувати Україну, українську мову, культуру, традиції.

### **Гра «Перекладач» (“Translator”)**

**Мета гри:** активізація нової лексики за допомогою перекладу рідною мовою.

**Обладнання:** м'яч.

**Хід гри:** учні стають в коло, учитель – у в центрі кола. Учитель по черзі кидає м'яч учням і вимовляє різні словосполучення українською мовою. Учні називають їх англійською мовою і кидають м'яч назад учителеві. Велике дзеркало – a big mirror. Дивитися телевізор – to watch TV. Жовтий килим – a yellow carpet тощо.

5.6.2. *Математична компетентність* передбачає вміння розв'язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект.

### **Гра «Чарівний Пазл» (“Magic Puzzle”)**

**Мета гри:** розвиток логіко-математичного мислення, активізація українознавчої лексики.

**Обладнання:** трикутники/багатокутники з цупкого паперу.

**Хід гри:** клас ділиться на дві команди. Учитель заздалегідь готує дві геометричні фігури, кожна з яких складається з трикутників або багатокутників. На паралельних гранях пишуться парні слова: слово і його переклад (однакові для обох фігур). Слова добираються, природно, українознавчого характеру. Потім кожна фігура розрізається на окремі трикутники (багатокутники). Гравці обох команд повинні знову скласти



великі фігури, підбираючи до кожної грані відповідну пару. Після того, як пазл зібрано, усі його частини перевертаються, і на зворотному боці створюється зображення, наприклад, Тайм Сквер. Виграє команда, яка швидше й правильно виконає завдання.

**5.6.3. Основні компетентності у природничих науках і технологіях** передбачають уміння описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини.

#### **Гра «Уяви, що ти художник» (“Imagine that you are an Painter”)**

**Мета гри:** розвиток уміння описувати природні явища, закріплення лексики з теми «Кольори».

**Обладнання:** плакат, кольорові олівці, фломастери, аркуші паперу.

**Хід гри:** перед початком гри учні повторюють назви кольорів англійською мовою, після чого вчитель протягом однієї хвилини показує учням плакат із кольоровою веселкою, потім ховає її. Пропонує дітям уявити себе художниками і намалювати веселку на аркушах паперу кольоровими олівцями чи фломастерами. Коли учні закінчують роботу, учитель закріплює на дошці малюнок з веселкою, який демонструвався на початку гри. Потім кожен учень порівнює свій малюнок із зразком, показує і розказує своїм однокласникам, чи правильно він намалював веселку. Якщо не зовсім правильно, то з'ясовується, де помилився (у кольорах, у їх кількості чи розташуванні).

**5.6.4. Інформаційно-цифрова компетентність** передбачає вміння вивчати іноземну мову з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж; створювати інформаційні об'єкти іноземними мовами; спілкуватися іноземною мовою з використанням ІКТ; застосовувати ІКТ відповідно до поставлених завдань.

#### **Гра «Невгамовні малюки» (“Rugrats”)**

**Мета гри:** поточний контроль за процесом оволодіння школярами лексикою з теми «Пори року» (“Seasons”).

**Обладнання:** онлайн-курс (“Rugrats”).

**Хід гри:** учитель розповідає учням про персонажі мультсеріалу «Невгамовні малюки» (“Rugrats”), які не вміють розповідати про погоду, не знають пір року та назв місяців. Педагог пропонує школярам усім разом навчити цих малюків. Наприклад, допомогти Кімі з’єднати запитання з найкращими варіантами відповідей; Чакі – вставити пропущені слова в речення; Анжеліці – описати малюнки тощо. Учні за допомогою сторінок з відео-завданнями, інфографікою та тестової сторінки навчають малюків.

5.6.5. Компетентність *«Обізнаність і самовираження у сфері культури»* передбачає формувати вміння висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження.

### **Гра «Що в посилці?» (“What is in the Box”?)**

**Мета гри:** формування вміння висловлюватися з теми «Різдво».

**Обладнання:** скринька, іграшкові подарунки.

**Хід гри:** учні повинні уявити, що до них напередодні приїжджав гість з Англії і розповідав про особливості святкування Різдва в його країні. Учитель повідомляє учням, що гостю в Україні дуже сподобалося і він хоче віддячити за теплий прийом. Учитель дістає скриньку і каже, що це посилка від гостя. У ній знаходяться подарунки для дітей на Різдво. Але гість просив не віддавати їх просто так, а учні повинні відгадати, що там знаходиться. Для цього школярам потрібно згадати, що в Англії дарують один одному на Різдво, чим прикрашають свої будинки, ялинку тощо. Перемагає учень, який найбільше назве слів з теми.

Описані вище ігри, спрямовані на формування у здобувачів початкової освіти ключових компетентностей у процесі оволодіння ними іноземною мовою, доцільно використовувати в усіх класах, починаючи з першого. При цьому їх зміст має відповідати комунікативним потребам учнів молодшого

шкільного віку, тематиці ситуативного спілкування відповідно до чинної навчальної програми, віку та рівню підготовленості дітей.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, особливо важливо поєднувати гру з навчанням у першому циклі початкової школи (1–2 класи), коли відбувається поступова зміна одного виду основної діяльності на інший – ігрової на навчальну.

Отже, гра є ефективним засобом формування предметних і ключових компетентностей. Ігрова діяльність допомагає в оволодінні іноземною мовою, а, крім того, учні відчують емоційне задоволення як у процесі гри, так і при досягненні результатів. Проведення уроків іноземної мови з використанням ігрового матеріалу активізує школярів, сприяє досягненню високої результативності знань і виховує любов до іноземної мови. Ігри створюються відповідно до вимог шкільної програми з урахуванням психологічних особливостей та пізнавальних можливостей учнів і своїм змістом мають бути спрямовані на розвиток мовлення та самостійну пошукову роботу учнів.

Проте слід пам'ятати, що між ігровою і навчальною діяльністю повинен бути розумний баланс. Не заперечуючи важливості ігрової діяльності, варто зважати, що надмірне захоплення ігровими формами роботи на уроках іноземної мови в початковій школі може виробити в учнів дещо легковажне ставлення до предмета. Ігрова діяльність превалує у процесі оволодіння учнями усним мовленням, натомість у ході навчання читання і письма комунікативні завдання не завжди піддаються трансформації в ігрові форми. Крім того, перед іноземною мовою, як і перед будь-яким навчальним предметом, стоїть завдання формувати загальнонавчальні вміння, котрі представлено в Державному стандарті та навчальній програмі. Усе це свідчить на користь збалансованого підходу до поєднання двох видів діяльності на уроках іноземної мови – навчальної та ігрової.

## **2.10. Проєктна технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи**

### *(на матеріалах німецької мови)*

Упродовж останнього десятиліття активно відбуваються зміни в галузі шкільної іншомовної освіти. У програмах нового покоління чітко простежується тенденція на компетентісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування. Їх змістом передбачається виконання учнями навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових і предметних компетентностей, які проявляються в готовності практично застосовувати здобуті знання, сформовані вміння та навички, способи діяльності для виконання пізнавальних і комунікативних завдань [25]. Відповідно до цих трансформацій актуальним стає використання на уроках іноземної мови проєктної технології, яка передбачає комплексний особистісно орієнтований підхід до навчання, котрий спрямований на організацію творчої самостійної діяльності учнів з метою виконання проблемного завдання через його детальну підготовку й отримання практичного результату.

Відповідно до Концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа» [46] передбачається два цикли початкової освіти: 1) адаптаційно-ігровий (1–2 класи); 2) основний (3–4 класи). Ознайомлення з особливостями проєктної технології для використання в першому циклі дозволяє розглядати її ефективним засобом компетентісно орієнтованого навчання, оскільки вона дає змогу вмотивувати та викликати зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови. У другому циклі, урахувавши потенційні здібності учнів і набутий ними навчальний досвід (міжпредметні зв'язки), існує вже більше можливостей для застосування проєктної технології, зокрема це дозволяє долучати продуктивні види діяльності, навчати учнів зіставляти, систематизувати, узагальнювати, формулювати елементарні висновки, висловлювати оцінні судження, пов'язувати вивчене із практичним життям.

Для того, щоб зрозуміти сутність проєктної технології, слід детальніше розглянути поняття «метод проєктів». Цей термін по-різному трактується

його дослідниками. Так, наприклад, за визначенням українського вченого С.У. Гончаренка, метод проєктів – це «організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів» [10, с. 205]. Велика сучасна енциклопедія з педагогіки визначає метод проєктів дещо ширше: «метод проєктів – система навчання, у якій знання й уміння учні здобувають у процесі планування та виконання практичних завдань – проєктів, що постійно ускладнюються» [56, с. 304]. Але найбільш ємним, на наш погляд, є тлумачення Є.С. Полат, на думку якої метод проєктів «передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють розв'язати певну проблему в результаті самостійних дій учнів і припускають презентацію цих результатів» [61]. Отже, якщо говорити про метод проєктів як про педагогічну технологію, то вона інтегрує дослідницькі, пошукові та проблемні методи, творчі за дидактичною сутністю.

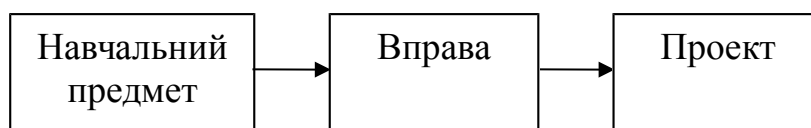
Навчання за проєктною технологією передбачає виконання певних завдань уроку, серед яких можна виокремити такі:

- розвиток комунікативних умінь і навичок учнів, ураховуючи їхні актуальні комунікативно-пізнавальні інтереси та реальні потреби використання мови як засобу спілкування;
- стимулювання формування в учнів позитивного ставлення до іноземної мови;
- знайомство учнів не тільки з новим для них мовним кодом, а й з культурою народу, носія цієї мови, що забезпечується чітким усвідомленням найголовніших спільностей і розбіжностей між чужою та рідною культурою, згідно з чим навчання поступово має організовуватись як «діалог культур»;
- забезпечення освітніх, виховних і розвивальних потреб учнів, у тому числі стимулювання їхньої самостійної діяльності.\

Незважаючи на можливість різноманітного трактування дослідниками

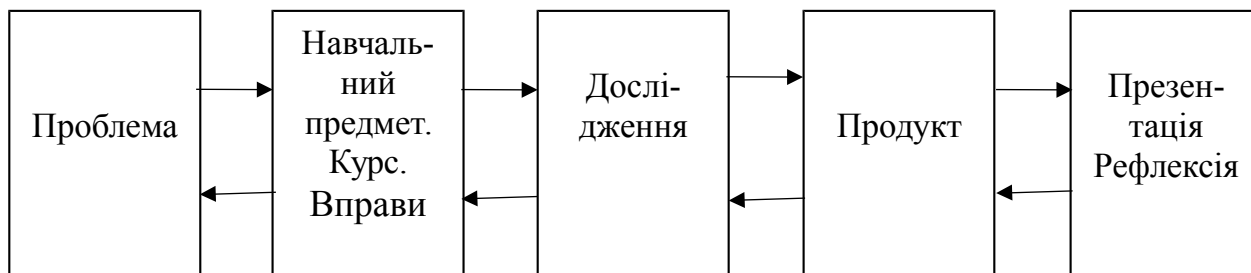
завдань проектно спрямованого змісту уроку, кінцева його мета єдина – організація ефективного, цікавого та різноманітного навчання учнів у класі для набуття ними необхідних компетентностей.

Проекти можуть реалізовуватися в різних формах, і з цієї причини неможливо представити одну конкретну їх класифікацію. Тип проекту залежить від різних критеріїв. На думку М. Лекера (M. Lehker), можна виділити дві основні моделі проектної роботи у класі: лінійну та інтегративну. Лінійна модель на першому етапі характеризується передачею базових знань відповідно до навчального предмета від учителя до учня. На другому етапі здобуті знання закріплюються у вправах, і лише на третьому – учні самостійно застосовують сформовані навички під час роботи над кінцевим продуктом проекту [102, с. 564]. Це означає, що презентація інформації вчителем є важливою стартовою точкою в лінійній моделі (рис. 2.4).



**Рис. 2.4. Лінійна модель проектної роботи**

Іншою моделлю проектної роботи є її інтегративна сутність. У ній учитель і учні спочатку погоджують, як виконувати проблемне завдання, а потім спільно планують, як діяти, визначаючи обсяг знань і вмінь відповідно до набутого навчального досвіду. На завершення відбувається презентація результатів роботи над проектом (рис. 2.5).



**Рис. 2.5. Інтегративна модель проектної роботи**

Метод проєктів дозволяє створювати на заняттях з іноземної мови дослідницьку творчу атмосферу, де кожен учень стає учасником активного творчого пізнавального процесу.

Анкетування вчителів іноземних мов початкової школи різних регіонів України, проведене науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України [73], показало однотайність педагогів щодо доцільності використання елементів методу проєктів на уроках іноземної мови в початковій школі. Так, лише 17,9% респондентів вважають за можливе й доцільне використання цього методу в першому класі; 38,8% – у другому класі; 35,8% – у третьому класі; 37,3% – у четвертому класі.

На нашу думку, учнів потрібно привчати до проєктної діяльності починаючи з першого класу, але дотримуючись принципу від простого до складного та з урахування вікових особливостей дітей та їхнього навчального досвіду.

Відповідно до зазначених вище положень та з урахуванням результатів зазначеного анкетування розглянемо німецькомовну добірку окремих фрагментів проєктної роботи, складену нами на основі матеріалів міжнародного учнівського конкурсу землі Північний Рейн-Вестфалія (Німеччина) «Begegnung mit Osteuropa» [95]. Їх зміст узгоджується із програмовою тематикою спілкування [85], тому може бути використаний учителем на уроках німецької мови в початковій школі.

**Тематика ситуативного спілкування:** «Я, моя сім'я та друзі».

**Projekt:** *Flaschenpost am Ostseeufer.*

**Aktualität:** Im Film, in der Musik, in der Literatur, in der Tagespresse: Überall begegnen uns geheimnisvolle Flaschenpostgeschichten. Die Flaschenpost war ursprünglich eine leere Flasche mit einer Botschaft, die von einem Sender in ein Gewässer (meist Fluss oder Meer) geworfen wurde in der Hoffnung, dass die Strömung die Flasche mit sich fortträgt, sie irgendwie gefunden wird und den Empfänger erreicht. Meist waren es Hilferufe von Schiffbrüchigen. Sogar

Kolumbus soll sich in einem schweren Sturm der Flaschenpost bedient haben. Wie aufregend wäre es, einmal selbst eine Flaschenpost zu finden? Und wäre es nicht verlockend, auch einmal eine Flaschenpost zu verschicken? Man benötigt dazu nur eine Glasflasche, einen Korken, einen Stift und Papier.

**Aufgaben:** Stellt Euch vor, Ihr habt kein Internet, keine Post und kein Telefon. Die einzige Möglichkeit, eine Nachricht zu verschicken, ist eine Flaschenpost. Nur gut, dass Ihr gerade am Ufer der Ostsee sitzt. Entwerft eine Botschaft an die Welt, die deutlich macht, was Euch bewegt und ganz besonders wichtig ist.

**Projekt:** *Auf den Spuren meiner Familie.*

**Aktualität:** In den Adelshäusern Europas ist es üblich, die Familiengeschichte in einem Stammbaum kunstvoll darzustellen. Alte Ahnengalerien finden wir hauptsächlich in Burgen und Schlössern. Aber auch „normale“ Menschen haben sich schon immer gefragt, woher komme ich und von wem stamme ich ab? Doch wie vorgehen, wenn zuhause an der Wand keine Ahnentafel hängt und man gern wissen möchte, wer seit Adam und Eva so zur Familie gehörte? Eure Eltern und Großeltern können Euch sicher schon viel erzählen. Vielleicht bewahren sie auch noch alte Fotos oder Dokumente von Euren Vorfahren auf. Es gibt aber noch andere Wege, sich über die eigene Herkunft zu informieren. Viele Orte haben ein Archiv oder Personenregister. Und es kann sich lohnen, in den Kirchenbüchern der Gemeinde nach Hinweisen zu suchen. Viele Quellen lassen sich zudem über das Internet recherchieren. Und schließlich sind Eure Familien ja auch ein Teil der Weltgeschichte. Könnt Ihr das Leben Eurer Vorfahren mit den Ereignissen der „großen Geschichte“ in Verbindung bringen?

**Aufgaben:** Malt ein Bild oder gestaltet eine Collage Eure Familie. Wie sahen Eure Ur-Ur-Großeltern aus? Wo wohnten sie? Wie waren sie gekleidet? Welche Berufe hatten sie? Womit haben sie als Kinder gespielt?

**Тематика ситуативного спілкування:** «Відпочинок і дозвілля».

**Projekt:** *Ganz Europa ist ein Fußball!*



**Aktualität:** Hurra, 2020 ist Fußball-Europameisterschaft! Ganz Europa fiebert mit. Die EM findet zum 60-jährigen Jubiläum diesmal nicht nur in einem Land statt, sondern gleich in zwölf europäischen Staaten, in Ost und West. Die Austragungsorte liegen verstreut über den europäischen Kontinent, zwischen Bilbao und St. Petersburg, Baku und Dublin, Rom und Kopenhagen. Eine gute Gelegenheit, um darüber nachzudenken, wie Fußball Ost- und Westeuropa verbindet.

**Aufgaben:** Maskottchen gehören zum Fußball. Sie gelten als Glücksbringer oder sind ein Symbol für die Mannschaft. Auch die sportlichen Wettbewerbe haben meistens ein eigenes Maskottchen. Oft sind es lustige Figuren, die das Land, das den Wettbewerb ausrichtet, darstellen und freundlich präsentieren sollen. Entwerft ein eigenes Maskottchen für die Fußball-Europameisterschaft 2020! Bastelt, malt oder gestaltet den Glücksbringer EM 2020!

**Тематика ситуативного спілкування: «Природа, навколишнє середовище».**

**Projekt:** *Die Donau – ein sagenhafter Fluss.*

**Aktualität:** Die Donau ist ein ganz schön langer Fluss, mit ungefähr 2.800 km Länge der zweitgrößte Strom Europas. Reizvolle Dörfer, alte Burgen, verwunschene Schlösser, Ruhe und Würde ausstrahlende Klöster, einsame Bauernhöfe und wunderbare, abwechslungsreiche Landschaften säumen den Fluss. Aber es gibt nicht nur was fürs Auge, sondern es ranken sich auch jede Menge Sagen und Märchen um die Donau, die durch so unterschiedliche Länder wie Deutschland, Österreich, die Slowakei, Ungarn, Kroatien, Serbien, Rumänien, Bulgarien, Moldawien und die Ukraine fließt. Ein Fluss also, mit einem ganz eigenen Zauber. Bei einem Spaziergang entlang des Flusses könntet ihr den Moosweibchen, dem Ritter Tausendguldenkraut, dem Spitzbartel oder gar dem Donaufürsten persönlich begegnen. Oder ihr lauft Königskindern, Geistern und Hexen, Riesen und Zwergen und anderen Helden über den Weg.

**Aufgaben:** Lasst euch die Donau und ihre Umgebung zeigen. 2. Dann lasst euch eine der Sagen oder eines der Märchen, die in der Gegend des Flusses

spielen, vorlesen. (Zum Beispiel lassen sich Texte finden in dem Buch „Märchen und Sagen entlang der Donau“ von Siegfried Ruoff oder im „Donausteig Sagenbuch“ von Helmut Wittmann). 3. Macht aus dieser Sage oder dem Märchen eine tolle Bildergeschichte. Fügt eure Bilder zu einem Buch zusammen. Wer gerne schreibt, darf einen passenden Satz unter sein Bild schreiben.

**Тематика ситуативного спілкування: «Свята і традиції».**

**Projekt:** *Kulinarische Reise in die Vergangenheit.*

**Aktualität:** In Europa hat sich das Leben zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts radikal verändert. Den Alltag zu bewältigen war für viele Menschen eine echte Herausforderung. So musste in den oft kinderreichen Familien hart gearbeitet werden, um genug Geld für die Ernährung zur Verfügung zu haben. Es konnte richtig mühselig sein, mit den bescheidenen vorhandenen Möglichkeiten für alle schmackhaft, gesund und ausreichend zu kochen. Um der Hausfrau, besonders den Anfängerinnen, das Nachdenken zu ersparen, existierten Rezeptsammlungen und Kochbücher. In einigen Familien wurden bewährte Rezepte fein säuberlich aufgeschrieben und in einem Buch an die nachfolgenden Generationen weitergegeben.

**Aufgaben:** Stellt euch vor, eure Uroma hat für die gesamte Familie festlich gekocht. Fragt eure Eltern und Großeltern, welche leckeren Speisen auf dem gedeckten Tisch stehen könnten. Erstellt ein Bild von einer Festtafel mit einfachen, aber leckeren Speisen. Ihr könnt beispielsweise zeichnen, malen, fotografieren oder Collagen erstellen. Eurer Fantasie sind keine Grenzen gesetzt!

**Projekt:** *Stylische Trachten.*

**Aktualität:** Kleider machen Leute, Trachten erst recht. Es gibt kaum ein anderes Kleidungsstück, das so deutlich nach außen trägt, wer man ist. Richtige Kenner können anhand einer Tracht sagen, aus welcher Region man kommt, zu welchem Anlass man die Tracht trägt und was die Muster und einzelnen Farben bedeuten. Richtige Trachtenkleidung kauft man nicht einfach in einer x-beliebigen Boutique, sie ist historisch entstanden und wird nur von einem bestimmten

Personenkreis getragen. Vielleicht gibt es bei Euch in der Heimat auch besondere Trachten. Dadurch, dass die Trachten sich nur sehr langsam verändern, können sie manchmal wie aus der Zeit gefallen wirken. Stimmt das überhaupt?

**Aufgaben:** Besprecht mit Euren Lehrern, was eine Tracht genau ist, und schaut Euch verschiedene Varianten an. Vielleicht gibt es auch in Eurer Region traditionelle Trachten? Bastelt anschließend eine Anziehpuppe aus Pappkarton, für die Ihr eine oder mehrere Trachten Eurer Fantasie aus Papier entwerft.

Отже, зазначена інформація, на наш погляд, може зорієнтувати діяльність учителя та дасть йому змогу планувати зміст проектної роботи відповідно до навчальної програми з урахуванням вікових особливостей і навчального досвіду учнів початкової школи.

## **2.11. Професійна готовність учителів до компетентнісного навчання іноземних мов учнів початкової школи в умовах реформування вітчизняної освіти: результати емпіричного дослідження**

Сучасна шкільна освіта переживає інформаційний бум, який ґрунтується на зміні освітньої парадигми від знанневого підходу до компетентнісного. Ці зміни сприяли зростанню уваги до вивчення проблем оволодіння іноземною мовою учнями закладів загальної середньої освіти, і насамперед початкової школи. Навчання іноземної мови в початковій школі (1–4 класи) розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної і профільної школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі.

Компетентнісний підхід, який найбільше відповідає сьогоdnішнім потребам суспільства і випускника школи, має сприяти формуванню компетентної особистості, котра змогла б жити і творити в сучасному швидкозмінному соціумі. Усе це зумовлює необхідність перегляду окремих аспектів цілей і змісту навчання та засобів їх реалізації в системі шкільної іншомовної освіти, зокрема на початковому етапі. Концепція Нової

української школи (НУШ) висуває вимоги не лише до учнів, а й до вчителів: «Українська школа буде успішна, якщо неї прийде успішний учитель» [46, с. 16]. Нова школа потребує нового вчителя: творчого, креативного, комунікативного, мобільного, толерантного, відповідального, умотивованого.

Готовність учителя до впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів початкової школи нами розглядається у двох аспектах: 1) *знаннєвому*, який демонструє рівень поінформованості педагога про сутність поняття «компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови», чинники впливу на його ефективність, зокрема вікові особливості учнів, та способи їх урахування в навчальному процесі; 2) *діяльнісному*, котрий дає уявлення про професійний рівень учителя та його методичний потенціал, який дозволяє дидактично доцільно імплементувати наявні в його педагогічному досвіді знання, зокрема використовувати способи діяльності, форми роботи організації учнів та її види для формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності.

На наш погляд, саме з цих позицій доцільно оцінювати діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі з метою формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності.

Значну роботу в цьому напрямі проведено науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України у процесі дослідження науково-дослідної роботи «Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі» протягом 2017–2019 років, за результатами якої опубліковано концепцію [25], методичні рекомендації [72], розділ у колективній монографії [29], низку статей і тез; завершується робота над підготовкою навчально-методичного посібника «Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі».

Нові освітні програми з іноземних мов [85], [86], створені на основі Державного стандарту початкової освіти [11], передбачають формування в

учнів початкової школи низки ключових компетентностей, спрямованих на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток і необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Оволодіння ключовими компетентностями та вміння ефективно їх застосовувати на практиці як інструмент розв'язання різноманітних життєвих завдань є основним завданням компетентнісного підходу.

Так, проведене анкетування вітчизняних учителів у 2017 році мало на меті з'ясувати готовність учнів до засвоєння компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземного спілкування. Зміст опитування викладено в нашій статті у збірнику «Проблеми сучасного підручника» [74], а також у розділі колективної монографії [29]. Результати анкетування послугували також теоретичним підґрунтям для створення моделі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, описаної в Концепції компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи [25, с. 32–35].

Натомість, нинішнє анкетування, навпаки, мало з'ясувати готовність самих педагогів до здійснення компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4-х класів, зважаючи на реформування вітчизняної початкової освіти відповідно до вимог НУШ і нових нормативно-правових документів, які регулюють діяльність освітнього системи.

Загалом в опитуванні взяло участь 134 респонденти, більшість з яких (68,7%) становлять учителі англійської мови, 20,1% – німецької і 11,2% – іспанської мов. Анкетуванням охоплено п'ять областей України (Волинська, Житомирська, Миколаївська, Харківська, Чернігівська). За його результатами здійснено розподіл педагогів за стажем роботи, типом закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), де вони працюють, і місцем його розташування (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

## Розподіл учителів іноземних мов

За стажем роботи	до 5 років	від 5 до 10 років	від 10 до 20 років	понад 20 років	
	33,6%	35,1%	18,6%	12,7%	
За типом ЗЗСО (місцем роботи вчителя)	загально-освітня школа	школа з поглибленим вивченням іноземної мови	гімназія	ліцей	колегіум
	66,4%	10,4%	11,9%	7,5%	3,7%
За місцем розташування ЗЗСО	обласний центр	районний центр	невелике місто	село	селище міського типу
	25,4%	15,7%	16,4%	39,6%	2,9%

Як свідчать дані, більшість опитаних педагогів (68,7%) становлять педагоги за стажем роботи до 5 і від 5 до 10 років. Найбільший стаж становить «від 5 до 10 років» (35,1%), а найменший – «понад 20 років» (12,7%). Що стосується місця роботи вчителів, то 66,4% з них працюють у загальноосвітній школі. Зовсім незначна частка припадає на колегіуми (3,7%) і трохи більше – на ліцеї (7,5%). Найбільше навчальних закладів, де працюють респонденти, розташовано в селі (39,6%), а найменше – у селищах міського типу (2,9%).

Відповіді вчителів щодо підручника з іноземної мови, який є основним у навчанні, розподілилися так: англійська мова – О.Д. Карп'юк (58,7%), А.М. Несвіт (23,9%), інші (17,4%); німецька мова – С.І. Сотникова, Г.В. Гоголева (52,5%), О.О. Паршикова, Г.М. Мельничук та ін. (34,3%), Я.М. Скоропад (13,2%); іспанська мова – В.Г. Редько, В.І. Береславська, О.Г. Іващенко (100,0%). Варто зазначити, що підручники для 1-го класу підготовлено за новими типовими освітніми програмами 2018 року.

Відповіді вчителів щодо підручника з іноземної мови, який є основним у навчанні, розподілилися так: англійська мова – О.Д. Карп'юк (58,7%), А.М. Несвіт (23,9%), інші (17,4%); німецька мова – С.І. Сотникова, Г.В. Гоголева

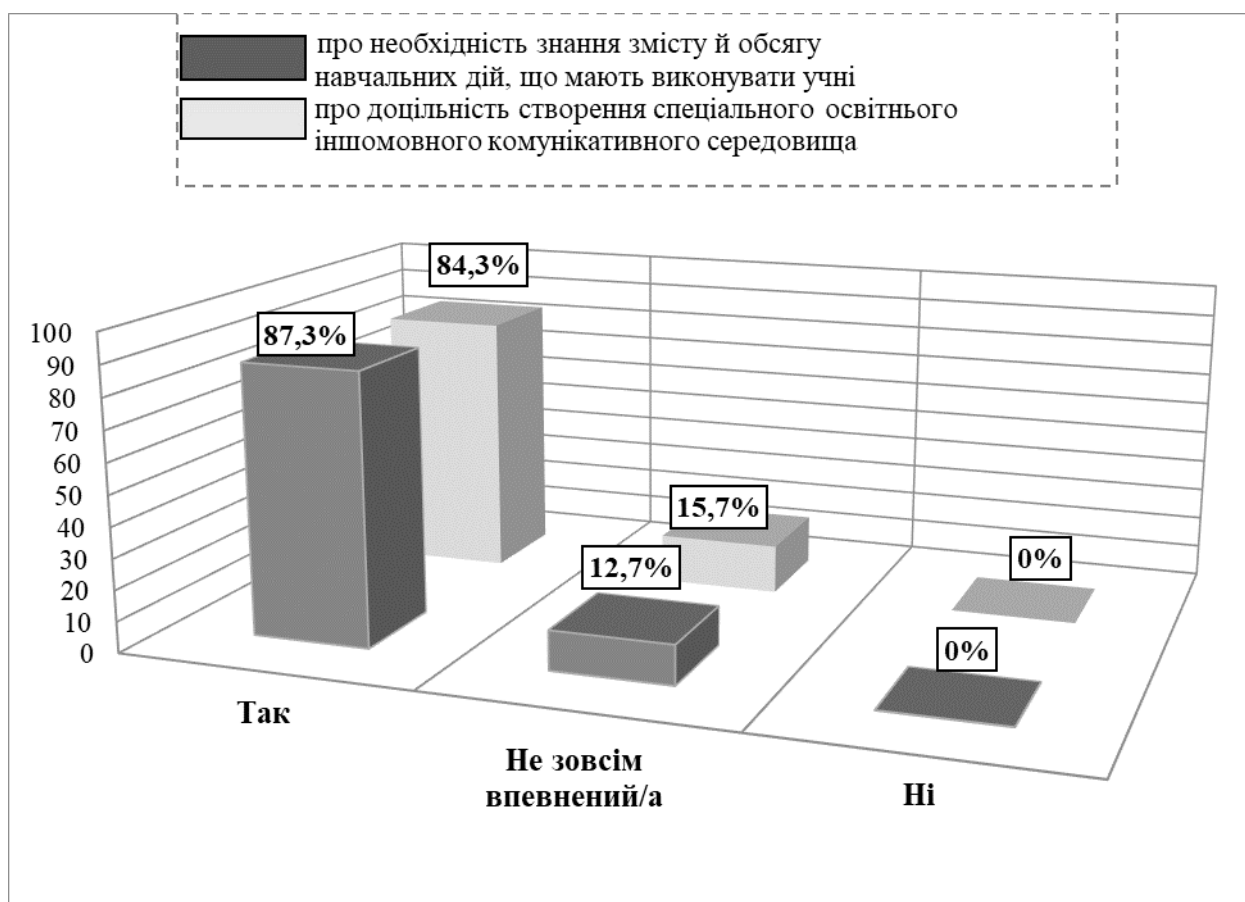
(52,5%), О.О. Паршикова, Г.М. Мельничук та ін. (34,3%), Я.М. Скоропад (13,2%); іспанська мова – В.Г. Редько, В.І. Береславська, О.Г. Іващенко (100,0%). Варто зазначити, що підручники для 1-го класу підготовлено за новими типовими освітніми програмами 2018 року.

Загалом педагоги відповіли на 16 поставлених запитань, кожне з яких передбачало на вибір декілька варіантів відповіді, або можливість висловити свою власну думку з того чи іншого питання.

За результатами аналізу відповідей учителів на *перше запитання*, чи потрібно їм знати зміст і обсяг навчальних дій, які мають виконувати учні початкової школи під час оволодіння іноземною мовою відповідно до компетентнісно орієнтованого навчання, переважна більшість із них (87,3%) дала позитивну відповідь «так» і лише 12,7% обрала відповідь «не зовсім (не повною мірою)», «ні» – 0%.

Аналогічні результати було отримано у відповідях педагогів на *друге запитання* щодо доцільності створення в навчальному процесі спеціального освітнього іншомовного комунікативного середовища для компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів початкової школи, а саме: «так» – 84,3%, «не впевнений/впевнена» – 15,7%, «ні» – 0%.

Зображена нижче діаграма свідчить про практично однакові відповіді респондентів на перше і друге запитання. Зокрема, в обох парах стовпців несуттєво (на 3,0%) переважають відповіді педагогів «так» і «не зовсім» або «не впевнений/впевнена» про необхідність знання вчителем змісту й обсягу навчальних дій, що мають виконувати учні, та доцільності створення спеціального освітнього іншомовного комунікативного середовища для компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови. І жоден учитель не заперечив проти цього (рис. 2.6).



**Рис. 2.6. Про знання змісту й обсягу навчальних дій та створення освітнього іншомовного комунікативного середовища**

Цікавими, на нашу думку, виявилися результати відповідей учителів на *третє запитання* щодо *необхідності формування в учнів 1–4 класів предметних компетентностей (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної) під час оволодіння ними іноземною мовою.*

Як свідчать зазначені в таблиці 2.12 дані, більшість педагогів вважає, що формування чотирьох зазначених компетентностей необхідне в усіх класах, починаючи з першого. Показник позитивної відповіді «так» зростає з класу в клас: з мовної компетентності з 53,7% в 1-му класі до 80,6% в 4-му класі; з мовленнєвої – з 55,2% до 78,4%; із соціокультурної – з 50,0% до 80,6%; із загальнонавчальної – з 52,2% до 78,4%. Позитивні зрушення спостерігаються і у відповіді «не повною мірою» – з роками цей показник, навпаки, значно зменшується. Наприклад, якщо із соціокультурної компетентності у 1-му класі він становив 30,6%, то в 4-му – лише 2,9%. Аналогічні результати отримано і з інших компетентностей. Що стосується



показника «ні», то він відсутній лише у 3-му і 4-му класах. У 1-му класі він дорівнює 3,7% з мовленнєвої компетентності та 5,9% – з трьох інших компетентностей. У той же час у 2-му класі він відсутній в мовній і мовленнєвій компетентностях і зменшився в порівнянні з першим класом у соціокультурній компетентності на 5,2% і в загальнонавчальній – на 2,2%.

Таблиця 2.12

**Необхідність формування предметних компетентностей  
в учнів 1–4 класів**

Клас; відповіді	1-ий клас			2-ий клас			3-ій клас			4-ий клас		
	Відповіді респондентів (у %)											
	так	не повною мірою	ні	так	не повною мірою	ні	так	не повною мірою	ні	так	не повною мірою	ні
Предметні компетентності												
Мовна	53,7	26,1	5,9	71,6	14,9	-	76,1	7,5	-	80,6	2,2	-
Мовленнєва	55,2	23,9	3,7	71,6	13,4	-	74,6	8,9	-	78,4	5,9	-
Соціокультурна	50,0	30,6	5,9	70,1	16,4	0,7	78,4	7,5	-	80,6	2,9	-
Загальнонавчальна	52,2	24,6	5,9	65,7	14,9	3,7	70,1	14,9	-	78,4	4,5	-

Прогнозованими виявилися результати відповідей педагогів на *четверте запитання про необхідність знання вчителем характеристики функцій навчальних матеріалів, котрі доцільно використовувати для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи*. Переважна більшість респондентів (82,1%) дала позитивну відповідь «так». Проте, 2,9% педагогів не вважають за необхідність це знати.

У відповіді на *п'яте запитання щодо форм роботи, котрі вчителі використовують найчастіше на уроках іноземної мови в початковій школі*, незначну перевагу надано парній формі (35,1%) над груповою (32,1%) і фронтальною (29,9%). І лише 2,9% респондентів відповіли про використання ними інших форм роботи, при цьому не назвавши їх.

Що стосується *шостого запитання стосовно педагогічних технологій, які використовуються на уроках іноземної мови*, то першість надано ігровій діяльності (97,0%), фактично однакові показники мають інтерактивне

навчання (38,8%) та Інтернет-ресурси (37,3%), трохи менші – групова (32,1%) і проектна (31,3%) роботи. Окрім того, 2,2% учителів практикують уроки-дискусії. Проте варто зазначити, що респонденти, як правило, давали не одну, а дві-три, три-чотири, а то й усі п'ять відповідей водночас.

Трохи несподіваним для нас виявився результат відповідей на **сьоме запитання** про використання на уроках іноземної мови технічних засобів навчання. Відповідь «так» дали 59,7% учителів, «частково» – 40,3%. Хоча відповіді «ні» не було, усе ж ми сподівалися на вищий показник «так».

Палітра відповідей на **восьме запитання** щодо видів нестандартних уроків іноземної мови в початковій школі – досить широка, про що свідчить таблиця 2.13.

Таблиця 2.13

**Види нестандартних уроків іноземної мови в початкових класах**

Урок-гра	Урок-змагання	Урок-мандрівка	Урок-свято	Інтегрований урок	Театралізований урок	Відео-урок	Урок-спектакль	Урок-проект
89,6%	59,7%	37,3%	32,1%	29,9%	28,4%	20,1%	7,5%	2,9%

Як видно з таблиці 2.13, як і в шостому запитанні, домінує відповідь «урок-гра» (89,6%). Значні показники показали також такі види, як: «урок-змагання» (59,7%), «урок-мандрівка» (37,3%), «урок-свято» (32,1%), «інтегровані уроки» (29,9%), «театралізовані уроки» (28,4%). Трохи менший показник у «відео-уроки» (20,1%), найменший – «уроки-спектаклі» (7,5%), узагалі не використовуються в 1–4 класах «уроки-звіти». До того ж, 2,9% респондентів додали ще один вид нестандартних уроків – «урок-проект».

Передбачуваним став результат відповідей на **дев'яте запитання** про спонукання учнів до порівняння рідної та іноземної культур у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності, де переважає відповідь «так» (55,9%) над «частково» (44,1%), і зовсім відсутня «ні».

Досить одностайними виявилися педагоги у своїх відповідях на *десяте запитання* щодо доцільності використання елементів методу проектів на уроках іноземної мови в початковій школі, починаючи з першого класу (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Доцільність використання елементів методу проектів  
на уроках іноземної мови в початкових класах**

Клас \ Відповідь	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
«Так»	17,9%	38,8%	35,8%	37,3%
«Ні»	82,1%	61,2%	64,2%	62,7%

Як видно з таблиці 2.14, лише результати в 1-му класі значно відрізняються від показників інших класів, де «так» становить усього 17,9%, а «ні» – 82,1%. У 2–4-х класах вони практично одні й ті ж. Трохи більше третини педагогів вважають за доцільне використовувати елементи проектного методу у 2–4-х класах.

Не зовсім очікуваними для нас стали відповіді учителів на *одинадцять запитання* стосовно наявності в їхньому арсеналі достатньої кількості ігрових форм роботи для забезпечення компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Оскільки, відповідаючи на шосте і восьме запитання, респонденти перевагу надали ігровій діяльності (97,0%) та урокам в ігровій формі (89,6%), очікувався не менший показник і у відповідях на поставлене запитання. Проте, результати виявилися такими: «так» – 44,8%, «не зовсім» – 52,2%, «ні» – 3,0%. На нашу думку, такі суперечливі відповіді свідчать про розуміння педагогами важливості використання ігрових ситуацій та ігор на уроках іноземної мови в початковій школі, але ними проводиться недостатня робота щодо формування банку різних видів ігор, першочергово дидактичних, для учнів 1–4 класів.

Відповіді респондентів на *дванадцять запитання* стосовно частотності використання ними дидактичних ігор на уроках іноземної мови

в початкових класах дещо розширило і конкретизувало попереднє запитання анкети (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Частотність використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови в початковій школі

Відповідь \ Клас	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
«На кожному уроці»	55,9%	42,5%	17,9%	17,2%
«Часто»	32,1%	50,7%	67,2%	65,7%
«Рідко»	4,5%	3,0%	8,9%	11,9%
«Взагалі не використовую»	7,5%	3,8 %	6,0%	5,2 %

Зважаючи на попередні відповіді, логічно було висловити припущення, що вищі показники спостерігатимуться в учнів 1–2-х класів, а нижчі – в учнів 3–4-х класів. Однак дані діаграми підтверджують цей здогад лише частково, проте потребують деяких коментарів (рис. 2.7).

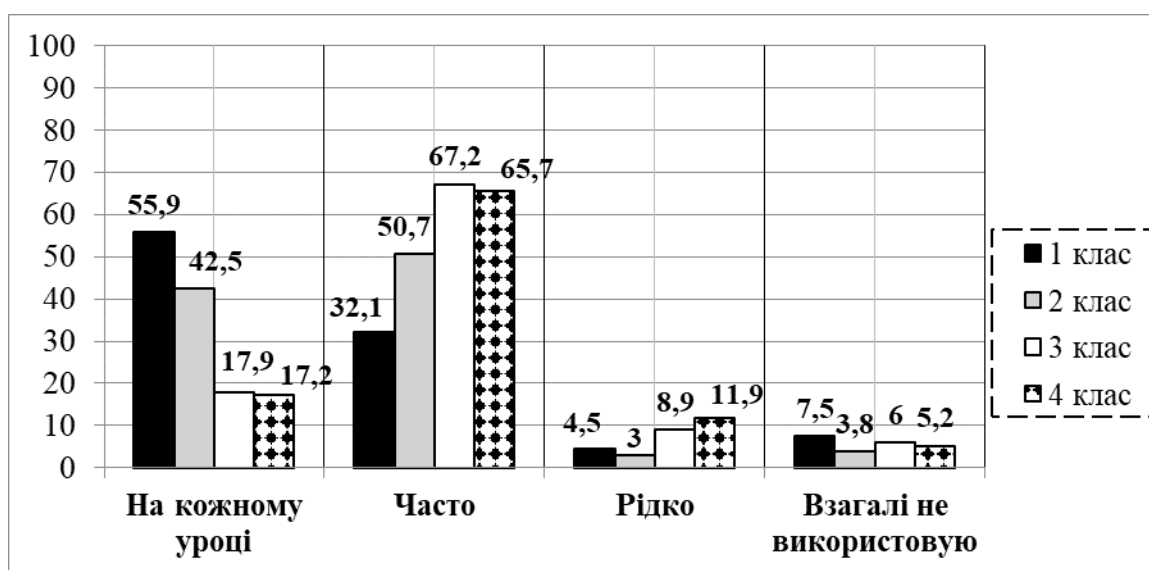


Рис. 2.7. Частотність використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови в початковій школі

Отже, як видно з рисунку 2.7, результати дійсно набагато вищі в 1–2-х класах щодо відповіді «На кожному уроці» (55,9%, 42,5%), але вони домінують у 2–4-х класах (особливо у 3–4-х: 67,2%, 65,7%) стосовно відповіді «Часто». Дуже низькі показники виявлено щодо відповіді «Рідко», особливо в 1–2-х класах (4,5%, 3,0%). І, на жаль, невиправдано низькими

вони є у відповіді респондентів «Взагалі не використовую» (від 3,8% до 7,5%).

На *тринадцяте запитання* анкети: «Для формування яких предметних компетентностей Ви найчастіше використовуєте дидактичні ігри?», яке тісно пов'язане з попереднім запитанням, відповіді респондентів розподілилися досить нерівномірно (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Формування предметних компетентностей з іноземної мови за допомогою дидактичних ігор в початкових класах

Відповідь \ Клас	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
Мовної (лінгвістичної)	38,1%	46,3%	60,4%	47,0%
Мовленнєвої	54,5%	52,2%	62,7%	68,7%
Соціокультурної	14,9%	23,1%	33,6%	41,0%
Загальнонавчальної	26,9%	33,6%	35,1%	54,5%

Як видно з таблиці 2.16, найкращі показники зафіксовано в 4-му класі, тобто дидактичні ігри широко використовуються для формування всіх зазначених компетентностей. Що стосується їх розподілу за класами, то картина тут досить різнобарвна. Так, за твердженнями педагогів, у 1-му класі вони найбільше використовують дидактичні ігри для формування мовленнєвої (54,5%) і мовної (38,1%) компетентностей. Значно нижчі показники виявлено щодо загальнонавчальної компетентності, і вкрай низькі – соціокультурної (14,9%). У 2-му класі, хоч троє показників із чотирьох дещо зросли, проте їх послідовність є аналогічною з першим класом: перевага віддається мовленнєвій компетентності (52,2%) і на останньому місці залишається соціокультурна компетентність (23,1%). Ця тенденція зберігається і в наступних класах, проте, варто зазначити, що в 4-му класі значно зростають показники використання дидактичних ігор для формування загальнонавчальної компетентності (на 19,4% порівняно з третім класом) і, навпаки, зменшуються щодо мовної компетентності (на 13,4% порівняно з третім класом).

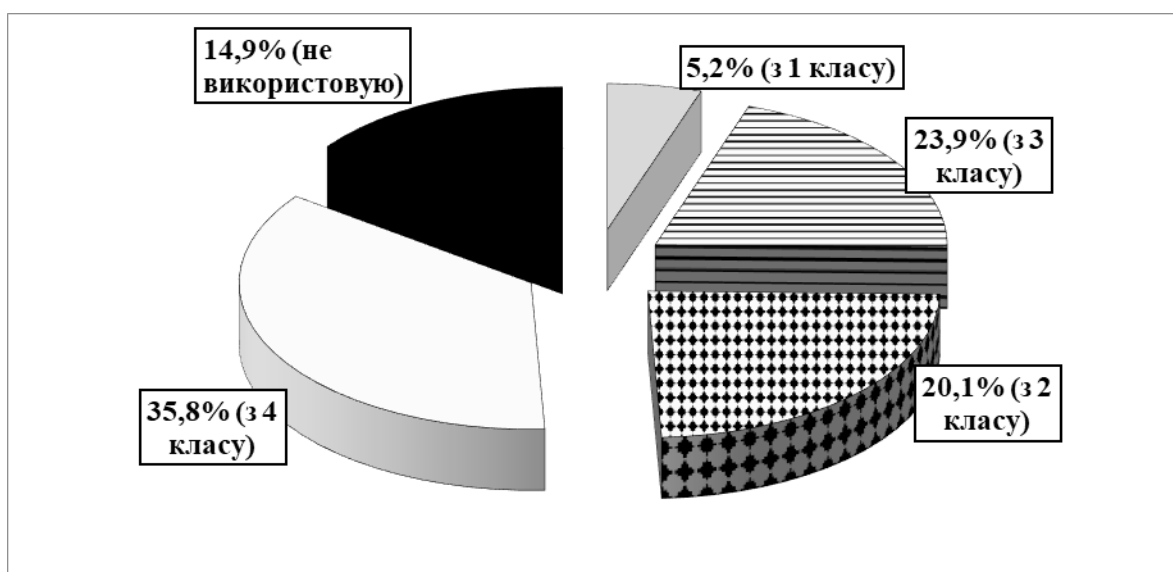
Відповідаючи на **чотирнадцяте запитання** щодо джерел, з яких добираються дидактичні ігри, респонденти віддали перевагу відповіді: «з Інтернету» (76,1%). Серед інших відповідей: «з методичних посібників і рекомендацій» – 42,5%, «з інших підручників/посібників» – 41,0%, «із фахових журналів» – 34,3%, «з основного підручника» – 31,3%, «із власного досвіду» – 7,5%, «інше» (включаючи курси) – 3,7%. Але, варто зазначити, що всі опитані педагоги вказали по декілька джерел, звідки вони добирають дидактичні ігри (від двох до п'яти). Що стосується основних чинних підручників, за якими працюють учителі, то з них використовується менше третини наявних там дидактичних ігор.

**П'ятнадцяте запитання** анкети стосувалося переліку вербальних засобів, за допомогою яких педагоги оцінюють навчальні досягнення учнів першого класу. До таких засобів респонденти віднесли: «Добре!» – 53,7%, «Майже правильно, спробуй ще раз!» – 50,0%, «Чудово!» – 47,0%, «Я задоволений/а твоїми успіхами!» – 44,8%, «Супер!» – 43,3%, «Дуже добре!» – 38,1%, «Уже краще!» – 35,1%, «Відмінно!» – 29,9%, інші («У тебе добре вийшло!») – 3,7%.

Похвально, що вчителі вербально оцінюють індивідуальні досягнення кожної дитини, не порівнюючи їх з досягненнями інших. Коментуючи результати роботи учнів за допомогою висловів «Я задоволений/а твоїми успіхами!», «Майже правильно, спробуй ще раз!», «У тебе добре вийшло!» тощо, учитель мотивує учнів до виконання певного завдання, адже вони бачать, що вчитель цікавиться їхньою роботою та спрямовує її. Це також допомагає дітям розв'язувати певні проблеми, поглиблювати своє розуміння.

Досить різноманітними є відповіді на останнє **шістнадцяте запитання** анкети щодо початку використання мовного портфоліо на уроках іноземної мови в початковій школі як технології оцінювання учнів, що свідчить про неоднозначність думок стосовно цієї проблеми. Найбільша кількість учителів відповіла, що вона це робить, починаючи з 4-го класу – 35,8%. Серед інших тверджень: з 3-го класу – 23,9%; з 2-го – 20,1%; з 1-го –

5,2%. Існує й зовсім непередбачувана відповідь респондентів: «взагалі не використовую» (14,9%), і її відсоток значно перевищує показник першого класу (рис. 2.8).



**Рис. 2.8. Початок використання мовного портфолію з іноземної мови в початковій школі**

Технологія портфолію є однією з важливих технологій оцінювання в початковій школі, особливо в 1-му класі. Вона забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати навчальної діяльності учня/учениці, надаючи йому/їй можливості здійснювати власні оцінні судження щодо результатів своєї діяльності. Формувальний характер оцінювання, який переважає у 1–2-х класах, можна забезпечити за допомогою мовного портфолію, основна суть якого полягає в тому, щоб показати все, на що здібні учні. Через твердження «Я знаю», «Я вмію» акцентуються їхні навчальні досягнення, розвивається здатність до самооцінювання, поступово збільшується відповідальність за власне навчання. У порадику для вчителів НУШ виокремлено окремий підрозділ «Технологія портфолію», у якому детально описується, що таке портфолію, його цілі, види, структура. Наприкінці подано практичну вправу для вчителів із перевірки їхньої готовності до автентичного самооцінювання за критеріями Міжнародної асоціації «Крок за кроком» у рамках розроблення міжнародних принципів якості діяльності вчителя початкових класів [48, с. 126–133]. Про

необхідність запровадження мовного портфоліо йдеться також і в методичних рекомендаціях МОН України щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках [35; 36]. Тому відповідь тих респондентів, які взагалі не використовують мовне портфоліо в початковій школі, виявилася для нас зовсім неочікуваною.

Аналіз проведеного дослідження свідчить про готовність учителів іноземних мов до роботи в початковій школі в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» на засадах компетентнісного підходу. Відзначено позитивне ставлення респондентів до нововведень і кардинальних змін у початковій освіті у зв'язку з її реформуванням, яке розпочалось у 2018 році. Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, що передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток компетентностей особистості. Успішність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкових класів значною мірою залежить від учителя – його професійної компетентності, творчості, гнучкості у прийнятті рішень, готовності до безперервної самоосвіти, що й показали результати анкетування. Проте аналіз отриманих даних дав змогу виявити й деякі проблеми щодо готовності окремих учителів до здійснення компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів. Зокрема, виявлено прогалини щодо чіткого розуміння педагогами питань використання й добору дидактичних ігор у формуванні предметних компетентностей та запровадження мовного портфоліо як важливої технології оцінювання в початковій школі. Окремі отримані відповіді не повною мірою задовольнили наші сподівання, що, вочевидь, цілком нормально, оскільки це дало уявлення про реальний стан проблеми і змушує нас шукати способи її позитивного розв'язання.

Проаналізовані та інтерпретовані результати анкетування вчителів іноземних мов початкової школи стануть у нагоді вчителям, авторам шкільних підручників, науковцям і працівникам МОН України.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Амонашвили Ш. А. Единство цели : (В добрый путь, ребята!) : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 206 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 2 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. Москва : Педагогика, 1980. 288 с.
4. Басай Н. П. Підручник як засіб керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника* : зб наук. праць. Вип. 13. Київ : Пед. думка, 2013. С. 39–47.
5. Беляева Т. Ю. Англійська мова (English) : підруч. для 1 класу закл. загальн. середн. освіти (з аудіосупроводом). Київ : Грамота, 2018. 128 с.
6. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. *Компетенции в образовании: опыт проектирования* : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. Москва : НВП «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
7. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Психология развития*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 56–79.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Смысл, 2005. 1136 с.
9. Герчанівська П. Е. Культурологія : термінол. слов. Київ : НАКККіМ, 2015. 439 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
11. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
12. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид д-р пед наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
13. Зимняя И. А., Ильинская Е. С. Психологический анализ урока иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 1985. № 4. С. 25–30.

14. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителей. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.
15. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. Москва : АСТ, СПб : Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
16. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. 1–4 класи. Київ : МОН України, 2018. 50 с.
17. Іноземні мови. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи / кер. авт. колективу В. Г. Редько. Київ : Вид. дім «Освіта», 2013.
18. Іноземні мови. 1–4 класи: типові освітні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році / уклад. М. Н. Шопулко. Харків : Ранок, 2018. 80 с.
19. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 1 кл. закладів заг. середн. освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : Астон, 2018. 120 с.
20. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2012. 136 с.
21. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2013. 176 с.
22. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2015. 200 с.
23. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо: метод. вид. Тернопіль : Лібра Терра, 2008. 112 с.
24. Коменский Я. А. Избранные педагогические труды: В 2-х т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. 576 с.
25. Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Н. П. Басай ; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 36 с.
26. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы : науч. изд. Москва : Высшая школа, 1991. 223 с.
27. Лернер П.С. Модели содержательных линий предметных и образовательных областей. URL: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1626&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=181](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1626&binn_rubrik_pl_articles=181)

28. Литл Д., Перклова Р. Европейский Языковой Портфель : пособие для учителей и преподавателей пед. ф-тов / пер. с англ. ; под общ. ред. К. М. Ирисхановой. Москва : МГЛУ, 2003. 72 с.

29. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : моногр. / відп. за вип. М. М. Сідун, Т. К. Полонська. Мукачево : МДУ, 2018. 342 с.

30. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : моногр. Київ : Богданова А.М., 2009. 404 с.

31. Махмутов М.И. Современный урок. Москва : Педагогика, 1985. 184 с.

32. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1999. 328 с.

33. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

34. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха та ін. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2013. 356 с.

35. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 навчальному році. Старт «Нової української школи» : Лист МОН України від 03.07.2018 р. № 1/9-415 URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/>

36. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 навчальному році : Лист МОН України від 01.07.2019 р. № 1/11-5966. URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/>

37. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу : Наказ МОН України від 20.08.2018 № 924. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20swrwdnya/924.pdf>

38. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. Москва : Моск. лицей, 1996. 298 с.
39. Несвіт А. М. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2012. 127 с.
40. Несвіт Алла. Англійська мова. 2 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2012. 160 с.
41. Несвіт Алла. Англійська мова. 3 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2014. 176 с.
42. Несвіт Алла. Англійська мова. 4 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 140 с.
43. Никитенко З. Н., Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе : учебн. пособие для студентов вузов. Смоленск : Ассоц. XXI век, 2007. 159 с.
44. Никитенко З. Н., Осина О. М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе. *Иностранные языки в школе*. 1993. № 3. С. 5–10.
45. Никитенко З. Н. Развивающая технология как инструмент реализации методической системы иноязычного образования в начальной школе : моногр. Москва : Прометей, 2012. 206 с.
46. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
47. Нова українська школа: основи стандарту освіти / ред. кол. : Л. Гриневич, В. Бриндза, Н. Дементієвська, Р. Шиян (координатор проекту) та ін. Львів, 2016. 64 с.
48. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
49. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого та другого класів. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 77–85.
50. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : моногр. / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Л. С. Ващенко, П. Б. Полянський, Ю. О. Жук ; НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Пед. думка, 2011. 160 с.

51. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 45–56.

52. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у формі «діалогу культур». *Педагогічні науки* : зб. наук. праць Миколаїв. нац. ун-ту імені В.О. Сухомлинського ; за ред. проф. Т. Степанової. 2018. № 1. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 244–247.

53. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей. Москва : Русский язык, 2010. 568 с.

54. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону : Феникс; Москва : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

55. Пашкевич А.В. Компетентностно-ориентированный урок. Волгоград : Учитель, 2016. 207 с.

56. Педагогика. Большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современ. слово, 2005. 719 с.

57. Педагогика : учеб. пособие для бакалавров / Вульфов Б. З и др. ; под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Юрайт, 2012. 511 с.

58. Пейп С. Дж., Чошанов М. А. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижения учащихся. *Директор школы*. 1998. № 3. С. 75–82.

59. Петров Д. Ю. Как быстро и эффективно выучить язык. URL: <https://youtube.com/watch?v=XenCA9dtJzQ>

60. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособие. Москва : Рос. пед. агентство, 1996. 269 с.

61. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–11; № 3. С. 3–9.

62. Полонська Т.К. Компетентнісні результати навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку з іноземної мови за новим державним стандартом початкової освіти. *Педагогічні обрії*. 2018. № 5-101. С. 18–24.

63. Полонська Т. К. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. *Проблеми*

сучасного підручника : зб. наук. праць Інституту педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2019. Вип. 22. С. 224–237.

64. Пометун О. І., Ремех Т. О. Оцінювання учнів з громадянської освіти в контексті компетентнісного підходу. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 86–97.

65. Поташник М. М. Требования к современному уроку : метод. пособие. Москва : Центр пед. образования, 2007. 272 с.

66. Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 21.08.2013 року № 1222. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729-13>

67. Редько В. Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентнісних засадах: теорія і практика. *Іноземні мови у школах України*. 2014. № 4. С. 17–23.

68. Редько В. Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць Інституту педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2018. Вип. 20. С. 360–372.

69. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов». Теорія і практика : моногр. Київ : Генеза, 2012. 224 с.

70. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ : Пед. думка, 2017. 628 с.

71. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : метод. посіб. для вчителів інозем. мов. Київ : Генеза, 2007. 136 с.

72. Редько В. Г. Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод рек. Київ : Пед. думка, 2019. 36 с.

73. Редько В. Г., Полонська Т. К. Готовність учителів до компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів сучасної початкової школи: аналіз результатів анкетування. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць Інституту педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2019. Вип. 23.

74. В. Г. Редько, Полонська Т. К.. Готовність учнів початкової школи до компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов: авторська

інтерпретація результатів анкетування вчителів. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць Інституту педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2017. Вип. 19. С. 284–299, 2017.

75. Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. Теоретико-методологічні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів: рефлексивний погляд на проблему. *Педагогіка і психологія* : вісник НАПН України. Київ, 2017. № 4. С. 70–80.

76. Рекомендації ЮНЕСКО щодо політики в сфері мобільної освіти. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>

77. Рогова Г. В., Верещагіна И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. Москва : Просвещение, 2000. 232 с.

78. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студентів пед. фак-тів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

79. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 34–45.

80. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.

81. Скаткин М. Н. Как организовать урок. Москва : Просвещение, 1971. 428 с.

82. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. ; кол авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

83. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 2001. 370 с.

84. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1988. 220 с.

85. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова / розробл. під кер. О.Я. Савченко : Наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

86. Типова освітня програма початкової освіти : Іншомовна освіта / розробл. під кер. Р.М. Шияна : Наказ МОН від 21.03.2018 р. № 263. URL:

[https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/  
navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli)

87. Тишакова Л. Т., Хілько Л. О. Роль самостійної роботи в організації пізнавальної діяльності учнів молодших класів на уроках іноземної мови. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ, 2013. № 5 (12). С. 70–73.

88. Федусенко Ю. І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів : дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 205 с.

89. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; редкол. : В. І. Шинкарук (гол.) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

90. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.

91. Чумак Н. П. Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 2. С. 145–149.

92. Шолпо И. Л. Как научить дошкольника говорить по-английски : учеб. пособие. СПб : Спец. литература, 1999. 150 с.

93. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. Москва : Филоматис, 2006. 480 с.

94. Эльконин Д. Б. Психология игры: анализ зарубежных теорий. Москва : ВЛАДОС, 1999. 360 с.

95. Begegnung mit Osteuropa. URL: [https://www.bezreg-muenster.de/de/  
schuelerwettbewerb/index.html](https://www.bezreg-muenster.de/de/schuelerwettbewerb/index.html)

96. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Language Policy Unit, Strasbourg. 2011. 273 p.

97. Gronlund N. E., Linn R. L. Measurement and evaluation in teaching. McMillan Company, New York, 1990. 199 p.

98. Education: Modern Discourses. The scientific journal. National Academy of Educational Sciences of Ukraine / ed. Vasyl Kremen. Kyiv. 2018. No. 1. 224 p.



99. ELLiE: Early Language Learning in Europe / ed. Janet Enever. London. British Council. 2011. 166 p.
100. Jody L. Fitzpatrick, James R. Sanders, Blaine R. Worthen. Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. 4th ed. Kindle Edition. Boston: Allyn and Bacon, 2017. 568 p.
101. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Eds D. S. Rychen and L. H. Salganik. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers. 2003. 224 p.
102. Lehker M. Projektarbeit im DaF Unterricht. *Info DaF*. 2003. Vol. 30 (6). S. 562–575.
103. McMillan H. James. Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standard-Based Instruction. 6th ed. Massachusetts : Pearson, 2013. 480 p.
104. Paulson, F. Leon, Peal R. Paulson, and A. Meyer. What makes a portfolio? *Educational Leadership*. 1991. No 48 (5). P. 60–63.
105. Polonska T.K. Innovation in the Ukrainian primary school: student learning outcomes requirements for foreign language according to competence-based approach. *Ukrainian Educational Journal*. 2019. № 1. С. 69–76.
106. Scriven Michael. Evaluation Thesaurus (4th ed.). London : SAGE Publication, 1991. 408 p.
107. The Glossary of Education Reform. Assessment Definition. URL: <https://www.edglossary.org/>

## ПІСЛЯМОВА

Розглянуті у змісті монографії питання зумовлені оновленими тенденціями розвитку сучасної іншомовної освіти. Як зазначалося, представлені науково-теоретичні положення спрямовуються на вдосконалення професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти і викладачів закладів вищої педагогічної освіти, які здійснюють

підготовку майбутніх фахівців з іноземних мов. Усвідомлення ними сутності запропонованих дидактичних і методичних підходів до організації навчального процесу, на думку авторів монографії, дасть змогу переглянути й уточнити окремі питання цілей і змісту навчання, спонукатиме до оновлення методів, форм і засобів, які традиційно використовувалися в навчальному процесі.

Перехід закладів вищої і середньої освіти на компетентнісні засади є вимогою часу, що різнобічно узгоджується з тенденціями розвитку світової педагогічної теорії та практики. Цей підхід знаходить також активне впровадження в систему іншомовної освіти, що супроводжується відповідними змінами в концептуальних поглядах на цілі та зміст навчання іноземних мов як важливих засобів міжкультурного спілкування в сучасному мультилінгвальному й полікультурному світовому просторі. Саме в цьому контексті нам уявляються важливими результати здійснених наукових досліджень, представлених у змісті монографії.

Наукове видання

*Виконавці:*

**Кончович К.Т., Кравченко Т.М., Білак М.В., Дядченко О.В.,  
Мішак В.М., Моргун І.В.**

**Редько В.Г., Полонська Т.К., Горошкін І.О., Пасічник О.С.,  
Шпак Н.В.**

**Відповідальні за випуск: *Н.В. Теличко, Т.К. Полонська.***

**ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ  
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:  
ВИКЛИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

**Монографія**

Підписано до друку 02.12.2019 р. Формат 60\*84/16.  
Папір офсет. Ум. друк. арк 12,32. Тираж 300 прим. Зам № 75

Адреса видавництва:  
Мукачівський державний університет,  
вул. Ужгородська, 26,  
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,  
тел/факс: (03131) 2-11-09. E-mail: [rvc@mail.msu.edu.ua](mailto:rvc@mail.msu.edu.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та  
Розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК « 6984 від 20.11. 2019 р.