

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ  
ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО  
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ У  
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК*

Київ  
«КОНВІ ПРІНТ»  
2020

УДК 373.3.016:81'25](072)

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол №13 від 28 листопада 2019 року)*

**Рецензенти:**

**О.Б. Бігич** — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

**С.М. Мартиненко** — доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Київського міжнародного університету.

**Експерт:**

**О.М. Шпарик** — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

**Дидактичні** та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навчально-методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Редька ; відп. за вип. Т. К. Полонська. — К. : «КОНВІ ПРІНТ», 2020. — 288 с.

ISBN 978-617-7724-70-3

Навчально-методичний посібник присвячено актуальним питанням компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. У ньому презентовано матеріали як результати наукових досліджень, що окреслюють основні тенденції розвитку змісту навчання іноземних мов у початковій школі. Здійснено спробу окреслити та характеризувати визначальні пріоритети сфери навчання іноземних мов, на які орієнтується діяльність у закладах шкільної початкової освіти.

Посібник може бути корисним учителям, методистам, викладачам закладів вищої освіти, студентам — майбутнім учителям іноземних мов.

УДК 373.3.016:81'25](072)

ISBN 978-617-7724-70-3

© Інститут педагогіки, 2020  
© КОНВІ ПРІНТ, 2020

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ I. ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ</b> .....	6
1.1. Дидактико-методична сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній початковій школі .....	6
1.2. Теоретико-методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи .....	21
<b>РОЗДІЛ II. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.</b> .....	37
2.1. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб ефективної організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов .....	37
2.2. Науково-теоретичні концепти побудови системи вправ і завдань компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи .....	45
2.3. Теоретико-методичні підходи до конструювання змісту уроку іноземної мови в початковій школі в умовах компетентісно орієнтованого навчання .....	86
2.4. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземної мови на засадах компетентісного підходу .....	100
<b>РОЗДІЛ III. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	137
3.1. Особливості формування ключових компетентностей учнів 1—4 класів у процесі навчання іноземних мов у контексті вимог Нової української школи .....	137
3.2. Методи і засоби формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи .....	150
3.3. Особливості компетентісно орієнтованого навчання читання іноземною мовою учнів початкової школи .....	174
3.4. Організація самостійної діяльності учнів початкової школи у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов .....	212
3.5. Ігрова діяльність під час навчання іноземних мов учнів початкової школи на засадах компетентісно орієнтованого підходу .....	231
3.6. Показники сформованості іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи .....	270
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	275
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	277

---

---

## ПЕРЕДМОВА

Варіативність сучасної системи загальної середньої освіти, її тенденції на компетентнісні, діяльнісні, розвивальні, особистісно орієнтовані технології навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу учнів, прояву в них потреби сформуванню в собі здатність стати активними суб'єктами процесу соціалізації в сучасному світовому просторі. Вирішальна роль у цьому процесі належить іноземним мовам як важливим засобам впливу на їхню соціальну і комунікативну мобільність, яка різнобічно сприяє формуванню в них готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення.

Заклади загальної середньої освіти як державні установи — це важливі соціальні інститути, у межах яких створюється, розвивається та якісно вдосконалюється інтелектуальний потенціал країни. Саме в них учні набувають базових іншомовних комунікативних умінь, необхідних в епоху розширення різноманітних міжнародних відносин, у яких кожний громадянин суспільства бере безпосередню або опосередковану участь, і які в майбутньому можуть отримувати нові якості відповідно до життєвих потреб. У зв'язку з цим питання шкільної освіти були і залишаються в центрі інтересів держави, а інтелектуальний розвиток її громадян уважається одним із пріоритетних завдань освітньої політики.

Оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти пов'язується зі змінами у стратегічних напрямках розвитку сучасної школи, насамперед із спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих ключових і предметних компетентностей, котрі в майбутньому давали б змогу випускникам комфортно почуватися в сучасному мультинаціональному та полікультурному світовому середовищі. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетними серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Першочергово такі завдання забезпечуються активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на компетентнісне, комунікативне, діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей

---

аспект змушує різнобічно переосмислити концептуальні підходи до визначення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти, у тому числі в початковій школі, відповідно до актуальних тенденцій їх розвитку.

У посібнику представлено матеріали як результати наукових досліджень, що окреслюють основні тенденції розвитку змісту навчання іноземних мов у початковій школі. Вони теоретично визначені та дидактично і методично обґрунтовані відповідно до пріоритетних стратегій розвитку сучасної іншомовної освіти: компетентнісної парадигми навчання, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до організації освітнього процесу. Окремі наукові положення та рекомендації сформульовано за результатами емпіричних досліджень, проведених авторами підготовленої роботи.

Посібник може бути корисним учителям, методистам, викладачам закладів вищої освіти, студентам — майбутнім учителям іноземних мов.

Підготовку науково-теоретичних матеріалів змісту посібника здійснено науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов у такий спосіб:

**Редько В.Г.** — д-р пед. наук, доц., старш. наук. співроб., зав. відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України: *Передмова, Підрозділи 1.2, 2.1, 2.2, 3.6, Післямова.*

**Полонська Т.К.** — канд. пед. наук, старш. наук. співроб.: *Підрозділи 1.1, 2.4, 3.3, 3.5, Список використаних джерел.*

**Пасічник О.С.** — канд. пед. наук, доц., старш. наук. співроб.: *Підрозділи 2.3, 3.2.*

**Горошкін І.О.** — канд. пед. наук, старш. наук. співроб.: *Підрозділи 3.1, 3.4.*

---

---

# РОЗДІЛ І

## ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

### 1.1. ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна шкільна освіта переживає інформаційний бум, який ґрунтується на зміні освітньої парадигми від знаннєвого підходу до компетентнісного. Стрімкий розвиток людства в цілому, інтеграція України у світове співтовариство, процеси глобалізації, що охопили увесь світ, і темпи розвитку, котрі пропонує нинішня дійсність, визначають актуальність і важливість володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного і міжособистісного спілкування. Ці зміни сприяли зростанню уваги до дослідження цілей і змісту навчання іноземних мов у початковій школі. Від результативності та ефективності початкової освіти, яка закладає фундамент для подальшого розвитку особистості та розкриття її творчого потенціалу, значною мірою залежить якість функціонування й розвитку подальшої освіти. Саме в початкових класах, де діти вперше знайомляться з культурою і мовою іншого народу, формується їхнє ставлення до цього предмета, закладаються психолінгвістичні основи іноземної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення.

Сучасний розвиток шкільної іноземної освіти характеризується впровадженням компетентнісного підходу до навчання, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, адекватних соціально-економічним умовам

---

---

і необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Саме компетентнісний підхід найбільше відповідає сьгоднішнім 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.

Різні аспекти компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти стали предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних учених (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Н.Д. Гальскова, Л.Я. Зєня, І.О. Зимня, Л.В. Калініна, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon, L. Spencer & S. Spencer та ін.).

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. Зокрема, ними підготовлено й опубліковано:

- *«Концепцію компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи»* (В.Г. Редько, Т.К. Полонська, О.С. Пасічник, Н.П. Басай), у якій розкрито дидактичні та методичні аспекти організації навчання іноземних мов учнів 1—4 класів на засадах компетентнісного підходу [36];
- методичні рекомендації *«Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі»* (Редько В.Г.), які розкривають дидактичну і методичну сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи [90];
- розділ *«Дидактичне і методичне спрямування змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи»* (В.Г. Редько, Т.К. Полонська, О.С. Пасічник, Н.П. Басай) у колективній монографії «Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти» видруковано [42, с. 127—330].

---

Державний стандарт початкової освіти, який ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, передбачає оволодіння учнями протягом навчання в початковій школі ключовими компетентностями, які спрямовані на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей.

Відповідно до зазначеного стандарту **метою** іншомовної освіти є «формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти» [15, с. 4].

На нашу думку, в окремих нормативних документах МОН України досить вільно використовуються терміни «компетентність» і «компетенція», часто вони взаємозамінюються, вживаються то в одному, то в іншому значенні, або як синоніми. Такий підхід до трактування цих понять суперечить документам Нової української школи, де 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» [63, с. 10].

Отже, компетентність у навчанні можна розглядати як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення суми нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати набутий досвід для розв'язання різноманітних проблемних ситуацій.



---

Аналогічної думки дотримуються українські вчені Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.І. Пометун, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко та ін., які визначають *компетентність* як «інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції», а *компетенцію* — як «об'єктивну категорію, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія» [34, с. 92].

На думку теоретика компетентнісного підходу А.В. Хуторського, *компетенція* включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності в цій сфері. А *компетентність* характеризує досвідчене оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає її власне ставлення до неї і предмета діяльності. Іншими словами вченого, *компетенція* — це якась відчужена, наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки учня, а *компетентність* — його особистісна якість (сукупність якостей), що вже відбулася, мінімальний досвід по відношенню до діяльності в заданій галузі. А.В. Хуторський пропонує розрізняти поняття «компетенція» від «освітньої компетенції». *Компетенції* для учня є орієнтиром для оволодіння, це образ його майбутнього. Освітня компетенція — це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду учня по відношенню не до будь-якого, а до певного кола об'єктів реальної дійсності, спеціально включених до складу освітніх галузей і навчальних предметів, необхідних для здійснення особистісно і соціально-значущої продуктивної діяльності [112, с. 14].

Узагальнивши все викладене вище, можна констатувати, що компетентнісний підхід насамперед розглядає навчання як уміння розв'язувати проблеми, незалежно від їх складності та спираючись на наявні знання. Тобто, у цьому підході робиться акцент на освітньому результаті, де результатом виступає не сума інформації (даних), а здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовуючи наявні знання й породжуючи нові. Крім того, важлива особливість компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає оволодіння знаннями й уміннями в комплексі. Тому по-новому вибудовується система ме-

---

---

тодів навчання, оскільки в основі лежить структура відповідної компетентності та тієї функції, котру вона виконує в освіті.

Державний стандарт початкової освіти визначає одинадцять ключових компетентностей: 1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкування рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; 5) інноваційність; 6) екологічна компетентність; 7) інформаційно-комунікаційна компетентність; 8) навчання впродовж життя; 9) громадянські та соціальні компетентності; 10) культурна компетентність; 11) підприємливість та фінансова грамотність.

У Концепції Нової української школи зазначені компетентності дещо трансформовано (*деякі об'єднано, компетентність «інноваційність» вилучено*) й виокремлено **десять ключових компетентностей** з урахуванням Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя. Компетентності НУШ фактично дублюють вісім компетентностей, визначених Європейським Парламентом і Радою Європи [129], про що свідчать порівняльні дані таблиці (табл. 1.1). З усіх перерахованих у таблиці компетентностей лише в останньої в лівому стовпці («Екологічна грамотність і здорове життя») відсутні аналоги у правому стовпці.

Доречно зазначити, що у процесі підготовки концепції НУШ урахувалися рекомендації Ради Європи 2006 року [129; 130]. У новій редакції рекомендацій РЕ 2018 року назва компетентностей зазнала певних змін: 1. Грамотність (*Literacy competence*). 2. Багатомовна компетентність (*Multilingual competence*). 3. Математична компетентність і компетентності у науках, технологіях та інженерії (*Mathematical competence and competences in science, technology and engineering*). 4. Цифрова компетентність (*Digital competence*). 5. Особиста, персональна та навчальна компетентність (*Personal, social and learning to learn competence*). 6. Підприємницька компетентність (*Entrepreneurship competence*). 7. Громадянська компетентність (*Civic competence*). 8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (*Cultural awareness and expression competence*).

Таблиця 1.1

**Ключові компетентності для життя  
(Key competences for lifelong learning)**

Компетентності Нової української школи	Компетентності, рекомендовані Європейським Парламентом і Радою Європи
1. Спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами.	1. Грамотність ( <i>Literacy competence</i> ).
2. Спілкування іноземними мовами.	2. Багатомовна компетентність ( <i>Multilingual competence</i> ).
3. Математична компетентність.	3. Математична компетентність і компетентності у науках, технологіях та інженерії ( <i>Mathematical competence and competences in science, technology and engineering</i> ).
4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях.	
5. Інформаційно-цифрова компетентність.	4. Цифрова компетентність ( <i>Digital competence</i> ).
6. Уміння вчитися впродовж життя.	5. Особиста, персональна та навчальна компетентність ( <i>Personal, social and learning to learn competence</i> ).
7. Ініціативність і підприємливість.	6. Підприємницька компетентність ( <i>Entrepreneurship competence</i> ).
8. Соціальна та громадянська компетентності.	7. Громадянська компетентність ( <i>Civic competence</i> ).
9. Обізнаність і самовираження у сфері культури.	8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження ( <i>Cultural awareness and expression competence</i> ).
10. Екологічна грамотність і здорове життя.	

Однак, усі зазначені компетентності є однаково важливими і взаємопов'язаними. Кожну з них учні набуватимуть послідовно, поступово під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі наскрізні **вміння**: уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно й письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу; творити; уміння розв'язувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді [64, с. 11—12].

---

Добір предметів і тематичних розділів шкільних програм відбуватиметься з огляду на доцільність з точки зору наведених компетентностей. Зокрема, однією із ключових компетентностей є спілкування іноземними мовами, яке передбачає «уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування». Що ж стосується зазначених наскрізних умінь, то всі вони в тій чи іншій мірі є дотичними до предмета «іноземна мова».

Отже, **компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов** можна визначити як навчання, спрямоване на комплексне оволодіння учнями ключовими компетентностями, котрі забезпечують їхню підготовку до комунікації з урахуванням різних ситуацій спілкування. Таке навчання передбачає зміщення акценту з накопичення знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів готовності учня/учениці здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах найтипівших сфер і тем спілкування, доступних для нього/неї, та здатності застосовувати освоєний ними досвід у конкретних ситуаціях [78].

Відповідно, головну мету навчання іноземної мови в початковій школі можна конкретизувати за допомогою таких *допоміжних цілей*:

- формування вміння спілкуватися іноземною мовою на елементарному рівні з урахуванням мовленнєвих можливостей і потреб учнів в усній (аудіювання й говоріння) і письмовій (читання і письмо) формах;
- залучення школярів до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови: їхнє знайомство зі світом зарубіжних однолітків, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країни, мова якої вивчається; виховання доброзичливого ставлення до представників інших народів і культур;
- розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей учнів, а також їхніх загальнонавчальних умінь; роз-

---

виток мотивації до подальшого оволодіння іноземною мовою;

- виховання і всебічний розвиток учня засобами іноземної мови.

Згідно із сформульованими цілями, завдання шкільного предмета «Іноземна мова» полягає у формуванні таких умінь:

- здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою;
- розуміти на слух зміст автентичних текстів;
- читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту;
- здійснювати спілкування в письмовій формі відповідно до поставлених завдань;
- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів;
- використовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;
- 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 [104, с. 22].

Зазначені вище цілі та завдання можуть бути успішно реалізовані лише за умови використання сучасних підходів до вивчення іноземних мов, з урахуванням психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку та основних принципів навчання іноземних мов.

Пріоритетними концептуальними засадами побудови компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно окреслити такі підходи:

- *компетентнісний*, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток в учнів іншомовної комунікативної компетентності та ключових компетентностей;
- *комунікативно-діяльнісний*, реалізація якого означає, що в центрі навчання перебуває учень, а оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування;

- 
- *особистісно орієнтований*, який полягає у створенні оптимальних умов для формування особистості школяра як суб'єкта навчальної діяльності;
  - *культурологічний*, який передбачає в навчальному процесі тісну взаємодію мови та культури його носіїв і забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур.

У Концепції компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи визначено **основні принципи добору навчального матеріалу** [36, с. 28—31]:

1. *Принцип прагматичності та соціальної ефективності*, що забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їх відповідність основним проблемам сучасного історичного, економічного і соціального (наукового, культурного) розвитку світової спільноти.
2. *Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу*, що передбачає комунікативно доцільний у якісному та кількісному відношеннях добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дають змогу на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати спілкування в межах пропонованих сфер, тем і ситуацій.
3. *Принцип тематичної організації навчання іношомовного спілкування*, що передбачає використання під час вивчення кожної теми дидактично доцільно дібраного і методично раціонально організованого мовного, мовленнєвого та ілюстративного матеріалу, який забезпечує навчання спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених програмою тем.
4. *Принцип науковості*, що зумовлює необхідність добору до змісту підручників інформаційного, вербального та ілюстративного матеріалу, який узгоджується із сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань, у межах яких передбачається здійснювати навчання спілкування, а також засобів його засвоєння, котрі відповідають віковим можливостям учнів та узгоджуються з тенденціями розвитку сучасних дидактики, методики, психології, лінгвістики.
5. *Принцип урахування навчального досвіду і міжпредметних зв'язків*, який передбачає добір інформаційного матеріалу, що

---

є новим і не дублюється з тим, яким учні оволоділи у змісті інших шкільних предметів. Утім, цим принципом не заперчується використання тематичної інформації, що недостатньо або в інших аспектах висвітлена в змісті інших навчальних курсів, але забезпечує комунікативні наміри школярів із певної теми під час навчання іншомовного спілкування.

6. *Принцип автентичності*, що зумовлює добір мовного й мовленнєвого матеріалу, котрий відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається. Відповідно, учні мають оволодівати вміннями використовувати автентичні зразки мовлення, зміст яких узгоджується із прийнятим форматом. Доцільно також долучати до навчального процесу автентичні фотоматеріали, необхідність яких узгоджується зі змістом текстів або ситуативних комунікативних завдань, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя.
7. *Принцип оптимальності (достатності) і доступності*, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів із визначених сфер і тем спілкування, оптимального вибору засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку та їхнього навчального досвіду.
8. *Принцип концентричного вивчення тем для спілкування*, що повинен забезпечувати послідовне засвоєння інформаційного й мовного матеріалу з кожної теми впродовж усього курсу навчання іноземної мови учнів 1—4 класів. Це вимагає чіткого визначення обсягів такого матеріалу і його методично раціональної організації відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та інтересів.
9. *Принцип мінімізації змісту навчання*, що передбачає використання оптимального якісного та кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями, визначеними програмою, доступний для всіх учнів і дає змогу задовольняти їхні комунікативні наміри в межах кожної теми.
10. *Принцип частотності*, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність використання в сучасному англо/іспано/німецько/

---

---

франкомовному соціумі незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування.

11. *Принцип типовості та варіативності мовного й мовленнєвого матеріалу*, який деякою мірою співвідноситься із принципами автентичності та частотності (добір слів і словосполучень, які не пов'язані з вузькою сферою використання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування). Передбачається добір такого матеріалу, який вважається типовим для вживання в різних ситуаціях спілкування (зразки привітання, прощання, подяки, вибачення, перезапиту, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо).
12. *Принцип диференційованого навчання*, що передбачає здійснення добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту навчання відповідно до цілей навчання; якості володіння мовним і мовленнєвим матеріалом як на рецептивному, так і продуктивному рівнях; виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).
13. *Принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури*, який зумовлює доцільний добір навчального матеріалу, що характеризується культуровідповідністю та культурною цінністю і забезпечує формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей.
14. *Принцип освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу*, який передбачає добір об'єктів навчання, котрі сприяють навчанню та розвитку молодших школярів, умотивовують їхню діяльність, забезпечують комплексну реалізацію цілей навчання іноземної мови, декларованих програмою, і різнобічно впливають на особистість учнів.

Особливої уваги потребують також принципи комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, зокрема:

*Принцип комунікативної спрямованості*, який має важливе значення для реалізації основної мети навчання — формування вміння спілкуватися іноземною мовою на елементарному рівні в усіх видах мовленнєвої діяльності. Завдання для навчання іноземної мови учнів початкової школи мають комунікативну



---

---

спрямованість. Навчальні матеріали і система завдань організуються таким чином, щоб забезпечити створення різних ситуацій спілкування, інтерактивні форми взаємодії учнів парами, малими групами, класом, а також мовленнєве партнерство вчителя й учнів у сприятливому психологічному кліматі.

*Принцип усного випередження*, що передбачає розвиток комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, але при цьому основна увага приділяється усному мовленню. Учні початкової школи легко сприймають почуте, без труднощів засвоюють не лише окремі звуки, слова, а й цілі мовленнєві зразки, оскільки в них розвинена імітація в цілому і звукоімітація зокрема. У дітей молодшого шкільного віку все ще активно відбувається процес оволодіння рідною мовою, засвоєння якої також розпочиналося на усній основі. Формування навичок читання і письма на цьому етапі може викликати труднощі і рідною мовою, не кажучи вже про всі складності оволодіння іноземною мовою, де потрібні додаткові умови для розуміння значень слів і запам'ятовування їх звукових образів.

*Принцип інтегративного розвитку комунікативних навичок*, який передбачає оволодіння мовними засобами, а також навичками оперування ними у процесі спілкування в усній і письмовій формах. У міру того як учні оволодівають звуко-буквеними відповідностями іноземної мови паралельно з розвитком навичок аудіювання і говоріння долучається навчання читання й письма, тобто з цього етапу розпочинається реалізація принципу інтегративного розвитку комунікативних навичок. Важливо підкреслити, що писемне мовлення засвоюється в ситуаціях, які служать основою для формування навичок усного мовлення. Одним із прийомів мотивації для вивчення іноземної мови і, зокрема, розвитку навичок письма, є включення навчальних ситуацій, котрі дають учням можливість спілкуватися з однолітками завдяки електронній пошті.

*Принцип розвивального навчання*, який сприяє насамперед розвиткові загальної комунікативної компетентності учнів. Формування комунікативної компетентності базується на розвиткові навичок смислового читання текстів різних стилів і жанрів, умінні усвідомлено будувати мовленнєві висловлювання відповідно до завдань комунікації та складати тексти в усній і письмовій фор-

---

мах, що є одним із важливих результатів засвоєння навчального матеріалу відповідно до програми початкової школи.

Велика увага приділяється когнітивному розвитку учнів. Уже на початковому етапі навчання їм пропонуються різні проблемно-пошукові завдання до навчального матеріалу, котрі забезпечують оволодіння школярами логічними діями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, установлення аналогій і причинно-наслідкових зв'язків, побудови міркувань тощо. Ще одним важливим напрямом розвивального навчання є формування мовної здогадки, опори на інтернаціональну лексику, іншомовні запозичення в рідній мові; уміння вилучати значення слова з контексту, здогадуватися про його значення з опорою на ілюстрації тощо.

*Принцип доступності та посиленості*, котрий передбачає врахування психолого-педагогічних особливостей і можливостей дітей молодшого шкільного віку. Цей принцип дуже важливий для вирішення завдання комунікативно-психологічної адаптації учнів початкової школи до нового мовного світу щодо переборення в подальшому психологічного бар'єру та використання іноземної мови як засобу спілкування, а також для розвитку мотивації до подальшого вивчення іноземної мови.

Важливо на уроці чітко дозувати час на виконання завдань, котрі вимагають концентрації уваги та варіювати різні види діяльності, дотримуючись балансу між активними і пасивними формами роботи та з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів.

Цей принцип також обумовлює мінімізацію мовних засобів, обов'язкових для засвоєння учнями на початковому етапі, з їх наступним повторенням у нових мовленнєвих ситуаціях.

*Принцип опори на рідну мову*, що доповнює принцип доступності й посиленості та передбачає врахування потенційних складнощів, пов'язаних із міжмовною інтерференцією, особливо на початковому етапі оволодіння різними сторонами усного й писемного мовлення. Рідна мова може і повинна використовуватися для здійснення перенесення з рідної мови на іноземну лінгвістичних знань і комунікативних навичок і вмінь, що формуються і вже сформувалися. Проте цей принцип не передбачає використання рідної мови як постійної мови навчальної взаємо-

---

---

дії вчителя й учнів. Так, під час уведення нових видів проблемно-пошукових завдань варто використовувати рідну мову для пояснення комунікативного завдання і правильного алгоритму дій. У міру розширення лексичного запасу учнів іноземною мовою та їхнього знайомства з різними видами завдань, рідна мова буде використовуватися лише за необхідності. Без створення іншомовного мовленнєвого середовища неможливо розвинути мовну здогадку та компенсаторні вміння, котрі необхідні для переборення мовного бар'єру і боязні перед новою мовною реальністю.

*Принцип соціокультурної спрямованості*, який передбачає соціокультурну обізнаність учнів молодшого шкільного віку. Вивчення іноземної мови дозволяє розширити соціальний досвід учнів. Особливу увагу в роботі з учнями 1—4 класів варто приділяти ознайомленню з нормами ввічливої поведінки в різних ситуаціях спілкування з ровесниками і дорослими. Діти поступово повинні навчитися розуміти можливі розбіжності в ритуалах поведінки в типових ситуаціях спілкування, у традиціях проведення свят, які складають особливості рідної культури і культури іншомовних країн.

У початковій школі соціокультурні знання й уміння формуються декількома способами. У них використовуються автентичні тексти, які демонструють зразки сучасного іншомовного мовлення, насамперед усного, і деякі різновиди писемного мовлення в межах побутової сфери спілкування, дібрані й схвалені носіями іноземної мови. Діти також знайомляться з римівками, лічилками, дитячими віршами. Тексти супроводжуються великою кількістю ілюстрацій, у тому числі й сюжетних, які відображають побутові та культурні реалії країни, мова якої вивчається, і своєї країни.

*Принцип діалогу культур*, що передбачає знайомство учнів початкової школи зі світом зарубіжних однолітків, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країни, мова якої вивчається. Важливим завданням у сучасних умовах багатополярного і полікультурного світу є виховання приязного ставлення до представників інших країн. Відповідно до цих цілей і завдань підручники мають містити завдання, які реалізують принцип діалогу культур, зокрема: листування з персонажами (українськими, британськими, американськими, німецькими,

---

французькими, іспанськими однолітками), яке дозволяє наглядно зіставляти подібні типові ситуації в кожній із культур. Діти навчаються виділяти культурні реалії, які мають відношення до життя українських школярів та їхніх зарубіжних однолітків, запам'ятовувати особливості мовленнєвої поведінки в кожному мовному середовищі.

Принцип діалогу культур передбачає не лише прилучення до іншої культури, але й усвідомлення особливостей культурних традицій своєї країни та вміння гідно представляти її, спілкуючись із представниками інших країн. Знайомство з іншомовною культурою повинно стати імпульсом до культурної самоідентифікації дитини, зміцнення в неї почуття патріотизму, усвідомлення традиційних цінностей українського суспільства.

Чинна програма передбачає формування в учнів кожного класу певного рівня комунікативної компетентності, яка включає такі компоненти: *мовленнєвий, лінгвістичний (мовний), соціолінгвістичний*.

**Мовленнєва компетентність** передбачає розвиток мовленнєвих умінь у чотирьох видах діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Це володіння способами формування і формулювання думок за допомогою іноземної мови, а також здатність практично використовувати мову в процесі спілкування у визначених мовленнєвих ситуаціях. Метою цієї компетентності є навчити користуватися мовою, а не просто повідомляти знання про неї. При комунікативному навчанні всі вправи мають бути за характером мовленнєвими, тобто вправами у спілкуванні.

**Лінгвістична (мовна) компетентність** передбачає розвиток нових мовних засобів (фонетичних, орфографічних, лексичних і граматичних) згідно з темами, сферами та ситуаціями спілкування; оволодіння учнями мовним матеріалом із метою використання його в усному і писемному мовленні.

**Соціолінгвістична компетентність** стосується соціокультурних умов користування мовою — правил і норм поведінки, прийнятих у різних культурах. Вона складається із *країнознавчої* (передбачає наявність знань про побут і культуру носіїв іноземної мови) та *лінгвокраїнознавчої* (володіння засобами вербальної і невербальної поведінки носіїв іноземної мови). Ця компетентність

---

---

також передбачає формування вмінь представляти свою країну та її культуру в умовах іншомовного міжкультурного спілкування.

У новій навчальній програмі відсутня загальнонавчальна компетентність, оскільки вважається, що всі ключові компетентності сприятимуть оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на виконання різноманітних навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем.

Зазначені компетентності характеризують зміст навчання іноземної мови, оволодіння яким здійснюється в усній і письмовій формах у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Компетентісно орієнтоване навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку, яке є максимально наближеним до реальних умов іншомовного середовища, спрямоване передусім на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, котра сприятиме вдосконаленню їхнього іншомовного комунікативного досвіду та формуванню компетентної особистості сучасного школяра. Розглянуті цілі, завдання і принципи є концептуальними орієнтирами для побудови змісту навчання іноземних мов у початковій школі на засадах компетентісного підходу.

## **1.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) пов'язується з деякими змінами у стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти — спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, що в майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультилінгвальному та полікультурному просторі. Це об'єктивно зумовлюється низкою чинників, визначальним серед яких є тенденція на постійну інтенсифікацію міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить питанням визначення й упровадження в шкільну практику відповідного змісту навчання іноземних мов як засобів міжкультурного спілкування. Першочергово це пов'язується з активною переорієнтацією шкільної

---

іншомовної освіти на компетентнісне, комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування. Цей факт змушує переосмислити науково-теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів оволодіння оновленим змістом навчання учнів початкової школи.

Як засвідчує науковий педагогічний досвід останнього десятиліття, компетентнісний підхід до навчання трансформується в суспільно значуще явище, яке стає пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема змісту освіти, засобів його засвоєння, усвідомленого ставлення до результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення. А відтак, набуття учнями компетентностей — актуальна стратегія державної політики, котра потребує кардинальних змін у різноманітних сферах освіти [38; 106]. Не обходить вона і початкову школу, де розпочинають формуватися навчальні дії, спрямовані на засвоєння особливостей життєдіяльності в сучасному світовому мобільному та глобалізованому просторі. Утім чи всі учні готові до виконання навчальних завдань, приймати нестандартні рішення в незвичних життєвих ситуаціях, чи володіють вони вміннями й навичками успішного розв'язання непередбачених проблем, які можуть виникати в реальному житті під час входження в мультилінгвальне та полікультурне світове середовище? Вочевидь, ніхто не зможе дати абсолютно ствердної та вичерпної відповіді, оскільки складно, а подекуди й неможливо спрогнозувати результат, який об'єктивно зумовлюється різними чинниками впливу на його ефективність. Одними з них, а можливо, й найголовнішими, є рівень умотивованості учнів початкової школи до оволодіння спроектованою навчальною діяльністю, спрямованою на засвоєння нового для них мовленнєвого коду, та їхні індивідуальні можливості для успішного її виконання.

Питання компетентнісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського, соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири для здійснення змін у шкільній освіті розглядалися на різних державних і наукових рівнях стосовно різних навчальних курсів, зокрема й іноземних мов. Насамперед, це питання порушено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [19], де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентнісного підходу. Цей напрям став пріоритетним у змісті різноманітних

---

---

декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн. Помітне місце він почав займати в освітній політиці України: відбулися кардинальні зміни у визначенні цілей і змісту навчання, описано його характеристики відповідно до низки шкільних курсів, проведено окремі наукові дослідження в межах деяких тем і предметів, які вивчаються у школі. У державних документах, які зорієнтовують і регламентують освітню політику України (Доктрина розвитку освіти в Україні, Закон України «Про освіту», Державні стандарти тощо), декларується компетентнісна парадигма вітчизняної шкільної освіти та йдеться про формування компетентної особистості сучасного школяра. Базові положення компетентнісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях учених-педагогів: Н.М. Бібік, В.Р. Льченко, В.Г. Кременя, О.Я. Савченко, Ю.М. Швалба та ін. Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н.П. Басай, Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зєня, Л.В. Калініна, С.Ю. Ніколаєва, О.С. Пасічник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, І.В. Самойлюкевич та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників з іноземних мов, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Утім, ми не знайшли глибоких і переконливих досліджень із сфери компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Питання, що порушувалися деякими авторами наукових публікацій, побіжно розкривали проблему і, здебільшого, опосередковано були з нею пов'язані. Результати здійснених досліджень не носили системного характеру і не узагальнювались.

Навчання іноземної мови у початковій школі (1—4 класи) розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі.

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі полягає у формуванні учнів як суб'єктів міжкультурної комунікації через оволодіння ними іншомовною комунікативною компетентністю та розвиток якостей міжкультурної особистості.

---

Зазначена мета забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим, соціокультурним і загальнонавчальним (навчально-пізнавальним) досвідом, узгодженим із віковими особливостями учнів молодшого шкільного віку. На початковому етапі відбувається становлення психолінгвістичних механізмів іншомовної комунікативної компетентності, необхідних і достатніх для подальшого її розвитку, створюються засади для формування мовних навичок і мовленнєвих умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами іноземної мови відбувається вплив на виховну, освітню та розвивальну сферу школярів.

Формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи доцільно здійснювати шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, з домінуванням усної основи навчання у 1-му класі. Відповідно до їхніх вікових особливостей пріоритетними є репродуктивні види навчальної роботи, що виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності. Утім, відповідно до освітнього досвіду, здобутого в результаті просування в навчанні, поступово наголос робиться на продуктивних видах роботи, які зумовлюють учнів до творчого мислення, розвитку самостійності у визначенні мовного оформлення мовленнєвих продуктів і виборі способів їх засвоєння.

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального й емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується. Такий підхід зумовлює формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених навчальною програмою [24]. Після закінчення 4-го класу учні досягають рівня А1, який характеризує результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджується із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [19].

Лінгводидактичний енциклопедичний словник за редакцією А.М. Щукіна трактує *іншомовну комунікативну компетентність* як здібність виконувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування в побутовому, навчальному, виробничому і культурному житті; уміння користуватися фактами мови



---

---

й мовлення для реалізації цілей спілкування. Учень володіє комунікативною компетентністю, якщо він у межах програмних вимог в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно досягає взаєморозуміння та взаємодії з носіями мови, що вивчається, відповідно до норм і традицій культури спілкування [117]. Основну сутність цієї категорії складають уміння й навички породжувати та сприймати іншомовні зразки мовлення, відповідно до набутого навчального досвіду висловлювати своє ставлення до об'єктів спілкування, усвідомлювати форму і функції мовних одиниць, з допомогою яких вони конструюються. А це означає, що учні мають оволодіти лінгвістичними (мовними) знаннями і досвідом практичного їх застосування у практичній іншомовній (продуктивній та рецептивній) діяльності.

Значні зміни відбулися в галузі шкільного навчання іноземних мов упродовж останніх десятиліть. Це етап, коли було зроблено перші активні кроки, спрямовані на формування в учнів здібностей застосовувати й поглиблювати знання, уміння й навички відповідно до життєвої ситуації, що асоціюється з набуттям компетентності практичного використання набутого навчально-комунікативного досвіду, а також здатності до безперервного навчання і самовдосконалення, що узгоджується з умінням учитися. Практична (комунікативна) мета навчання іноземної мови, продекларована в державних навчальних програмах і відбита у змісті шкільних підручників нового покоління, була першим проявом компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування у вітчизняній шкільній практиці. Комунікативно-діяльнісна стратегія навчання передбачає виконання навчальних дій, спрямованих на формування в учнів умінь усвідомлено виконувати операції та дії, пов'язані із засвоєнням мовного матеріалу, здатність оцінювати ситуацію, усвідомлювати проблему, планувати свою комунікативну поведінку, оцінювати її тощо. Такі види роботи зумовлюють формування готовності застосовувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, способи діяльності для виконання практичних, пізнавальних і комунікативних завдань. Причому визначальним є досвід самостійної роботи, що ґрунтується на засадах отриманих знань, коли важливим є не наявність цих знань, а вміння адекватно їх долучати до практичної діяльності під час породження та сприймання іншомовних продуктів.

---

Іншомовна комунікативна діяльність не обмежується лише формуванням умінь і навичок вербальної взаємодії. Це значно ширше поняття, котре потребує також набуття досвіду самостійної діяльності, зокрема оволодіння стратегіями користуватися двомовними словниками з метою знаходження в них значень незнайомих слів, роботи з граматичними довідниками, пошуку з різних джерел, у тому числі і в мережі Інтернет, необхідної/додаткової інформації для підготовки мовленнєвих продуктів відповідно до комунікативних потреб, доцільного використання невербальних стратегій комунікації за умов дефіциту наявних мовних засобів тощо. Отже, формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності охоплює кілька видів діяльності молодших школярів і забезпечується набуттям ними різнобічного навчального досвіду відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів і потреб. Він дає змогу не тільки комфортно почуватися в реальних умовах іншомовної взаємодії в межах засвоєного тематичного, мовленнєвого й мовного матеріалу відповідно до вимог чинної навчальної програми, але й удосконалювати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів. Саме в початковій школі формуються базові механізми, що забезпечують оволодіння усним і писемним мовленням, сприяють набуттю учнями загальнонавчального досвіду самостійно оволодівати мовою, зокрема вмінні самостійно розв'язувати проблеми, пов'язані з формуванням і вдосконаленням умінь учитися, набуттям досвіду «виживати» у різноманітних сферах життєдіяльності, зміст яких визначається навчальною програмою. Як зазначає О.Я. Савченко, серед ключових компетентностей, що формуються в молодших школярів, пріоритетним є вміння вчитися, оволодіння яким за відсутності цілеспрямованої роботи становить для дітей значні труднощі [96]. А це зумовлює потребу в особливих видах і формах навчальної діяльності, котрі сприяли б успішному формуванню зазначеного вміння.

Навчальна діяльність учнів початкової школи набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку їхніх пізнавальних інтересів, поведінки, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності та мовлення [21]. Навчання стає для них домінуючою діяльністю, яка зумовлює в їхній психіці трансформації, котрі охоплюють усі психофізіологічні особливості розвитку й об'єктивно потребу-

---

---

ють їх урахування під час визначення змісту навчання іноземної мови. Пріоритетними можна назвати такі:

- підвищена емоційність, важлива роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні нової мовної і культурологічної інформації під впливом емоційних вражень та афективних переживань, що зумовлює забезпечення освітнього процесу яскравими й чіткими малюнками/фотографіями, які сприяють ефективнішому засвоєнню іншомовного навчального матеріалу, зокрема під час застосування методу безперекладної семантизації для визначення значення нової лексичної одиниці та для презентації фотографії об'єкта, про який йдеться в тексті для читання — для чіткішого усвідомлення його сутності;
- незначна кількість у досвіді учнів раціональних прийомів виконання навчальної діяльності, що потребує широкого використання навчальних мовних і мовленнєвих опор для формування іншомовних комунікативних умінь і навичок;
- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильні подразники, якими можуть бути цікаві та доступні ілюстрації із нової для учнів культурологічної сфери країни/країн, мова якої/яких вивчається, та інші дидактичні засоби, котрі доцільно використовувати під час навчання;
- імпульсивність, реактивність, перевага збуджувальних процесів над гальмівними, що зумовлює раціональний добір дидактично доцільних комунікативно спрямованих видів діяльності, котрі узгоджуються з віковими особливостями молодших школярів та їхніми інтересами, не викликають значних труднощів\* під час навчання та вмотивовують його;
- здатність до запам'ятовування поки ще не повністю усвідомлюваної іншомовної інформації, що дозволяє окремі іншомовні граматичні явища, не характерні рідній мові, засвоювати на рівні лексичних одиниць, не аналізуючи їх структури — це буде зроблено на подальших етапах навчання, коли учні поступово оволодіватимуть психологічними механізмами роботи з подібним навчальним матеріалом;

---

\* Навчання — це діяльність, яка завжди супроводжується певними труднощами, і дидактично доцільно, щоб учні навчилися самостійно їх долати, а тому вони мають узгоджуватися з їхніми віковими можливостями.

- 
- визначальна роль навчальної гри, що дозволяє активізувати у процесі комунікації іншомовний навчальний матеріал і способи його засвоєння, формувати вміння самостійно добирати до процесу спілкування необхідні мовні одиниці;
  - схильність до копіювання, робота за зразком, здатність до наслідування в навчальних діях, що дає змогу заучувати нескладні іншомовні автентичні зразки мовлення, котрі не містять кальок із рідної мови;
  - незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, превалювання конкретного наочно-образного мислення, що зумовлює не використовувати вправи та завдання, котрі вимагають виконання складних аналітичних дій, ще не характерних учням молодшого шкільного віку;
  - недостатній рівень розвитку операцій планування, узагальнення, систематизації, порівняння, усвідомленого ставлення до виконання творчих видів навчальної роботи, що спонукає до широкого використання мовних і мовленнєвих зразків як опору для успішного її здійснення, планів для підготовки висловлень (*suggestions* — англійською мовою, *sugerencias* — іспанською мовою) тощо.

Як стверджують психологи [21], а також проведені нами дослідження [88], окремі учні цієї вікової категорії здатні до усвідомленого здійснення деяких нескладних навчальних дій, що потребують операцій аналізу, порівняння, узагальнення тощо. Утім такі види діяльності ще не характерні абсолютно всім молодшим школярам, проте їх доцільно долучати до процесу навчання, диференціювати за складністю і трудністю засвоєння.

Окреслені й адаптовані нами до сучасної шкільної іншомовної освіти найтиповіші характеристики психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. На цьому етапі важливо зацікавити школярів змістом вивчення іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, умотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Усі залучені для цього навчальні засоби повинні сприяти вихованню комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, у пошуку дру-

---

---

зів не тільки для спілкування, а й для розв'язання найтипівіших проблем життєдіяльності.

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов учнів початкової школи зумовлює особливу організацію різних аспектів освітнього процесу. Пріоритетними нами визначено такі:

- оптимальний добір мовного й мовленнєвого матеріалу відповідно до іншомовних комунікативних потреб і вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку та його раціональне структурування за роками навчання;
- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти школярі під час набуття досвіду іншомовної комунікативної взаємодії;
- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями і мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів учнів у межах тем спілкування, окреслених чинною навчальною програмою, та їхніх індивідуальних можливостей;
- визначення списку навчальних стратегій, які повинні засвоїти та вміти самостійно керуватися ними молодші школярі для досягнення ефективної організації своєї навчальної діяльності та її раціоналізації у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням;
- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні процесу реальної іншомовної комунікації в різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії відповідно до програмової тематики;
- визначення типового списку навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час іншомовної взаємодії в межах зазначених у навчальній програмі сфер і тем спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
- окреслення оптимального обсягу рідномовної (краєзнавство) й іншомовної (країнознавство) соціокультурної інформації та ефективних видів і форм діяльності для навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур.

Досвід, якого набувають учні початкової школи у процесі навчання іноземних мов, повинен спрямовуватися на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

- 
- як організовувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
  - які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
  - якими типовими мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитувати, уточнювати, висловлювати згоду/незгоду, радість/смуток);
  - які іншомовні мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного спрямування;
  - як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки і які невербальні стратегії доцільно використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
  - з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення власних іншомовних комунікативних потреб;
  - якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Учні оволодівають іноземною мовою в усній та письмовій формі, засвоюють інформацію з різних сфер життєдіяльності чужомовних країн, порівнюють її з особливостями життя своєї країни (міжкультурна компетентність), роблять певні узагальнення й висновки, виконують навчальні дії, спрямовані на формування характерної для них компетентності уміння вчитися.

Звісно, що для деяких учнів молодшого шкільного віку окремі зазначені види діяльності можуть бути дещо складними (їх номенклатуру доцільно визначати експериментальним шляхом), утім долучення їх до змісту навчання має стати обов'язковим елементом роботи вчителів і авторів шкільних підручників. Також доцільно добирати доступні та цікаві для учнів цього віку форми навчальної роботи, котрі вмотивовують їхні дії на уроці і дома, оскільки формування інтересу до презентованого змісту навчання є визначальним чинником впливу на мотивацію учнів початкової школи щодо вивчення іноземної мови [89].

Отже, зазначене вище дозволяє розглядати феномен іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи як інтегративне утворення, на формування якого різнобічно впливають *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексивний* аспекти. Кожен із них виконує свої функції і в комплексі вони сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Зобразимо цю залежність на рисунку (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Чинники впливу на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи**

Розглянемо детальніше зміст рисунка.

*Цільовий* аспект спрямовує навчальну діяльність учнів, окреслює рівні їхніх досягнень на певному етапі навчального процесу, зокрема вказує на результати оволодіння мовними одиницями, видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) як у межах певної теми, так і після завершення навчального курсу в кожному класі.

---

*Мотиваційний аспект* стимулює навчальну діяльність учнів. Особлива роль йому відводиться в першому класі, коли потрібно викликати зацікавленість у школярів до іноземної мови, формувати ставлення до неї як до важливого засобу міжкультурного спілкування, доводити соціальну потребу обов'язкового володіння нею в сучасному глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі.

*Когнітивний аспект* забезпечує учнів лінгвістичними, соціокультурними і загальнонавчальними знаннями про значення, форми та функції мовних одиниць, які використовуються у спілкуванні, про різні (у межах навчальної програми) історичні, культурні, побутові тощо об'єкти життєдіяльності країни/країн, мова якої/яких вивчається, про форми і способи самостійно вдосконалювати навчальний досвід з метою оволодіння умінням вчитися.

*Діяльнісний аспект* передбачає реалізацію тези «навчати іншомовного спілкування у спілкуванні», коли здобуті під час вивчення предмета теоретичні знання знаходять активне використання у практичній методично доцільно організованій іншомовній комунікативній діяльності, котра враховує об'єктивні та суб'єктивні чинники впливу на її ефективність.

*Емоційно-оцінний аспект* передбачає формування в учнів досвіду демонструвати своє ставлення до об'єктів спілкування, зокрема в межах навчальних можливостей використовувати нормативні мовленнєві зразки, які навчають висловлювати позитивні й негативні почуття/емоції (радість/смуток, згоду/незгоду, задоволення/незадоволення тощо), давати власну оцінку суб'єктам спілкування та результатам їхньої діяльності тощо.

*Рефлексивний аспект* спонукає учнів до рефлексії, вчить усвідомлено ставитися до своїх успіхів і невдач (адже навчання як провідна діяльність учнів початкової школи не завжди дає позитивні результати), навчає шукати шляхи вдосконалення власних навчальних досягнень.

Успішне впровадження компетентнісної парадигми навчання чужомовного спілкування різнобічно залежить від підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них розміщено, оскільки саме вони презентують зміст дій, що мають викону-



---

---

вати школярі під час пред'явлення й активізації навчального матеріалу. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи в молодших школярів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії в різних ситуаціях спілкування. Тому вже в цей період варто долучати до навчання доступні для учнів інтерактивні види діяльності, зокрема рольові ігри, навчально-мовленнєві ситуації, парні й групові форми роботи, що сприяють оволодінню практичним іншомовним досвідом, який може забезпечувати адекватну комунікативну поведінку в реальних умовах спілкування. Як засвідчують наші дослідження, дидактично доцільною формою пред'явлення такої інформації є *інструкції*. Їх зміст має узгоджуватися з програмовою тематикою спілкування для кожного класу та віковими можливостями школярів. Окрім того, вони слугують орієнтовною основою для виконання навчальних дій. Після презентації змісту інструкцій доцільно пропонувати учням комунікативно спрямовані творчі завдання (як репродуктивного, так і продуктивного виду) з метою практичної активізації отриманої інформації в навчальній комунікативній діяльності.

Як зазначають усі дослідники проблеми компетентнісного підходу в освіті, особливим виявом цього феномена є здатність учня/учениці до саморефлексії та самореалізації [31]. Тільки за умови, що ним/нею буде усвідомлюватися навчальний матеріал, який підлягає засвоєнню, і він/вона відчуватиме потребу в ньому, можливе досягнення позитивного результату. Для цього потрібно розвивати вміння проявляти ініціативу, схильність робити це за власним бажанням. Необхідно, щоб учні не тільки розуміли значення іншомовної одиниці, але й володіли навичками самостійно утворювати її форму й уміннями адекватно до ситуативних потреб використовувати в комунікативній діяльності.

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі навчання реалізуються в комплексі безпосередньо через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Для учнів початкової школи вони мають бути цікавими, невеликими за обсягом, не викликати втоми під час роботи з ними, містити змістовну, ціка-

---

ву і доступну інформацію та слугувати засобами узагальнення їхнього іншомовного досвіду.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови зміст навчання в початковій школі має сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета збагачував їхній світогляд і давав змогу глибше розуміти власну культуру та її роль у духовному й моральному розвитку людства. Цьому різнобічно мають сприяти доступні для молодшого шкільного віку та доцільно дібрані ілюстративні матеріали, котрі формують уявлення про інший світ, іншу культуру, умотивовують своїм змістом потребу пізнавати їх засобами іноземної мови.

Лексичний і граматичний матеріал доцільно пред'являти двома способами: індуктивним і дедуктивним — залежно від його складності та труднощів оволодіння. Цей підхід узгоджується з комунікативним методом навчання і передбачає встановлення нероздільного зв'язку між значенням, формою і функцією мовної одиниці. Якщо ж вона викликає певну трудність (зазвичай це граматичні явища, не характерні для рідної мови учнів, або ті, що мають суттєві розбіжності з їх аналогами в рідній мові), то навчання її доцільно здійснювати дедуктивним шляхом [88].

Розпочинаючи вивчення іноземної мови, учні початкової школи ще не достатньо володіють лінгвістичними поняттями рідної мови. Тому допускається, що частина граматичного матеріалу вивчається на рівні лексичних одиниць: окремі граматичні явища засвоюються в мовленнєвих зразках, і школярам не потрібно пояснювати морфологічні та синтаксичні зв'язки між частинами мови або структурними одиницями, що входять до зразка. Передбачається, що таку роботу буде проведено на подальших етапах, коли учні досягнуть певного лінгвістичного досвіду в рідній мові, який буде їм слугувати підґрунтям для усвідомленого оволодіння іншомовним матеріалом.

Важливою умовою успішного компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови на початковому етапі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу, яке доцільно здійснювати в такий спосіб, щоб поступово в учнів на доступному для них рівні розвивалися вміння аналізува-

---

---

ти, систематизувати, моделювати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Цьому можуть слугувати уніфіковані для всього курсу схеми-моделі, зразки для пред'явлення граматичного матеріалу, регулярного його повторення і закріплення.

Як зазначалося раніше, оволодіння іноземною мовою передбачає паралельне і взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), коли кожний вид розглядається як мета і як засіб. Для цього доцільно використовувати відповідні вправи й завдання, виконання яких забезпечує комплексне оволодіння усним і писемним мовленням.

Зміст навчання іноземної мови створюється на ідеях оволодіння нею в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання на початковому етапі доцільно розглядати формування в учнів готовності й умотивованого бажання брати участь у міжкультурній комунікації в межах найтиповіших сфер і тем спілкування та самовдосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб. Досягнення цієї перспективи забезпечує діяльність, спрямована на розвиток полікультурної та мультилінгвальної мовної особистості школяра вже на початковому етапі його навчання у школі.

Відповідно до зазначених вище науково-теоретичних положень окреслимо дидактичні та методичні підходи, які можуть слугувати підґрунтям для побудови системи компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Отже, зміст навчання повинен мати такі характеристики:

- відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам молодших школярів і відбивати реальні потреби навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації;
- стимулювати розвиток інтересів учнів молодшого шкільного віку та виховувати в них позитивне ставлення до іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;

- 
- прилучати учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія мови, що забезпечується усвідомленням найголовніших спільностей та розбіжностей між чужою і рідною культурою, згідно з чим навчання поступово має організовуватись у формі діалогу культур;
  - урахувати досвід оволодіння школярами рідною мовою, забезпечувати випереджальне вивчення останньої, а також сприяти побудові змісту навчання на загальнонавчальному досвіді, набутому школярами під час оволодіння іншими предметами (міжпредметні зв'язки);
  - забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень, активізувати пошук способів і форм їх удосконалення.

Отже, система формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи охоплює кілька видів діяльності та забезпечується набуттям ними навчального досвіду відповідно до їхніх вікових особливостей, потенційних можливостей, інтересів і потреб, який дає змогу оволодівати культурою іншомовної взаємодії в межах тематичного, мовленнєвого й мовного матеріалу відповідно до вимог чинної навчальної програми та вдосконалювати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів.

---

---

## РОЗДІЛ II

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### 2.1. ОСВІТНЄ ІНШОМОВНЕ КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Якість компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі значною мірою залежить від умов навчання, зокрема від дидактично ефективно організації навчального процесу, методично доцільної діяльності вчителя, умотивованої готовності учнів виконувати навчальні дії, що узгоджуються з їхніми віковими особливостями, потенційними можливостями та інтересами. Такі умови може забезпечити спеціально створене освітнє середовище, яке за основними параметрами спроможне позитивно впливати на результати навчання.

Освітнє іншомовне комунікативне середовище ми розглядаємо як збалансований комплекс методів, форм і засобів навчання, які сприяють активному оволодінню учнями спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою. Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів навчального процесу — *учнів і вчителя*, діяльність яких спрямовується на виконання цілей навчання з використанням дидактично доцільних засобів. Його можна досліджувати як своєрідний освітній простір, який забезпечує цілісне засвоєння *учнями* навчального змісту, дозволяє їм проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмета, умотивовує іншомовну діяльність, засобами іноземної мови дає змогу

---

---

пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповісти своєму іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас освітнє іншомовне комунікативне середовище дозволяє *вчителеві* успішно реалізовувати прогнозовані завдання, надає можливості проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, передбачає методично доцільне використання методів, форм і засобів оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, дає змогу позитивно впливати на їхні дії, стимулювати до активної мовленнєвої взаємодії, ураховуючи їхні потенційні можливості та набутий навчальний досвід.

Основними напрямками трансформації змісту відповідно до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі нами визначено такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності та відповідності іншомовним комунікативним потребам учнів досліджуваної вікової категорії, достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів; б) визначення значущих для учнів початкової школи зв'язків вивченого матеріалу із життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності — сферами використання в реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних додаткових засобів; г) сприяння усвідомленому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах значення, форми і певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, змісту правил-інструкцій тощо, а також іншомовних одиниць [82]. Саме ці положення, на наш погляд, мають слугувати підґрунтям в умовах компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 1—4 класів.

Зміст освітнього іншомовного комунікативного середовища характеризується наявністю *інваріантних* і *варіативних* компонентів, що різнобічно зумовлено особливістю цілей навчання

---

іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування. До *інваріантних компонентів* відносяться суб'єкти навчального процесу, зміст їхньої діяльності на уроках, дидактичні та методичні принципи навчання, потреба у використанні дидактично доцільно дібраних і методично раціонально організованих вправ і завдань як засобів оволодіння навчальним іншомовним матеріалом. *Варіативні компоненти* — це типи, види та кількість вправ і завдань, які долучаються до змісту уроків, що часто залежить від умов навчання; об'єкти активізації та контролю механізмів засвоєння навчального матеріалу; часові межі виконання тренувальної роботи, передбаченої для оволодіння операціями та діями з метою засвоєння нової одиниці, механізмами спілкування та певними видами мовленнєвої діяльності. Варто зазначити, що паралельне та взаємопов'язане навчання говоріння, аудіювання, читання, письма не означає визначення однаково пролонгованих у часі етапів, які спрямовуються на оволодіння кожним із них. Учителеві надається право самостійно розв'язувати цю проблему в залежно від ситуативних потреб і наявних умов навчання.

Визначальною характеристикою освітнього іншомовного комунікативного середовища є його здатність сприяти моделюванню комунікативно спрямованих дій учнів. При цьому результати такої діяльності будуть успішними, якщо вчитель оптимально враховує характерні етапу навчання дидактичні, методичні та психологічні чинники впливу на його здійснення. Це насамперед психологічна готовність учнів до запланованої навчальної роботи, рівень її вмотивованості, потенційні навчальні можливості, інтереси, досвід учнів, набутий під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки), загальнонавчальний рівень їхнього розвитку, ситуативно доцільні та доступні методи, форми і засоби навчання, очікувані результати.

Освітнє іншомовне комунікативне середовище передбачає також можливість моделювання змісту окремих його компонентів, що зумовлюється завданнями уроків. Насамперед це стосується засобів навчання (вправ, завдань): їх видів, типів і кількості. Формування механізмів іншомовного спілкування доцільно здійснювати ситуативно в тих часових межах і в тій послідовності, яких потребує навчальна діяльність, що вико-

---

нують учні на певному етапі уроку. Якщо ставиться завдання формувати мовні навички, то домінуватимуть вправи, спрямовані на засвоєння учнями значення, способів формоутворення та функцій лексичної чи граматичної одиниці в мовленні. Відповідно до набутого іншомовного досвіду спостерігатиметься тенденція на урізноманітнення творчих комунікативних завдань як засобів активізації навчальних дій учнів із метою оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності. Причому, окрім засобів навчання, пропонованих підручником, учителеві надається можливість у разі потреби самостійно долучати додаткові типи та види вправ і завдань для використання на уроці та варіювати їх кількістю відповідно до умов навчання і результатів, які демонструють учні. Утім, за будь-яких умов він має дотримуватись усталених дидактичних і методичних принципів під час добору таких засобів: доступності, наступності, комунікативної доцільності.

Зобразимо схематично модель освітнього іншомовного комунікативного середовища, де окреслено сутнісні характеристики основних його компонентів (рис. 2.1).

Компетентнісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли учні не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й усвідомлено виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності [85; 126]. Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у засвоєнні таких дій, усвідомить їх функціональне призначення у комплексі з іншими діями, він зможе набути досвіду іншомовної мовленнєвої взаємодії в усній та письмовій формах.

Успішне впровадження компетентнісно орієнтованого навчання чужомовного спілкування, як уже раніше зазначалося, різнобічно залежить від вправ і завдань, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, які мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу.

Дидактично доцільний добір і методично раціональна організація вправ і завдань зможуть забезпечувати ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду й успішне виконання цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою [24].





**Рис. 2.1. Модель освітнього іншомовного комунікативного середовища**

---

У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи в учнів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови та механізми спілкування, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії в різних ситуаціях спілкування відповідно до соціально комунікативного середовища.

Компетентнісно орієнтоване навчання учнів початкової школи доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей шкільної іншомовної освіти; б) особливостей добору та організації змісту навчання; в) особливостей вибору та використання методів, форм і засобів навчання; г) особливостей організації навчального процесу; д) особливостей об'єктів форм і видів контролю навчальних досягнень учнів [92]. Розглянемо детальніше ці характеристики.

*Цілі шкільної іншомовної освіти.* Основними ознаками цієї позиції є особливості цілевизначення, його спрямованість на практичне оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а також на формування в учнів здатності розв'язувати власні освітні проблеми з використанням критичної рефлексії, що спрямовується на вдосконалення іншомовних здібностей і мовленнєвого досвіду протягом життя відповідно до власних комунікативних потреб.

*Особливості добору та організації змісту навчання іноземної мови.* Ця позиція зумовлюється як цілями, так і тематикою навчання іншомовного спілкування. Вона має враховувати метапредметні категорії, пов'язані з організаційними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами навчальної діяльності, спрямованими на засвоєння мовних аспектів спілкування і механізмів іншомовної комунікації в усному і писемному мовленні, на оволодіння особливостями комунікативної поведінки, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, на дотримання соціокультурних норм адекватного до ситуації використання стратегій, що забезпечують успішність комунікативної взаємодії.

*Особливості вибору та використання освітніх технологій* у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. Ця позиція зумовлюється тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти: а) комунікативним спрямуван-

---

ням процесу навчання; б) діяльнісною технологією навчання; в) особистісно орієнтованою парадигмою процесу навчання; г) культурологічним спрямуванням навчальної діяльності. Визначені освітні технології мають сприяти успішному оволодінню учнями діями, спрямованими на отримання іншомовного досвіду спілкування в усній та письмовій формах, який неможливий без засвоєння мовних одиниць і механізмів оперування ними у практичній іншомовній діяльності. А це означає, що методи, форми і види навчальної роботи повинні оптимально забезпечувати ефективність способів пред'явлення й активізації дібраних мовних і мовленнєвих одиниць та давати змогу здійснювати контроль/самоконтроль навчальних досягнень учнів [7].

*Особливості організації освітнього процесу.* Передбачається, що навчання іноземної мови відбувається за принципом паралельного і взаємопов'язаного оволодіння учнями видами мовленнєвої діяльності та здійснюється ознайомлення засобами іноземної мови соціокультурним, соціолінгвістичним, лінгвокраїнознавчим аспектами культури країни, мова якої вивчається. У зв'язку з цим увесь процес навчання набуває форми діалогу культур (чужомовної та рідної), який здійснюється засобами іноземної мови. Такий підхід забезпечується спеціальними видами і формами іншомовної навчальної діяльності, серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема інтерактивним технологіям і навчально-мовленнєвим ситуаціям.

*Особливості об'єктів, форм і видів контролю освітніх досягнень учнів.* Ця позиція передбачає використання нового підходу до оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів. Увага центрується на результатах навчання, зокрема рівнях сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, а також на якості набутого загальнонавчального досвіду. Причому пріоритетними вважаються види і форми контролю не стільки рівня сформованості мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок учнів (хоч і вони є об'єктами перевірки), скільки рівня набутих іншомовних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, слуханні, читанні, письмі [21; 124]. Водночас, як бачимо, не залишається поза увагою

---

---

загальнонавчальний досвід учнів, який дає їм змогу доцільно користуватися невербальними засобами спілкування, самостійно здійснювати діяльність для забезпечення власних потреб спілкування іноземною мовою, що ситуативно виникають. Ця позиція набуває важливого значення в умовах компетентісно орієнтованого навчання, коли увага учнів і вчителів спрямовується на результати навчання як на об'єктивні показники дидактичної та методичної доцільності освітнього іншомовного комунікативного середовища, зокрема видів, форм і засобів, які використовуються. Переконливим показником доцільності цього середовища, у тому числі ефективності засобів, за допомогою яких він реалізовується, є здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю в межах окреслених програмою орієнтирів у процесі вибору і використання мовних засобів та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів, а також для ідентифікації чужих висловлень під час їх сприймання.

На сьогодні це є одним із пріоритетних завдань сучасної шкільної іншомовної освіти, яка покликана озброїти учнів уміннями усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами мови, прогнозувати якість очікуваного мовленнєвого продукту, доцільно обирати навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, визначати раціональні способи і форми оволодіння навчальним змістом згідно зі своїми потенційними можливостями та потребами. Йдеться про здатність іншомовного комунікативного середовища забезпечувати розвиток в учнів рефлексивних здібностей, зокрема, оцінювати власні якості як міжкультурної іншомовної комунікативної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, які дають змогу успішно (ефективно й раціонально) його набувати, коригувати і застосовувати відповідно до потреб своєї життєдіяльності [87].

---

Як нам уявляється, ці характеристики окреслюють базовий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності сучасного випускника початкової школи. Вони адаптовані до умов навчання потенційних вікових можливостей учнів молодшого шкільного віку. Саме на них має спрямовуватися компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов. Його може забезпечити спеціально створене освітнє іншомовне комунікативне середовище як дидактичний феномен ефективної організації навчального процесу. Звісно, що зазначені вище якісні досягнення учнів будуть удосконалюватись і збагачуватись іншими характеристиками, які стануть затребуваними відповідно до нових життєвих потреб людини.

## **2.2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПТИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. Особливого значення це питання набуває в умовах змін методологічних парадигм розвитку сучасної школи, зокрема переходу її на компетентнісні засади.

Проблемі добору та використання вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування присвячено значну кількість наукових досліджень. Це питання завжди перебувало в полі зору як науковців, методистів, так і вчителів, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень якості освіти. Механізми визначення типів вправ, їх методичної організації в системі навчання різнобічно залежать від прийнятих на певному етапі історичного розвитку суспільства методів, а також мети навчання. Остання змінюється залежно від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками закладів загальної середньої освіти.

Значний внесок у розвиток теорії вправ із навчання іноземних мов зробили О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, І.О. Грузинська, М.С. Ільїн, Г.О. Китайгородська, Р.Ю. Мартинова, О.О. Мироліубов, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов,

---

В.М. Плахотник, І.В. Рахманов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкін, Н.К. Склярєнко, А.П. Старков, С.К. Фоломкіна, В.С. Цетлін, С.П. Шатілов, Л.В. Щерба та багато інших. Зусиллями вчених досліджено різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом).

Процес навчання іноземних мов передбачає використання значної кількості найрізноманітніших вправ і завдань. Щоб адекватно їх застосовувати, необхідна *науково обґрунтована типологія* як класифікація за їх суттєвими ознаками. Йдеться про визначення типів та видів вправ і завдань. Теорія навчання іноземних мов знає різні напрями розв'язання цієї проблеми. Передумовами слугують різні точки зору щодо базових підходів до типології. Одні автори за її модель беруть дихотомію «мова — мовлення» [41], інші — «первинні вміння — навички — мовленнєві вміння» [101; 113], треті — цілеспрямовану і не спрямовану активізацію мовного матеріалу [5].

У дидактиці та методиці (з незначними інтерпретаціями в мовному оформленні визначень, які пропонуються різними авторами) виконання вправи передбачає багаторазове здійснення операцій або дій з навчальним матеріалом, спрямованих на досягнення певної мети. Отже, *багаторазове повторення певних операцій/дій є визначальною характеристикою вправи*. Такий підхід більш характерний навчальній діяльності, спрямованій на становлення мовних навичок, коли багаторазове повторення операцій сприяє належному рівню їх сформованості. Під час виконання такого типу вправ, дійсно, кількість повторень певних операцій, що здійснюються з метою засвоєння мовної (фонетичної, лексичної, граматичної) одиниці, має суттєве значення для якості навички. Ті ж дії, що пов'язані з формуванням іншомовних умінь, прийнято називати мовленнєвими вправами [25], коли на основі міцно сформованих навичок (що відбувається завдяки багаторазовому виконанню мовних операцій, пов'язаних із засвоєнням значення та форми мовної одиниці) організовується діяльність із метою оволодіння функціями мовної одиниці в безпосередніх актах спілкування (мовлення в усній і письмовій формах) у межах певної теми.

---

Отже, мовні (тренувальні) вправи забезпечують усвідомлення учнями значення та форми (формування) мовних одиниць, що досягається завдяки кількарізовому повторенню операцій на рівні ізольованих слів, словосполучень і речень, а мовленнєві — здебільшого спрямовані на засвоєння функцій мовних одиниць у спілкуванні в межах певної теми, що можна асоціювати зі змістом висловлень. Навчальні дії з новою мовною одиницею учні виконують у межах мікровисловлень і розширених висловлень на рецептивному (упізнають в усному і письмовому тексті) і продуктивному (усному — у говорінні та письмовому — на письмі) рівнях. При цьому кількість повторень дій не слугує переконливим показником сформованості вмінь, а відтак не пов'язується з їх якістю. У зв'язку з цим, на наш погляд, більш виправданим уявляється використання категорії «вправа» у ширшому значенні, ніж подано у словниках, тобто багаторазове повторення операцій більшою мірою властиве мовним вправам, які спрямовані на формування мовних навичок, коли в учнів формується певний алгоритм виконання операцій, пов'язаних із формуванням мовної одиниці, у той час як пріоритетною характеристикою мовленнєвих вправ є здатність учнів усвідомлено інтегрувати сформовані мовні навички зі змістом висловлення, що свідчить про становлення мовленнєвих умінь.

Кожна вправа спрямовується на виконання певних функцій, серед яких, наприклад, під час навчання продуктивних видів діяльності варто виділити такі: *пізнавальну* (запит, повідомлення, підтвердження, заперечення); *регулятивну* (прохання, порада, пояснення, заборона); *ціннісно-орієнтаційну* (радість, похвала, критика, переконання); *конвенціональну* — мовленнєвий етикет (звернення, привітання). У результаті організації навчального процесу в такий спосіб учень має оволодіти значенням, формою і функціями (у межах вимог програми) нової лексичної та граматичної одиниці, щоб усвідомлено виконувати всі необхідні операції та дії з нею в умовах породження (говоріння, письмо) і розпізнавання (читання, аудіювання) мовленнєвих продуктів.

Ураховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти на нові цільові та змістові аспекти —

---

оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії в різноманітних сферах міжнародної діяльності, — що є визначальним пріоритетом комунікативно-діяльнісного підходу, *доцільно в основу типології вправ покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі*. Відповідно до цього підходу розрізняють вправи, що готують до спілкування, навчають: а) структурування акту спілкування (на репродуктивному й репродуктивно-продуктивному рівнях), б) самого спілкування (на продуктивному рівні) і в) контролю рівня сформованості вмінь спілкуватись іноземною мовою. У процесі виконання таких вправ учень долає стадії від рецепції до продукції, оволодіваючи досвідом побудови власних висловлень в усній і письмовій формах, перебуваючи в постійному комунікативному режимі. Це зумовлює потребу визначити: а) відповідний тип вправ, спрямованих на формування вмінь і навичок спілкування в усній і письмовій формах; б) ієрархію вправ у сконструйованій системі; в) форму виконання вправ (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного й мовленнєвого матеріалу, його складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості (досвід) учнів у виконанні певних вправ, який залежить від ступеня їхньої мовної та мовленнєвої підготовленості та індивідуальних особливостей.

На кожному етапі навчання іноземних мов доцільно визначати вправи, що стимулюють комунікативну діяльність учнів. У початковій школі, де відповідно до потенційних вікових можливостей молодших школярів домінують репродуктивні види діяльності, під час оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом вправи можуть чітко скеровувати навчальну роботу з допомогою системи спеціальних опор для конструювання власних висловлень (говоріння, письмо) і розуміння мовленнєвих продуктів інших (аудіювання, читання). Поступово просуваючись у навчанні, опори знімаються. Це дає учням змогу діяти самостійно, акцентуючи увагу не на мовній, а на змістовій формі висловлення. Окрім того, це стимулює їх відійти від запрограмованої мовної форми і зробити власний вибір із того списку форм, якими вони вже володіють. Деколи доцільно на проміжних етапах (від опори на зразок — до власного висловлення) долучати вправи, які змушують школярів виби-



---

---

рати одну форму з кількох запропонованих, також можливих для використання. У зв'язку з цим перспективним уявляється добір таких вправ, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють учнів до її долучення на всіх етапах навчання в різних видах мовленнєвої діяльності. Цей підхід передбачає не механічне виконання великої кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, а певне зміщення акцентів із мовних аспектів на змістові. Учні повинні розуміти, з якою метою, де, в якій соціально-комунікативній ситуації мовна одиниця може використовуватися для оформлення їхнього мовленнєвого наміру та розуміння висловлення інших комунікантів. Такі навчальні дії повністю узгоджуються із сутністю компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування.

Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу, що домінує в сучасній іншомовній освіті, мова має сприйматись учнями не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає змогу взаємодіяти з навколишнім світом на рівні текстової діяльності [17]. Досягнення такої якості мовленнєвої взаємодії може відбутися за умови, що комунікант володіє відповідними механізмами на продуктивному рівні, що свідчить про його достатні креативні можливості, щоб створювати власні мовленнєві тексти відповідно до теми чи ситуації спілкування. Як підтвердили проведені нами дослідження, рівень креативності в кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей може бути різним. Якщо школяр не вміє виконувати певної творчої комунікативної діяльності на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Утім необхідно розвивати цей феномен, а тому серед суто комунікативно спрямованих тренувальних мовних вправ (репродуктивних і репродуктивно-продуктивних) виникає потреба у використанні продуктивних (творчих) вправ/завдань. Такими є навчально-мовленнєві ситуації, ігрові види діяльності, проектна робота. Поступово їх необхідно починати використовувати вже в початковій школі, особливо в 3-х і 4-х класах, коли учні набули певного навчального досвіду не тільки під час оволодіння іноземною мовою, але й у процесі вивчення рідної мови

---

---

та інших предметів шкільного циклу. Окрім того, зростаючий рівень їхнього розумового розвитку дає їм змогу робити відповідні розумові дії, що забезпечують виконання елементарних творчих видів навчальної діяльності, зокрема групування, узагальнення, аналіз, порівняння, систематизацію тощо.

Як зазначалося вище, визначальним пріоритетом змісту навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти є його спрямування на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням як важливим засобом мовленнєвої взаємодії в сьогоденішньому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі. Така мета зумовлює ставитися до навчального процесу як до різноаспектної діяльності, спрямованої на формування в учнів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. Її доцільно розглядати як макрооб'єкт, який складається з кількох різновидових мікрооб'єктів: мовної компетентності, мовленнєвої компетентності, соціокультурної компетентності, загальнонавчальної компетентності, які взаємопов'язані, доповнюють один одного та чіткіше розкривають зміст навчальної роботи в межах кожного з них.

Узагальнимо на рисунку якісні характеристики навчальної діяльності, якими мають оволодіти учні початкової школи у процесі вивчення іноземної мови (рис. 2.2).

Зміст рисунка слугує підґрунтям для визначення системи вправ і завдань, які здатні забезпечувати формування в учнів початкової школи іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності як макрооб'єкта та її структурних компонентів. Пріоритетними засадами моделі доцільно розглядати структурні та функціональні механізми мовленнєвої комунікації/механізми мовлення. Їх різноманітні співвідношення утворюють ієрархію інваріантів, на яких базуються всі типи і види вправ, що застосовуються в навчальному процесі.

ІНШОМОВНА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ	КОМПОНЕНТИ	МОВНА	<p><b>Фонологічна.</b> Здатність нормативно використовувати звукові одиниці (фонеми) відповідно до контексту спілкування (<i>продукція</i>) та адекватно їх сприймати в усномовленневих продуктах (<i>рецепція</i>)</p>
			<p><b>Лексична.</b> Здатність 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</p>
			<p><b>Граматична (орфографічна, орфоепічна, семантична).</b> 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</p>
		МОВЛЕННЄВА	<p><b>У говорінні (монолог, діалог).</b> Здатність продукувати звукові тексти відповідно до прийнятих норм і комунікативних завдань</p>
			<p><b>В аудіюванні (безпосереднє й опосередковане).</b> Здатність ідентифікувати та адекватно розуміти озвучені тексти</p>
			<p><b>У читанні (ознайомлювальне, вивчальне, пошукове).</b> Здатність ідентифікувати та адекватно розуміти письмові тексти</p>
			<p><b>У письмі.</b> Здатність продукувати письмові тексти відповідно до прийнятих норм і комунікативних завдань</p>
		СОЦІОКУЛЬТУРНА	<p><b>Країнознавча.</b> Здатність продукувати і сприймати інформацію, що повідомляє про особливості політичного, економічного, культурного життя країни, мова якої вивчається</p>
			<p><b>Лінгвокраїнознавча.</b> Здатність користуватися мовними/мовленневими одиницями, характерними країні, мова якої вивчається</p>
			<p><b>Соціолінгвістична.</b> Здатність продукувати і сприймати мовленнєві висловлення відповідно до соціальних умов спілкування</p>
		ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНА	<p><b>Прагматична (уміння вчитися).</b> Здатність задовольняти навчальні потреби, що ситуативно виникають і спрямовані на оволодіння іншомовною міжкультурною комунікативною компетентністю</p>
			<p><b>Стратегічна (діяльнісна).</b> Здатність користуватися різними стратегіями вербального/невербального спілкування</p>
			<p><b>Функціональна.</b> Здатність надавати та запитувати інформацію; висловлювати власне ставлення до неї; привертати увагу до об'єктів спілкування; підтримувати спілкування відповідно до його мети</p>
			<p><b>Дискурсивна.</b> Здатність програмувати продуктивне мовлення, створювати логічну і зв'язну структуру мовленнєвого продукту</p>

**Рис. 2.2. Компоненти іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності та показники її сформованості**

---

*Мовні вправи* забезпечують формування мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок і характеризуються виконанням учнями дій/операцій з мовним матеріалом поза ситуацією спілкування і зосередження уваги лише на формі мовної одиниці.

*Умовно-мовленнєві вправи* сприяють спрямуванню певних операцій і дій у мовленнєвій діяльності (за зразком одного речення або короткого висловлення), забезпечують перенесення навичок у мовленнєву діяльність і передбачають виконання учнями мовленнєвих дій в ситуативних умовах, за наявності мовленнєвого завдання (щось з'ясувати, підтвердити, заперечити, дати комусь пораду, висловити захоплення тощо) і ситуативності. Умовно-мовленнєві вправи забезпечують підготовку школярів до мовленнєвої діяльності, тому їх часто називають підготовчими до усного і писемного мовлення. Під час виконання таких вправ увага учнів концентрується не тільки на засвоєнні значення, форми і використання (функцій) мовної одиниці у спілкуванні, але й на усвідомленні змісту висловлення, прилаштуванню його до запропонованого зразка. Цей тип вправ забезпечує створення у свідомості школяра уявлень про систематичні й парадигматичні зв'язки мовного явища, що опановується, з іншими, сприяючи в такий спосіб формуванню окремих понять про систему мови.

*Мовленнєві* (у деяких джерелах — *комунікативні*) *вправи* спрямовані на формування мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) і сприяють самотійному (без зразка) використанню мовних одиниць у різноманітних висловленнях, забезпечуючи усвідомлення школярами функцій нової лексичної чи граматичної одиниці у спілкуванні під час сприймання й породження текстів. Вони розглядаються як спеціально організована форма спілкування, коли учень самотійно реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою. Причому, становлення мовленнєвих умінь відбувається успішно за умови міцно сформованих мовних навичок. Суттєвою ознакою мовленнєвої ефективності вправи є *усвідомлення* тим, хто її виконує, *операцій* і *дій*, передбачених навчальною діяльністю, що асоціюється з формуванням відповідної компетентності.

---

*Комунікативні вправи* — це вид творчих вправ, які забезпечують формування мовленнєвих умінь і найвищий рівень практичного володіння мовою. З позицій комунікативно-діяльнісного підходу такі вправи є пріоритетними, і на їх виконання доцільно виділяти основну частину навчального часу. До цього типу відносяться ситуативні, дискусійні, композиційні, ігрові вправи, котрі асоціюються з творчими видами діяльності. Як засвідчили наші дослідження, з урахуванням набутого мовного досвіду, з використанням відповідних зразків як орієнтовної основи діяльності та чітких інструкцій вони можуть бути доступні учням 1—4 класів.

В останні десятиліття зі зміною парадигми шкільної іншомовної освіти, зумовленою тенденцією на формування в учнів умінь і навичок спілкуватись іноземною мовою, почали активно застосовуватись інші категорії засобів оволодіння навчальним матеріалом — *комунікативні завдання*. Значною мірою це пов'язується з активізацією використання особливих видів і групових форм навчальної іншомовної діяльності, які згадувалися раніше: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проєктної діяльності, рольових ігор тощо. Саме такі види і форми зумовлюють учнів інтегрувати їхній досвід у вивченні іноземної мови, а також загальнонавчальний досвід, набутий у процесі оволодіння іншими навчальними предметами (самостійно користуватись додатковими засобами з метою отримання ситуативно необхідної інформації; застосовувати знання, здобуті у змісті інших предметів і тем; логічно вибудовувати висловлення; визначати головне і другорядне; раціонально добирати мовні засоби до теми спілкування; доцільно використовувати, у разі потреби, невербальні засоби спілкування тощо).

Комунікативні завдання в навчальних умовах доцільно розглядати як інтегрований вид діяльності, що спрямований на *комплексне* використання сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, умотивованого навчального досвіду (загальнонавчальних умінь) учнів під час породження чи сприймання іншомовних продуктів, а також дотримання адекватної комунікативної поведінки як сукупності норм і традицій спілкування

---

певної групи людей та комунікативної культури, прийнятої в певному лінгвокультурологічному соціумі.

Одна з визначальних характеристик комунікативного завдання — це його властивість виконуватися без вербальних опор, деколи з використанням малюнків. У зв'язку з цим таке завдання повинно мати певні особливості: 1) бути сформульованим у такий спосіб, щоб умотивувати дії учнів і ставити перед ними конкретну мету; 2) чітко визначати об'єкти мовленнєвого спілкування (хто?, де?, для чого?, про що?, коли?...); 3) спрямовувати діяльність учнів на певний мовленнєвий продукт; 4) передбачати під час його виконання залучення досвіду, набутого учнями в різних сферах життєдіяльності, зокрема норм і традицій, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Саме під таким кутом зору розглядається це поняття. Як не складно помітити, завданню, окрім усього зазначеного, характерна ще й контролювальна функція, котра демонструє рівень сформованості кількох компетентностей як складників іншомовної міжкультурної комунікативної (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної), які свідчать про готовність учня до спілкування в реальних умовах, коли співрозмовники долучають до цього свої вербальні здібності, уміння використовувати за необхідності компенсаторні вміння (невербальні засоби спілкування), уміння адекватно до соціальних обставин підтримувати мовленнєву взаємодію, дотримуючись лінгвокультурологічних і соціолінгвістичних норм, тощо. У цьому сенсі, вочевидь, комунікативне завдання можна розглядати як форму організації діяльності учня, котра передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних комунікативних дій, спрямованих на досягнення певних цілей, серед них — формулювання думок в усній і письмовій формах, отримання й передача певної інформації тощо. Отже, *комунікативне завдання — це комплексний вид навчальної діяльності, який передбачає не тільки використання вмінь вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого не тільки у вивченні теми, що наразі вивчається, а кількох тем, котрі опановувалися раніше, але й адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети.*

---

Проблема формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності тісно пов'язана з такими різноманітними аспектами, як управління навчальним процесом, мотивація навчальних дій, що виконують учні, автономія навчання тощо. Одним із найважливіших з них у цьому плані є питання співвідношення видів мовленнєвої діяльності. У зв'язку з тим, що шкільною програмою для початкової школи передбачається формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності у межах певних тем, що ототожнюється з оволодінням і володінням мовою як засобом спілкування, то й сам навчальний процес має бути зорієнтованим на всі види мовленнєвої взаємодії. Сучасна теорія навчання іноземних мов розглядає такий процес як багатоаспектну діяльність, спрямовану на комплексне оволодіння (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом). Комплексна мета не означає, що учні мають оволодівати видами мовленнєвої діяльності рівномірно й одночасно. Упродовж усього шкільного курсу навчання на певному етапі можливе домінування одного або кількох видів, а також різноманітні зміни в їх співвідношенні. Так, наприклад, за нашою концепцією, навчання іноземної мови в першому класі розпочинається з пропедевтичного курсу, який проводиться з використанням усної основи навчання. На уроках учні лише слухають мовлення, заучують і повторюють найбільш типові мовленнєві зразки шкільної побутової тематики. Тобто, на цьому етапі пріоритети віддано аудіюванню й говорінню. Лише через певний час (10—15 уроків) поступово розпочинається робота з навчання читання й письма, проте вони не займають такого місця, як усне мовлення. Співвідношення в домінуванні певних видів мовленнєвої діяльності насамперед зумовлено віковими особливостями учнів (зокрема це стосується учнів початкової школи, у яких ще недостатньо сформовані навички читання й письма рідною мовою), а також їхніми інтересами (наприклад, для учнів старшої школи читання набуває більш важливого значення як джерело отримання нової інформації, ніж це спостерігалось у попередніх класах). Відносно домінування того чи іншого виду мовленнєвої діяльності на певних етапах не заперечує принципу паралельного і взаємопов'язаного навчання.

---

Взаємопов'язане навчання аудіювання, говоріння, читання й письма в початковій школі передбачає, що під кінець навчального курсу учень має оволодіти вміннями й навичками спілкуватись у цих чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні А1 [104]. Взаємодія продуктивних і рецептивних видів розглядається в лінгводидактиці, психології та практиці навчання іноземних мов як обов'язкова умова й один із резервів підвищення ефективності навчального процесу та його інтенсифікації, оскільки формування вмінь і навичок в одному виді мовленнєвої діяльності позитивно впливає на формування цих механізмів в інших.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов розглядається в сучасній теорії та практиці в динамічному зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю школярів [37]. У зв'язку з цим постає питання взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності на кожному з етапів навчання та, відповідно, з видами та кількістю вправ і завдань. При цьому підлягають урахуванню різноманітні аспекти: комунікативні потреби в певному виді, психологічні потенційні можливості учнів успішно виконувати навчальну діяльність, пов'язану з формуванням умінь і навичок з цього виду, їхній навчальний досвід у засвоєнні рідної мови тощо.

Для принципу взаємопов'язаного навчання суттєвими є послідовно-часові співвідношення, що передбачають деяку незначну мікропослідовність у роботі над кожним видом мовленнєвої діяльності. Вона може здійснюватись у відносній синхронії, зумовленій особливостями цих видів, у певних часових межах: на окремих етапах уроку або серії уроків (2—3 заняття), що значною мірою залежить від їх цілей і завдань. Не існує уроків, на яких розподіл навчальної роботи, пов'язаної з розвитком певного виду мовленнєвої діяльності, уніфікується за якимись принципами і є абсолютно ідентичним. На кожному уроці зазвичай відводиться різний час для роботи над говорінням, читанням, аудіюванням, письмом. А це означає, що всі уроки іноземної мови є комбінованими, на яких комплексно виконується завдання з навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Як уже зазначалося, винятком може бути перший



---

---

клас, де впродовж пропедевтичного курсу вся навчальна іншомовна діяльність здійснюється в усній формі.

Зміст і структура уроків не можуть бути універсальними, послідовність оволодіння видами мовленнєвої діяльності і час, відведений для цього, зумовлені метою та завданнями навчання, особливостями етапу, віковими особливостями учнів тощо [86]. Так, для початкового етапу більш характерними є рецептивні види мовленнєвої діяльності, оскільки рецепція співвідноситься зі значно легшою роботою, пов'язаною з ідентифікацією (розпізнаванням) звукових або письмових знаків. Розпізнавання легше, оскільки для цього достатньо знати кілька ознак структури, у той час як для відтворення необхідно ще мати здібність реалізовувати всі її ознаки та володіти механізмами продукування іншомовних текстів. Водночас рецепція презентує зразок змістового і граматичного оформлення висловлення. Відповідно до комунікативного підходу нова мовна одиниця спочатку засвоюється на рівні рецепції — учень має побачити або почути її в певному контексті, а вже потім здійснювати операції та дії, спрямовані на оволодіння нею. Практика свідчить, що період активного слухання іншомовного мовлення позитивно сприяє формуванню мовленнєвих механізмів в інших видах мовленнєвої діяльності. Слухання і розуміння текстів створює передумови для позитивного переносу їх на інші види мовленнєвої діяльності [7].

Послідовність видів мовленнєвої діяльності може залежати не лише від етапу навчання, але й від характеру матеріалу. Деколи доцільно після рецепції активізувати матеріал в говорінні, а деколи в письмі, а лише потім у говорінні. Наприклад, зоровий контроль, який здійснюється учнями під час письма, сприяє міцнішій фіксації мовленнєвих образів у пам'яті, а сам процес спостереження за письмом готує школярів до процесу читання. Цю особливість особливо варто враховувати під час навчання в початковій школі, коли починають формуватися механізми рецепції та продукції. Увесь лексичний і граматичний матеріал, дібраний для вивчення, має тренуватись у говорінні, слуханні, читанні, письмі, тобто для його засвоєння доцільно долучати чотири аналізатори: слуховий, зоровий, мовленнєво-моторний, руховий.

---

Основними засобами впровадження дібраного навчального мовного й мовленнєвого матеріалу є вправи і завдання. Уважається, що добір вправ здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну структуру навчального процесу. А вона, у свою чергу, розглядається оптимальною за умови, якщо типи та види вправ і завдань організовано в такій послідовності та використано в такій кількості, що забезпечують ефективне формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Основний критерій їх вибору — дидактична доцільність. При цьому варто зазначити, що вправи і завдання, окрім названих функцій, виконують ще й розвивальну, освітню й виховну функції. А це означає, що ці засоби мають властивість *комплексно* впливати на розвиток школяра.

Вправи і завдання можна розглядати як своєрідний *спосіб взаємодії вчителя й учня (або підручника й учня)*: перший ставить завдання (або воно може бути сформульоване у змісті підручника), інший виконує це завдання, використовуючи свій навчальний досвід і рекомендації вчителя чи підручника. Така технологія має місце на уроках, а за умови відсутності допомоги вчителя (під час самостійної діяльності школяра), його функцію виконує підручник, через це доцільно, щоб він містив усі необхідні засоби (інструкції, рекомендації, навчальний матеріал), які сприяють успішному виконанню вправи/завдання. У зв'язку з цим *одним із показників ефективності підручника є його спроможність забезпечувати учневі можливість успішно самостійно виконувати вправу чи завдання в разі відсутності вчителя*. Це зумовлює авторів навчальної літератури визначати для самостійного виконання такі вправи і завдання, які відповідали б певним умовам: 1) рівню навченості школяра з мови, яку він оволодіває; 2) навчальному досвіду учня (стану сформованості загальнонавчальної компетентності), який давав би йому змогу самостійно організовувати свою діяльність з метою успішного її виконання, ефективно залучаючи для цього відповідні навчальні стратегії [86].

Відомо, що всі мовні засоби характеризуються різними рівнями складності та трудності їх засвоєння, а відтак вимагають відповідної кількості типів і видів вправ та завдань.

---

У теорії та практиці навчання існують категорії «*кількісний склад вправ*» і «*якісний склад вправ*». Перший передбачає певну кількість вправ, які використовуються для засвоєння навчального матеріалу, а другий — різнотипність і різновидність вправ. Відповідно до прийнятої в методиці навчання іноземних мов типології вправ кожний їх тип (мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві) складається з видів.

До видів *мовних вправ* відносяться вправи на доповнення, заповнення слів/речень, розкриття дужок у реченнях і надання слову відповідної форми, добір відповідних слів, трансформацію частин речень, перифраз, переклад, комбінування цілого з частин тощо. Це вправи, що сприяють формуванню мовних навичок. Часто вони виконуються поза ситуацією спілкування: на рівні слова, словосполучення, ізольованого речення. Увага учнів зосереджується на засвоєнні значення та формоутворення нової мовної одиниці. Мовні вправи мають забезпечувати такий рівень сформованості мовних механізмів, який дозволяє учням швидко і безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування, що асоціюється з гнучкістю навичок.

*Умовно-мовленнєві вправи* розрізняються за змістом мовленнєвого завдання. Вони сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність шляхом використання нових лексичних або граматичних одиниць у ситуативно спрямованих мікровисловленнях: («*Учора з однокласниками ти ходив/ла в зоопарк. Їм дуже там сподобалось. Скажи/напиши, що тобі також сподобалось у зоопарку*», «*Ти не згоден/згодна з думкою однокласника. Скажи/напиши йому про це*»). Змістом прогнозованих мікровисловлень передбачається формування вміння використовувати дієслова-присудки в минулому часі на рівні взаємопов'язаних одного-двох речень (перший приклад), а також уміння висловлювати заперечення/незгоду (другий приклад).

Важливим етапом навчання іншомовного спілкування є робота, що передбачає виконання мовленнєвих (творчих) дій в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Цю функцію виконують *мовленнєві вправи і комунікативні завдання*. З допомогою цих засобів забезпечується практичний

---

рівень володіння мовою, що дає змогу застосовувати її в різноманітних видах комунікативної діяльності. Види мовленнєвих вправ і комунікативних завдань залежать від цілей діяльності (для навчання аудіювання, говоріння, читання, письма) і форм її виконання, що зумовлює диференціацію їх на індивідуальні, парні, групові. Залежно від поставлених завдань вони забезпечують формування рецептивних, репродуктивних, продуктивних умінь і сприяють становленню досвіду іншомовного спілкування. Розглядаючи вправи і завдання засобами управління навчальним процесом, необхідно забезпечувати обов'язкову зверненість їх формулювань до школярів, урахувати їхні індивідуальні особливості та мотиви оволодіння мовою, ситуативні потреби, навчальний, зокрема комунікативний, досвід. Зверненість діяльності, що виконують учні за допомогою вправ і завдань, на певний адресат є суттєвою характеристикою відповідності їх комунікативно-діяльнісному підходу.

Розглядаючи вправи і завдання основними одиницями навчання та засобами, що ілюструють структуру такої діяльності, мають забезпечувати орієнтування, виконання і самоконтроль тієї дії, яку учень виконує. Відповідно, вправи/завдання, як основні засоби навчання мови і мовлення, повинні відповідати певним вимогам. Окреслимо *типові дидактичні та методичні вимоги до вправ/завдань під кутом зору сучасних підходів до навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи* [86]. Отже, вправи/завдання повинні:

- якнайповніше відповідати завданням, які визначаються головною метою навчання іноземної мови в початковій школі — оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування в межах сфер, тем та обсягу мовного матеріалу, окреслених навчальною програмою;
- урахувати вікові психологічні особливості та потенційні можливості учнів 1—4 класів, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання вправи/завдання) та інтереси;
- сприяти збалансованому засвоєнню учнями іншомовних комунікативних дій, котрі забезпечують оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності;

- 
- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмій як основних механізмів спілкування;
  - урахувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);
  - урахувати особливості матеріалу, що вивчається: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим, передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного й кількісного складу комплексів (підсистем) вправ/завдань;
  - бути організованими відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї; не бути автономною, а пов'язаною з попередньою й наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками та усвідомлювати свої дії;
  - забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо його (її) розуміння, орієнтувати учнів у способах виконання діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних і дидактично доцільних засобів вираження (як уже зазначалося, для учнів початкової школи — (особливо в 1-му і 2-му класах), пріоритетними є операції та дії, що виконуються за зразком як орієнтовною основою діяльності);
  - умотивовувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;
  - сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і забезпечувати школярів способами їх удосконалення;
  - забезпечувати учнів стимулами й опорами: а) вербальними (ключові слова, план, зразки-моделі автентичного мовлення); б) невербальними (різноманітні ілюстративні матеріали), і, просуваючись у навчанні, передбачати поступове зняття опор, ураховуючи рівень навченості школярів і набутий ними досвід;
  - забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур (рідної та

---

чужої), для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури, формувати в учнів здатність порівнювати об'єкти спілкування в рідній та чужій культурах, усвідомлювати їх аналогічність або відмінність, дотримуватися толерантності у ставленні до їх особливостей;

- бути комунікативно спрямованими — орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її в мовленнєвій взаємодії, задовольняючи комунікативні потреби школярів у межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну комунікативну доцільність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту навчання, їх активну комунікативність;
- сприяти формуванню ключових компетентностей та іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності відповідно до вікових і навчальних можливостей молодших школярів, зокрема вміння вчитися, набувати досвіду самостійно вдосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами;
- забезпечувати учням можливість усвідомлено оволодівати способами навчальної діяльності, учитися самостійно виконувати навчальні дії, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю;
- забезпечувати зворотний зв'язок (з метою корекції дій, що виконуються, або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини).

Це саме ті характеристики вправ і завдань, які вирізняють їх із-поміж інших відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на компетентісно орієнтоване навчання.

Для навчання іноземних мов важлива роль належить *системі вправ і завдань* як особливій організації взаємопов'язаних дій, структурованих за принципом наростання мовних і операційних труднощів, згідно з послідовністю становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально чинних актів мовлення. Система вправ вибудовується як ієрархічна структура, що складається з певної кількості компонентів — комплексів вправ, і є єдиним, цілісним, завершеним утворенням, яке забезпечує досягнення визначених цілей навчання.

---

Відповідно до особливостей сучасних цілей та змісту навчання іноземних мов у початковій школі важливим є положення про раціональне визначення системи вправ і завдань, яка була б адекватною віковим особливостям учнів цієї вікової категорії, урахувала їхній навчальний досвід, рівень розвитку мотивації до оволодіння мовою, психофізіологічні можливості пам'яті, мислення, здатності до аналізу, синтезу, уміння робити елементарні порівняння, узагальнення, висновки тощо й ефективно забезпечувала б виконання вимог чинної навчальної програми [86]. Якісний та кількісний склад вправ має поступово змінюватись у зв'язку з названими вище особливостями, і методично недоцільно, коли для різних класів у межах початкової школи в доборі вправ деколи відсутня або недостатньо проявляється тенденція щодо їх ускладнення й орієнтації на розвиток креативного мислення учнів відповідно до їхніх вікових особливостей і рівня розвитку здібностей, зумовлених навчанням. З урахуванням процесу просування в ньому поступово має збільшуватися кількість видів навчальної діяльності, спрямованої на розвиток навичок самостійної роботи, творчих здібностей учнів, умінь самостійно здобувати нові знання. Це зумовлено більшим навчальним досвідом школярів, обсягом розумових здібностей, інтересами, розвитком психічних процесів і загальнонавчальних умінь тощо. Лише дидактична і методична доцільність визначених вправ і завдань, рівень їх взаємодії та дотримання принципів наступності (кожна наступна вправа логічно продовжує попередню, ґрунтуючись на ній, і є складнішою) і доступності (ураховує навчальний досвід учнів) забезпечують *систему навчальних комунікативних дій*, спрямованих на досягнення цілей навчання іноземної мови в початковій школі: на окремому уроці, у тематичному розділі, у певному класі [86].

Варто зазначити, що різновид і кількість навчальних дій, котрі мають виконувати учні початкової школи, різнобічно зумовлюються завданнями навчання, видом мовленнєвої діяльності, на оволодіння яким ці дії спрямовані, особливістю мовного і мовленнєвого матеріалу, іншомовним досвідом учнів молодшого шкільного віку, їхніми потенційними віковими можливостями. Від характеру і кількості цих дій залежить про-

---

---

гнозована система вправ і завдань як завдань як матеріальне вираження навчально-комунікативної діяльності.

Відповідно до особливостей компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1—4 класів, охарактеризуємо систему вправ і завдань як *ієрархічно вибудовану, дидактично і методично доцільно збалансовану послідовність вправ і завдань, яка забезпечує вмотивоване й усвідомлене оволодіння учнями мовним матеріалом і сприяє формуванню мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної компетентностей як важливих компонентів іншомовного комунікативного досвіду школярів, дає змогу засвоїти типові культурологічні аспекти спілкування, сприяє організації взаємопов'язаного навчання мови і культури її носіїв у формі діалогу культур* [86]. Причому оптимальний якісний та кількісний склад вправ/завдань у межах одного підрозділу тематичного розділу, чи для змісту навчання в певному класі має визначатись і варіюватись залежно від особливостей певної іноземної мови, зокрема від складності мовних і мовленнєвих одиниць та трудності їх засвоєння. Одним із критеріїв визначення номенклатури вправ слугують особливості виду мовленнєвої діяльності, на який спрямовується навчальна робота. Їх якісний та кількісний склад зумовлюється не тільки потребами навчання, але й іншими чинниками, про які йшлося вище.

Ураховуючи все зазначене, визначимо та схарактеризуємо типологію вправ і завдань відповідно до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. Вона ґрунтується на комунікативному й діяльнісному підходах, а її компоненти дають змогу враховувати індивідуальні особливості учнів, їхню різну готовність до оволодіння предметом, комунікативні наміри (рис. 2.3).

Запропонована типологія засобів навчання іншомовного спілкування враховує комунікативні цілі та динаміку поетапного розвитку процесу засвоєння навчального матеріалу: 1) *етап орієнтування в сутності завдань і способах виконання навчальної комунікативної діяльності*; 2) *етап виконання навчальних комунікативних операцій і дій в рецептивних, репродуктивних і продуктивних комунікативних актах*; 3) *етап контролю/самоконтролю результатів роботи*.





**Рис. 2.3. Якісний склад, послідовність і функції прав і завдань компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи**

На цих етапах за допомогою оптимально дібраної системи вправ і завдань передбачається активне сприймання й усвідомлення навчального матеріалу і способів діяльності, пов'язаних з його оформленням та оперуванням; активне та ініціативне тренування в усвідомленому й умотивованому його використанні в усних і письмових видах та індивідуальних, парних і групових формах роботи; самоконтроль, самокоригування та самооцінювання здійсненої навчальної діяльності: як її результатів, так і засобів виконання [86]. За таких умов зміст компетентісно орієнтованого навчання доцільно розглядати як запропоновану школярам своєрідну програму виконання системи навчальних дій, про які йшлося раніше, котрі спрямовані на

---

набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду в межах, окреслених чинною навчальною програмою. А це означає, що навчальна діяльність має сприяти успішному досягненню запланованої мети, що є показником рівня навченості учнів на кожному етапі навчання. Цьому сприяють відповідно дібрані вправи і завдання як засоби управління цим процесом. Звісно, що нами розглядаються вправи і завдання, котрі узгоджуються з віковими особливостями учнів молодшого шкільного віку, їхніми потенційними можливостями та навчальним досвідом, набутим у процесі вивчення рідної мови. Розглянемо види таких вправ і завдань.

### ***Типові вправи для формування фонетичних навичок***

Становлення іншомовних фонетичних навичок передбачає перебудову звичної артикуляції, сформованої в рідній мові, на основі визначення її схожості та розбіжностей з іноземною мовою, оволодіння фонематичним слухом, технікою вимовлення іншомовних звуків у слові, словосполученні, реченні та мовленнєвому потоці під час говоріння й голосного читання, іншомовною інтонацією, що пов'язується з формуванням аудитивних навичок сприймання інтонаційного рисунку та його адекватним відтворенням в усномовленнєвій діяльності. Зазвичай такий рівень навченості забезпечують вправи на: а) артикуляційну гімнастику; б) розвиток мовленнєвого (фонематичного та інтонаційного) слуху; в) формування вимовних навичок: а) диференціацію; б) повторення (дублювання); в) порівняння; г) аналіз.

### ***Типові вправи для формування лексичних навичок***

Формування лексичних навичок передбачає засвоєння учнями правил співвідношення певної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичних і семантичних групах, із синонімами й антонімами; чітким визначенням значення слова, співвідношення його зі схожими або контрастивними значеннями зіставних лексем; оволодіння правилами словоутворення; засвоєння функцій (передбачених чинною навчальною програмою) певної лексичної одиниці в рецептивних і продуктивних текстах.

---

---

Усі компоненти лексичної навички мають бути враховані як під час семантизації нового слова, так і в процесі його використання в усному та писемному мовленні. Цьому слугують відповідні вправи, що забезпечують оволодіння лексичною одиницею на трьох рівнях: 1) *рівні значення*; 2) *рівні форми (формоутворення)*; 3) *рівні функцій (меж і сфер використання)* у мовленнєвій діяльності:

- вправи на семантизацію (пред'явлення) лексичних одиниць;
- підготовчі тренувальні вправи рецептивного і продуктивного спрямування: а) на диференціацію; б) на повторення (дублювання); в) на порівняння; г) на групування; д) на заповнення; е) на вибір за певними ознаками;
- вправи на підстановку: а) заповнення пропусків; б) заміну; в) доповнення;
- вправи на конструювання: а) побудову речення із запропонованих компонентів; б) «виправлення помилок»; в) завершення мовленнєвих висловлень; г) заповнення пропусків у мовленнєвих висловленнях; д) заміну окремих слів їх синонімами/антонімами; е) побудову мовленнєвих висловлень за запропонованими компонентами; є) визначення співвідношень між реченнями/висловленнями і малюнками;
- вправи на трансформацію: а) розширення речення/висловлення; б) скорочення (компресію) речення/висловлення; в) перефразування; г) заміну окремих компонентів речення/висловлення запропонованими; д) зміну змісту висловлення; е) перетворення: прямої мови в непряму, присудків речень з одного часу в інший; є) заміну окремих компонентів речення/висловлення іншими за змістом; ж) ретранслявання змісту діалогічного спілкування в монологічне висловлювання; з) перетворення змісту тексту відповідно до вказівок;
- на активізацію лексичного матеріалу: а) доповнення; б) розширення; в) заповнення; г) компонування; д) продукування тексту в усній/письмовій формі; е) формулювання відповідей на запитання.

---

### **Типові вправи для формування граматичних навичок**

Процес формування граматичних, як і лексичних, навичок, передбачає засвоєння учнями граматичного явища на рівні значення, форми, функцій (застосування/упізнання) у мовленнєвих продуктах. Це зумовлює використання трьох етапів у навчальній діяльності: 1) ознайомлення з мовною одиницею (оволодіння значенням); 2) тренування (оволодіння операціями формоутворення); 3) оволодіння вмінням застосовувати/упізнавати граматичне явище в різних видах мовленнєвої діяльності. Ці етапи є відносними, утім вони певною мірою ілюструють зміст і послідовність діяльності, котра повинна відбуватись у навчальному процесі.

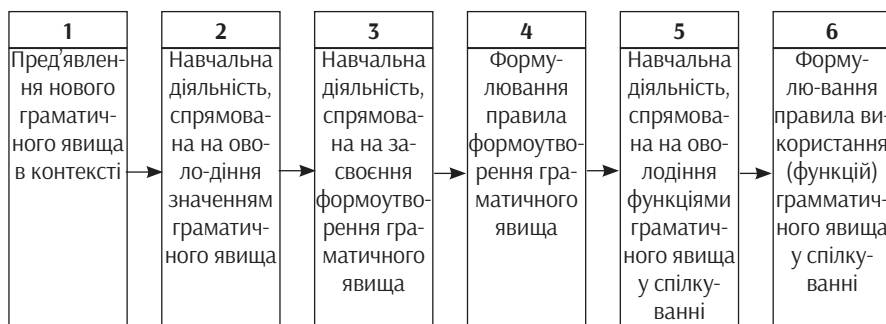
На етапі ознайомлення з граматичним явищем мають бути створені умови для розуміння школярами його значення. Це може здійснюватись двома методами: 1) безперекладної семантизації граматичного явища — за допомогою його пред'явлення в певній мовленнєвій одиниці (реченні, мікровисловленні, тексті) з наступним усвідомленням його значення; 2) перекладу на рідну мову. Вибір того чи іншого методу значною мірою залежить від складності граматичної одиниці на труднощі її засвоєння. Прокоментуємо ці методи:

- 1) пред'явлення нового граматичного явища в усному мовленні: в реченні, мікровисловленні, тексті з паралельним застосуванням ілюстративного матеріалу, фізичних дій або без них, які розкривають сутність граматичного явища (у цьому випадку передбачається використання здогаду учнів як засобу визначення значення навчальної одиниці);
- 2) пред'явлення граматичного матеріалу в певному мовленнєвому зразку з паралельною презентацією його рідномовного варіанту.

Метод перекладної семантизації певною мірою раціоналізує навчальний процес, сприяє скороченню часу на визначення змісту нового граматичного явища, проте безперекладна семантизація сприяє розвитку в учнів здогаду, що є важливим засобом у вивченні іноземної мови.

Значне місце в засвоєнні граматичних явищ належить етапу, на якому організовується робота з виконанням операцій, що забезпечують оволодіння механізмами їх формоутворення.

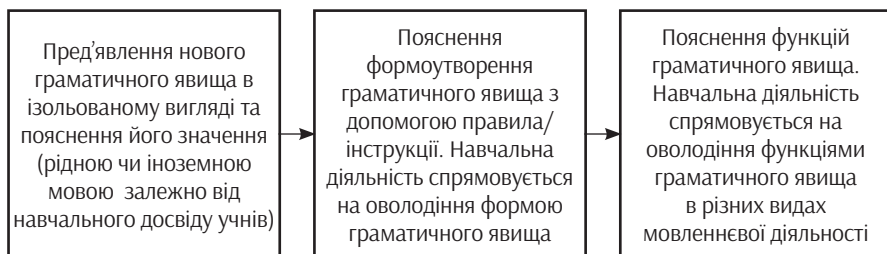
У теорії навчання іноземних мов існують два способи навчання граматичних одиниць: *індуктивний* і *дедуктивний*. Відповідно до *індуктивного способу* нове граматичне явище спочатку пред'являється в певному контексті, потім за допомогою вправ організовується діяльність з метою усвідомленого засвоєння його значення, формоутворення і функцій у спілкуванні. Передбачається, що у процесі виконання такої роботи в учня формуються механізми, що дають йому змогу самостійно робити певні узагальнення і висновки у вигляді правил. Зобразимо це схематично (рис. 2.4).



**Рис. 2.4. Індуктивний спосіб засвоєння граматичного явища**

Під час використання індуктивного способу засвоєння нового граматичного явища 4-й і 6-й блоки (формулювання правил) можуть бути об'єднані в один. У цьому випадку висновки (правило), зроблені на основі узагальнень, містять комплексну інформацію про особливості формоутворення і використання граматичного явища в мовленнєвій діяльності. У процесі оволодіння новим граматичним матеріалом за допомогою вправ організовується діяльність з метою формування як рецептивних, так і продуктивних граматичних навичок. Індуктивний спосіб засвоєння навчального матеріалу відповідає сутності компетентнісного підходу — розвиває в учнів творчі здібності, навички самостійної діяльності, сприяє розвитку індивідуальних особливостей молодших школярів.

*Дедуктивний спосіб* оволодіння новим граматичним явищем передбачає три етапи навчальної діяльності (рис. 2.5). Від індуктивного способу вони відрізняються послідовністю.



**Рис. 2.5. Дедуктивний спосіб засвоєння граматичного явища**

Рецептивне засвоєння граматичного явища передбачає становлення механізмів упізнання його в письмовому або усному тексті під час читання або слухання. Для цього необхідно вміти: а) розпізнавати його за формальними ознаками; б) співвідносити його форму і значення; в) диференціювати від омонімічних форм. Саме на формування в учнів готовності виконувати такі дії спрямовуються вправи, що доцільно використовувати в навчальному процесі.

### ***Типові вправи для формування рецептивних граматичних навичок***

- вибрати необхідну граматичну форму із списку запропонованих;
- порівняти граматичні форми;
- знайти в тексті граматичне явище, що означає...;
- визначити значення граматичної форми;
- визначити граматичну форму із списку запропонованих, яку потрібно використати для...;
- дібрати до презентованих речень/словосполучень їх відповідники рідною мовою;
- замінити в реченні вказану граматичну форму її рідномовним еквівалентом;
- указати речення/мікровисловлення, у якому може бути використана граматична форма...;
- співвіднести речення/мікровисловлення, у якому вжито певну граматичну форму, з презентованими малюнками/фотографіями;

- 
- визначити граматичну форму, яку потрібно використати в запропонованих рідномовних реченнях/ситуаціях;
  - перекласти речення/текст на рідну мову.

### ***Типові вправи та завдання для формування репродуктивних граматичних навичок***

Цей вид вправ передбачає формування в учнів механізмів нормативного відтворення речень/мікровисловлень, які містять граматичне явище, що вивчається. Для цього використовуються імітаційні, підстановчі, трансформаційні вправи. Сюди можна віднести також вправи ігрового характеру, які потребують виконання певних дій в умовно-реальних ситуаціях спілкування (за зразком/опорою) і в такий спосіб сприяють формуванню гнучкості репродуктивних граматичних навичок.

*Імітаційні вправи* особливо характерні початковому етапу навчання. Вони передбачають повторення (дублювання) в усній або письмовій формі мовленнєвих зразків, у яких ужито граматичне явище. Це може відбуватися після прослуховування або прочитання мовленнєвого зразка:

- повторення за диктором/учителем мовленнєвого зразка з наступним виконанням відповідних дій;
- знаходження в тексті речень з граматичним явищем, яке вивчається, і його промовляння/виписування;
- підтвердження/заперечення в усній або письмовій формі того, про що говорить диктор, або що прочитано в тексті;
- повторення в усній або письмовій формі мовленнєвого зразка (речення) з наступним розширенням його з використанням даних слів/ словосполучень.

*Підстановчі (конструювальні) вправи* застосовуються для активізації (закріплення) нового граматичного матеріалу, вироблення автоматизмів його використання в аналогічних ситуаціях. Особливістю цього виду вправ є наявність підказки у вигляді мовних/мовленнєвих елементів для підстановки або конструювання. Ефективними вважаються вправи, що передбачають не тільки доведення до автоматизму дій, спрямованих на конструювання речень за аналогією (зазвичай такі вправи превалюють у початковій школі, оскільки в молодших школярів ще недостатньо розвинені механізми самостійної творчої

---

---

діяльності), але й вибору контрастивних (за протиставленням) граматичних форм, пред'явлених у підстановчій таблиці або проілюстрованих опозиційних дій (явищ) на малюнках/фотографіях/слайдах:

- утворення речень за допомогою підстановчої таблиці;
- компоновання речень/висловлень із запропонованих елементів;
- заповнення пропусків у реченні/висловленні зразками, пред'явленими у списку;
- доповнення речень/висловлень інформацією відповідно до їх змісту (у разі відсутності зразків);
- продукування речень/висловлень за аналогією;
- групування речень за певними ознаками;
- продукування речень за певною логіко-синтаксичною схемою.

*Трансформаційні вправи* дають змогу формувати механізми комбінування, зміни, скорочення (компресування), розширення мовленнєвих зразків, які містять граматичні форми, що вивчаються. З допомогою цих вправ учні оволодівають уміннями варіювати змістом висловлення залежно від ситуації спілкування, порівнювати функції певного граматичного явища з подібними або протилежними. Вибір виду вправи залежить від завдання, що передбачається виконувати на певному етапі навчання. У центрі уваги при цьому перебуває граматична одиниця, що засвоюється:

- перетворення речення/висловлення відповідно до вказаних ознак;
- заміна слів у реченні;
- заміна речень у мовленнєвому висловленні;
- перетворення речення, що містить присудок в одному дієслівному часі, в інші дієслівні часи;
- перетворення в реченнях ствердної форми присудків на заперечну;
- порадити/пояснити/запропонувати щось, використовуючи певну граматичну форму;
- уточнити/узагальнити/заперечити щось, використовуючи певну граматичну форму;
- передати певний зміст своїми словами;



- дати відповідь на запитання і поставити аналогічне запитання своєму співрозмовникові;
- висловити сумнів/незадоволення з приводу чогось;
- прореагувати позитивно/негативно на певні висловлення;
- повідомити, яке запитання ви поставили б своєму співрозмовникові, щоб дізнатися про...;
- прокоментувати певні дії чи явища.

*Вправи ігрового характеру* наближують процес активізації граматичного матеріалу до умов реального спілкування. Використання ігрових вправ є особливою характеристикою організації навчання учнів молодшого шкільного віку та передбачає створення мовленнєвої ситуації з усіма атрибутами дидактичної гри, у тому числі з рольовими комунікативними завданнями:

- повторення певних речень, граматичних явищ з наступним/паралельним виконанням відповідних дій;
- інсценізація певної події відповідно до вказаного завдання;
- виправлення помилок у змісті мовленнєвого продукту;
- коментування дії/події, згаданої у висловленні;
- визначення правильного/неправильного висловлення відповідно до змісту тексту;
- відгадування/прогнозування результату завершення події;
- конструювання колективного оповідання за вербальними /ілюстративними опорами;
- конструювання речень/висловлювань із запропонованими граматичними структурами.

### ***Типові вправи та завдання, що навчають використовувати граматичні явища у продуктивній мовленнєвій діяльності***

Перехід від навичок до вмій забезпечується вправами, які сприяють використанню граматичного явища в мовленнєвій діяльності відповідно до ситуації спілкування. Для цього доцільно добирати умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи. Значна частина вправ і завдань, які відносяться до цього підрозділу, відповідно до вікових потенційних можливостей учнів 1—4 класів виконується за зразками.

---

---

*Умовно-мовленнєві вправи* забезпечують активізацію грамати-чного явища в ситуативно спрямованих мікровисловленнях (на рівні фрази або діалогічної єдності), основним змістом яких передбачається його вживання. Зазвичай мікровисловлення містить одну мовну складність, пов'язану з адекватним засто-суванням граматичного матеріалу, що активізується:

- підтвердження/заперечення вміння виконувати дію, про яку йдеться в певному тексті;
- коментування дій сторонніх осіб (персонажів);
- демонстрація/пояснення своєї точки зору щодо предме-та обговорення;
- висловлювання бажання/небажання, задоволення/неза-доволення щодо предмета обговорення;
- висловлювання згоди/незгоди у зв'язку з почутим, поба-ченим, прочитаним;
- формулювання пропозиції, побажання, рекомендації щодо змісту висловлення/дій співрозмовника;
- формулювання відповідей на поставлені запитання у зв'язку з почутим, побаченим, прочитаним;
- уточнення певної інформації;
- висловлювання сумніву щодо правильності сказаного/ дій співрозмовника.

*Мовленнєві вправи* передбачають формування вмінь засто-совувати граматичний матеріал у чотирьох видах мовленнє-вої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі (у змісті формулювання завдання/інструкції до вправи доцільно ак-центувати увагу учнів на вживанні певних граматичних явищ):

- розповісти про...(з допомогою вербальних/невербаль-них опор і без них);
- завершити подані висловлення;
- розширити зміст прочитаного/почутого висловлення;
- взяти інтерв'ю... ;
- провести віртуальну екскурсію;
- уявити, що... і розповісти/написати про..., уживаючи пев-не граматичне явище;
- описати почуте/прочитане/побачене, уживаючи необ-хідний граматичний матеріал;

- 
- трансформувати зміст тексту відповідно до вказаних часових характеристик (минулий/майбутній час);
  - трансформувати зміст діалогу в монологічне висловлення.

***Типові вправи та завдання для навчання усного й писемного монологічного мовлення на основі змісту тексту***

- знайдіть у тексті певну інформацію і розкажіть її;
- опишіть певний факт, подію тощо, про який йдеться в тексті;
- визначте в тексті ключові слова для передачі його основного змісту;
- розташуйте в певній послідовності поданий список речень із тексту;
- складіть план розповіді тексту;
- висловіть власну думку щодо загального змісту тексту;
- висловіть власну думку щодо певної інформації із змісту тексту;
- розмістіть запропоновані висловлення відповідно до змісту тексту;
- розкажіть, що зображено на фотографіях/малюнках, які супроводжують текст.

***Типові вправи та завдання для навчання ситуативного монологічного мовлення***

- погодьтесь/не погодьтесь із запропонованим висловленням;
- прочитайте/прослухайте речення і продовжте висловлену в ньому думку;
- заперечте думку, висловлену в реченні;
- розгляньте малюнки/фотографії і складіть висловлення за їх змістом;
- вербально прореагуйте на висловлену думку;
- розширте запропоноване висловлення;
- висловіть власну точку зору щодо...;
- попросіть у співрозмовника щось/про щось і висловіть подяку за...;
- дайте оцінку...;
- прореагуйте на певне висловлення;

- 
- перефразуйте твердження;
  - прокоментуйте...;
  - розкажіть про...;
  - розташуйте речення в певній послідовності;
  - із запропонованого списку речень виберіть ті, що інформують про...;
  - складіть висловлення за ключовими словами/за планом/за змістом фотографій (малюнків);
  - опишіть...;
  - переконайте співрозмовника в...;
  - складіть висловлення у зв'язку із запропонованою ситуацією.

### ***Типові вправи та завдання для навчання діалогічного мовлення***

У початковій школі превалюють вправи і завдання репродуктивного характеру. Відповідно, більшість комунікативних завдань виконується за зразком як орієнтовною основою діяльності.

Навчання діалогічної форми спілкування зазвичай здійснюється трьома способами: 1) з використанням діалогу-зразка; 2) на основі покрокового (поетапного) складання діалогу; 3) у зв'язку із запропонованою ситуацією.

Навчальна діяльність із діалогом-зразком зорієнтована на оволодіння учнями автентичними мовленнєвими моделями відповідно до різноманітних ситуацій спілкування, на тренування комунікативної взаємодії у процесі діалогічного спілкування, на оперування мовним матеріалом, на виконання різноманітних трансформацій з текстом діалогу, на формування вмінь і навичок конструювати діалог за зразком. Доцільно робити опору на відповідний досвід, набутий під час вивчення рідної мови:

- поновіть діалог із використанням запропонованих ключових слів;
- заповніть пропуски в репліках діалогу;
- заповніть діалог репліками одного із співрозмовників;
- розпочніть діалог щодо...;
- завершіть діалог відповідно до контексту;
- складіть діалог відповідно до зразка, змінивши в ньому...;

- 
- складіть діалог на основі запропонованих реплік;
  - складіть діалог на основі побаченого/почутого/прочитаного за поданою схемою...;
  - складіть діалог/мікродіалог (за певною темою), використавши запропоновані слова/репліки;
  - заповніть пропуски в діалозі відповідними (із списку запропонованих або створених самостійно) репліками;
  - складіть діалог (за певною темою), використавши запропоновані репліки та додавши до них створені самостійно;
  - сконструйте один діалог на основі змісту кількох запропонованих мікродіалогів.

***Типові вправи та завдання для навчання учнів розуміти зміст навчальних текстів***

- заповніть у реченнях пропуски відповідними словами із прочитаного тексту;
- серед списку речень визначте ті, що не відповідають змістові тексту;
- розмістіть запропоновані речення/абзаци відповідно до логіки змісту тексту;
- знайдіть у тексті інформацію про...;
- поєднайте частини речень відповідно до змісту тексту;
- прочитайте запитання і виберіть із кількох відповідей ту, що адекватна змістові тексту;
- заповніть пропуски в тексті (після прочитання) інформацією, що відповідає його змістові;
- визначте в тексті речення, що передають основний зміст тексту;
- дайте відповіді на запитання до тексту;
- визначте тему тексту за його заголовком й ілюстраціями, що його супроводжують;
- визначте абзаци, в яких виражена основна думка тексту;
- із запропонованих тверджень визначте ті, що відповідають змістові тексту;
- складіть... запитань до змісту тексту;
- визначте в тексті факти, що можуть слугувати підтвердженням для запропонованих висловлень;
- перекладіть текст/фрагмент тексту;

- 
- визначте проблеми, що порушуються в тексті;
  - висловіть своє ставлення до певної інформації тексту;
  - висловіть свою згоду/незгоду з певними вчинками героїв тексту/подія-ми/думками;
  - прокоментуйте зміст ілюстрацій, що супроводжують текст.

***Типові вправи та завдання, що забезпечують засвоєння учнями лексичного і граматичного матеріалу, на якому сконструйовані тексти для читання***

- висловіть думку про... словами тексту;
- замініть у реченнях підкреслені/виділені слова їх синонімами/антонімами;
- заповніть у реченнях пропуски відповідними словами тексту;
- визначте в тексті слова, що виражають...;
- визначте в тексті речення, у яких ужито граматичну форму...;
- знайдіть у тексті слова-інтернаціоналізми, про значення яких можна здогадатися;
- знайдіть у тексті однокорінні слова до запропонованих і здогадайтеся про їх значення (за малюнками або без них);
- знайдіть у тексті граматичні явища, за допомогою яких описуються події минулого/майбутнього;
- визначте за контекстом значення нових слів..., які в рідній мові означають...;
- знайдіть у тексті мовленнєві зразки, що виражають прохання/незгоду/радість/здивування/розпач/задоволення...;
- визначте зі списку слів те, яке найчіткіше передає значення запропонованого слова із тексту;
- перекладіть на рідну мову слова/речення із тексту;
- знайдіть у тексті еквіваленти рідномовним запропонованим словам;
- визначте серед запропонованих речень те, яке якнайповніше передає зміст певного речення із тексту;
- складіть речення із запропонованих слів тексту;
- висловіть запроповану думку словами із тексту;
- для речень із тексту знайдіть відповідні речення, запропоновані рідною мовою.

---

---

### ***Типові вправи на засвоєння техніки читання***

- озвучте (прочитайте) літери/буквосполучення/слова;
- складіть слова із запропонованих літер і прочитайте їх;
- визначте літеру, що передає певний звук;
- у запропонованому списку слів визначте ті, що містять певний звук;
- у запропонованому списку слів назвіть ті, що читаються не за правилом;
- впишіть у запропоновані слова пропущені літери і прочитайте їх;
- згрупуйте в різні колонки запропоновані слова, що озвучуються (читаються) за спільними правилами;
- розгляньте запропонований список слів і вкажіть ті, що вивчалися на уроці/у тематичному модулі/що відносяться до теми.../до малюнка, що є іменниками/прикметниками/дієсловами... і прочитайте їх;
- згрупуйте запропоновані слова за частинами мови: іменники, прикметники, дієслова, прислівники тощо і прочитайте їх;
- згрупуйте запропоновані слова за їх особливостями: кольори, числівники, назви днів тижня, назви місяців, міри величини, назви шкільного обладнання і прочитайте їх...;
- знайдіть у запропонованому списку слів пари «синонім-антонім» і прочитайте їх.

### ***Типові вправи на засвоєння техніки письма***

- напишіть літери за зразком;
- напишіть словосполучення/слова;
- напишіть відповідні великі/малі літери до запропонованих малих/великих;
- співвіднесіть друковані та прописні літери й запишіть їх попарно;
- спишіть запропоновані слова;
- випишіть із тексту слова, що означають...;
- згрупуйте запропоновані слова за звуко-буквеними відповідностями і запишіть їх;
- розставте запропоновані слова відповідно до їх послідовності в словнику;

- 
- заповніть пропуски у словах;
  - розгляньте малюнки і напишіть назви зображених на них предметів;
  - складіть із запропонованих літер слова і запишіть їх;
  - вставте пропущені літери в словах під малюнками;
  - напишіть переклад запропонованим словам;
  - випишіть із списку слова, що читаються не за правилами;
  - знайдіть у запропонованому списку однокорінні слова, згрупуйте їх і запишіть;
  - знайдіть у запропонованому списку однокорінні слова, згрупуйте їх і запишіть;
  - доберіть до запропонованих слів відомі вам синоніми/антоніми і запишіть їх попарно;
  - напишіть відповідні артиклі до запропонованих іменників;
  - напишіть інфінітиви до запропонованих дієслів;
  - згрупуйте іменники та прикметники, узгодивши їх у роді й числі;
  - напишіть словами запропоновані числівники.

### ***Типові вправи та завдання для навчання писемного мовлення***

- заповніть пропуски в реченнях;
- складіть речення із запропонованих слів;
- розкрийте дужки і поставте слова у відповідну форму згідно зі змістом речень;
- доповніть речення відповідною інформацією із прочитаного тексту;
- розгляньте малюнки/фотографії та опишіть їх;
- трансформуйте запропоновані розповідні речення в запитальні;
- напишіть запитання до запропонованих речень/підкреслених слів;
- трансформуйте ствердні речення в заперечні;
- згрупуйте запропоновані речення за змістом і запишіть їх;
- напишіть зв'язне мікровисловлення (2—3 речення) за малюнком /ситуацією;
- заповніть у діалозі пропуски необхідними репліками;



- 
- виберіть із двох колонок відповідні частини і складіть речення;
  - завершіть запропоноване висловлення;
  - напишіть пропущені речення в запропонованому висловленні відповідно до змісту тексту/малюнка/фотографії;
  - погодьтесь/не погодьтесь із висловленням;
  - висловіть власну думку щодо...;
  - відредагуйте текст;
  - трансформуйте речення/мікровисловлення з теперішнього... в минулий... час;
  - із списку запропонованих визначте правильні відповіді на поставлені запитання й напишіть їх;
  - перекладіть речення з іноземної/рідної мови на рідну/іноземну;
  - складіть/напишіть/перетворіть речення за запропонованим зразком;
  - випишіть із тексту речення, що ілюструють...;
  - поєднайте кілька речень в одне;
  - напишіть одне монологічне висловлення за змістом запропонованого діалогу;
  - напишіть список запитань для обговорення із співрозмовником.

### **Комунікативні завдання**

Відповідно до комунікативного та діяльнісного підходів до навчання іноземних мов основним мотивом освітньої діяльності учнів є їхня потреба у спілкуванні. Вона зумовлює комунікантів навчитися вступати в мовленнєву взаємодію з метою виконання вербальних і невербальних завдань у межах певних тем. У зв'язку з цим увесь процес навчання іноземної мови вибудовується як модель процесу спілкування. Через це виникає необхідність в організації навчання в такий спосіб, щоб за своїми основними параметрами (видами і формами діяльності) він відтворював реальний процес мовленнєвої взаємодії та забезпечував умотивоване творче виконання вправ і завдань, які сприяють реалізації поставленої мети. Засобами, що характерні такому підходу до навчання мовлення, є комунікативні завдання як види творчої діяльності. Основними їх

---

---

пріоритетами є здатність стимулювати виконання мовленнєвих дій, що забезпечують активізацію вивченого навчального матеріалу, сприяють формуванню й удосконаленню мовленнєвих умінь. Окрім того, їх значущість виявляється також у здатності творчо й комплексно інтегрувати вивчений мовний матеріал і набутий мовленнєвий досвід учнів у різноманітних групових інтерактивних видах комунікативної діяльності, зокрема навчально-мовленнєвих ситуаціях, дидактично спрямованих ігрових видах діяльності, проектній роботі тощо. Вони сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують максимальну передачу їм ініціативи в отриманні навчального досвіду, формують навички співпрацювати в колективі тощо.

Основна функція комунікативних завдань зводиться до формування в учнів готовності здійснювати в навчальних умовах спілкування, що моделює мовленнєву взаємодію в реальних умовах. Важливою передумовою успішного виконання таких завдань є раціонально організована підготовча робота, чіткі інструкції та цільові завдання, котрі мають урахувати мовний і мовленнєвий досвід учнів молодшого шкільного віку.

Для успішного виконання завдань, які стоять перед сьогодишньою школою, важливо досягти ситуації, за якої учитель і учні стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а дидактично доцільною моделлю навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Відтак, нова освітньо-педагогічна ідеологія переорієнтовується з інформаційного на компетентнісно-діяльнісний тип освіти. Вона повинна готувати людину, котра здатна сприймати змінність як суттєвий складник власного способу життя. Глобалізація, інформаційна багатоманітність, полікультурність сучасного світу зумовлюють включення сучасного випускника школи в незрівнянно складнішу й масштабнішу систему взаємовідносин, де він комфортно почувався б і дбав про власний саморозвиток і вдосконалення соціального середовища, у якому перебуває. Певною мірою здолати труднощі та успішно виконати завдання, які об'єктивно постають перед сучасною школою на шляху її реформування, можуть сучасні методи, форми і засоби навчання, збалансоване використання яких у комплексі з ефективними традиційними допоможе досягти визначених

---

---

освітніх цілей. Серед таких можна назвати інтерактивні технології, які, на наш погляд, найбільш продуктивно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків.

*Інтерактивне навчання* — вид діяльності, котрий передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду [100]. За такої форми організації процесу навчання школярі стають його повноправними учасниками. Функція вчителя зводиться, в основному, до стимулювання їх самостійно здійснювати пошук шляхів досягнення визначених цілей. При цьому активність учнів стає пріоритетною, а завдання вчителя полягає у створенні ефективних дидактичних і методичних умов для проявлення їхньої ініціативи. У процесі навчання іноземних мов такі види діяльності почали активно використовуватися під назвою «центрований на учня підхід» (*student-centered approach*), сутність якого полягає в максимальній передачі ініціативи учіння самому учневі, а також в наданні пріоритетів різним формам групового навчання у співпраці, що можна розглядати засобом формування пізнавальної активності школярів. Сьогодні пріоритетними вважаються ті концепції чи системи навчання, зокрема іноземних мов, які сприяють реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативного і культурологічного підходів до засвоєння предмета. Окрім того, зміст навчання іноземної мови має бути зорієнтований на розвиток мотивації учнів до навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності.

*Інтерактивне навчання іноземних мов у початковій школі ми розглядаємо як одну з ефективних форм стимулювання активності учнів молодшого шкільного віку до мовленнєвої взаємодії.* Його успішність, за нашими спостереженнями, залежить від кількох чинників:

- чіткості визначеної мети і доцільно окреслених завдань для кожного учасника іншомовного спілкування;
- раціональної організації роботи: дотримання послідовності її виконання, оцінювання/самооцінювання результатів як на кожному етапі, так і в цілому;

- 
- умов спілкування: створення комфортної психологічної атмосфери;
  - форм спілкування: вони мають бути знайомі учням та опрацьовані на попередніх етапах діяльності у процесі виконання підготовчих вправ і завдань;
  - мовного й мовленнєвого досвіду учнів: обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу має повною мірою задовольняти іншомовні ситуативні комунікативні потреби учасників спілкування під час виконання інтерактивних видів діяльності;
  - рівня сформованості вмій і навичок усномовленнєвої і письмової комунікації: учні повинні вміти адекватно користуватись автентичними зразками спілкування, дотримуватися культури спілкування, у тому числі норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активної соціально-психологічної діяльності, у процесі якого учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконує при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі або групі. Джерелом активності слугують мотиви і потреби школяра; доцільно визначене та раціональне долучене до навчання іншомовне освітнє середовище, у якому учень перебуває; особистість учителя; рівень навченості однокласників як партнерів у спілкуванні; засоби навчальної діяльності; форми мовленнєвої та соціальної взаємодії, що використовуються в навчанні. А це означає, що інтерактивному навчанню характерна різнобічна взаємодія учня з освітнім середовищем, яке має вмотивувати навчальні дії школярів, стимулювати їх до іншомовної взаємодії, забезпечувати доцільними засобами та формами навчання спілкування [86].

Технології інтерактивного навчання іншомовного спілкування віддзеркалюють практику впровадження в освітній процес компетентнісного та комунікативно-діяльнісного підходів і слугують їх визначальною характеристикою. Вони покликані зробити навчальну комунікативну діяльність учнів максимально продуктивною шляхом підвищення рівня пізнавальної активності учнів відповідно до цілей навчання в межах сфер,

---

---

тем і ситуацій спілкування, а також з допомогою відповідного мовного й мовленнєвого матеріалу, дібраного з урахуванням іншомовних комунікативних потреб і потенційних можливостей учнів 1—4 класів.

Інтерактивні технології навчання іноземних мов можна розглядати творчими видами діяльності, що інтегрують знання, уміння й навички учнів у засвоєнні ними мовного й мовленнєвого матеріалу з різних сфер і тем спілкування та досвід його доцільного застосування відповідно до мети, ситуації і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Інтерактивні види роботи дають змогу переносити здобуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та нові ситуації мовленнєвої взаємодії, чим удосконалюють і збагачують іншомовний комунікативний досвід учнів. Вони переконливо засвідчують наявність тенденцій на використання розвивального навчання, переорієнтацію його видів із предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти. А відтак, процес виконання таких завдань можна розглядати як своєрідну послідовність психологічних станів учня, і саме в цей період, як засвідчують психологи, відбувається його найбільше когнітивне напруження: невпевненість поступово змінюється на захоплення і задоволення [32]. Це певною мірою відомий проблемний метод навчання [45], що створює проблемну ситуацію, для розв'язання якої потрібні певні творчі зусилля: знання й уміння не можна дати, учень повинен їх узяти.

Отже, система вправ і завдань компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи різнобічно зорієнтовується як на засвоєння мовних аспектів спілкування (мовна компетентність), так і формування мовленнєвих механізмів їх нормативного використання у практичній мовленнєвій діяльності в усній та письмовій формах в умовах сучасного світового полікультурного простору (мовленнєва та соціокультурна компетентності), а також на оволодіння різними стратегіями, що забезпечують розвиток загальнонавчальної компетентності з метою вдосконалення власного іншомовного комунікативного досвіду впродовж життя.

---

---

### 2.3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Зорієнтовані на компетентнісний, комунікативно-діяльний, 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 компетентісно 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. Єсиповим, Р.Г. Лемберг, Р.А. Утєвою 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.). Учені досліджували питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлювали свої погляди на побудову компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описували фрагменти змісту шкільних підручників з іноземних мов, ділилися досвідом організації та проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Проте в аналізованих працях немає ґрунтовного висвітлення дослідження щодо конструювання змісту компетентнісно орієнтованого уроку іноземної мови в початковій школі. Питання, що порушувалися деякими авторами наукових публікацій, побіжно розкривали зазначену проблему і здебільшого опосередковано були з нею пов'язані. Результати здійснених досліджень не були системними і не узагальнювалися.

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 [98]. Урок іноземної мови взагалі має свою специфіку, оскільки іноземна мова є не лише метою, а й засобом навчання. У початковій школі до цієї специфіки дода-

---

ються 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 [49].

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 [69].

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 [46]. Відповідно до цього підходу виділяються п'ять типів уроків (табл. 2.1).



## Типи і мета 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, враховується 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. Пассова, 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 [70]. 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-діялісний підхід, у свою чергу, зумовив появу *особистісно орієнтованого* підходу до організації навчання іноземної мови, оскільки дає змогу учням демонструва-

---

---

ти 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, *компетентісно 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 [8]. У своїх висновках і рекомендаціях виходимо з того, що *компетентісно 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 компетентісно орієнтованих уроків важливою є самостійна пізнавальна діяльність [71].

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).

Виходячи з цього, 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 [47]. 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, кіно, радіо, 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 несамостійність як одиниці навчального процесу визначається характером іншомовної мовленнєвої діяльності. Якщо знання, що учні отримують під час уроків з інших предметів, часто мають самостійне значення і можуть використовуватися без зв'язку з іншими знаннями з предмета, то окремі навички й уміння іншомовного спілкування не можуть бути застосовані самостійно, 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 всі-

---

її 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.

Тривалий час дидакти, зокрема А.А. Бударний, М.О. Данилов, Б.П. Єсипов, С.В. Іванов, Г.Д. Кирилова, М.І. Махмутов, В.О. Онищук, М.М. Скаткін, уважали, що структурними елементами уроку є опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення, домашнє завдання. Але жоден із цих елементів не є обов'язковим, а послідовність їх реалізації може бути порушена. У методиці навчання іноземних мов елементами структури уроку є його *етапи*. Етап уроку визначається як відносно самостійна 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* [47, 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, учителєві 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 компетентнісно орієнтований урок складається з чотирьох блоків: *визначення цілей, технологізація, пізнавальна діяльність учнів, результативність* уроку (тих компонентів, які принципово відрізняють компетентнісно орієнтований урок від традиційного) [71].

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 змі-

---

---

сту (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, контрольно-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 [71].

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 вмій. 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 невимуженості 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 [79]. 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 конструюван-

---

ні 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.

#### **2.4. КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики є пошук нових підходів до контролю й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід як один з основних елементів Нової української школи неможливо упровадити без внесення адекватних змін до оцінювання та вимірювання знань учнів. Дидактично доцільно організований контроль дозволяє встановити рівень і якість засвоєння знань, здійснити їх корекцію в разі потреби, оцінити процес і результати навчально-пізнавальної діяльності учнів та визначити шляхи її вдосконалення. Запровадження в початковій школі об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до вимог Нової української школи потребує оновлених підходів до їх контролю.

За допомогою контролю встановлюється взаємозв'язок між запланованими і досягнутими рівнями володіння іноземною мовою відповідно до програмових вимог, оцінюються навчальні й особисті досягнення учнів, виявляються прогалини в їхніх знаннях і вміннях, перевіряється ефективність тих чи інших методів навчання тощо. Навчання не може бути повноцінним без регулярної та об'єктивної інформації про те, як учні оволодівають матеріалом і як вони застосовують отримані знання для виконання практичних завдань.

---

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 контролю й оцінювання навчальних досягнень [65]. Контроль є невід'ємним структурним компонентом системи навчання іноземних мов у початковій школі, одним із важливих засобів мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів і важливим інструментом професійної діяльності вчителя.

Здійснення контролю забезпечує своєчасне коригування навчального процесу з метою приведення його до рівня, визначеного навчальною програмою і стандартом, які окреслюють очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, новий Державний стандарт початкової освіти передбачає всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [15]. Відповідно, змінюються і вимоги до контролю навчання учнів 1—4 класів. Він спрямовується на пошук ефективних шляхів поступу кожного здобувача в навчанні, а визначення його особистих результатів не передбачає порівняння з досягненнями інших учнів.

Контроль у методиці навчання іноземних мов розглядається як «процес визначення рівня знань, навичок, умінь учня в результаті виконання ним усних і письмових завдань та формування на цій основі оцінки за пройдений розділ програми, курсу» [1, с. 112].

Більш ємним і конкретним, на нашу думку, є визначення С.П. Шатілова, де контроль у навчанні іноземних мов — це виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмій, визначення характеру протікання цього процесу, діагностика труднощів, яких зазнають учні, та перевірка ефективності прийомів і способів навчання, що використовуються [115, с. 147].

Найповніше проблема контролю у навчанні іноземних мов розглядається у працях Б.В. Беляєва, Н.Д. Гальскової, Р.П. Мільруда, Р.К. Мін'яр-Белоручєва, О.О. Коломінової, А.В. Конишевої,

---

С.Ю. Ніколаєвої, Ю.І. Пасова, О.П. Петрашук, Н.Ф. Тализіної, С.К. Фоломкіної, С.П. Шатілова тощо. Проте наявні дослідження лише частково вирішують окремі питання проблеми, зокрема: визначення етапів контролю, вимоги до рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, створення уніфікованих критеріїв оцінок з урахуванням конкретної форми роботи з формування мовленнєвих механізмів, розроблення змісту і способів оцінювання рівня володіння іноземною мовою в різних типах навчальних закладів тощо.

Тривалий час основною метою контролю вважалося визначення рівня володіння учнями системою іноземної мови. Сучасна мета її навчання в початковій школі полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що посприяє формулюванню провідної мети контролю — визначення рівнів володіння складниками предметної компетентності: мовленнєвою, лінгвістичною, соціолінгвістичною; виявлення прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів для внесення необхідних коректив у процес навчання для вдосконалення його змісту, методів, засобів і форм організації.

Міністерство освіти і науки України, затверджуючи критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, основними **функціями** контролю визначило такі: мотиваційну, діагностувальну, коригувальну, прогностичну, навчально-перевірвальну, розвивальну, виховну [66].

Що стосується навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти, то вченими-методистами запропоновано такі функції контролю [48, с. 156—157]:

*Функція зворотного зв'язку або діагностувальна функція* є основною функцією контролю, яка забезпечує керування процесом навчання іноземної мови і реалізується в напрямі вчителя й учня.

Діагностувальна функція тісно пов'язана з *коригувальною функцією* і дає змогу вчителю на підставі результатів оцінювання досягнень учнів вносити корективи в хід навчального процесу. Варто зауважити, що у процесі контролю доцільно здійснювати «коригуванні», а не «доучування».

*Оцінювальна функція* реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями завдань, які перевіряються. Оцінка

---

вказує на певний рівень володіння іноземною мовою, є орієнтиром для учнів (та їхніх батьків) у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови. Оцінка є основним показником успішності навчання в офіційних документах про освіту.

*Навчальна функція* полягає в поліпшенні якості знань, умінь і навичок учнів молодшого шкільного віку, активізації навчальної діяльності: поглибленню, розширенню, систематизації й узагальненню засвоєного іншомовного навчального матеріалу.

Навчальна функція пов'язана з *управлінською функцією*, яка забезпечує керування оволодіння іноземною мовою завдяки використанню спеціальних навчальних матеріалів і розробленої методики їх застосовування у процесі контролю.

*Розвивальна функція* потребує такої організації контролю, щоб він сприяв не лише розширенню й поглибленню знань і вмінь учнів з іноземної мови, але й розвитку їхніх індивідуально-психологічних особливостей, які відповідають за успішність перебігу іншомовної мовленнєвої діяльності: оперативна слухова або зорова пам'ять, гнучкість мислення, фонематичний слух, пластичність артикуляційного апарату тощо.

Особлива увага вітчизняних дидактів, розробників новітніх нормативних документів для початкової освіти, акцентована на вагомому значенні діагностувальної функції. Зокрема, О.Я. Савченко вважає, що саме діагностувальний компонент дозволяє «встановлювати причини труднощів, з якими стикається учень у процесі навчання, виявляти прогалини у його знаннях і вміннях» [16, с. 19]. На думку О.В. Онопрієнко, такий компонент є особливо важливим для «створення новітнього інструментарію оцінювання, основне призначення якого — вчасно з'ясувати проблеми в засвоєнні учнями змісту та запобігти їх нашаруванню на подальших етапах навчання» [68, с. 78].

На практиці практично усі описані вище функції зводяться багатьма вчителями до контролю знань учнів з метою накопичення оцінок, а самі оцінки перетворюються в засіб заохочення або покарання.

Контроль є ефективним, якщо він здійснюється систематично. Систематичність контролю на уроках іноземної мови в початкових класах реалізується в таких його **видах**: поточ-

---

ний, тематичний, семестровий, річний, підсумкова державна атестація.

*Поточний контроль*, який є основною ланкою в системі контролю в закладах загальної середньої освіти, здійснюється систематично у процесі вивчення теми/розділу з метою визначення правильності розуміння учнями навчального матеріалу, рівнів оволодіння ним і здійснення своєчасного коригування в разі потреби щодо застосування тих чи інших технологій навчання. Основна функція *поточного контролю* — *навчальна*. Завдання, вправи, питання і тести мають спрямовуватися на закріплення вивченого матеріалу й повторення пройденого, тому індивідуальні форми роботи доцільно поєднувати із груповими. До них можна віднести завдання і вправи різного рівня складності, що дають можливість як вчителю, так і учням визначати рівень сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь. Перевагу слід надавати завданням, які вимагають від учнів творчого мислення та використання раніше набутого досвіду. Наприклад: *Порівняйте..., Висловіть своє ставлення до..., Доведіть, що..., Сформулюйте свою думку щодо..., Доповніть висловлення..., Наведіть аргументи щодо..., Підтвердіть/Заперечте твердження, Уявіть, що..., і розкажіть/напишіть...* тощо.

На думку В.Г. Редька, такі завдання передбачають отримання вчителем комплексного уявлення про рівень навчальних досягнень учнів як у межах вивчення певного матеріалу, так і про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності щодо якості володіння школярами мовним, мовленнєвим, соціокультурним матеріалом і загальнонавчальними стратегіями його використання в усному і писемному спілкуванні [82].

*Тематичний/рубіжний контроль* проводиться у формі тематичної контрольної роботи на основі поточного контролю після завершення роботи над темою або тематичним циклом і має на меті виявити рівень засвоєння учнями обов'язкових знань із теми/тематичного циклу. Це можуть бути, наприклад, вправи, спрямовані на контроль розвитку фонематичного слуху учнів, зокрема на ідентифікацію звуків. Учні повинні прослухати та ідентифікувати звуки за допомогою відповідних значків



---

---

або кольорових карток. Окремого оцінювання для виставлення тематичних оцінок не передбачено.

*Семестровий контроль* проводиться двічі на рік із метою перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу в обсязі навчальних тем, розділів семестру й підтвердження результатів поточних балів, отриманих учнями раніше. Завдання для проведення семестрового контролю складаються на основі програми, охоплюють найбільш актуальні розділи й теми вивченого матеріалу, розробляються вчителем з урахуванням рівня навченості, що дозволяє реалізувати диференційований підхід до навчання. Цей контроль проводиться за чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Оцінка за семестр ставиться на основі поточного оцінювання (тематичного) та оцінок контролю з чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

*Річний/підсумковий контроль* здійснюється на основі семестрових оцінок, а також з урахуванням динаміки рівня навчальних досягнень учня/учениці. Наприклад, можна використати групу вправ на впізнання і порівняння орфограм: перепишіть слова, згрупувавши їх за орфограмою: name, cook, plate, look, cake, spoon, lake, book. Якщо навчальний матеріал поділено на модулі (відносно завершені й самостійні одиниці, частини навчального предмета), то мова може йти про *модульний контроль*.

*Державна підсумкова атестація* в початковій школі проводиться з метою визначення відповідності освітнього рівня учнів четвертого класу вимогам Державного стандарту початкової освіти та готовності школярів навчатися в базовій школі. Підсумковій атестації підлягають результати навчальної діяльності випускників початкової школи з української мови (мова і читання) і математики.

За **формою організації** навчально-пізнавальної діяльності учнів контроль може бути: 1) *індивідуальним* (учитель контролює кожного учня безпосередньо). Наприклад, прочитай слова *по літерах* і полічи, скільки у слові літер і звуків: doll, child, pencil, teacher; 2) *парним/груповим* (учитель контролює двох учнів або групу). Найчастіше такий контроль здійснюється у вигляді тестів, але для різних класів варіюється кількість варіан-

---

тів відповідей: для учнів першого циклу (1—2 класи) достатньо 2—3 варіанти, а для другого циклу (3—4 класи) можна до 5—6; учні другого циклу можуть також ставити «+» і «-»; 3) *фронтальним* (учитель контролює увесь клас або велику групу).

**За характером оформлення або способом** контроль буває: *усним* (бесіда, розповідь учня, читання тексту); *письмовим* (диктант, переклад, тест, самостійна і контрольна роботи); *практичним* (проектна робота, мовне портфоліо, робота з картками, заповнення таблиць тощо).

Вибір тієї чи іншої форми залежить від об'єкта перевірки і виду контролю. Так, фронтальна форма контролю дозволяє за невеликий проміжок часу перевірити велику кількість учнів, тому ця форма є характерною для проміжного контролю, а в разі перевірки іншомовної компетентності в письмовій формі, її цілком можна застосувати і при підсумковому контролі. На відміну від фронтальної форми індивідуальний контроль передбачає великі затрати навчального часу, тому він застосовується переважно після закінчення курсу навчання в базовій школі, коли потрібно досить точно виявити рівень володіння учнем іншомовною комунікативною компетентністю та достатньо об'єктивно оцінити цей рівень у вигляді тієї чи іншої екзаменаційної оцінки. Що стосується групової і парної форм контролю, то, на думку учених-методистів, вони використовуються у шкільній практиці недостатньо, хоч є продуктивними в контролі усних мовленнєвих умінь у процесі підсумкової та поточної перевірок [9, с. 38].

Утім, кожна форма контролю має свої переваги і недоліки, свої можливості й обмеження. Досвідчений учитель іноземної мови має використовувати поєднання різних форм контролю. Вибір їх залежить від конкретних умов навчання та об'єктів контролю.

**Об'єктами контролю** у процесі навчання в початковій школі є складники предметних компетентностей: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; уміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення [80].

На думку вітчизняних учених-методистів, *об'єктами контролю* відповідно до цілей навчання іноземної мови виступають

---

складники іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєва, лінгвосоціокультурна, мовна та навчально-стратегічна компетентності. У свою чергу, кожна із зазначених компетентностей ділиться ще на ряд компетентностей: мовленнєва (в аудіюванні, читанні, говорінні, письмі); мовна (фонетична, лексична, граматична, техніка читання і письма), які також мають свої об'єкти контролю [48, с. 169].

Не заперечуючи висловленого вище, у процесі визначення об'єктів контролю на уроках іноземної мови в початковій школі ми виходили насамперед з позицій реалізації компетентнісного підходу та його спрямованості на формування предметних і ключових компетентностей. Зважаючи на нові вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, викладені в Державному стандарті початкової освіти та новій програмі з іноземних мов, нами було враховано деякі зміни в переліку та назві складників іншомовної комунікативної компетентності, що вплинуло на визначення її об'єктів контролю.

Отже, **об'єктами контролю** відповідно до цілей навчання іноземних мов у початковій школі виступають *складники іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєва, лінгвістична і соціолінгвістична*. Провідним об'єктом контролю є мовленнєві вміння, тобто вміння оперувати мовними засобами. Що стосується контролю навичок виконання дій та операцій з мовним матеріалом при комунікативному навчанні, то він має бути спрямований не стільки на перевірку знань лексичних одиниць та вмінь утворювати з їх допомогою граматичні форми, скільки на вміння виконувати дії з ними при оформленні своїх думок і розумінні інших людей, які розмовляють мовою, що вивчається.

Об'єктами контролю в межах *мовленнєвої компетентності* (аудіювання, говоріння, читання, письмо) є відповідні мовленнєві знання й уміння, здатність і готовність до оволодіння іноземною мовою; *лінгвістичної* (лексичної, граматичної, фонологічної) — відповідні мовні знання й уміння; *соціолінгвістичної* — відповідні знання й уміння користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими

---

---

правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається.

*Об'єктом контролю аудіювання (сприймання на слух)* є рівень сформованості вмінь сприймати на слух тексти різного характеру, які побудовані на вивченому мовному матеріалі. У процесі контролю перевіряються вміння учнів розуміти на слух монологічне і діалогічне мовлення соціально-побутової та соціально-культурної тематики; уміння володіти мовним і мовленнєвим матеріалом, що дає учням можливість адекватно сприймати та інтерпретувати чуже мовлення.

*Об'єктом контролю говоріння (усної взаємодії та усного продукування)* є рівень сформованості умінь, необхідних учням для усного діалогічного й монологічного мовлення. У процесі контролю перевіряються вміння учнів вести, складати, розігрувати діалог; будувати усний переказ/твір; користуватися вербальними і невербальними засобами мовленнєвої взаємодії.

*Об'єктом контролю читання (зорового сприймання)* є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для ознайомлювального, вивчального і пошукового читання текстів різного жанру, здебільшого автентичних за змістом. У процесі контролю перевіряються вміння учнів читати і розуміти зміст прочитаного; повно й точно розуміти як основну, так і додаткову інформацію, що міститься в тексті; володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, необхідним для розуміння тексту.

*Об'єктом контролю письма (писемної взаємодії та писемного продукування)* є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для фіксації в письмовій формі отриманої інформації та для передачі власної. У процесі контролю перевіряються вміння учнів передати зміст прочитаного або прослуханого тексту; уміння будувати письмовий монологічний текст на запропоновану тему.

*Об'єктом контролю онлайн взаємодії* є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для встановлення базового соціального контакту онлайн і розміщення простих вітань і тверджень. У процесі контролю перевіряються вміння учнів писати прості повідомлення та онлайн дописи; здійснювати прості онлайн покупки і робити заявки під наглядом дорослих.

---

Таким чином, учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетентності в межах засвоєного мовного й мовленнєвого матеріалу. Тематика ситуативного спілкування та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістова характеристика текстів для читання й аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонологічного мінімуму, що має бути засвоєний, визначаються навчальною програмою з предмета «Іноземна мова» для початкової школи.

Компетентнісний підхід до контролю й оцінювання рівня сформованості в учнів молодшого шкільного віку видів мовленнєвої діяльності передбачає, що завдання для їх перевірки повинні мати практичне спрямування, тобто бути наближеними до умов реальних життєвих ситуацій. Крім цього, завдання мають відповідати віковим особливостям учнів і рівневі їхньої підготовки.

Для перевірки навчальних досягнень учнів доцільно застосовувати *вправи* і *завдання* різних когнітивних рівнів: на відтворення знань, на розуміння, на застосування в стандартних і змінених навчальних ситуаціях, на вміння висловлювати власні судження/ставлення тощо. Завдання добираються і впорядковуються залежно від призначення перевірки видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма). Прикладами таких завдань можуть бути: *Послухайте і правильно розфарбуйте малюнок. Послухайте і оберіть правильну відповідь. Послухайте і напишіть правильний номер. Послухайте і намалюйте відповідний малюнок. Послухайте і розташуйте малюнки у правильному порядку. Розгляньте літери, прослухайте, як їх вимовляє вчитель, і повторіть. Озвучте буквосполучення/слова. Складіть буквосполучення/слова з поданих літер та озвучте їх. Вставте пропущені літери/слова і прочитайте слова/речення. Із поданих літер складіть імена/клички дітей/тварин. Прочитайте і правильно розфарбуйте малюнок. Прочитайте і підберіть (слово, речення), що відповідає тексту. Прочитайте та оберіть правильну відповідь. Прочитайте і оберіть слово, яке відповідає на запитання в дужках. Прочитайте і напишіть правильний номер. Прочитайте і відповідно підпишіть малюнки. Прочитайте і намалюйте відповідний малюнок. Прочитайте і перекла-*

---

діть речення. Прочитайте і підберіть речення, яке відповідає змісту малюнка. Прочитайте українські вирази і назвіть їх англійські/німецькі/іспанські еквіваленти. Складіть речення і прочитайте їх однокласникам. Розгляньте карту України і прочитайте назви міст, річок, гір. Прочитайте і розташуйте малюнки у правильному порядку. Знайдіть слова, що відповідають цифрам, і запишіть їх попарно. Напишіть повідомлення/листівку/листа за зразком. Прочитайте запитання і напишіть відповіді про себе. Програйте підготовлену п'єсу/продекламуйте вголос вірш/проспівай пісню. Назвіть слова на малюнку. Опишіть малюнок. Подивіться на малюнок, знайдіть і назвіть відмінності/подібності. Розпитайте і дайте відповіді про себе. Розкажіть, про що йдеться на цих малюнках. Знайдіть необхідну інформацію. Уявіть, що ви в магазині іграшок. Поспілкуйтеся між собою про іграшки, які вам подобаються. Доповніть діалоги і поспілкуйтеся тощо.

Останнім часом, на думку багатьох учених (І.В. Коломієць, І.Я. Лернер, С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Л.С. Рабінчук, І.А. Рапопорт, С.К. Фоломкіна, J.C. Alderson, J.D. Brown, T. Hudson, A. Hughes, H.G. Osborne, A. Palmer, E. Shohamy, H. Widdowson та ін.), однією з найбільш ефективних і перспективних форм контролю при вивченні іноземної мови є тест/тестування. Як вважають дослідники, тестування може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю у процесі навчання іноземної мови, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Перевага тестового контролю в об'єктивності результатів, економічності в часі, однакових умовах для всіх учнів, універсальності. На відміну від традиційної контрольної роботи тест завжди передбачає вимірювання. З огляду на це, оцінка, що виставляється за підсумками тестування, характеризується більшою об'єктивністю й незалежністю від можливого суб'єктивізму вчителя, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди є суб'єктивною, оскільки ґрунтується на враженні педагога, не завжди вільного від його особистих симпатій або антипатій стосовно учня. Тестування в навчанні іноземної мови проводиться для визначення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні певним видом іншомовної

---

мовленнєвої діяльності; труднощів в оволодінні тим чи іншим видом діяльності та можливих способів їх усунення.

Залежно від цілеспрямованості тести класифікуються на: а) тести навчальних досягнень; б) тести загального володіння іноземною мовою; в) діагностичні тести; г) тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови.

Метою *тестів навчальних досягнень* (achievement tests) є визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю на певному ступені навчання. *Тестами загального володіння іноземною мовою* (proficiency tests) є тести типу TOEFL. *Діагностичні тести* (diagnostic tests) використовуються для подальшого розподілу учнів на групи за рівнем підготовленості з іноземної мови. *Тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови* (aptitude tests) спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей учня з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішному оволодінню іноземною мовою. У закладах загальної середньої освіти зазвичай використовуються *тести навчальних досягнень*, які складаються в точній відповідності до навчальної програми і підручника з іноземної мови та використовуються для здійснення поточного, тематичного і підсумкового контролю.

Тестовий контроль у початковій школі спрямовано на перевірку рівня сформованості базових навичок і вмінь читання, аудіювання, письма й говоріння, засобом визначення яких є тестові завдання, наприклад: *на заповнення пропусків/завершення речень, на зіставлення, на трансформацію, з відповіддю на запитання, на знаходження помилки, на послідовне розташування/перерозташування* тощо.

Найпоширенішими видами тестових завдань, які використовуються на уроках іноземної мови в початковій школі, є завдання закритої і відкритої форм. Тестові завдання *закритої форми* спрямовані на вибір учнем/ученицею однієї правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів (установлення відповідності, послідовності, вилучення зайвого). Тестові завдання *відкритої форми* передбачають створення учнем/ученицею

---

---

письмової відповіді самостійно (заповнення пропусків, доповнення речень, завдань, опис тощо). Прикладами таких завдань є:

1. *Завдання з вибором однієї правильної відповіді.* До кожного із завдань пропонується три/чотири варіанти відповіді, з яких лише один є правильним. Завдання вважається виконаним, якщо учасник обрав правильний варіант відповіді та позначив його у бланку відповідей.
2. *Завдання на встановлення відповідності.* У завданнях пропонується дібрати малюнки до слів/речень/тексту або заголовки до текстів/частин текстів із поданих варіантів. Завдання вважається виконаним, якщо учасник встановив правильну відповідність і позначив правильний варіант відповіді у бланку відповідей.
3. *Завдання на визначення правильності або неправильності твердження.* У завданнях пропонується визначити правильність чи неправильність твердження щодо змісту почутого/прочитаного. Завдання вважається виконаним, якщо учасник обрав правильний варіант відповіді та позначив його у бланку відповідей.
4. *Завдання на заповнення пропусків.* У завданнях пропонується доповнити слова літерами або речення/абзаци в тексті реченнями/частинами речень/словосполученнями/словами із поданих варіантів або вписати правильну граматичну форму лексичної одиниці, поданої в дужках. Завдання вважається виконаним, якщо учасник обрав і позначив правильний варіант відповіді чи вписав правильну граматичну форму в бланку відповідей.
5. *Завдання з розгорнутою відповіддю.* Таке завдання передбачає створення власного висловлювання в письмовій формі відповідно до запропонованої комунікативної ситуації.

Таким чином, тестування як система завдань специфічної форми і відповідного змісту є науково обґрунтованим засобом контролю, оцінювання та визначення рівня розвитку вмінь і сформованості навичок у процесі навчання іноземних мов. Метод тестування дає змогу об'єктивно, систематично й індивідуально підходити до контролю результатів навчання та рівня оволодіння іноземною мовою кожного учня, ефективно



---

---

вимірювати рівень його навченості та на цій підставі цілеспрямовано й адекватно керувати навчальним процесом. Проте тестовий контроль не повинен повністю замінювати традиційні форми контролю, а органічно доповнювати їх, оскільки тестування також має певні недоліки, зокрема: відсутність творчих завдань; стандартизація знань; елемент випадковості у розв'язанні тестів; фрагментарність знань тощо. Отже, тестування не є універсальним методом навчання і формою контролю, хоча допомагає вчителям ефективно організовувати систематичний, багатоступеневий оцінювальний процес і забезпечувати умови для підвищення якості контролю та засвоєння навчального матеріалу в цілому.

**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 [77].

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 шко-

---

ли 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. Петращук, 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.

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» [125, с. 5]. Саме це «встановлення цінності» використовується для відокремлення оцінювання від досліджень і моніторингу.

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 [131]. Натомість, оцінювання — **evaluation** — це систематичний процес збору, аналізу та інтерпретації інформації для визначення ступеня досяжності навчальних цілей учнів [123].

Українські вчені по-різному інтерпретують термін «**assessment**»: «формувальне», «формуєче», «формативне», «формаційне», «розвивальне», «аналітичне» оцінювання тощо. На думку О.І. Локшиної, найоптимальнішим українським екви-

---

валентом 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 [43, 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 [80].

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» [59, с. 70—71].

Результатом оцінювання є педагогічна оцінка, яка відображається в оцінювальних судженнях і висновках учителя/учительки 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 [65, 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 [15]. 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* [52].

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., М. Scriven, D. Wiliam) трактують *формувальне оцінювання* (Formative Assessment) як оцінювання з

метою 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 в період вивчення нового матеріалу та досягають цілей і завдань навчання.

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) вибудовувати 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 [65, с. 119].

Порівняння підсумкового (традиційного) і формального оцінювання говорить на користь останнього, про що свідчать дані таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**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

---

Формувальне оцінювання, яке є компетентнісно 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. Отже, у сучасній школі загальна мета оцінювання перестає бути лише інструментом оцінювання успішності школяра, але й стає засобом навчання для вчителя.

Зважаючи на відсутність у вітчизняній освіті дидактично обґрунтованих засобів і методів реалізації формувального оцінювання в початковій школі, нам видається цілком доречним і насущним викласти основні положення *технології конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу (1—2 класи)*, розробленої О.В. Онопрієнко [68, 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 прогноуються 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 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 само-

---

стійно 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 думку 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 [68].

Незважаючи на те, що 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.

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 [52].

**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».



---

---

«Світлофор». Учитель домовляється з учнями, 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.

«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 формульованого 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 навчальній 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.

I рівень — *початковий* (бали: 1, 2, 3): відповідь учня елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення;

II рівень — *середній* (бали: 4, 5, 6): відповідь учня побудована за зразком, він володіє елементарними вміннями навчальної діяльності;

III рівень — *достатній* (бали: 7, 8, 9): відповідь учня логічна і повна, правильна й обґрунтована, але їй бракує власних суджень. Учень здатний здійснювати основні види навчальної діяльності;

IV рівень — *високий* (бали: 10, 11, 12): знання учня є глибокими, міцними, узагальненими і системними, які він уміє застосовувати творчо [80].

Нова навчальна програма [104] пропонує орієнтовні параметри для оцінювання навчальних досягнень учнів, які стосуються лише оцінювання і не слугують основними орієнтирами в навчанні (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

## 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
Письмне продукування (Письмо)	Обсяг письмового повідомлення в словах (у межах)			
	5—10	10—25	25—40	40—50

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.

Навчальні досягнення здобувачів у 1—2 класах підлягають *вербальному, формувальному* оцінюванню, у 3—4 — *формуальному 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.

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 деякі прийоми вербального оцінювання за чотирма

---

---

рівнями, які можуть педагоги використовувати 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 гордимися 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 [121].

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.

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 [82, 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 [121]. 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 **інтегрованих змістових ліній** («*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.

Інтегровані (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 — сконцентрувати увагу й зусилля вчителів-предметників, класних керівників, усього педагогічного колективу на досягненні життєво важливої для учня й суспільства мети, у виразити 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, дидак-

---

тичних матеріалів та використання різних методів навчання, реалізації проектів і досліджень.

Наскрізна змістова лінія **«Екологічна безпека та сталий розвиток»** підсилює ключові компетентності, спрямовує діяльність учителя й учнів на формування соціальної активності, відповідальності й екологічної грамотності, усвідомлення сталого розвитку, готовності брати участь у розв'язанні питань довкілля і розвитку суспільства; конкретизує роботу зі збереження й захисту навколишнього середовища.

*Обов'язковими результатами навчання цієї змістової лінії 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»*).

Реалізація наскрізної змістової лінії **«Громадянська відповідальність»** сприяє формуванню основ відповідального ставлення до громади і суспільства. 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.

*Обов'язковими результатами навчання цієї змістової лінії є:* 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»*); урахує 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»*).

Реалізація наскрізної змістової лінії **«Здоров'я і безпека»** сприяє формуванню здоров'язберезувальної ключової ком-



---

петентності, орієнтуючи на формування учня як емоційно стійкого члена суспільства, здатного вести здоровий спосіб життя і формувати навколо себе безпечне життєве середовище.

*Обов'язковими результатами навчання цієї змістової лінії є:* 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»).

Наскрізна змістова лінія **«Підприємливість і фінансова грамотність»** спрямована на розуміння молодим поколінням українців практичних аспектів фінансових питань: навчання їх заощадливості, раціонального використання коштів, планування витрат; стимулювання лідерських ініціатив, прагнення успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі.

*Обов'язковими результатами навчання цієї змістової лінії 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»).

Наскрісні змістові лінії, як і ключові компетентності, є спільними для всіх навчальних предметів і слугують засобом інтегрування навчального змісту. Вони корелюються з окремими ключовими компетентностями і сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учня, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях.

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 устанавлення 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 устанавлення й оцінювання рівнів розуміння та первинного засвоєння окремих елементів змісту теми; устанавлення 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 основою 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.

*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 [52].

**Свідоцтво досягнень** складається з 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:

- розпізнає знайомі слова у супроводі малюнків, наприклад, у книжці з малюнками, де використовується знайома лексика;
- розуміє просту особисту інформацію (ім'я, вік, місце проживання, країна походження), а також розуміє запитання на цю тему, спрямовані безпосередньо та особисто;

- 
- продукує короткі фрази про себе, надаючи базову персональну інформацію (ім'я, адреса, родина) [52].

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» [103, 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 [128].

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 [127, с. 234].

З дидактичного погляду, портфоліо — це форма організації продуктів навчально-пізнавальної діяльності учня, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для аналізу, кількісної і якісної оцінки рівня досягнень конкретного учня й подальшої корекції навчання. Важливо, що портфоліо допомагає контролювати й оцінювати не тільки освітній результат, але й навчальний процес, динаміку розвитку особистості учня стосовно виявлених результатів, його ставлення до навчання. 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 [73].

1. Серед інноваційних технологій оцінювання, що запроваджуються в Україні, є мовний портфель або мовне портфоліо (МП). Мовне портфоліо - 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, зо-

---

крема, 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 [51].

*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, учителям, батькам, адміністрації навчального закладу). Кишеньки заповнюються учнем відповідно до його знань з предмета «іноземна мова»

---

(кількість слів, речень, карток, проектів, тощо). Кількісний ви-значник 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'язбе-рігаючою технологією [51].

Таким чином, реформування вітчизняної освітньої систе-ми відповідно до вимог концепції Нової української школи, яке розпочалося в з 1-го класу початкової школи у 2018/2019 навчальному році, передбачає не лише новий зміст освіти, оснований на формуванні ключових компетентностей учнів, потрібних для їхньої успішної самореалізації в суспільстві, але й потребує модернізації системи контролю й оцінювання на-вчальних досягнень учнів.



---

---

## РОЗДІЛ III

### ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### 3.1. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасні глобалізаційні процеси, інтегрування України до світового освітнього та інформаційного 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 (1–4 класи) науковці (Н.П. Басай, О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зєня, 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» [42, 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 психо-лінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення [там же, с. 127].

Нормативними документами визначено десять ключових компетентностей, що мають бути сформовані в здобувачів освіти [15; 24]. Т.К. Полонська визначає головною метою навчання іноземної мови в початкових класах «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 найтиповіших сфер і тем спілкування, доступних для нього» [42, 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 компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов» [42; 81; 88].

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-осо-

---

---

бистісний розвиток дитини. Означений віковий період характеризується появою системи уявлень про інших людей, довілля, морально-етичні норми, на основі яких будуються взаємини з однолітками і дорослими, відбувається адаптація в мікросоціумі.

Аналіз змісту чинної програми з іноземних мов [94] та узагальнення його результатів дають змогу простежити послідовність і наступність формування ключових компетентностей учнів початкової школи відповідно до кожного класу.

Зокрема, ключові компетентності *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». Застосування державної або рідної мови в 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 чинних 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 вчать 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. Учнів 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 організовувати 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 [26].

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, вчать представляти 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, вчать 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 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.

*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 іноземне 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.

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. Можна стверджувати, що учні другого класу 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:

<i>We are happy.</i>	<i>Look at Santa</i>
<i>Come and see.</i>	<i>Teddy Bear.</i>
<i>Look at our</i>	<i>Merry Christmas!</i>
<i>Christmas Tree!</i>	<i>Happy New Year!</i>

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 уможливорює ситуативне формування означеної ключової компетентності.

<i>Look and say:</i>	<i>I have got two eyes.</i>
<i>I have got one nose.</i>	<i>I have got two ears.</i>

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.

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 уможливорює популяризування України, українських традицій, культури, до того

---

ж збільшення словникового запасу учнів дозволяє розширити межі спілкування.

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 учні 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?*
- *They 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 вищеозначеної 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 в них ключових компетентностей на уроках іноземної мови виглядає так.

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 іноземної мови 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 у межах теми «Природа та навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються». Лексичний діапазон доповнюється такими елементами, як природні явища та довкілля. Учні можуть описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини.

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

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 нав-

---

чання 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.

## 3.2. МЕТОДИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### ***3.2.1. Іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність — невід’ємний складник навчання іноземної мови***

Компетентнісна парадигма, яка нині є домінантою численних ініціатив і перетворень у системі освіти, зумовлює перебудову процесу іншомовної підготовки. Одним із її пріоритетів є забезпечення культурологічної спрямованості змісту навчання та формування в учнів *іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності*. Доцільність реалізації цієї стратегії зумовлена низкою об’єктивних чинників. Насамперед, це взаємодоповнюваність понять «мова» і «культура». Так, навчання іншомовного спілкування не може обмежуватися лише опануванням знаковою системою мови, оскільки кожна мова несе в собі інформацію про культуру, історію, реалії, традиції відповідної країни. З іншого боку, жоден із видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо) не здійснюється поза межами контексту — соціокультурного середовища, а вирішення будь-яких комунікативних ситуацій відбувається відповідно до тих норм, якими керуються учасники міжкультурного діалогу — представники різних лінгвокультурних спільнот і носії різних картин світу.

Таким чином, процес оволодіння змістом навчання іноземних мов має базуватися на багатому соціокультурному матеріалі. Цей пласт інформації демонструє учням особливості життя, культуру та систему цінностей того народу, мова якого вивчається

---

ся. Характеризуючись високим ступенем новизни, нетиповістю відносно звичного оточення учнів, ця контекстна інформація сприяє *когнітивному* розвитку школярів, а також впливає на їхню *емоційну* та *ціннісно-смыслову* сферу. Оволодівши мовою на належному рівні та маючи відповідні соціокультурні уявлення, особа зможе адаптуватися до умов іншого соціуму, а також повноцінно виконувати певні завдання в різних життєвих ситуаціях і новому соціокультурному оточенні [62]. Уміння аналізувати, виявляти спільне й відмінне між рідною та чужою культурою, організація власної комунікативної взаємодії з урахуванням особливостей іншого культурного середовища структурує ядро іншомовної свідомості учня та формує його ціннісну картину світу. Основним методичним принципом, який дасть змогу досягти такого результату є «діалог культур». І хоча навчальна програма з іноземних мов передбачає залучення учнів до «*діалогу культур*» [23, с. 4], у самому документі мало сказано про те, що це таке, і як здійснювати його практичну реалізацію.

Теорію взаємодії культур та їх діалогу було ґрунтовно розроблено в працях М.М. Бахтіна. Згідно з концепцією автора, справжній діалог передбачає взаєморозуміння його учасників з одночасним збереженням власної точки зору та переконань. У діалозі культури не зливаються і не змішуються, натомість відбувається їх взаємодоповнення. Саме здатність однієї культури освоювати досягнення іншої є однією із заповунок її життєдіяльності. У свою чергу, беззаперечне наслідування однієї культури іншою або ж її неприйняття мають поступитися діалогу. Ці ідеї лежать в основі методичного принципу навчання через «діалог культур», який отримав широку підтримку в наукових колах, і який покладено в основу більшості сучасних підручників і НМК. За останні десятиліття його розробкою займалися Є.М. Верещагін, Г.Д. Томахін, В.В. Сафонова, З.М. Нікітенко, Н.Д. Гальскова, Ю.І. Пассов, С.Ю. Ніколаєва та ін. Нині дидактико-методологічні засади навчання іноземних мов у початковій школі ґрунтовно досліджуються співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (О.С. Пасічник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько та інші). Висновок, якого доходять науковці, указує на те, що навчання іноземної мови не повинно обмежуватися знайомством лише з особливостями іншої лінгвокультури, але й має передбачати

---

долучення знань про рідний край учнів. А формування в учнів власної національної ідентичності, є важливим і невід'ємним аспектом навчання у формі «діалогу культур» оскільки неможливо бути рівноправним учасником діалогу культур, відмежувавшись від власної та повністю підпорядкувавши свою поведінку нормам іншого соціуму. Саме в такому ракурсі доцільно розглянути особливості реалізації побудови навчання у форматі діалогу культур і процес формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи.

### **3.2.2. Сутність краєзнавчого компонента у змісті навчання іноземних мов в умовах запровадження компетентнісного підходу**

Якщо питання навчання чужої культури є широко дослідженими методичною наукою, а сучасні підручники мають чітку соціокультурну спрямованість, то питання інтеграції відомостей про рідну культуру учнів залишаються менш вивченими. Про це чітко свідчить аналіз термінології, якою оперують методисти (*соціокультурна компетентність, країнознавство, лінгвокраїнознавство* тощо), який вказує на фактично відсутні поняття, котрі позначають систему відомостей про рідну культуру учнів. Так, під терміном «*соціокультурна компетентність*» розуміється сукупність знань про країну, мову якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з дотриманням правил поведінки, нормами етикету, соціальними умовами та стереотипами [1, с. 286—287]. «*Країнознавство*» — суміжна для методики навчання іноземних мов наука, яка розглядає закономірності розвитку країни або її окремих регіонів. Вона формує уявлення про соціально-економічну ситуацію в країні, мову якої вивчається, її історію, географію, етнографію, традиції, притаманні народу. У сукупності ці знання, а також відповідні вміння й навички покликані задовольнити комунікативні потреби учнів у процесі спілкування іноземною мовою [там же, с. 294]. «*Лінгвокраїнознавчі*» знання дають уявлення про національно-культурний смисловий зміст, закладений у мову, яка вивчається [там же, с. 128]. Найбільш повно ці ознаки проявляються у приказках, ідіомах, фразеологізмах, словах-реаліях, бе-



---

зеквівалентній лексиці тощо. З-поміж аналізованих понять, лише «*діалог культур*» опосередковано вказує на необхідність урахування відомостей про рідну країну учнів [там же, с. 60].

Для позначення системи знань про рідну культуру учнів пропонуємо використовувати термін *краєзнавство*. У загальному розумінні він означає різнобічне вивчення природи, географії, населення (етнографії), історії, культури й традицій певної частини країни, її адміністративного регіону або ж окремих населених пунктів з їх найближчих оточенням [18]. У такому вигляді краєзнавство традиційно є невід'ємним складником навчання таких шкільних предметів, як історія і географія, де краєзнавчий принцип сприяє усвідомленню учнями складних питань соціально-економічного, політичного та культурного розвитку країни. На важливість реалізації краєзнавчого принципу в освіті звертали увагу Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, М.В. Ломоносов, М.І. Новіков, Е.Ю. Петрі тощо. Побутує думка, що саме І.Я. Франко у праці «Галицьке краєзнавство» (1982 р.) одним із перших в Україні обґрунтував поняття «краєзнавство», яке тлумачив як науку та важливий чинник зв'язку навчання із життям.

Попри те, що краєзнавство передбачає різнобічне та ґрунтовне вивчення конкретної територіальної одиниці, у межах предметної галузі «іноземні мови» для закладів загальної середньої освіти реалізація *краєзнавчого* компонента матиме свої характерні ознаки. У контексті іншомовної підготовки термін *краєзнавство* ми трактуємо більш широко та пов'язуємо його з представленням інформації про рідну країну учнів загалом (не обмежуючись певною територіально-адміністративною одиницею або регіоном) [61, с. 255]. При цьому пропонуємо вирізняти в краєзнавчому компоненті такі рівні: *загальнонаціональний, національно-регіональний, локальний*.

У підручнику, як основному засобі навчання, зазвичай знаходить відображення інформація першого та другого рівнів, тобто та, яка формує загальне уявлення про рідну країну, її географію, політичний устрій, видатних людей, основні культурні та архітектурні пам'ятки. Інформацію локального характеру, як правило, не представлено в змісті навчальних книг, проте вчителі можуть самостійно долучати її під час підготовки до занять залежно від

---

---

навчальних потреб; учні, у свою чергу, можуть використовувати її під час виконання творчих завдань.

Так само, як і соціокультурний компонент змісту навчання іноземних мов, краєзнавчий компонент має потенціал реалізуватися в усіх сферах (особистісній, публічній, освітній) і темах ситуативного спілкування, визначених навчальною програмою. Загалом він може включати такі аспекти:

- географічні, природні, ландшафтні та кліматичні особливості рідної країни;
- особливості національного складу населення (для полікультурних середовищ), етнографічні аспекти;
- особливості побуту рідної країни;
- об'єкти культурної спадщини (пам'ятки, пам'ятники, міста та визначні місця);
- свята і традиції рідного краю;
- відомі історичні постаті та сучасники, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної та світової науки, літератури, історії тощо;
- соціальні, політичні, економічні та історичні аспекти існування країни.

Отже, під терміном *краєзнавчий компонент* у змісті навчання іноземних мов ми розуміємо відомості, які комплексно характеризують географічні, історичні, культурні, соціально-економічні особливості країни (у цілому та її окремих регіонів), у якій живуть учні, а також особливості побуту.

Важливість уведення краєзнавчого компонента до змісту навчання іноземних мов зумовлюється низкою чинників. Так, важливі аспекти мови і культури розкриваються лише за умови їх *порівняльного аналізу*. Якщо мовний бар'єр є очевидним, то культурний стає таким лише за умови зіткнення двох культур, порівняння рідного з тими аспектами чужої культури, які є відмінними. Часто це знаходить прояв у формі так званого «культурного шоку». З метою підготовки молоді до нетипових проявів іншої культури в умовах штучного іншомовного середовища необхідно створити умови, які дадуть змогу попередити негативні наслідки міжкультурної комунікації. Якщо незнання іноземної мови пробачається, то незнання норм поведінки, правил може стати причиною серйозних непорозумінь. Також варто пам'ятати, що у процесі

---

---

комунікації з представниками інших культур виникає потреба надавати їм повідомлення про власну культуру, а для цього необхідно вміти пояснити її особливості. Як свідчить практика, обмін інформацією про звичаї, традиції тих народів, представниками яких є комуніканти, займає значне місце під час міжособистісного діалогу [61, с. 255].

Поряд із вирішенням завдань суто комунікативного характеру, уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов зорієнтоване на досягнення більш глобальної цілі. Так, одним із завдань системи освіти є виховання патріотизму та формування позитивного образу власної країни в ментальній картині підростаючого покоління. Знайомлячись з інформацією про різні аспекти життя в країнах мови, що вивчається, та порівнюючи їх із відповідними аспектами рідної культури, учні зможуть осмислити місце своєї країни в глобальному світі, її неповторність і потенціал для розвитку. Очікується, що в умовах поглиблення співпраці між країнами ці знання будуть транслюватися в процесі міжкультурного діалогу з метою формування такого ж позитивного образу рідної країни в ментальній картині світу іноземців.

Окрім того, до інтеграції з будь-якими міждержавними і наднаціональними утвореннями (ЄС, НАТО чи інші) необхідно йти з чітким усвідомленням власної ідентичності. У протилежному випадку, нації, що не має історичної пам'яті та власних орієнтирів розвитку, буде легко нав'язана та точка зору й модель співпраці, яка не завжди збігається з її загальнонаціональними інтересами.

Відтак, доповнення змісту навчання іноземних мов *краєзнавчим* компонентом має суттєвий *виховний і світоглядний потенціал* у контексті компетентнісної парадигми навчання іноземних мов. Так, знайомство з інформацією про різні аспекти життя в країнах, мову якої вивчають, і *порівняння їх із відповідними аспектами рідної культури*, дасть змогу учням:

- усвідомити власну національну ідентичність у полікультурному світі;
- осмислити місце своєї країни у глобальному просторі, її неповторність і потенціал розвитку;
- формувати цілісну картину світу в свідомості учнів;

- 
- формувати стійкий інтерес до історії, культурної спадщини рідної країни, її сьогодення та зацікавленого ставлення до її майбутнього;
  - виховувати патріотизм через формування позитивного образу власної країни та культури в ментальній картині підростаючого покоління.

Важливі питання, на які необхідно дати відповідь у контексті окресленої проблеми є: 1) на якому етапі та в який спосіб доцільно розпочинати повідомлення учням відомостей про рідний край у процесі навчання іноземної мови; 2) які відомості про рідну культуру мають бути об'єктом ознайомлення учнів; 3) які є найбільш ефективні шляхи активізації краєзнавчого матеріалу в мовленні учнів на різних етапах навчання.

### ***3.2.3. Презентація соціокультурних і краєзнавчих відомостей у змісті навчання іноземної мови у початковій школі***

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 вмінь 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 ві-

---

---

кових категорій [62]. 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.

Згідно з нормативними документами, в учнів початкової школи передбачається формування елементарної комунікативної компетентності в 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 [23, 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 [58, 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* [там же, 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 мо-

---

лодший 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 діяльності 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 [88, с. 50—51]. За словами дослідників, 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 [61, с. 7]. 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 *краєзнавчі*

---

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. Темі, 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 картин 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* [67, с. 107], 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 закладає підвалини міжкультурної комунікації учня за умови, що кожен компонент підручника на рівні текстових та ілюстративних матеріалів збагачено харак-

---

---

терними 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 [11, с. 53].

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»*) [23]. 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 із восьми областей країни, переважну більшість з яких (82,1%) становлять учителі англійської мови, 10,6% — німецької мови і 7,3% — іспанської мови. Відповідно до отриманих результатів було встановлено, що, на переконання більшості педагогів, інформація про рідну культуру і країну учнів суттєво поступається 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 літерату-

---

---

ра 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 3.1. Орієнтовний опис краєзнавчого компонента виражено в уміннях і знаннях, які мають бути сформовані в учнів початкової школи на кожному році навчання іноземних мов.

Таблиця 3.1

**Розподіл краєзнавчого компонента змісту  
навчання іноземних мов у початковій школі**

<b>ПЕРШИЙ КЛАС</b>	
<b>Сфери</b>	<b>Опис краєзнавчої компетентності</b>
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знати і вміти писати поширені імена в Україні (у тому числі власне ім'я та імена близьких людей);</li> <li>– уміти називати членів сім'ї/родини (на прикладі власної);</li> <li>– уміти називати улюблену іграшку та описувати її;</li> </ul>
Публічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знати назви основних свят (найбільш уживані: Новий рік, Різдво, Пасха (Великдень) іноземною мовою, уміти повідомляти про їх назви та стандартні форми вітання;</li> <li>– знати і вміти писати назви населених пунктів (столиці, власного міста/села);</li> </ul>
Освітня	– уміти повідомляти, де навчаєшся та що робиш на уроці іноземної мови.
<b>ДРУГИЙ КЛАС</b>	
<b>Сфери</b>	<b>Опис краєзнавчої компетентності</b>
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знати назви видів дозвілля, уміти повідомляти про дозвілля учнів в Україні;</li> <li>– уміти описувати улюблені ігри та іграшки дітей в Україні;</li> </ul>
Публічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські та дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки тощо);</li> <li>– знати назви традиційного й сучасного одягу в Україні (предмети одягу, кольори);</li> <li>– знати назви основних страв в Україні (повсякденних і святкових: писанка, паска тощо);</li> <li>– знати назви поширених овочів і фруктів, які вирощують в Україні; уміти повідомляти, які подобаються (а також вирощують на присадибній ділянці);</li> <li>– знати назви основних свят (День Святого Миколая, День матері, День сміху тощо) іноземною мовою;</li> </ul>
Освітня	– знати назви шкільних предметів; уміти описувати інтер'єр власної шкільної кімнати).
<b>ТРЕТІЙ КЛАС</b>	
<b>Сфери</b>	<b>Опис краєзнавчої компетентності</b>
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміти описувати типовий робочий день учня в Україні;</li> <li>– уміти описувати власне помешкання;</li> <li>– уміти описувати щоденні обов'язки по дому;</li> <li>– знати назви професій своїх батьків, уміти повідомляти, ким вони працюють;</li> </ul>

Публічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знати назви основних видів спорту, поширених в Україні (у тому числі улюбленого);</li> <li>– уміти описувати шкільні канікули в Україні (коли розпочинаються, як довго тривають, чим займаються учні під час канікул);</li> <li>– уміти описувати погоду в Україні в різні пори року;</li> <li>– знати назви свят та особливості їх святкування (День Незалежності України, День Перемоги), повідомляти, місяці їх святкування;</li> </ul>
Освітня	– уміти описувати основні приміщення школи, у якій навчається учень, а також об'єкти навколо неї; знати назви шкільних предметів.
<b>ЧЕТВЕРТИЙ КЛАС</b>	
<b>Сфери</b>	<b>Опис краєзнавчої компетентності</b>
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміти описувати власний населений пункт (місто або село), основні заклади в ньому, види житла, транспорту тощо;</li> <li>– уміти назвати місце розташування різних об'єктів у рідному населеному пункті;</li> </ul>
Публічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знати назви видів деяких видів народних святкувань (концерти, фестивалі, ярмарки тощо);</li> <li>– описувати святкування дня власного міста (основні заходи та види розваг);</li> <li>– знати назви основних об'єктів інфраструктури населених пунктів (громадський транспорт, метро, мости тощо) і будівель (музей, театр, кінотеатр тощо);</li> <li>– знати назви й уміти називати об'єкти географічного ландшафту України (назви основних річок, озер, гір тощо);</li> <li>– знати назви країн-сусідок України;</li> <li>– знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські й дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки, а також заповідник Асканія Нова);</li> <li>– знати основні пам'ятки культури України (сім чудес України);</li> <li>– знати назви державних свят (День знань, День учителя, День вишиванки, День захисника вітчизни); уміти повідомляти про особливості святкування окремих свят.</li> </ul>
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, визначеними навчальною програмою [23], 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.

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 розгорнутих 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 сформувати 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 розробленими 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.

#### **3.2.4. Активізація соціокультурних і краєзнавчих відомостей 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 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 вибу-

---

довується 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....*

*або*

*Jack: Sviatoslav, tell me about your city.*

*Sviatoslav: I live in Kamianets-Podilskyi. It's a small town in Western Ukraine. There are many old buildings and a fortress. There aren't any skyscrapers...*

(рівень: 3-4 класи).

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 непомітний 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 [88].

Так, одним із видів діяльності, який може сприяти кращому осмисленню соціокультурних та краєзнавчих аспектів, є *метод проєктів*. 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 проєктної 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 учнів до навчання, умінні використовувати здобуті знання на практиці [114, с. 92]. Варто зазначити, що метод проєктів, хоча й має ряд суттєвих переваг, зокрема для формування вмінь організації злагодженої діяльності в групі, осмислення того, що і з якою метою робить учень, його суттєвим недоліком вважаємо те, що на підготовку проєкту витрачається багато часу, *проте комунікативний ефект є незначним* — він в основному реалізовується на стадії презентації проєкту. Проте практика засвідчує не поодинокість таких випадків, коли проєктна діяльність обмежується лише виконанням проєкту без його представлення. Відтак, цим видом діяльності не варто переважувати навчальний процес (особливо в умовах браку аудиторних годин) і вдаватися до нього тоді, коли учень має можливість проявити свою творчість, а виконання проєкту зорієнтоване на досягнення певного комунікативного ефекту. Натомість, учителеві доречно звертати увагу на ті види діяльності, які передбачають максимальну активізацію здобутих учнями знань у комунікативній діяльності.

---

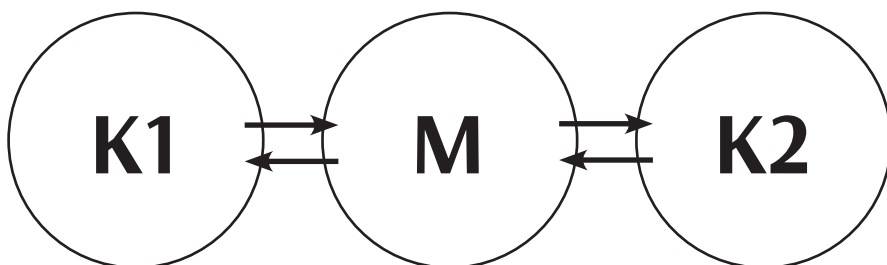
Важливим для формування іншомовної міжкультурної компетентності учнів є не заучування ними культурологічних фактів, а створення умов для їх порівняння із власним досвідом, аналогічними явищами в рідній культурі. Такі завдання мають бути наближені до умов реальної комунікації та моделювати ті ситуації, 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 компетентності учня, є *міжкультурна медіація*. Не зважаючи на те, що вітчизняним методистам поняття «медіації» стало відомим завдяки появі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [19] 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. 3.1, де K1 і K2 — співрозмовники (комунікатори), які з метою порозуміння залучають медіатора (M).



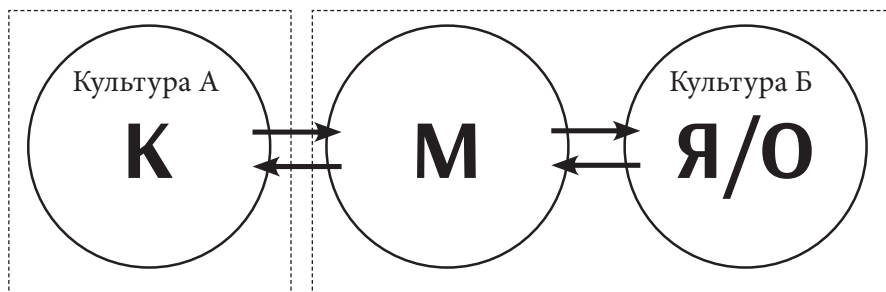
**Рис. 3.1. Обмін інформацією між співрозмовниками (K1 і K2) в умовах інтерактивної медіації**

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 наявність 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 відобража-

ють ситуацію, що потребує допомоги медіатора. При цьому учні мають виконувати лише роль посередника, оскільки інші «учасники» процесу спілкування, їхні репліки та реакція відображені 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. 3.2).



**Рис. 3.2. Взаємодія комунікатора (К) з незнайомими явищами й об'єктами (Я/О) іншої культури за допомогою медіатора (М)**

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, у разі потреби вдаючись до лексичних, граматичних і семантичних трансформацій задля передачі змісту повідомлення [53, 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, etc.). Саме в цьому проявляється функціональне використання мови.

Для того, щоб бути ефективним медіатором, необхідними є знання мови, власних звичаїв (краєзнавчий 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 вмінь 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 компетентності, 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, сформувані в собі такий рівень культурної чутливості та досягти рівня контекстуальної оцінки.

### **3.3. ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Читання (зорове сприймання) є одним із видів мовленнєвої діяльності, що має велике пізнавальне значення і фактично реалізує комунікативну, освітню й розвивальну цілі. Раннє навчання іншомовного читання позитивно впливає на оволодіння першою іноземною мовою, створює базу для про-

---

---

довження її вивчення в гімназії і ліцеї, відкриває можливості для навчання другої/третьої іноземної мови, необхідність володіння якими стає все очевиднішою. Незаперечною є інформативна цінність навчання читання іноземною мовою в початковій школі, котра виражається в більш ранньому входженню дитини в загальнолюдську культуру через спілкування новою для неї мовою. За допомогою читання іноземною мовою учні знайомляться зі світом зарубіжних однолітків, із пісенним, віршовим і казковим фольклором, доступними зразками дитячої художньої літератури країни, мова якої вивчається. Читання розвиває певні риси характеру в учнів молодшого шкільного віку, зокрема уважність, працелюбність, допитливість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, посидючість тощо.

Читання іноземною мовою сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності та її складників (мовної, мовленнєвої та соціолінгвістичної компетентностей), однак завданням початкової школи є насамперед формування іншомовної компетентності в техніці читання та іншомовної компетентності в читанні. Але, на жаль, у школах простежується недостатнє володіння учнями технікою читання і розуміння прочитаного. А втім, без оволодіння технікою читання в початковій школі подальше вивчення іноземної мови в основній та профільній школі є досить обмеженим.

Відомий фахівець у галузі ранньої шкільної іншомовної освіти З.М. Нікітенко вбачає труднощі переходу з початкової школи до основної в неготовності п'ятикласників до оволодіння іноземною мовою в нових умовах, оскільки після закінчення початкової школи в учнів недостатньо сформовані технічні навички читання й письма, вони не вміють вилучати смислу із прочитаного іноземною мовою. У значної кількості школярів відсутній інтерес до вивчення іноземної мови, вони не налаштовані на іншомовне спілкування в цілому. Причини цих та інших труднощів, на думку дослідниці, приховуються в системі навчання іноземної мови в початковій школі, а відсутність успішності призводить до емоційного (а часом і психічного) нездоров'я молодших підлітків [60, с. 146—147].

---

Вітчизняні та зарубіжні дослідники вивчали різні аспекти навчання іншомовного читання учнів початкових класів, зокрема: *види читання* (І.Л. Бім, І.М. Верещагіна, Р.К. Міньяр-Белоручев, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкіна); *принципи навчання читання* (М.З. Біболетова, Н.Д. Гальскова, О.І. Негневицька, З.М. Нікітенко, С.К. Фоломкіна); *навчання техніки іншомовного читання* (О.Б. Бігич, М.В. Денисенко, В.М. Жуковський, І.О. Зимня, К.І. Онищенко, В.М. Плахотник); *створення методичних моделей навчання іншомовного читання* молодших школярів (Р.Ю. Мартинова, З.М. Нікітенко, Т.М. Яблонська); *методи навчання читання іноземною мовою* (Й.М. Берман, М.З. Біболетова, О.А. Ленська, О.Й. Негневицька); *формування іншомовної компетентності в читанні* (Г.Е. Борецька, С.В. Гапонова, З.І. Кличникова, В.В. Черниш) тощо.

Читання розглядається як один із *рецептивних видів мовленнєвої діяльності*, спрямований на сприйняття та розуміння письмового тексту. Воно (читання) є складником комунікативної діяльності людей, оскільки забезпечує письмову форму спілкування. Найважливішою метою навчання мов серед усіх цілей є формування вміння у процесі читання вилучати інформацію із графічно зафіксованого тексту, що дозволяє активно використовувати мову, яка вивчається, у різних видах діяльності [1, с. 346—347].

За визначенням вітчизняних учених, *компетентність у читанні* — це здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування. До складників компетентності в читанні дослідниця відносить уміння, навички, знання, а також комунікативні здібності, а саме — здібності до читання [48, с. 370].

У структурі читання як діяльності Г.В. Рогова виокремлює *мотив, мету, умови і результат*. *Мотивом* є спілкування або комунікація за допомогою друкованого слова, а *метою* — отримання інформації з того питання, яке цікавить читача. До *умов* діяльності читання віднесено оволодіння системою мови і прийомами вилучення інформації. *Результатом* діяльності є розуміння або вилучення інформації з прочитаного з різним ступенем точності та глибини [81, с. 45].



---

У процесі навчання іноземної мови у школі читання є *метою* і *засобом* навчання: учні оволодівають читанням як джерелом отримання інформації (*мета*), а також вони послуговуються читанням для засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу (*засіб*). Це створює необхідні умови для стимулювання інтересу школярів 1—4 класів до навчання, який вони можуть задовольнити самостійно.

Основними характеристиками читання як виду мовленнєвої діяльності, які вчителю доцільно враховувати у процесі компетентісно орієнтованого навчання іншомовного читання, є такі:

1. За характером мовленнєвого спілкування читання, як і письмо, відноситься до письмових видів мовленнєвої діяльності (на відміну від усних — говоріння й аудіювання).
2. За роллю у процесі спілкування читання (поряд з аудіюванням) є реактивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від її ініціювальних видів — говоріння і письма).
3. За спрямованістю на прийом і видачу інформації читання (поряд з аудіюванням) є рецептивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від продуктивних — говоріння і письма).
4. Форма перебігу читання — внутрішня, невиражена (на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються в зовнішньому плані). Предметом читання є чужа думка, яка закодована в тексті і яку потрібно розпізнати.
5. Продуктом читання є умовивід, результатом — розуміння сприйнятого змісту і мовленнєва/немовленнєва поведінка читача, який може вербально відреагувати на прочитане, а можна запам'ятати прочитане до того часу, коли це йому знадобиться [48, с. 371].

Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприймання тексту та його розуміння. На відміну від сприймання усного мовлення (аудіювання), у процесі читання інформація поступає не через слуховий, а через зоровий канал, тому визначальну роль виконують зорові відчуття, які зумовлюють дію моторного/мовленнєво-рухового аналізатора. Завдяки цьому читання завжди супроводжується внутрішнім промовлянням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людини яка читає мовчки, неодмінно чує те, що вона

---

---

читає, тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання. Вони дають можливість контролювати правильність власного читання, проте не відіграють домінуючої ролі, а підпорядковуються названим вище відчуттям [50, с. 110—113]. Читаючи, людина не тільки бачить текст, а й промовляє його про себе і водночас ніби чує себе зі сторони. Саме завдяки *механізму внутрішнього промовляння* і відбувається зіставлення графічного й слухомоторного образів. Найяскравіше дія цього механізму спостерігається в читачів-початківців (читання пошепки). Поступово, з накопиченням досвіду, внутрішнє промовляння набуває більш згорнутого характеру і врешті повністю зникає. Для впізнавання слова досвідченому читачеві достатньо його загальної конфігурації та 3—4 літер, які чітко видно (решта літер під час зупинки очей потрапляють у зону боково-го/периферійного зору).

Учителеві доцільно враховувати, що читання — це специфічний вид спілкування, який тісно пов'язаний зі слуханням, письмом і частково з говорінням, котрі як види мовленнєвої діяльності різнобічно доповнюють один одного. Як зазначав відомий психолог Д.Б. Ельконін, читання є, передусім, процесом відтворення звукової форми слів за їх графічною (буквеною) моделлю. Той, хто навчається читати, діє зі звуковим аспектом мови і без правильного відтворення звукової форми слова не може зрозуміти те, що читає [119]. При цьому читання є не тільки процесом декодування повідомлення, котре пред'являється в письмовій формі, воно передбачає і переведення зорових (графічних) символів в усну артикуляційну систему. Отже, читання включає до свого складу як елементи кодування, так і елементи декодування (а точніше перекодування) мовленнєвого повідомлення.

Із психологічної точки зору процес сприймання й розуміння тексту безпосередньо пов'язаний із мисленням і пам'яттю. Сприймаючи текст, читач виділяє в ньому найсуттєвіші ланки і синтезує їх в єдине ціле. Пам'ять при цьому (логічна і механічна) допомагає мисленню. Сприймання інформації та її осмислення досвідченим читачем здійснюється одночасно. Ці складники нерозривно пов'язані між собою: від якості сприйняття зале-

---

---

жить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина й точність.

Читання, як рецептивна форма мовленнєвого спілкування, складається із двох взаємопов'язаних процесів: *техніки читання тексту* та *розуміння його змісту*. Без оволодіння технікою читання в початковій школі подальше вивчення іноземної мови в базовій і профільній школі є досить обмеженим.

Під технікою читання ми розуміємо сукупність прийомів, які забезпечують сприймання й оброблення формальної мовної інформації (літер, буквосполучень, слів, знаків пунктуації, граматичних ознак і граматичних структур речень). Тобто, це вміння встановлювати відповідність між літерами/буквосполученнями і звуками в слові, необхідне для того, щоб прочитати його. Навчання техніки читання також називають «фонікою» (phonics), або методом фоніксів.

Основне завдання оволодіння технікою читання полягає в навчанні учнів відтворювати буквений текст у двох формах: розгорнутій (*вголос*) і згорнутій (*мовчки/про себе*). *Читання вголос* використовується для формування навичок техніки читання в період їх становлення, а також є засобом контролю точності сприймання буквеного тексту. *Читання мовчки* застосовується в період стабілізації навичок, сприяє розвитку вмінь читання і слугує показником сформованості зрілого читача.

Метою *читання вголос* (зовнішнього читання) найчастіше є повідомлення інформації, а читання мовчки (внутрішнього читання) — отримання/вилучення інформації. У процесі читання мовчки читач повинен зрозуміти текст тільки для себе, а під час читання вголос він має зрозуміти текст сам і зробити його зміст зрозумілим для слухача. У психологічній і методичній літературі читання вголос є першим важливим ступенем в оволодінні молодшими школярами читанням мовчки, що обумовлено наявністю загальних механізмів цих форм читання. У початковій школі на різні види читання вголос доцільно відводити до 90%, на читання мовчки — до 10%.

З.М. Нікітенко вважає основним завданням у навчанні читання учнів початкової школи «розвиток техніки читання вголос і мовчки», із чим можна погодитися. При цьому учні вже на початковому етапі повинні навчитися: *швидко й точно вста-*

---

---

*новлювати букво-звукові та звуко-буквені відповідності; правильно озвучувати графічний образ слова і співвідносити його зі значенням; читати синтагмами, об'єднуючи слова в певні смислові групи; читати в природному темпі текст, побудований на знайомому мовному матеріалі, з пропущеними словами або малюнками замість слів; виразно, з правильним наголосом та інтонацією читати вголос.*

Розвиваючи в дітей уміння читати мовчки, на думку дослідниці, учитель повинен ставити такі завдання: *учити розуміти основний зміст нескладних автентичних текстів, користуючись мовною здогадкою (за контекстом, за подібністю з рідною мовою, за словотворчими елементами); учити повністю розуміти тексти, котрі містять окремі незнайомі слова, про які можна здогадатися, користуючись у разі потреби порядковими виносками [62, с. 98—100].*

Таким чином, на основі викладеного вище можна зробити висновок, що учні вже на початковому етапі повинні:

- знати назви літер і співвідносити їх із відповідними звуками;
- правильно озвучувати невідоме слово — окремо і в реченні;
- співвідносити слово зі значенням;
- впізнавати в незнайомому тексті відомі слова;
- орієнтуватися в структурі тексту (знаходити заголовки, початок і закінчення абзацу, підписи під малюнками тощо);
- впізнавати різновиди тексту (вірш, римівка, оповідання, діалог, кросворд, загадка тощо);
- виразно й правильно читати вголос;
- визначати значення нових слів за словотвором і контекстом тощо.

Перераховані навички мають забезпечити умови протікання читання як форми мовленнєвого спілкування, тобто створити перцептивно-сміслову основу сприйняття. Починати це робити доцільно вже з першого класу і до кінця навчання в початковій школі учні мають навчитися оперувати мовним матеріалом в обсязі речень, смислових відрізків і нескладних текстів.

Якщо проаналізувати нормативні документи МОН України щодо вимог до навчання іншомовного читання учнів молод-

---

---

шого шкільного віку, то вони переважно збігаються з викладеними вище. Зокрема, у 1-му класі діти знайомляться з літерами алфавіту, запам'ятовують звуко-буквені відповідності, вчать розуміти і встановлювати звуко-буквені зв'язки за першим звуком інших слів, засвоєних в усному мовленні. Поступово вони навчаються впізнавати у графічних зображеннях літер звуки і пов'язувати їх у слова, читати за аналогією. У першому класі вже формуються первинні навички читання простих односкладових слів.

Для успішної реалізації завдань із навчання техніки читання першокласників учителю потрібно використовувати найрізноманітніші прийоми: презентації (наприклад, кожної літери і відповідного слова-символу, перший звук якого збігається зі звуком літери); ігри з картками-фоніксами; ігри з різною абеткою тощо. Кожен першокласник НУШ отримав конструктор LEGO «Six Bricks» («Шість цеглинок»), за допомогою якого можна: 1) вивчати літери і звуки (які наклеюються на деталі конструктора). Літери можна сортувати (наприклад, голосні/приголосні), поєднувати з картинками (b — ball, d — doll), складати з них слова, співати пісні; 2) складати зі слів окремі речення, міні-історії тощо. Деталі LEGO різноманітні за кольором і формою, тому зручні для складання схем. При цьому частини слова/ речення можна наклеювати на кубики або домовлятися про їх умовне значення.

У 2-му класі продовжується становлення первинних навичок техніки читання, яке має здійснюватися на фундаменті засвоєної в усній формі лексики. Повторивши усе те, чого учні навчилися в 1-му класі, вони поступово знайомляться з іншими звуко-буквеними співвідношеннями, які передаються на письмі різними буквосполученнями. Спочатку другокласники вчать читати слова, значення яких їм відомі. Паралельно вони опановують первинні навички читання не тільки слів, але й коротких речень, міні-текстів з малюнками-опорами. Згодом доцільно переходити до читання коротких оповідань, віршиків, загадок, коміксів.

Відповідно до чинної навчальної програми на кінець 2-го класу учні мають розпізнавати знайомі слова у супроводі малюнків, наприклад, у меню ресторанів швидкого харчування,

---

де є фотографії страв, або у книжці з малюнками, де використовується знайома лексика.

Навчання зорового сприймання текстів у 2-му класі передбачає необхідність урізноманітнення вчителем матеріалів для читання. Це, зокрема, може бути короткий текст у формі електронного листа чи вітальної листівки ровеснику. Під час читання по ролях чи драматизації за зразком доцільно використовувати якісний аудіосупровід, що позитивно впливатиме на розвиток фонематичного слуху та інтонаційно-вимовних навичок дітей. При цьому вчитель має пам'ятати, що навчання зорового сприймання взаємопов'язане з усними видами мовленнєвої діяльності: сприйманням на слух, усною взаємодією та усним продукуванням мовлення. Після закінчення 2-го класу обсяг одного тексту має бути в межах 50—80 слів.

У 3-му класі продовжується робота з формування навичок техніки читання й одночасно зростає увага до навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Зокрема, учні читають уголос й мовчки короткі прості тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається через ілюстративний матеріал.

У 4-му класі вимоги навчальної програми стосуються лише читання як виду мовленнєвої діяльності. Проте робота з формування навичок техніки читання має продовжуватися і проводитися систематично. Для цього упродовж усього курсу навчання в початковій школі слід широко використовувати наочність та ігрові технології.

Навчальна програма з іноземних мов передбачає, що на кінець 4-го класу учні повинні розуміти дуже короткі, прості тексти, читаючи їх пофразово, впізнаючи знайомі імена, слова та основні фрази, перечитуючи за потреби. Після закінчення 4-го класу обсяг одного тексту має бути в межах 100—150 слів [15].

Показником сформованості навичок техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприймання та ідентифікації графічних образів слів зі звуковими образами, що зберігаються в довготривалій пам'яті читача. Техніка читання потрібна як для читання вголос, так і для читання мовчки, вона є першоосновою читання як виду мовленнєвої діяльності.

---

Для визначення послідовності навчання техніки читання вчитель має враховувати труднощі, викликані іноземною мовою, що вивчається, і насамперед ті, котрі зумовлені орфографічною системою мови (особливо англійської), які склалися історично. До найбільш характерних труднощів англійської мови, що зустрічаються у процесі її вивчення у закладі середньої освіти, можна віднести:

- 1) відмінність між літерами і звуками у слові, тобто між графічним і звуковим образом слова, наприклад: brother ['brʌðə], nephew ['nevju:], thorough ['θlɹə];
- 2) різночитання однакових літер і буквосполучень: who — what, hard — heart, for — four, now — snow;
- 3) різна кількість літер алфавіту і графем, які вони утворюють: 26 літер дають 104 графеми;
- 4) наявність «німих» літер у словах: snake, Thursday; whom, eight;
- 5) передача одного й того ж звуку різними літерами і буквосполученнями:

[k] — club, keep, duck, school; [e] — bell, head, friend, bury;

Окрім того, англійська мова має специфічні графічні та технічні труднощі. Зокрема, вони пов'язані з читанням уголос слів з однаковим написанням, але різним словесним наголосом: в іменниках наголос ставиться на першому складі, у дієсловах — на останньому. Наприклад: 'record (іменник — *запис*), re'cord (дієслово — *записувати*); 'present (іменник — *подарунок*), pre'sent (дієслово — *дарувати*).

На думку І.О. Зимньої, учні повинні переборювати іншомовні труднощі поступово: спочатку вони оволодівають технікою читання вголос, засвоюють специфіку літер алфавіту та мовний матеріал, виконують тренувальну роботу з техніки читання, отримуючи якомога більше навантаження на зоровий аналізатор; згодом переходять до читання мовчки, оволодіваючи прийомами власного читання як мовленнєвої діяльності [22, с. 110].

Завдання навчання техніки читання реалізуються протягом основних **двох етапів** формування компетентності в техніці читання: 1) етап навчання впізнавання і розрізнення графем; 2) етап встановлення і реалізації графемно-фонемних відповідностей [48, с. 274].

---

Прикладами вправ до **етапу навчання впізнавання і розрізнення графем** можуть бути: *Озвучте пред'явлені вчителем літери. Прочитайте літеру в різних позиціях у слові. Визначте кількість літер і звуків у слові. Підберіть до малих літер великі (і навпаки), озвучте їх. Покажіть/напишіть літеру, що відповідає вимовленому звукові. Назвіть слова з літерою **b (c, d, n)** на початку слова. Складіть вимовлене слово з карток алфавіту. Визначте подібність і розходження в словах: *and-end, pen-pan, as-ask, form-from* та ін.*

Приклади вправ до **етапу встановлення і реалізації графемно-фонемних відповідностей**: *Підберіть малюнки до названих слів. Утворіть нові слова, змінюючи першу літеру (напр., *ball-tall...*), прочитайте їх. Підберіть пари слів, що римуються: *dog, bus, bad, cry, red, some, frog, try* та ін. Прочитайте незнайомі слова за правилами читання. Підберіть до слів відповідні малюнки (і навпаки), прочитайте слова. Прочитайте слова-іменники і підберіть до них відповідні прикметники. Знайдіть серед літер «заховані» слова і прочитайте їх.*

Кожен із зазначених етапів передбачає виконання відповідних груп вправ для формування компетентності в техніці читання. Зокрема, до першого етапу доцільно віднести *некомунікативні рецептивні вправи*: на впізнавання, розрізнення, групування та розташування графем. Другий етап має містити *некомунікативні й умовно-комунікативні рецептивні та репродуктивні вправи*: на озвучування, називання, написання та читання окремих слів і словосполучень. Усі ці вправи Г.В. Рогова і І.М. Верещагіна умовно віднесли до дотекстового періоду в навчанні читання вголос, який триває доти, доки учні читають елементи тексту (слова, словосполучення, речення), не об'єднані тематично. Читання простих, але зв'язних текстів, відбувається в текстовий період, метою якого є навчити учнів одночасно сприймати й розуміти зміст тексту, не відволікаючись на технічний аспект читання. Цей рівень досягається в результаті систематичної тренувальної роботи з текстом: читати можна навчитися лише шляхом читання [94].

Суть проаналізованих етапів полягає в тому, що учнів спершу потрібно навчити читати, починаючи з найменшої одиниці



---

---

мови і до тексту. У процесі вивчення літер алфавіту доцільно звернути особливу увагу на ті з них, які не мають еквівалентів в українській мові та викликають труднощі під час читання. Навчаючи читати буквосполучення, слід більше часу приділити буквосполученням, які не є типовими для рідної мови та вимагають більш поглибленої роботи для їх засвоєння. Наступним кроком є навчання сприймання мінімальної одиниці читання — слова, а згодом словосполучення і синтагми. Лише після успішного проходження цих етапів учні переходять до читання речень і текстів.

Відповідно до проаналізованих етапів можна виділити чотири види вправ для навчання читання вголос:

1. **Вправи для розпізнавання й читання окремих літер і буквосполучень**, які включають навчальні операції з алфавітом із використанням карток розрізної абетки і навчально-роздаткового матеріалу із зображенням людей/тварин/предметів. Вони спрямовані на розвиток графемно-фонемних зв'язків. Учні можна запропонувати такі завдання\*: *Подивіться, послухайте і повторіть. Подивіться, озвучте і напишіть за зразком.*

У процесі вивчення літер алфавіту (наприклад, літери **N**) завдання можуть дещо змінюватися: *Розгляньте літери, прослухайте, як їх вимовляє вчитель, і повторіть. Подивіться на малюнок, знайдіть велику і малу літеру «N», «n», розфарбуйте їх. Вилініть з пластиліну велику і малу літеру «N», «n», озвучте їх. Скопіюйте літери «N n», розфарбуйте їх та озвучте. Укажіть і співайте (літери «N», «n» і малюнок із зображенням дівчинки з підписом «Nina»). Знайдіть пару і назвіть (літера «G g» і малюнок, який її зображує — гуска (goose)). Із поданих літер складіть імена дітей: A N L I D R M O V R. Послухайте слово і складіть його з карток алфавіту. Озвучте літери і буквосполучення. Визначте подібність і відмінність у словах: is-ice, form-from, ten-man, etc.*

2. **Вправи для читання окремих слів і словосполучень**, які мають на меті навчити учнів співвідносити звуковий образ слова із графічним і навпаки; проводити звуковий аналіз

---

\* деякі з цих вправ і завдань взято з чинних підручників з англійської мови для початкової школи

---

слів; ділити слова на склади, визначати тип складу і наголос. В основу цих вправ покладено різні методи навчання читання слів. Наприклад, керуючись **фонетичним (звуковим) методом**, учням можна пропонувати такі завдання: *Зафарбуй ті поля малюнка, де є слова зі звуком [ou], і прочитай, що у тебе вийшло. Знайдіть вимовлене вчителем слово серед ряду слів на картках і прочитайте його. Складіть вимовлене вчителем слово з карток алфавіту і прочитайте його. Прослухайте слова (з опорою на таблицю чи підручник) і прочитайте ті, у яких є звук [ai]: name, nice, tube, fine, cat. Послухайте і прочитайте. Скажіть, який спільний звук є в кожній групі слів: think, miss, strict... Прочитайте слова і виберіть ті, які починаються/закінчуються на літеру «D d». Прослухайте слова (з опорою на підручник) і скажіть, яке слово пропустив учитель.*

Для читання окремих слів і словосполучень учням можна запропонувати завдання типу: *Прочитайте пари слів, що відрізняються одним елементом: come-some, far farm, farm-warm, take-make, yet-let, does-goes, ice-nice. Підберіть пари слів, що римуються: bad, dog, bus, come, cry, log, red, some try, us, head, fog і прочитайте їх. Підберіть пари слів із голосними в різних позиціях: pin-pine, take-map box-bone, pen-Pete, car-call-cat-care-air і прочитайте їх. Прочитайте слова-іменники і підберіть до них відповідні прикметники (слова на картках або дві колонки слів на дошці). Прочитайте мовчки словосполучення і підберіть до них відповідні малюнки (напр.: a short ruler, a long pencil, a black box, a red flower і т. п.), прочитайте їх уголос. Запам'ятайте слова (від 3 до 5), які на картках швидко показує вчитель, і відтворіть їх уголос.*

Досить важливо пропонувати учням вправи на прогнозування форми слова. Наприклад: *Розшифруйте орфограми і прочитайте одержані слова: bde, atr, ptael, ogd (bed, map, plate, dog). Прочитайте слова з пропущеними літерами. Прочитайте незнайомі слова з опорою на правило/таблицю.*

Навички читання окремого словом вдало закріплюються в римівках і піснях. Наприклад: *Прослухайте пісню і заспівайте її.*

---

---

Go **home**, funny frog.  
Go home!  
Go home, funny frog.  
Go home!

Hop and hop!  
And don't you stop.  
Go home, funny frog.  
Go home!

Учителеві доцільно враховувати той факт, що навчання техніки читання англійських слів — це складне завдання, і цей процес триває протягом усього освітнього курсу в початковій школі, а згодом отримані навички необхідно закріплювати в основній школі.

3. **Вправи для читання речень уголос**, котрі є дуже важливими для розвитку вмінь читання мовчки, проте на практиці їм не приділяється достатньої уваги. Прикладами можуть бути такі вправи: *Прочитайте речення, погодьтеся або заперечте. Послухайте і прочитайте. Скажіть, яке речення не відповідає змістові малюнка. Прочитайте початок речення і знайдіть його закінчення. Прочитайте і скажіть «так» чи «ні»* (наприклад: October is in spring). *Прочитайте речення. Розмістіть малюнки у правильному порядку. Слухаючи диктора (учителя), стежте по книжці і промовляйте речення вголос. Прочитайте і складіть по два подібних речення. Прочитайте речення і здогадайтеся про значення виділених слів. Прочитайте речення і порівняйте їх* (наприклад: There is a book on the table. There are many books on the table) тощо.

У процесі читання речень їх осмислення здійснюється за синтагмами. У зв'язку з цим учнів потрібно навчити: ділити речення на синтагми; правильно озвучувати синтагми як цілісні інтонаційні блоки; осмислювати синтагми безпосередньо при їх читанні. Ці процеси також мають місце в навчанні читання рідною мовою, але вони відбуваються автоматично і тому не усвідомлюються. Оволодіваючи читанням іноземною мовою, учні повинні спочатку навчитись усвідомлювати, як слід поділити речення на синтагми, спираючись перш за все на зовнішні граматичні ознаки речення, і, звичайно, розуміючи смисл окремих слів.

Вправи, пов'язані з читанням речень із поступовим нарощуванням його частин (синтагм), є дуже поширеними серед методистів. Вони спрямовані на: а) збільшення оперативної

---

одиниці сприйняття тексту; б) розвиток структурної антиципації; в) сприяння засвоєнню нових слів, які можуть зустрітися в тексті (розвиток контекстуальної здогадки); г) спрямування учнів на читання текстів, тобто спрямування їхньої думки в певному руслі (розвиток логічного розуміння).

Головною перевагою читання із розширенням синтагм є, безумовно, те, що такі вправи сприяють розширенню поля охоплення при читанні: учень звикає читати не склади, не слова, а синтагми, до того ж із кожним разом усе більші. І чим більшою стає одиниця сприйняття тексту, тим краща синтагматичність читання, смислового поділу тексту, а відповідно, тим вища швидкість і краще розуміння його змісту. Такі вправи можна розпочинати з одного слова або двоскладових словосполучень, збільшуючи їх до поширених речень, наприклад:

A house.

A little house.

A little wooden house.

A little wooden house stood in the forest.

A little wooden house stood in a thick forest тощо.

Як видно з прикладу, синтагма в кожній наступній фразі поширюється і розширюється, але не прямолінійно, а трансформуючись. Утім ключове слово повторюється в кожній фразі, хоч і в новому оточенні. У першій фразі дається значення нового слова, у наступних воно повинно бути зрозумілим без перекладу, і в результаті багаторазового сприймання учень має його запам'ятати.

Зазначені вправи можна виконувати і навпаки: спочатку учням пропонується ціле речення, а вони повинні його трансформувати до найменшої синтагми.

**4. Вправи для читання вголос коротких зв'язних текстів**, які спрямовані на розширення поля читання і швидкості сприймання навчального тексту. Такі вправи обов'язково мають проводитись у класі під керівництвом учителя протягом всього початкового ступеня навчання. Учитель пропонує зразок читання всього тексту (сам або з опорою на фонограму). Учні при цьому отримують завдання стежити по книжці за вчителем/дик-

---

тором та позначити олівцем в тексті або рухом руки в повітрі межі синтагм, паузи, висхідний/низхідний тон речення. У паузах між реченнями учні читають текст хором, а після завершення цієї роботи — індивідуально.

Для читання текстів вголос школярам можна запропонувати завдання на зразок: *Прочитайте текст і дайте відповіді на запитання. Прочитайте діалог і розіграйте його. Прочитайте діалог і складіть подібний. Прочитайте текст і знайдіть два речення, які не відповідають змісту малюнків. Прочитайте текст і швидко знайдіть відповідь на запитання вчителя. Прочитайте текст і придумайте до нього інший заголовок/закінчення. Прочитайте текст і опишіть малюнки до нього тощо.*

Цікавими текстами для дітей є казки і комікси, особливо якщо вони супроводжуються малюнками. Діти уважно слухають текст, роздивляючись малюнки, читають і розігрують його. Вони можуть також прогнозувати розвиток подій, що полегшує розуміння комунікативного смислу.

Так, у підручнику для 3-го класу О.Д. Карп'юк [28] додаток «Comics Plus» містить чималу кількість цікавих, веселих і пізнавальних коміксів із дотепними малюнками. Декілька з них присвячено роботам. Наприклад, розмова хлопчика з роботом (на малюнку зображено двох здивованих хлопчиків і робота): «Robbie Do».

*Elliot: Can you read, Robbie?*

*Robbie: Yes, I can, but I'm not very fast. I can read two stories in a day.*

Обсяги запропонованих автором коміксів — різні, від 20 і до 100 слів.

Лише після опрацювання тексту в класі вчитель дає учням завдання підготувати вдома зразкове читання тексту вголос. Перевірити виконання цього завдання можна, наприклад, у вигляді конкурсу на кращого читця. При перевірці читання враховується не лише темп/швидкість читання, але й виразність і правильність озвучування.

Теорія мовленнєвої діяльності розглядає мовний матеріал як засіб її реалізації. Навчитися читати означає оволоді-

---

ти певним обсягом фонетичного, графічного, лексичного і граматичного матеріалу. Обсяг цього матеріалу визначено програмою з іноземних мов для 1—4 класів. Навчання іншомовного читання на початковому етапі будується на основі виділених у лінгвістиці й методиці рівнях організації мовного матеріалу: слово, словосполучення, речення, текст. Мінімальною методичною одиницею організації матеріалу в навчанні читання є слово як найменша одиниця сприймання. Знайомство учнів зі звуковою системою іноземної мови має здійснюватися на основі імітативно-ігрових технологій в умовах комунікативних ситуацій, необхідних і достатніх для реалізації мовленнєвих дій. Перший клас розглядається як основний у постановці іноземної вимови, формуванні ритміко-інтонаційних навичок і звуко-буквених співвідношень.

Читання вважається одним із найбільш трудомістких мовленнєвих умінь, особливо в початкових класах. Водночас, правильно організоване оволодіння технікою читання за допомогою ефективних методів може зекономити час на наступних етапах навчання.

У навчанні техніки читання відомі такі **методи**, як звуковий метод, метод цілих слів, метод цілих речень, метод ключових слів, метод аналогії (подібності), метод читання за правилами, метод «кольорового» читання, лінгвістичний метод, метод взаємопов'язаного навчання техніки читання й письма тощо. На сьогоднішній день домінують два методи: *метод цілих слів* і *звуковий метод*.

Відповідно до традиційного підходу — *навчання читання методом цілих слів* — учні проходять шлях від літери до звуку і від графічної форми слова до його звукової форми. Вони знайомляться з літерами і читають окремі слова за правилами читання. Але при такому підході школярі роблять багато помилок, читання набуває характеру вгадування, оскільки діти запам'ятовують «візерунок літер», а не бачать звукового образу.

Варто зазначити, що проблема кваліфікації методів навчання читання не є новою. Ще в 60-х роках ХХ століття Г.В. Рогова виокремила три методи навчання іноземних мов, які тривалий час використовувалися у практиці шкільного навчання: *метод*

---

цілих слів, звуковий метод, метод цілих речень [94, с. 11]. У подальшому були розроблені інші, або модифіковані вже відомі методи навчання техніки іншомовного читання.

Так, *метод цілих слів* отримав свій подальший розвиток у працях І.М. Верещагіної, О.А. Ленської, М.З. Біболевой, К.І. Онищенко та ін. Навчання техніки читання іноземною мовою молодших школярів на основі цього методу здійснюється відповідно до двох способів: 1) через пред'явлення образу цілого слова із графічним виділенням у ньому літери або буквосполучення, прочитання слова, його аналіз і визначення правила читання; пред'явлення правила-інструкції до знайомства зі словами; читання однотипних слів за аналогією з опорою на ключове слово; 2) через читання окремих слів за правила читання, де ключовим словом є графічний образ слова і малюнок; читання слів не за правилами на основі слів з аналогічним звуком, що читаються за правилами (наприклад: *fun, son, run, duck* тощо).

*Звуковий метод*, представлений у дослідженнях З.М. Нікітенко, О.І. Негневицької, В.М. Плахотника та ін., також може здійснюватися двома способами: 1) оволодіння звуковою формою слів і транскрипцією як зоровою опорою для засвоєння алфавіту та правил читання; 2) фонемно-графемний метод читання цілих слів — вивчення ряду слів за ключовим словом лише після того, як у ньому почергово засвоюються всі його графеми.

Так, на думку вітчизняного дослідника й автора підручників англійської мови для початкової школи В.М. Плахотника, навички техніки читання вважаються сформованими, коли дитина усвідомила зв'язок голосної та приголосної літер і вимовила перший склад, знаючи конфігурацію літери та її звукову відповідність. А читати вона навчилася тоді, коли вміє поєднувати всі склади у слові, озвучувати їх та впізнавати значення озвученого слова [75, с. 91].

Популярним є також *метод ключових слів*, або за аналогією, коли учням пропонується прочитати слова з однаковою орфограмою (наприклад: *is, his, it, sit, in, big*). Цей метод, уведений в методику навчання А.П. Старковим, і досі залишається дієвим.

---

---

Оскільки він пов'язаний з методом читання за правилами, то, перш ніж подавати учням аналогічні слова, слід спочатку сформулювати правила.

Сьогодні в початковій школі в навчанні техніки іншомовного читання превалюють два методи: *метод цілих слів* (обидва названі вище способи) і *метод читання з опорою на фонетичну транскрипцію* (зокрема, у навчанні англійської мови). Але, на жаль, ці методи не завжди дають очікувані результати навчання. На нашу думку, це пов'язано з тим, що навчання іноземної мови в школах України розпочинається з першого класу, а початок навчання читання іноземною мовою передбачено після освоєння учнями усного ввідного курсу протягом першого півріччя. Утім, у дітей перших-других класів ще не завершився процес формування навичок і вмінь читання рідною мовою, тому у процесі навчання іншомовного читання виникають певні труднощі.

Український учений-методист Р.Ю. Мартинова розробила цілісну загальнодидактичну модель змісту навчання іноземних мов, одним із компонентів якої є *дидактична модель змісту навчання іншомовної техніки читання і письма*. Узагальнену мету навчання дослідниця зводить до формування графічної й орфографічної компетенцій учнів, а конкретні цілі навчання, на її думку, полягають у здобуванні всіх видів знань, навичок і вмінь, зокрема: 1) озвучування кожної літери алфавіту відповідно до її основного способу читання і написання її в різних графічних варіантах, а також озвучування і написання кожної літери за найтипівшим для неї звуком і позначення будь-якого звука відповідною йому літерою; 2) вимовляння будь-якого слова і його транскрибування, якщо воно пишеться за фонетичним принципом; 3) читання будь-якого слова і написання його в орфографічній і транскрибованих формах, якщо воно ґрунтується на фонетичному принципі та підлягає активному засвоєнню; 4) вимовляння будь-якого слова і написання його в транскрипції, якщо воно ґрунтується на вивчених правилах читання; 5) читання будь-якого слова і написання його в орфографічній і транскрибованій формах, якщо воно ґрунтується на вивчених правилах читання і підлягає активному засвоєнню; 6) вимовляння будь-якого слова



---

за транскрипцією, якщо воно не відповідає правилам читання; 7) читання будь-якого слова за транскрипцією і написання його в орфографічній і транскрибованій формах, якщо воно не відповідає правилам читання, але підлягає активному засвоєнню; 8) читання і написання будь-якого словосполучення, якщо воно складається з вивчених лексичних і граматичних одиниць» [44, с. 28].

Відповідно до моделі Р.Ю. Мартинової навчання читання й письма здійснюється взаємопов'язано, поетапно, тому, на нашу думку, її можна використовувати як алгоритм дій із навчання читання і письма на початковому етапі як при навчанні першої іноземної мови, так і другої, починаючи з 5 класу.

Інший учений-методист З.М. Нікітенко вважає найефективнішим способом оволодіння дітьми технікою читання іноземною мовою в сучасній школі шлях від звуку і звукового аналізу (без опори на друкований текст) через матеріальну опору до буквено-звукових відповідностей, тобто від *звукової форми слова до його графічної форми* (звуковий аналіз → буквено-звукові співвідношення). До переваг цієї технології автор відносить урахування психофізіологічних основ становлення мовленнєвої здібності, психофізіологічних можливостей дітей та їхнього шкільного досвіду в засвоєнні грамоти рідної мови і нерозривний розвиток технічних навичок читання та здібностей до усного іншомовного спілкування. На основі зазначеного підходу дослідниця визначає **іншомовне читання** учня молодшого шкільного віку на початковому етапі формування як *дію з відтворення звукової форми слова на основі його графічної моделі* (в англійській мові — спочатку транскрипційній, а потім буквеній) [60, с. 190]. У цій дефініції предметним змістом дії читача виділяється матеріальна звукова сторона, тобто не літери чи їх назви виступають предметним змістом, а звукова сторона мовлення — фонемі та їх послідовність.

Дослідниця розробила модель поетапного формування техніки читання іноземною (*англійською*) мовою, у якій виділила три стадії.

*Першу стадію* складає підготовчий (пропедевтичний) курс усного іншомовного спілкування тривалістю в одну (першу)

---

чверть, який дозволяє дітям орієнтуватися у фонемній системі нерідної мови і взаємопов'язано розвивати мовну й мовленнєву здібності, а також створювати комунікативне ядро усного іншомовного мовлення.

Під час *другої стадії* — матеріалізованої орієнтувальної основи становлення техніки читання — тривалістю в одну (другу) чверть, яка природно інтегрована у процес оволодіння дітьми усним іншомовним мовленням, відбувається оволодіння знаками транскрипції (читання і запис слів у транскрипції) як майбутньої опори в засвоєнні літер і буквено-звукових співвідношень та оволодінні системою голосних і приголосних фонем з опорою на сформоване комунікативне ядро і знаки транскрипції.

*Третя стадія* — формування у другокласників основних механізмів техніки читання й умінь читати автентичний текст уголос і мовчки — тривалістю у друге півріччя, спрямована на формування когнітивних здібностей, ознайомлення з англійськими літерами з опорою на знаки транскрипції, із правилами читання літер, буквосполучень, голосних у відкритому і закритому складі, читання слів, речень, виразне читання текстів уголос і мовчки [там же, с. 98—103].

Нам імпонує описана модель, оскільки результатом її використання є сформовані навички техніки читання іноземною мовою, які складають міцну основу для становлення іншомовних мовленнєвих здібностей дітей усвідомлено й самостійно читати автентичні тексти іноземною мовою з різними стратегіями. Зазначений результат стає можливим, оскільки на кожній стадії опрацьовується певна дія учня в такий спосіб, що із розгорнутої вона поступово перетворюється в розумову дію, тобто відбувається інтеріоризація. Проте варто зважати на те, що в українських школах навчання іноземної мови розпочинається з 1-го класу (а не з 2-го, як у російських школах), тому розподіл завдань щодо навчання техніки читання за стадіями буде дещо іншим як за тривалістю, так і за змістом.

Проаналізувавши дослідження основних методів навчання техніки читання іноземною мовою учнів молодшого шкільного віку різними авторами, ми дійшли висновку, що всі вони є ефективними і мають право на використання в навчальному

---

процесі. Наприклад, фонетичний (звуковий) метод доцільно застосовувати у процесі навчання читання слів із повною звуко-літерною відповідністю. Слова, які підлягають певним правилам, варто навчати за правилами читання (за ключовими словами). Метод цілих слів доречно використовувати, коли діти навчаються читати слова-виключення з правил. Метод кольорового читання можна використовувати для виділення складних для читання орфограм. Фактично кожен з цих методів має позитивні характеристики, котрі можуть бути враховані у процесі розроблення або модифікації цього методу (або комплексу методів), який би найповніше відповідав цілям і завданням сучасної початкової школи. Утім, незважаючи на те, який метод використовується, він має забезпечити рівень умінь і навичок в іншомовному читанні молодших школярів, визначених чинною навчальною програмою з іноземних мов для 1—4 класів [76].

Що стосується застосування проаналізованих нами методів у навчальній літературі, то, наприклад, у двох сучасних підручниках з англійської мови для першого класу (О.Д. Карп'юк; А.М. Несвіт), рекомендованих МОН України для використання в початковій школі, навчання техніки читання здійснюється згідно з методом цілих слів, хоча перевага надається навчанням говоріння й аудіювання. Учні знайомляться з літерами і читають слова, словосполучення та речення не самостійно, а повторюючи їх за вчителем. Навчання читання літер здійснюється паралельно з їх написанням [26; 54].

Перший клас вітчизняної школи розглядається як основний у постановці іноземної вимови, формуванні ритміко-інтонаційних навичок і звуко-буквених співвідношень. Для засвоєння фонологічного аспекту мови (усний ввідний курс) програмою відведено 16 годин (перше півріччя), а для засвоєння звуко-буквених співвідношень — 19 годин (друге півріччя). З метою полегшення оволодіння процесами читання і письма рекомендовано використовувати стандарт напівдрукованого шрифту. В обох випадках оволодіння звуковою та буквеною системами іноземної мови відбувається на основі виділених авторами підручників комунікативних одиниць, які повністю відповідають тематиці ситуативного спілкування та реалізують мовленнєві

---

функції, запропоновані програмою з іноземної мови для 1-го класу. Знайомство учнів зі звуковою системою іноземної мови повинно відбуватися на основі імітативно-ігрових технологій в умовах комунікативних ситуацій. Вивчення фонетики, тобто звукового ладу мови (звуків, звукосполучень, наголосу, ритму, мелодики, інтонації, паузи) як самостійного аспекту, не передбачається. Діти опановують вимовні навички в ході навчання усного мовлення і читання.

Хоча читання віднесено до рецептивних видів діяльності, результатом успішного застосування його вмінь і навичок є продуктивні дії, тобто використання отриманої інформації в усному й писемному мовленні, у повсякденних ситуаціях спілкування. Крім навчання техніки читання, на початковому етапі починають формуватися різні технології читання, компенсаторні вміння, навички самостійної роботи. На цьому етапі учнів вже можна навчати: 1) ігнорувати невідоме, якщо воно не перешкоджає виконанню поставленого завдання; 2) працювати зі словником; 3) використовувати виноски і коментарі, що пропонуються в тексті; 4) інтерпретувати й трансформувати текст.

*Рівні розуміння змісту* тексту включають: загальний смисл (*про що*), смисловий зміст (*що*), розуміння характеру мовного вираження смислу змісту (*як*), проникнення в контент (*чому, для чого*).

Важливим психологічним компонентом процесу читання є механізм можливого прогнозування, яке проявляється на смисловому й вербальному рівнях. Сміслове прогнозування полягає в умінні спрогнозувати зміст тексту і зробити правильне передбачення про подальший розвиток подій за заголовком, першим реченням та іншими сигналами тексту. Вербальне прогнозування — уміння за першими літерами відгадати слово, за першими словами — синтаксичну побудову речення, за першим реченням — подальшу побудову абзацу.

Завдання навчання іншомовного читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності полягає в тому, щоб навчити учнів вилучати інформацію з тексту в тому обсязі, котрий необхідний для розв'язання конкретного мовленнєвого завдання, використовуючи певні технології. Саме ця настанова визначає

---

один із принципів класифікації читання за видами залежно від комунікативної мети уроку й характеру тексту.

*Види читання* — це послідовність дій, котрі обумовлені метою і характеризуються «специфічним поєднанням прийомів смислової і перцептивної переробки матеріалу, який сприймається візуально» [110, с. 48].

Класифікація видів читання пов'язана з комунікативними цілями і завданнями читача, які визначають необхідний ступінь повноти й точності розуміння матеріалу. Цей критерій було покладено в основу загальноприйнятої класифікації видів читання С.К. Фоломкіної: 1) *ознайомлювальне читання* (з розумінням основного змісту тексту); 2) *переглядове читання* (з метою пошуку необхідної інформації, яка зацікавить); 3) *вивчальне читання* (з повним розумінням змісту тексту) [109, с. 48].

Незважаючи на те, що всі чотири види читання починають формуватися приблизно в один і той же час (у 4—6 класах), у реальності існує визначена прогресія їх розвитку. Уже у 3—4 класах при читанні нескладної інформації необхідно розпочинати навчання прийомів, котрі потрібні для оволодіння основними видами читання, наприклад, вправи на виділення основного й другорядного. Тим самим читання дещо видозмінюється, поступово наближаючись до ознайомлювального, але ще не є таким, тому що учні не володіють усім комплексом прийомів, що складають його специфіку. Ознайомлювальне читання розвивається до кінця четвертого класу. Школярів уже навчають розуміти основну ідею, уміти виділяти головні факти, охоплювати подумки логіку викладу, проте вони ще не володіють автоматизмами перцептивної переробки інформації, що сприймається, у процесі читання. Цей вид читання повністю формується й удосконалюється (збільшується обсяг текстів, ускладнюється зміст інформації) у 5—7 класах.

Попри цей аргумент, Н.Д. Гальскова і Н.І. Гез переконані, що з самого початку учнів необхідно привчати читати по-різному, оскільки вже на початковому етапі розвиваються всі види читання. При цьому розв'язуються водночас два завдання: 1) концентрується увага на навичках, що забезпечують рецептивну сторону читання; 2) спрямовується увага одночасно на

---

вирішенні смислових завдань із метою розуміння, осмислення й передачі інформації [12, с. 224—246].

Натомість, результати проведеного вітчизняним ученим-методистом, автором підручників з іспанської мови для всіх ступенів навчання, у тому числі й початкового, В.Г. Редьком аналізу змісту чинних вітчизняних шкільних підручниках з іноземних мов різних авторських колективів (зокрема, текстів, дотекстових і післятекстових вправ та завдань), засвідчили перевагу двох видів читання: ознайомлювального (51%) і вивчального (42%). Лише 6% припадає на переглядове читання, і до 1% — на пошукове читання [86, с. 324].

У зв'язку з викладеним вище, вважаємо за доцільне детальніше розглянути два види читання: ознайомлювальне й вивчальне.

**Ознайомлювальне читання** (reading for the main idea) — це пізнавальне читання, де предметом уваги читача є увесь мовленнєвий твір (книга, стаття, оповідання тощо) без спрямування на отримання певної інформації. Це найбільш розповсюджений вид читання, котрий здійснюється на матеріалі автентичних текстів з інформацією про історію, культуру, традиції, побут країни, мова якої вивчається. Ознайомлювальне читання потребує вміння вилучення основної інформації з тексту, розуміння головної ідеї, деяких основних фактів. Текст для цього виду читання не повинен бути важким для учнів у мовному відношенні, утім він може містити незначну кількість нових лексичних одиниць і синтаксичних конструкцій, які раніше не зустрічалися, але вони не повинні перешкоджати сприйманню основної інформації тексту. При цьому користування словником не передбачається, а увага учнів має зосереджуватися тільки на знайомих мовних одиницях.

На думку С.К. Фоломкиної, рівень розуміння текстів, призначених для ознайомлювального читання, має становити не менше 70% фактів, які містяться в тексті. Розуміння основної інформації повинно бути точним, а другорядної — неспотвореним. Швидкість читання дещо відрізняється для різних мов: пропонується для німецької 140—150 слів на хвилину, для англійської і французької — 180—190 слів на хвилину [109, с. 270].

Робота з ознайомлювальним читанням передбачає досягнення декількох комунікативних цілей, а саме: а) визначити тему,

---

яка висвітлюється в тексті, які проблеми в ньому розглядаються; б) з'ясувати, що саме говорить в тексті у зв'язку з проблемою; в) виділити основну думку; г) вибрати головні факти, випускаючи другорядні; д) висловити своє ставлення до прочитаного [48, с. 378].

Для розвитку вмінь ознайомлювального читання добираються, як правило, тексти обсягом до однієї сторінки у 4-му класі, легкі для розуміння в мовному і змістовому відношеннях, які можуть містити до 25—30% другорядної інформації. Мова текстів має бути нормативною, без діалектів, а зміст відповідати рівневі мовної підготовленості школярів, їхнім віковим особливостям, особистому життєвому досвіду та інтересам. Це можуть бути розповіді, казки, вірші, пісні, загадки тощо; газетні та журнальні статті, інтерв'ю, репортажі; програми передач, афіші, оголошення, меню, інструкції, квитки тощо. Їх спочатку читають у класі з метою формування в учнів навичок читання й розуміння, потім — удома, згодом знову в класі — для контролю розуміння прочитаного.

З метою виявлення розуміння учнями ознайомлювального читання, тобто основної інформації тексту, пропонуються вправи/завдання такого характеру:

1. Прочитати заголовок/перші речення і повідомити, про що/кого може розповідатися в тексті.
2. Прочитати і перекласти текст. У разі потреби скористатися словником.
3. Дати відповіді на запитання вчителя щодо основного змісту.
4. Вибрати з кількох запропонованих учителем заголовків той, що найбільше відображає зміст тексту.
5. Послухати твердження вчителя/однокласників і виправити неправильні (що не відповідають змістові).
6. Вибрати з ряду малюнків ті, що ілюструють зміст тексту.
7. Дібрати до запитань правильні відповіді відповідно до змісту тексту.
8. Вибрати з ряду оцінювальних суджень те, яке відповідає думці учня про прочитаний текст/проблему.
9. Стисло передати основний зміст тексту рідною мовою

---

10. Висловити свою думку про зміст тексту, оцінити його рідною мовою.

**Вивчальне читання** (detail reading) передбачає читання тексту з допомогою словника, максимально повне й точне розуміння всієї інформації, критичне її осмислення. На думку С.К. Фоломкіної, ступінь повноти розуміння цього виду читання має становити 100%, причому очікується точне (адекватне) розуміння всієї інформації. Об'єктом вивчення є інформація, що міститься в тексті, але ніяк не мовний матеріал. Цей вид читання потребує значної кількості часу для вдумливого читання тексту й аналізу його змісту з опорою на мовні та логічні зв'язки тексту, тобто читання здійснюється в повільному темпі — 50—60 слів/хв [109, с. 270—271]. Кількість незнайомих слів, на думку О.О. Леонтьєва, не повинна перевищувати 10—12 на сторінку, що складає 4—6 %, значення яких самостійно визначає учень. У протилежному випадку розуміння тексту буде результатом не читання, а його розшифрування [40, с. 135]. Вивчальне читання відрізняється від інших видів можливістю великої кількості регресій — повторним перечитуванням частин тексту, іноді з розбірливим вимовленням тексту шляхом аналізу мовних форм, свідомим виділенням найважливіших тез і неодноразовим промовлянням їх уголос із метою кращого запам'ятовування змісту для подальшого переказу, обговорення, використання в роботі. Саме вивчальне читання навчає школярів бережливо ставитися до змісту тексту.

Завданням вивчального тексту є також формування в учнів уміння самостійно долати труднощі в розумінні його змісту. Регулярна робота з розвитку цього виду читання розпочинається на II ступені повної загальної середньої освіти. На початковому етапі всі тексти, призначені для вивчального читання, повинні бути побудовані повністю на знайомому матеріалі.

У процесі вивчального читання передбачається досягнення таких комунікативних цілей: а) зрозуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повнотою і глибиною; б) порівняти здобуту інформацію зі своїм досвідом; в) оцінити інформацію, висловити свою думку про неї; г) передати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або в опорі на текст); д) прокоментувати окремі факти [48, с. 379].



---

---

Для формування вмінь вивчального читання добираються нескладні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів (науково-популярні, художні, публіцистичні, прагматичні), котрі за обсягом мають бути значно меншими, а за змістом складнішими, ніж для ознайомлювального читання. Зазвичай, це пізнавальні тексти із значущою для учнів інформацією й мовними та смисловими труднощами, що потребує перечитування окремих частин тексту (розділів, абзаців) для кращого розуміння його змісту.

З метою формування вмінь вивчального читання та контролю повноти розуміння прочитаного тексту пропонуються такі завдання:

1. Відповісти на запитання вчителя щодо основного змісту тексту та його деталей.
2. Вибрати з кількох малюнків ті, що ілюструють основну думку тексту.
3. Визначити, чи відповідає інформація, запропонована в завданні вчителя, основному змістові тексту.
4. Визначити в тексті смислові віхи та виписати найбільш суттєву інформацію.
5. За складеним учителем планом тексту дібрати до кожного пункту речення з тексту, що його уточнюють.
6. Виконати письмовий переклад тексту і порівняти його з ключем.
7. Виконати тест множинного вибору, альтернативний чи поєднувальний тест (matching).

Оскільки переглядове (skimming reading) і пошукове (reading for specific information) читання за багатьма характеристиками збігаються, у практиці навчання їх, як правило, приймають за один вид, називаючи пошуково-переглядовим. **Пошуково-переглядове читання** — це читання з метою одержання найзагальнішого уявлення про зміст тексту, його тему. Пошуково-переглядове читання є швидким, вибіркоvim читанням. Воно використовується, наприклад, під час читання книг (читання заголовків, передмови, вступу, висновку), газет (перегляд заголовків і підзаголовків) тощо. Цей вид читання передбачає досить високий рівень сформованості вміння читання, високу швидкість читання, уміння уникати труднощів. В умовах закла-

---

ду загальної середньої освіти пошуково-переглядове читання використовується як попередня стадія ознайомлювального і вивчального читання, а також для вилучення потрібної інформації з коротких прагматичних текстів.

З метою виявлення розуміння учнями початкової школи переглядового читання доцільно використовувати вправи/завдання такого характеру:

1. Дайте відповідь на запитання вчителя щодо основної інформації тексту.
2. Дайте відповідь на запитання, які стосуються важливих деталей.
3. Повідомте, чи співвідноситься представлена вчителем інформація з тією, що в тексті.
4. Знайдіть у тексті вказані вчителем факти.
5. Виконайте альтернативний тест, тест множинного вибору.

Отже, як свідчить характеристика зазначених вище видів читання, кожному з них відповідають певні узагальнені вміння: *ознайомлювальному* — уміння розуміти основний зміст; *вивчальному* — уміння повно й точно розуміти зміст; *пошуково-переглядовому* — уміння швидкого пошуку необхідної інформації.

Кожне з цих умінь базується на комплексі вмінь і навичок (мовних, мовленнєвих та ін.), які включають, наприклад, уміння виявляти основні факти і виділяти ключові слова. Підготовлений, «зрілий» читач залежно від цілей читання, складності тексту, супутніх читанню завдань легко переходить від одного виду читання до іншого, визначаючи свою тактику роботи з текстом.

Що стосується розвитку вміння читати іншомовні тексти у школі з використанням описаних видів читання, то, узагальнивши думки провідних учених-методистів із питань навчання читання у школі, можна зробити висновок, що тут слід рухатися від навчання ознайомлювального читання невеликих, але в смисловому відношенні закінчених уривків, до поєднання цього виду читання з елементами вивчального читання. Переглядове читання в невеликому обсязі можливе лише на просунутому етапі навчання, оскільки для його здійснення необхідний порівняно великий обсяг тексту. А пошукове читання у школі має суто допоміжний характер (наприклад: «Знайдіть у тексті та-

---

---

ке-то мовне явище»; «Знайдіть абзац, де йдеться про...» тощо). У цілому ж цей вид читання є більш характерним для роботи зі спеціальною літературою.

Ефективність навчання читання багато в чому залежить від правильного добору та організації матеріалу для читання. Так, для навчання техніки читання добір матеріалу здійснюється згідно з простими критеріями: добирається лексика, що вже засвоєна в усному мовленні та містить буквосполучення, звукове декодування яких відпрацьовується на цьому етапі. Таке читання ще не можна назвати читанням у справжньому смислі цього слова, оскільки читання — це сприйняття і смислова переробка зв'язного тексту. Утім цей етап є необхідним ступенем в оволодінні вміннями читання. У подальшому зв'язні тексти добираються відповідно до інших критеріїв, які охоплюють вимоги до змісту текстів і вимоги до мовного оформлення текстів.

Текст у підручнику іноземної мови виступає: 1) основним джерелом соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається; 2) матеріалом для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, змістовою основою мовлення; 3) об'єктом ілюстрації функціонування мовних одиниць [48, с. 303].

Тексти для іншомовного читання виконують ряд функцій, які сприяють успішному оволодінню іноземною мовою, що вивчається. До основних з них учені-методисти віднесли:

- збагачення і розширення знань/досвіду учнів у різних сферах життя;
- тренування з метою засвоєння лексико-граматичного матеріалу і забезпечення учням вправлення в читанні та використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання вчителя, у процесі вільного переказу змісту чи в переказі, близькому до тексту;
- розвиток усного мовлення учнів на основі прочитаного тексту: переказ тексту своїми словами, драматизація окремих епізодів, придумування продовження фабули тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються в тексті, тощо;
- розвиток смислового сприйняття тексту — його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на перевірку

---

розуміння окремих епізодів і всього тексту, знаходження різних смислових і формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, котрі допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту [там же, с. 380].

Ефективності навчання іншомовного читання в початковій школі суттєво сприяє правильний добір та організація текстового матеріалу, зокрема *автентичних, напівавтентичних і навчальних текстів*.

У Новому словнику методичних термінів і понять зазначено, що навчальним текстом може бути «будь-який факт культури іноземної мови, який доцільний для навчальної комунікації і має знакову функцію» [1, с. 303].

Що стосується автентичного тексту, то він визначається як «усний і письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови і не адаптований для потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою» [там же, с. 26].

Словник термінів міжкультурної комунікації трактує «автентичний текст (authentic text < лат. Authenticus) як оригінальний текст, створений автором, тобто який не є результатом якогось іншого тексту» [99, с. 34].

Автентичність, серед інших критеріїв добору іншомовного навчального матеріалу, є головною вимогою, що висувається Радою Європи до навчальних текстів і матеріалів. Як зазначено в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, автентичний текст є «центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, не залежно від того, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані» [19, с. 93].

Незважаючи на різні підходи до визначення автентичного тексту, автори розуміють його як будь-який продукт мовленнєвої діяльності, де транслятором і реципієнтом виступають носії цієї мови. На думку багатьох учених (Т.М. Астафурова, О.І. Трубіцина, В.П. Фурманова та ін.), автентичні тексти мають низку переваг перед іншими видами текстів, оскільки вони:

- 1) забезпечують велику практику використання мови, що вивчається, у повсякденному житті та володіють сильним мотиваційним впливом;

- 
- 2) є оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається;
  - 3) ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій носіями мови, і в природному соціальному контексті;
  - 4) містять інформацію, що сприймається як достовірна та цікавіша.

Перевага автентичних текстів полягає в тому, що вони є зразками реальної комунікації. Легшими для навчання є напівавтентичні тексти, які є автентичними за своєю природою, але скорочені й модифіковані. Найлегшими вважаються навчальні тексти, укладені авторами навчально-методичних комплексів чи вчителями, оскільки в них ураховується мовленнєвий досвід певної категорії учнів, а також навчальні функції опору та орієнтирів.

Існують різні класифікації типів автентичних текстів. Одним із популярних у навчанні іноземної мови учнів закладів загальної середньої освіти є систематизація Н.Д. Гальскової і Н.І. Гез, які виокремили три типи автентичних текстів:

- 1) *художні*: пісні, казки, розповіді, новели, комікси, драматичні твори, загадки, вірші, сценарії, п'єси;
- 2) *прагматичні* (регламентують щоденне спілкування): телефонні розмови, рецепти та інструкції, етикетки, листи і телеграми, короткі біографії, факси, реклама, повідомлення, розклад, білети, програми передач;
- 3) *публіцистичні*: короткі репортажі, газетні статті, науково-популярні статті, інтерв'ю [12, с. 237—238].

Навчальна література з іноземних мов для початкової школи повинна містити тексти різних жанрів, переважно автентичні за змістом, які відповідають сферам і тематиці спілкування, що визначені навчальною програмою для кожного класу. Використання перших двох типів автентичних текстів є доцільним і необхідним у навчанні іноземних мов учнів молодшого шкільного віку, що стосується третього, то тут мова йде про елементарні адаптовані тексти.

У вітчизняних підручниках з іноземних мов для початкової школи предметний зміст мовлення (тематику) дібрано з урахуванням реальних інтересів і потреб учнів молодшого шкільного віку, їхніх вікових особливостей. Теми орієнтовано

---

на розширення світогляду учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, мотивації та можуть бути віднесені до одного зі змістових блоків, що характеризують сприймання ними оточуючої дійсності через призму власної свідомості. У підручниках використовуються тексти різного жанру, переважно вони є автентичними за змістом. Тексти відповідають сферам і тематиці спілкування, визначеними навчальною програмою для кожного етапу (класу).

У чинній програмі з іноземних мов для 1—4 класів [104] вирізняють три сфери спілкування для всіх іноземних мов і класів: *особистісну, публічну й освітню*. Що стосується тематики ситуативного спілкування, то вона також охоплює фактично однакові теми, які дещо розширюються або поглиблюються з кожним наступним етапом. Покажемо це на прикладі англійської мови.

У першому класі основними темами є: *Я, моя родина і друзі. Дозвілля. Природа. Свята* (в Україні та у країні, мова якої вивчається). *Харчування. Школа*. У другому класі: *Я, моя родина і друзі. Відпочинок і дозвілля. Природа. Людина. Свята та традиції. Харчування. Школа*. У третьому класі: *Я, моя родина і друзі. Відпочинок і дозвілля. Людина. Помешкання. Харчування. Природа та навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються. Свята та традиції України та країн, мови яких вивчаються. Школа*. У четвертому класі: *Я, моя родина і друзі. Помешкання. Відпочинок і дозвілля. Людина. Природа і навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються. Подорож по Україні та до країн, мови яких вивчаються. Свята та традиції. Шкільне життя*.

У процесі навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти в учнів необхідно сформувані вміння читати на комунікативно достатньому рівні з тим, щоб вони могли розуміти: а) *основний зміст* нескладних автентичних текстів; б) досягти *повного розуміння* складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів. Школярів потрібно навчити користуватися двомовними словниками і різними довідковими матеріалами.

Процес роботи з будь-яким текстом (друкованим, звуковим, відео) включає три основних етапи: **дотекстовий, тексто-**

---

**вий і післятекстовий.** Післятекстовий етап доцільний лише в тому випадку, коли текст використовується не стільки як засіб формування вмінь читати, скільки для розвитку продуктивних умінь в усному і писемному мовленні.

**Дотекстовий етап** (Pre-Reading Activities) — *стадія ви-клику* — передбачає моделювання фонових знань учнів, необхідних і достатніх для рецепції тексту з урахуванням їхнього життєвого і мовного досвіду; формулювання мовленнєвого завдання для першого прочитання тексту; створення необхідного рівня мотивації; подолання смислових і мовних труднощів розуміння тексту; формування навичок і вмінь читання за допомогою мовних і мовленнєвих вправ. На самому початку цього етапу важливими є вправи на оволодіння звуко-буквеними і буквено-звуковими зв'язками; читання окремих слів, словосполучень, простих речень. Комунікативні вправи й завдання мають бути спрямовані: на розвиток механізму осмислення тексту (респонсивні вправи: запитання — відповідь); на передбачення змісту тексту та розвиток уяви учнів за заголовком, початковими реченнями, ілюстраціями, ключовими словами (визначити/ознайомитись/переглянути/ прочитати/відповісти/сформулювати тощо).

**Текстовий етап** (Active Reading) — *стадія осмислення* — спрямований на читання самого тексту (або окремих його частин) і досягнення розуміння його змісту з метою розв'язання конкретного комунікативного завдання, сформульованого і пред'явленого вчителем перед читанням тексту. Текстові завдання містять указівки на швидкість і необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань у процесі читання (знайти/вибрати/прочитати/продивитися/сформулювати/вставити/з'єднати/здогадатися/виділити тощо). Саме на текстовому етапі розвиваються комунікативні навички й уміння читання, тому він є найтривалішим за часом.

На **післятекстовому етапі** (Post-Reading Activities) — *стадія рефлексії* — перевіряється розуміння прочитаного на рівні смислу (основної думки). Метою цього етапу є інтеграція читання з продуктивними комунікативними вміннями, а саме з говорінням і письмом, тобто учні навчаються застосовувати одержані

---

ні у процесі читання знання в різних мовленнєвих ситуаціях. У зв'язку з цим доцільними є комунікативні вправи й завдання на розуміння основної думки тексту та визначення логічної послідовності подій (погодитись/спростувати/придумати/висловити/розставити/вибрати/довести/охарактеризувати/скласти/обґрунтувати тощо).

*Контроль розуміння прочитаного* здійснюється за допомогою немовленнєвих дій учнів (вибір ілюстрації, здійснення дії, демонстрація сигнальної картки/малюнка) і мовленнєвих дій іноземною мовою (вибір із тексту речень, які виражають основну думку автора; виписування речень, які підтверджують думку, що виникла у процесі читання тощо).

Розглянемо технологію навчання **вивчального читання** як виду мовленнєвої діяльності детальніше.

### **I. Робота над текстом до читання (дотекстовий етап).**

Мета цього етапу — створення мотиву читання і розвиток прогнозування, тобто вміння передбачати, вгадувати зміст тексту за допомогою заголовку, підзаголовків, ілюстрацій до тексту тощо. Цей етап роботи орієнтований на виявлення й активізацію особистого досвіду учнів, їхніх знань і вмінь. До можливих завдань цього етапу можна віднести такі:

1. Прочитайте заголовок тексту, роздивіться ілюстрації до нього (за наявності таких) і висловіть свої припущення про тематику і зміст тексту.
2. Прочитайте перші три речення і скажіть, про що йтиметься далі в тексті.
3. Прочитайте мовчки заголовок казки, перші чотири речення і скажіть, хто головний герой казки, як його звати і що він збирається робити.
4. Опишіть малюнок, на якому зображено елементи тексту.
5. Запишіть ключове слово заголовку (або весь заголовок) і заповніть асоціограму (кластер, схему) своїми словами-припущеннями про зміст тексту.
6. Розділіться на пари, обговоріть створені асоціограми (кластери, схеми) та уточніть свої припущення про тему та зміст тексту, і про те, як буде розвиватися сюжет тексту.



---

---

Лише після цього вчитель пропонує прочитати текст, перевірити свої початкові припущення і «провести» діалог з автором тексту.

## **II. Робота з текстом під час читання (текстовий етап).**

Метою цього етапу є досягнення розуміння тексту на рівні змісту. У процесі читання учні вступають у безпосередній контакт з текстом, використовуючи різні когнітивні методи його розуміння: читання з олівцем у руці, за допомогою якого учень ставить значки «+» (*це я знаю*) і «-» (*цього я не знаю*), метод «подвійного щоденника», у який виписуються факти з тексту та їх особистісна інтерпретація («Це дуже цікаво!», «Чому?», «Не погоджуюсь!» тощо). Особистісне сприйняття тексту здійснюється учнями індивідуально, без допомоги вчителя та інших учнів, самостійно за схемою «проникнення» в іншомовний текст.

1. Учні самостійно читають текст перший раз із настановою перевірити свої припущення, котрі вони зробили до читання тексту.
2. При повторному читанні тексту учні виконують різні комунікативні завдання: виділяють змістову інформацію (*хто, що, де, коли, як, чому щось зробив*); ділять текст на смислові частини; визначають основну думку кожної частини тексту; виділяють ключові слова в кожній частині тексту; по-особливому відзначають незнайому для себе інформацію й уточнюють значення окремих лексичних одиниць, необхідних для точного розуміння інформації; устанавляють зв'язки між частинами тексту; заповнюють таблицю/схему/малюнок відповідно до отриманої з тексту інформації; співвідносять частини/абзаци тексту з малюнками; перечитують важливі місця тексту, запитуючи себе: «Що хотів сказати автор?»; ведуть «подвійний щоденник», виписуючи з тексту факти, цитати, характеристики героїв та інтерпретуючи їх; переглядають свої початкові міркування в міру того, як надходить нова інформація тощо.
3. Бесіда за змістом тексту в цілому, вибіркове читання вголос. Відповіді на запитання, у чому збіглися і в чому не збіглися

---

---

початкові припущення про тему і зміст тексту, про розвиток подій, героїв.

### **III. Робота з текстом після читання (післятекстовий етап).**

Метою етапу є досягнення розуміння на рівні змісту (тобто основної думки) і контроль розуміння прочитаного. Це — *стадія рефлексії*. Розмірковуючи, учні конструюють смисл, усвідомлюючи, яким шляхом вони до нього прийшли, та аналізують його. Розмірковування розпочинається як індивідуальний процес (учні ставлять запитання, подають вичитану інформацію у вигляді схеми) і закінчується дискусією, колективною бесідою під керівництвом учителя.

До можливих завдань цього етапу можна віднести такі:

1. Виберіть із малюнків той, який відповідає змісту оповідання (казки).
2. Розмістіть малюнки відповідно до сюжетної лінії тексту.
3. Виберіть із запропонованих речень ті, що відповідають тексту.
4. Виберіть правильну відповідь із запропонованих варіантів.
5. Виберіть речення, які відповідають розповіді дівчинки (хлопчика) і постав знак «+».
6. Подивіться на малюнки і розкажіть зміст казки (оповідання) своїми словами.
7. Знайдіть речення, у яких говориться про....
8. Розмістіть пункти плану в логічному порядку.
9. Висловіть своє ставлення до прочитаного, спираючись на таблицю/схему/слова.
10. Розкажіть/напишіть продовження оповідання/казки.

Контроль розуміння прочитаного можна перевірити за допомогою завдань, котрі залучають учнів до активної творчої діяльності як мовленнєвої, так і немовленнєвої: *намалюйте, накресліть...; перекажіть, розкажіть, спишіть, доведіть...; напишіть, продовжте, закінчіть, доповніть...; знайдіть еквіваленти, перекладіть...*

Особливе значення мають тестові завдання, які дозволяють перевірити водночас усіх учнів у виборі ними правильної відповіді на запитання; завершення певного висловлювання на основі запропонованих тез; розміщення по порядку (по черзі);

---

---

групування фактів; перехресний вибір або встановлення відповідностей; викреслення спеціально вставлених фрагментів; заповнення пропусків у тексті спеціально пропущеними словами тощо.

При навчанні **ознайомлювального читання** текстів основним є, як і в процесі роботи з вивчальним читанням, навчити учнів прогностичних дій і вміння знаходити в тексті відповіді на запитання: *про що, про кого йде мова, де і коли відбувається дія/подія*. Робота з текстом здійснюється також у три етапи: 1) *дотекстовий* (висунення гіпотез, формування очікувань); 2) *текстовий* (швидке читання з опорою лише на знайомий мовний матеріал, виділення в тексті основних смислових віх, пошук відповідей на запитання або вирішення іншого комунікативного завдання); 3) *післятекстовий* (висловлення свого ставлення, думки з опорою на текст).

Поступово обсяг читання збільшується за рахунок включення текстів для домашнього читання, матеріалів лінгвокраїнознавчого характеру, газетного матеріалу. До кінця початкової школи вміння учнів у читанні мають бути настільки сформовані, щоб вони могли самостійно читати, використовуючи невеликий за розміром текст як засіб опосередкованого спілкування з його автором і героями.

*Загальні очікувані результати* вказують на рівень розвитку кожного вміння, у тому числі з читання, на завершення циклу (1—2 класи і 3—4 класи) та окреслюють кінцевий результат для побудови освітньої траєкторії здобувачів загальної середньої освіти, а *конкретні очікувані результати* показують, які складники ключових і предметних компетентностей мають бути сформовані у здобувачів освіти на кінець кожного циклу навчання. Зокрема, зорове сприймання (читання) включає такі комунікативні вміння відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Навчальна програма пропонує орієнтовні параметри для оцінювання навчальних досягнень учнів, у тому числі з читання, які стосуються лише оцінювання і не слугують основними орієнтирами в навчанні (табл. 3.2).

**Орієнтовні параметри навчально-пізнавальних досягнень учнів (уміння) із зорового сприймання (читання)**

Клас			
1-ий	2-ий	3-ій	4-ий
Обсяг одного тексту в словах (у межах)			
20-50	50-80	80-100	100-150

Реалізація зазначених вище вимог навчальної програми має посприяти досягненню загальної мети навчання іноземної мови в початковій школі, визначеної Державним стандартом початкової освіти — «формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти» [4, с. 4]. На кінець 2-го класу учні мають досягти рівня Pre A1, а на кінець 4-го класу — рівня A1. Ці рівні характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності, у тому числі в зоровому сприйманні (читанні), що узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

### **3.4. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Інтегрування України до світового освітнього та інформаційного простору, динамічні темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють актуальність і важливість вивчення іноземної мови як засобу міжособистісного і міжкультурного спілкування. Це спричиняє посилення уваги до навчання іноземної мови в закладах середньої освіти, опанування якою забезпечує ефективне міжкультурне спілкування, формування таких якостей особистості, як толерантність, готовність до взаємодії, повага до представників інших культур.

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 [63]. У цьому випадку засвоєння знань та формування вмінь у межах кожного предмета має корелюватися із 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 опановувати з початкових класів специфічні для кожного предмета дії та операції.

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.

У психолого-педагогічній літературі в різні часи і з різною активністю були порушені проблеми організації самостійної роботи учнів і студентів. 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 [33, 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.

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, враховує індивідуалізацію процесу навчання, сприяє успішному формуванню комунікативної компетентності учнів початкових класів [105, 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 42, 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 [20, 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 виконан-

---

ня різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань» [14, с. 297].

Глумачення, 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» [48, с. 500]. У наведеному визначенні наголошено на місці та засобах проведення самостійної роботи.

Л.Т. Тишакіна і Л.О. Хілько самостійну 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» [105, с. 71]. Як бачимо, автори акцентують увагу на дидактичних функціях та змістовому аспекті організації самостійної роботи.

Усі наведені вище 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 самостійної роботи.

На нашу думку, в аспекті актуального нині компетентнісного підходу самостійна робота є системою взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованою на мотивоване залучення учнів до самостійного формування предметної та ключових компетентностей, а також умінь самостійно знаходити, опрацьовувати, застосовувати інформацію для виконання навчальних і життєвих завдань, а також розвиток таких важливих для сучасної людини якостей як здатність до самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю.

У процесі навчання іноземної мови в початкових класах самостійна 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 самостійної 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 умінь 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), контрольно-оцінювального (самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання рівня своїх навчальних досягнень), рефлексивно-корекційного (самоаналіз, самооцінка, самокорекція) [97]. 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 компетентнісно орієнтованих завдань для самостійного виконання, які сприятимуть ефективному засвоєнню знань, формуванню 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» [86, с. 415—416]. Уже з початкових класів необхідно формувати в учнів умінь, необхідні для самостійної діяльності, що зумовлює посилення уваги вчителів до організації самостійної діяльності, а також до техно-



---

логій 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 самостійної роботи, 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 [86, 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 байдужості позиція А.М. Щукіна, за якої самостійну роботу можна проводити в різних організаційних фор-

---

мах — індивідуально, парами, групами, фронтально, проте домінувальною залишається індивідуальна форма самостійних робіт [118]. 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 (A.L. 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*: усна чи письмова форма; *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); *залеж-*

---

но 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 мисленнєвих особливостей учнів:

- чіткий розподіл функцій між учасниками навчального процесу (учителем і учнями);
- управління навчальним процесом, тобто використання спеціальної програми із застосуванням сучасних технічних засобів навчання, насамперед засобів зворотного зв'язку;
- 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» [49, 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 такі принципи навчання іноземної мови на початковому етапі:

- синтетичне образне навчання, тобто навчання без теоретичних пояснень на основі конкретного змісту завдань;
- збереження цілісної картини світу, що забезпечується дискретним режимом навчання (розподіл вправ у часі та систематичне паузове повторення навчального матеріалу, а також його різноманітне комбінування);
- розширення поля застосування досвіду за рахунок зміни компонентів контексту завдання (багаторазове виконання певної дії щоразу на новому рівні);
- поліспрямованість дій, що передбачає одночасне використання різного мовленнєвого матеріалу та різноманіт-

---

них видів діяльності (спілкування+ рухлива/предметна/художня діяльність) [105, 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 [111].

*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.

Учителю 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» [97, 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. До ключових компетентностей віднесено: *спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами, математичну компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрову компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість соціальну і громадянську компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічну грамотність і здорове життя* [63].

Прокоментуємо формування означених компетентностей засобами самостійної роботи.

Така компетентність, як *спілкування державною мовою* в 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 в 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:

*One, two, three, four.*

*Say «Hi!», say «Hello!».*

*One, two, three, four, five.*

*Say «Bye!», say «Goodbye!».*

- 
- Прочитайте й запишіть цифри:

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| 1. <i>five</i> —  | 6. <i>ten</i> —   |
| 2. <i>one</i> —   | 7. <i>two</i> —   |
| 3. <i>three</i> — | 8. <i>seven</i> — |
| 4. <i>four</i> —  | 9. <i>eight</i> — |
| 5. <i>six</i> —   | 10. <i>nine</i> — |

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, мова яких вивчається» (3—4 класи). Наведемо приклад.

- Прослухайте та заспівайте:

*I like cats. I like dogs.*

*I like birds. I like frogs.*

*I like flowers. I like trees.*

*I don't like bees!*

- Заповніть пропуски словами *can, can't*.

- |                   |     |               |
|-------------------|-----|---------------|
| 1. <i>A dog</i>   | ... | <i>swim.</i>  |
| 2. <i>A chimp</i> | ... | <i>climb.</i> |
| 3. <i>A frog</i>  | ... | <i>jump.</i>  |
| 4. <i>A horse</i> | ... | <i>fly.</i>   |
| 5. <i>A bird</i>  | ... | <i>sing.</i>  |

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, організовувати свій час і навчальний проєкт, оцінювати власні навчальні досягнення.

- Підкресліть правильний варіант.
  1. *I live/lives in the house.*
  2. *He lives in/on the house.*
  3. *They live/lives in the house.*
  4. *A pig lives in/on the farm.*
  5. *An elephant live/lives in the Zoo.*
  6. *A fox live/lives in /on the forest.*
- Оцініть свою роботу.

*Якщо ви правильно виконали завдання, замалюйте коло зеленим кольором, якщо не дуже добре, — жовтим, якщо неправильно — червоним.*

На формування *ініціативності та підприємливості* учнів спрямовані вправи, що допомагають їм ініціювати усну та писемну взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації, наприклад, діалоги:

- *Can you call me? — What time is it?*
- *Yes, I can! — It is six o'clock!*
- *My number is...*
- *Ok!*

*Соціальна і громадянська компетентності* формуються за умови впровадження парної, групової самостійної роботи учнів, що спонукає їх співпрацювати з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою. Наприклад, участь у діалозі передбачає роботу в парах:

- *Where are you from?*
- *I am from Kyiv. And you?*
- *I am from London.*

Наведемо зразок завдання для групової роботи учнів:

*Один представник із групи читає текст для інших, які виконують завдання на аудіювання. У процесі читання можна попросити повторити речення не більше трьох разів (Can you repeat that, please?). Для перевірки правильності виконан-*



---

ня завдання доцільно ввімкнути аудіозапис тексту для завершального прослуховування.

Урізноманітнює організацію самостійної роботи учнів ігрова діяльність, яка передбачає командну співпрацю, наприклад:

*Клас ділиться на дві команди, кожна з яких записує на дошці по 10-15 слів із теми, що вивчається. Біля дошки одночасно працюють по одному представникові від обох команд. Перемагає та команда, яка швидше виконає завдання.*

*Обізнаність та самовираження у сфері культури* в процесі самостійної роботи учнів формується в межах тематики ситуативного спілкування «Свята та традиції України та країн, мова яких вивчається» (1—4 класи), «Подорож Україною та країнами мови, що вивчається» (4 клас).

Заспівайте пісню:

*We wish you a merry Christmas,  
We wish you a merry Christmas,  
We wish you a merry Christmas,  
And a happy New Year!*

*Good tidings we bring  
To you and your kin.  
We wish you a merry Christmas,  
And a happy New Year!*

Послухайте та прочитайте:

*London is a big city. It's in England. There is a river in London. It's called the Thames. There are a lot of bridges over the Thames. The Tower Bridge is very old and famous.*

Компетентність *екологічна грамотність і здорове життя* передбачає вміння учнів пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови та сприйняття ними природи як цілісної системи. Формування цієї компетентності відбувається в межах тематики ситуативного спілкування «Людина» (2—4 класи), «Природа та навколишнє середовище України та країн мови, що вивчається» (1—4 класи).

- Прослухайте та повторіть речення:

*Carrot has a lot of vitamin A. It is good for your eyes.*

*Pumpkin is full of vitamins and minerals.*

*Apples have a lot of iron. It is very good for blood.*

*Tomato is very useful for your heart.*

*Kiwi is full of vitamins A, B, C.*

- Поставте підкреслені слова в потрібному місці:

*When we pollute animals, we take care of them.*

---

*When we don't feed the water in the ocean, we save whales and fish.  
When we protect an ill animal, we help it.  
When we don't hunt animals, we heal them.*

Аналіз наукових студій (Н.П. Басай, С.У. Гончаренко, С.Ю. Ніколаєва, Л.Т. Тишакова, Л.О. Хількова та ін.) уможливило висновок, що найбільш поширеними завданнями для самостійної роботи 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 вимог програми викладено матеріал з предмета. Особливий інтерес для нашого дослідження викликають підручники з англійської мови для учнів 1 класу нової української школи, побудовані на компетентнісних засадах. Як свідчить аналіз змісту чотирьох підручників (автори — О.М. Карп'юк, Т.Ю. Беляєва; авторські колективи — І.В. Доценко, О.В. Євчук, С.С. Губарева; Грін Кантрі, М.А. Павлюс), вони мають чітку структуру. Виклад навчального матеріалу в 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 [94, с. 156].

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 самостійної роботи, 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 [42, 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.

---

Розглянемо приклад використання чантів у підручнику з англійської мови для перших класів за авторством Т.Ю. Бєляєвої [6]. Так, для вивчення числівників запропоновано чант:

*One, two, three, four, five and six,  
Fish and chips, fish and chips.  
One, two, three, four, five, six, seven,  
Tea with lemon, tea with lemon.*

Для вивчення кольорів:

*Red, red — a red bag,  
Orange, orange — an orange bag,  
Yellow, yellow — a yellow bag,  
Green, green — a green bag,  
Blue, blue — a blue bag,  
Sky blue, sky blue — a sky blue bag,  
Purple, purple — a purple bag,  
One, two, three, four, five, six, seven.  
7 colours, 7 bags.*

Для вивчення днів тижня:

*Monday, Tuesday,  
Wednesday, Thursday,  
Friday, Saturday,  
Sunday — hooray!*

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 завдан-

---

---

ня, 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, їх 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 укладати 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 [93]. 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 сучасний 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 установленим 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 учнів першого 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 уможлиблює 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.

### **3.5. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

У Державному стандарті початкової освіти метою першого рівня повної загальної середньої освіти (1—4 класи) визначено основні стратегічні напрями діяльності на цьому етапі навчання, зокрема: всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Відповідно, мета іншомовної освіти полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей й задоволення різних життєвих потреб здобувача [15]. 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 увагу, пам'ять, мислення, увагу, навички спілкування в іграх із правилами тощо. Крім того, гра як вільна діяльність не тільки розвиває інтелект дитини, але й приносить їй задоволення і радість.

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, вчать не сваритися, а спокійно реагувати на ситуацію. У ході гри діти стають більш доброзичливими, чуйними, серйозними і цілеспрямовани-



---

ми у своєму прагненні — досягненні загальної мети й отриманні перемоги.

Необхідність і важливість гри у житті дитини підтверджується створенням у 1961 році в Копенгагені (Данія) Міжнародної асоціації захисту права дитини на гру (IPA — International Play Association), метою якої є підтримання цінності дитячої гри і створення сприятливих умов, які забезпечують право кожної дитини на цей вид діяльності [120]. Право на гру зафіксовано також у статті 31 Конвенції про права дитини, прийняту Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1995 році. [122, с. 10]. У лютому 1991 року Конвенцію було ратифіковано Верховною Радою України зі збереженням змісту статті 31: «Держави-учасниці визнають право дитини на відпочинок і дозвілля, *право брати участь в іграх і розважальних заходах, що відповідають її віку, та вільно брати участь у культурному житті та займатися мистецтвом*» [35].

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», з'ясування її сутності та функцій. У філософії і культурології, наприклад, гра розглядається як спосіб буття людини, засіб осягнення 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» [13, 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» [108, с. 129].

У педагогічній науці феномен гри аналізується по-різному: як вид діяльності, де проявляється особистість; як спосіб організації навчання й виховання; як компонент педагогічної культури. Дослідники-педагоги вивчають роль гри у формуванні особи-

---

стості й колективу, її вплив на інтелектуальний розвиток дітей та ефективність навчання; форми і способи оптимізації ігрової діяльності сучасного покоління; сам ігровий процес, де результати не є значущим, тощо.

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, С.І. Шевченко, 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» [72, 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 [14, с. 139].

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 стимульовану зацікавленість і сприяє мимовільному запам'ятовуванню.

За висловом І.О. Зимньої, гра «є психологічним виправданням для переходу на нову мову навчання» [22, 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» [там же, 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 [там же, 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.

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» [95, с. 221].

---

Ігрова діяльність на уроках іноземної мови має різну **спрямованість**:

- 1) *дидактичну* (формування певних мовленнєвих умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності);
- 2) *виховну* (виховання самостійності, формування певних позицій, співпраці, комунікабельності);
- 3) *розвивальну* (розвиток уваги, мовлення, мислення, рефлексії, мотивації навчальної діяльності);
- 4) *соціалізувальну* (прилучення до норм і цінностей суспільства; адаптація до умов середовища, саморегуляція).

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 [74, 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 стосунків, 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 функція 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 й 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 [104], 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 [116, 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 грамоти. 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 хороводів, пісень і танців із вибором партнерів, котрі сприяють не стільки оволодінню комунікативними вміння-

---

ми, 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 сценок англійською мовою); *образотворчі гри*, 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 [102, 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, розвитку 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 вмій, 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* 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) сформуванню 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. Урахувавши 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 [107, 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. Невіт) дозволила об'єднати запропоновані авторами ігри в такі групи [26—29; 54—57]:

1. **Ігри для введення в іншомовну атмосферу** («Світлофор», «Асоціації», «Зірка», «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 [15; 104] 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** — це здатність учнів нормативно використовувати звукові одиниці (фонемі) 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 зби-

---

---

раються 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 «Розмова мавпочки» («Monkey Talk»)

**Мета гри:** постановка правильної артикуляції органів мовлення при вимові окремих англійських звуків.

**Хід гри:** учитель звертається до учнів: «Мені здається, що ви усі можете дуже добре показувати маленьких мавпочок — як вони кривляються та «розмовляють». Мавпочки в англійському зоопарку розмовляють англійською. І коли вони вимовляють звук [ð], дуже стараються — так стараються, що показують відвідувачам свої язички. Розгнівана мавпочка на всіх кричить: «They, they, they», а дресирована мавпочка розмовляє як поет: «Thee, thee, thee». Учні повинні уважно слухати вірш про мавпочок і повторювати за вчителем слова, які містять звук [ð]:

<i>Little monkey in the tree</i>	<i>Monkey jumps from limb to limb</i>
<i>This is what he says to me,</i>	<i>While I chatter back to him:</i>
<i>«They, they, they</i>	<i>«Thee, thee, thee</i>
<i>Thee, thee, thee».</i>	<i>They, they, they».</i>

Спочатку вірш читає вчитель, а учні вимовляють слова: «Thee, thee, thee. They, they, they». А згодом один учень розповідає вірш напам'ять, а решта вимовляє лише слова зі звуком [ð].

### 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.

### Рольова гра «Хованки» («Hide and Seek»)

**Мета гри:** закріплення вживання прийменників місця в англійській мові (under, behind, in, on, at, among, between тощо).

**Обладнання:** аркуші папери, олівці/фломастери.

---

**Хід гри:** учитель роздає учням аркуші паперу з розграфленими квадратами (від 6 до 8 квадратів). Діти сідають по двоє спиною один до одного. У квадратах-кімнатах вони повинні розташувати стіл, стілець, диван, крісло, книжкову полицю, килим тощо й позначити кружком те місце (наприклад, за кріслом), де вони «заховалися». Після виконання цієї роботи учні повертаються обличчям один до одного. Почергово вони мають відгадати, де заховався однокласник/однокласниця. Наприклад:

Are you under the armchair? — No, I am not.

Are you behind the table? — No, I am not.

Are you on the sofa? — Yes, I am.

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, учи-

тель дістає олівець названого кольору. Коли всі кольори відгадано, учитель кладе в коробку олівці інших кольорів. Виграє той, хто відгадає більше кольорів.

### Гра «Хто швидше?» (Who is faster?)

**Мета гри:** закріплення значення нових слів.

**Обладнання:** дошка зі словами, крейда.

**Хід гри:** клас ділиться на дві команди. На дошці, яка розділена на дві половини, написано слова і переклад. Одна команда виконує завдання зліва, інша — справа. Наприклад:

Зліва		Справа	
kite	дівчинка	moon	комаха
orange	капельюх	monkey	акробат
lemon	риба	seal	місяць
hat	паперовий змій	dog	мавпа
jelly	лимон	insect	королева
girl	желе	balloon	яйце
fish	м'яч	acrobat	пес
ball	апелсин	egg	тюлень
violin	скрипка	queen	кулька

Гравці кожної команди по черзі знаходять значення англійського слова (переклад) і з'єднують їх лінією. Перемагає команда, яка швидше знайде всім англійським словам їх українські відповідники.

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.

Той, хто «знайде» ведучого, сам стає ведучим.

### **Гра «Що в тебе в руці?» («What 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.

### **Гра «Що він/вона робить?» «What's is He/She Doing»**

**Мета гри:** навчання вживання теперішнього тривалого часу (Present Continuous Tense).

**Обладнання:** картки з написами.

**Хід гри:** Учитель заздалегідь готує картки за кількістю учнів у класі. На кожній з них англійською мовою написана дія, яку учень має показати за допомогою пантоміми. Наприклад: *You are watching a football match on TV / You are playing with a dog / You are dressing a child. Etc.*

На уроці кожен учень витягує одну картку і не показує її нікому. Потім клас ділиться на дві команди. Перший учень першої команди виходить до дошки і демонструє свою пантоміму. Перший учень



---

другої команди повинен прокоментувати її. Наприклад: *He/She is playing volleyball*. За відгадану дію команді зараховується два бали. Учень, який не у змозі відгадати пантоміму, просить повторити її і радиться зі своєю командою. Якщо після цього він коментує дію правильно, команді зараховується один бал.

Далі пантоміму показує перший учень другої команди, а перший учень першої команди має відгадати її. Усі учні по чергово демонструють свої пантоміми, а учні протилежної команди намагаються їх відгадати. Виграє та команда, яка набере найбільше балів, тобто відгадає більше пантомім з першої спроби.

**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.

### **Гра «Пісня у смужку» («Striped song»)**

**Мета гри:** формування й удосконалення вмінь аудіювання.

**Обладнання:** набори смужок паперу.

---

**Хід гри:** клас ділиться на 2—3 команди. Кожна команда одержує набір смужок паперу, на яких написано по одному рядку пісні. Учні двічі прослуховують пісню. З набору смужок вони повинні скласти пісню і проспівати її. Виграє команда, яка швидше впорається із завданням.

Замість пісні може бути вірш.

### **Гра «Зіпсований телефон» («Spoiled phone»)**

**Мета гри:** розвиток умінь і навичок аудіювання.

**Обладнання:** порядкові номери.

**Хід гри:** учасники гри сідають колом. Кожен із них отримує порядковий номер. Учитель шепоче гравцю під номером один коротке повідомлення, наприклад: *I have a blue parrot* (Я маю блакитного папугу). Гравець під номером один пошепки передає цю інформацію учаснику гри під номером два. Гра триває до останнього гравця, який повинен уголос повідомити те, що почув. Якщо повідомлення озвучено правильно, учням зараховується очко, якщо ні, очко зараховується вчителю.

5.2.2. **У говорінні** (монолог, діалог) — здатність учнів продукувати звукові тексти відповідно до прийнятих норм.

### **Гра «Кубик погоди» («Weather cube»)**

**Мета гри:** навчання монологічного мовлення.

**Обладнання:** кубик із зображенням погоди.

**Хід гри:** На кожній із шести сторін кубика зображено різну погоду (сонячно, хмарно, вітряно, дощить, сніжить тощо). Учні по черзі кидають кубик і складають монолог відповідно до зображення на стороні кубика. Інші слухають і доповнюють його.

### **Гра «Снігова куля» («Snowball»)**

**Мета гри:** формування вмінь і навичок побудови зв'язного висловлювання в усному мовленні.

**Обладнання:** картки з лексику, 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.

### **Гра «Вставте пропущене слово» («Insert the missing word»)**

**Мета гри:** перевірка розуміння прочитаного тексту.

**Обладнання:** дошка, підручники.

**Хід гри:** клас ділиться на дві команди. Учитель записує на дошці речення з будь-якого тексту підручника, що передають його загальний зміст. Але в реченнях пропущені ключові слова або словосполучення. Учні уважно читають про себе речення на дошці. Потім за сигналом учителя гравці обох команд відкривають підручник на вказаній сторінці і починають читати текст, шукаючи в ньому необхідне слово чи словосполучення до кожного речення (по черзі). Учень, який перший знайшов слово, підходить до дошки і вписує його у відповідний пропуск (клітину). Якщо він справився із завданням, його команда одержує один бал. Виграє та команда, яка одержить найбільшу кількість балів.

---

---

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 тишенько його вчителю, або сам записує його, розрізає на літери і розсипає їх на столі. Дія повторюється.

### **Гра «Подорож у малюнках» («Travel in pictures»)**

**Мета гри:** тренування учнів у написанні зв'язних висловлювань за зоровими опорами.

**Обладнання:** серія малюнків.

**Хід гри:** на дошці прикріплено серію малюнків з теми «Подорож». Дивлячись на ці малюнки, учні повинні написати зв'язне оповідання протягом визначеного вчителем часу. Переможцем вважається той учень, який напише найбільшу кількість логічно поєднаних речень і правильно оформлених у мовному відношенні.

**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.

### **Гра «Заповни діаграму Венна» («Fill in the Venn chart»)**

**Мета гри:** закріпити лексичний матеріал з теми «Свята й традиції» та навчити порівнювати спільне й відмінне в культурах різних народів.

**Обладнання:** діаграма Венна.

**Хід гри:** на дошці намальовано діаграму Венна. На початку гри вчитель пояснює дітям, що діаграма Венна — це схема, котра найчастіше складається із трьох кіл, які перетинаються. Вона використовується для порівняння одних й тих самих явищ, понять, рис тощо. У колі посередині записують спільні риси, у колах ліворуч і праворуч — відмінні. Учні повинні порівняти традиції святкування Різдва в Англії й Україні. Клас ділиться на дві команди (або на малі групи по 4 особи). До дошки виходить по одному гравцю з кожної команди: один із них заповнює ліве коло — ключові слова святкування Різдва в Англії (наприклад: *December, 25, carols, turkey, etc.*), інший — праве коло інформацією про Україну (*January, 7, 12 dishes, didukh, koliadka, etc.*).

Потім учням пропонується проблемне питання: «Що є спільного для обох країн?». Після обговорення заповнюється середня частина діаграми (*one of the most important holidays, family gathering, traditional dishes, songs, etc.*). Або проблемне питання можна обговорити до читання тексту. Тоді після читання тексту учні, по-перше, перевіряють свої передбачення щодо спільного, по-друге, вони можуть вже вказати, чим Різдво в Англії відрізняється від свята в Україні, і заповнити інформацією ліве і праве коло.

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 «Що я можу побачити в Лондоні?» («What can I see in London?»)

**Мета гри:** збагачення країнознавчих знань учнів.

**Обладнання:** картки з фразами.

**Хід гри:** учитель повідомляємо учням, що вони всі їдуть на канікули до Лондона. Але до зустрічі з англійськими школярами, які, зазвичай, дуже ввічливі, потрібно добре підготуватися. Учитель пропонує дітям запам'ятати такі правила поведінки: «Однолітків, друзів, рідних можна вітати словами: Hello! Hi! Hey! Для офіційного вітання обирайте вирази: Good morning! Good afternoon! або Good evening!». При цьому важливо учням пояснити, що Good morning! вживаємо з 6:00 до 12:00, Good afternoon! — з 12:00 до 18:00, Good evening! — з 18:00 до 24:00. Слід зазначити також, що для вітання в денний час не вживається вираз Good day!, а Good night! означає «Добраніч!». Учитель продовжує: «За сучасним етикетом першим вітається молодший зі старшим, учень з учителем, дитина з дорослим. На відміну від України, в англійськомовних країнах прийнято такі звертання до дорослих: Mister (до чоловіків), Missis (до заміжньої жінки) і Miss (до незаміжньої жінки). Жест піднятої руки долонею від себе, легка посмішка посилюють слова привітання Hi! або Hello! У відповідь ви почуєте: Hi! How are you? (Привіт! Як ти поживаєш (як ся маєш)? прийнято відповідати: Fine, thanks. And you? або (I'm) OK, thank you. При знайомстві з однолітками привітно усміхнись, привітайся, назви себе, звідки ти: I am Bohdan. I am from Ukraine. Дізнавшись, як вас звуть, вони обов'язково скажуть: Nice to meet you. Ви маєте відповісти: Nice to meet you too».

Після пояснення учні мають скласти діалоги відповідно до отриманих ролей (чоловік, жінка, школяр) з опорою на наочність (діти обирають на столі картки з фразами, необхідними для конкретної ситуації). У двох стовпчиках на дошці написані слова, з яких потрібно скласти назви визначних місць Лондона. Після того як учні з'єднали слова у словосполучення, вони повинні скласти кілька речень із ними.

---

---

## 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.

## Гра «Смачного!» («Delicious!»)

**Мета гри:** презентація й активізація лінгвокраїнознавчого матеріалу.

**Обладнання:** відео з виконанням пісні «Hot cross buns».

**Хід гри:** після уявної прогулянки Лондоном, яка була дуже цікавою й корисною, учні трохи зголодніли. Учитель нагадує

---

учням, що зараз 12.00, час ланчу, тому він пропонує скуштувати свіжих булочок і послухати старовинну англійську пісеньку «Hot cross buns» з переглядом відео для забезпечення розуміння тексту (<http://www.youtube.com/watch?v=30oFM7w7WrU>):

Hot cross buns,	Give them to your daughters,
Hot cross buns,	Give them to your sons,
One a penny,	One a penny,
Two a penny,	Two a penny,
Hot cross buns.	Hot cross buns.

Після першого прослуховування вчителю потрібно пояснити значення слів **hot** (гарячий), **buns** (булочки), **cross** (хрест) і розповісти, що в Англії такі булочки споживають напередодні Великодня. За допомогою запитань потрібно перевірити ступінь розуміння тексту, у тому числі слова **penny**.

Для забезпечення цілкового розуміння можна запропонувати інший варіант відео (<http://www.youtube.com/watch?v=Ndd-6WB5vlo>), з якого стає зрозумілим, що **penny** — це британська монета. Переглядаючи цікаве відео і підспівуючи, діти «занурюються» в ситуацію спілкування і легко запам'ятовують слова пісні, яку потім можна використовувати на уроках як елемент релаксації. Моделюючи таку ситуацію спілкування, важливо згадати й українську культуру, навчити учнів розповідати іншомовним ровесникам про звичаї і традиції своєї країни (наприклад, згадати, що традиційно випікають в Україні на Великдень — паску (Paska Bread) тощо).

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 пра-



---

---

вильному порядку (наприклад, Новий рік, День святого Валентина, День матері, День народження Королеви, День святого Георгія, Великдень, Хелловін, Різдво тощо).

### **Гра «3 днем народження, Віллі!» («Happy birthday, Willie!»)**

**Мета гри:** формувати адекватне ситуативне сприйняття картини предметного світу.

**Обладнання:** іграшковий ведмедик.

**Хід гри:** учитель повідомляє учням, що до них прийшов ведмедик Віллі.

У нього день народження, а він сумує. Ведмедика потрібно втішити, але він розуміє лише англійську мову. Діти намагаються розвеселити ведмедика, запитують, що в нього трапилось, використовуючи знайому фразу «Why do you cry, Willie?». Вони також приносять йому різні подарунки і при цьому кажуть: «Happy Birthday, Willie!» Ведмедик не може повірити, що це все для нього, він запитує: «Is it for me?» і дякує: «Thank you».

**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 чергово. 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 компетентності** або надпредметні — 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 жит-

---

тя; 2) ініціативність і підприємливість; 3) екологічна грамотність і здорове життя; 4) соціальна та громадянська компетентності.

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

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 те-

риторію 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?

Доцільно також використовувати **здоров'язберігаючі ігри**: пальчикові ігри, ігри-релаксації (пантоміми), ігри з м'ячиком, рухливі ігри, фізкультхвилинки тощо.

*Наприклад, пальчикова гра:*

Dancing on your shoulders, Dancing on your knees, Dancing on your head And tuck them into bed!	Великі пальці «танцюють» на плечах, Великі пальці «танцюють» на колінах, Великі пальці «танцюють» на голові, Укладаємо їх у «ліжко» (ховаємо долоньки під пахви).
---	--

5.5.4. Компетентність «**Соціальна та громадянська компетентності**» передбачають уміння формулювати власну позицію; співпрацювати з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою.

### **Гра «У зоопарку» («At the zoo»)**

**Мета гри:** активізація лексичного матеріалу з теми, формування вміння підтримувати бесіду, працювати в колективі на результат.

**Хід гри:** клас ділиться на декілька команд, щоб надати гри характеру змагання. Учитель пропонує учням задумати якусь тварину й описати її, не називаючи. Наприклад: *It is big. It has got a long neck, a small head, and a tail. Who is it?* Учні намагаються відгадати, задаючи запитання: *Is it a tiger? Is it a giraffe?* Виграє той, хто відгадає найбільшу кількість тварин.

---

---

## 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». Наприклад, запитання вчителя:

- 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?
- Назви своє повне ім'я та по батькові.
- Які імена та по батькові у твоїх батьків?
- Чи знаєш ти, що означає твоє ім'я?
- Як лагідно називає тебе мама? 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 зупинимось 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 телевизор — 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 країнознавчої 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, країнознавчого 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 a 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 інформаційно-комунікаційних технологій; застосовувати ІКТ відповідно до поставлених завдань.

### **Гра «Невгамовні малюки» («Rugrats»)**

**Мета гри:** поточний контроль за процесом оволодіння учнями 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 про-

---

---

понує школярам усім разом навчити цих малюків. Наприклад, допомогти Кімі з'єднати запитання з найкращими варіантами відповідей; Чакі — вставити пропущені слова в речення; Ан-желіці — описати малюнки тощо. Учні за допомогою сторінок з відео-завданнями, інфографікою та тестової сторінки навчають малюків.

### Гра «За і проти» («For and Against»)

**Мета гри:** навчання учнів самостійно будувати зв'язні короткі висловлювання.

**Обладнання:** онлайн-курс («Easy Writing»).

**Хід гри:** учні спочатку згадують персонажів мультфільму «Сім-псони» (Гомер, Мардж, Барт, Ліса, Меррі), а потім учитель повідомляє їм, Барт отримав завдання написати есе «За і проти», але він не знає, як це зробити. Тому Барт просить допомоги в учнів.

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.

Зазначені 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. Тому структура ігрової діяльності має відповідати особливостям цього етапу в житті дитини.

На нашу думку, найоптимальнішою в навчанні іноземної мови учнів молодшого шкільного віку є педагогічна технологія дидактичної гри, розроблена Ю.І. Федусенком, котра складається з трьох етапів реалізації цієї технології: *підготовчого* — визначення тематики, мети, завдань і правил дидактичної гри; розроблення критеріїв оцінювання результативності учасників гри; підготовка необхідних засобів для організації гри; визначення учасників команд і функцій кожного з них; *практично-діяльнісного* — повідомлення мети, завдань і правил гри; умотивування навчально-ігрової діяльності учнів; запобігання конфліктним ситуаціям; *завершального* — підведення підсумків гри, аналіз результатів, визначення переможців, обмін думками щодо участі у грі, усвідомлення помилок [107, с. 91].

Запропонована педагогічна технологія дидактичної гри в навчанні учнів початкової школи іноземної мови передбачає послідовну й умотивовану взаємодію суб'єктів навчального процесу — учителя й учнів на всіх структурних етапах, що у свою чергу дозволяє педагогу ефективно організовувати навчання, а учням — успішно оволодівати іншомовним досвідом.

Дослідження вчених-психологів (Д. Б. Ельконіна, Л. В. Артемової тощо) і вчених-педагогів (І.О. Школьної, О.Я. Савченко тощо) показали, що гра не забезпечує стабільного позитивного ставлення молодших школярів до навчання, якщо вона використовується періодично. Дидактичні ігри можуть бути включені до системи уроків. Зокрема, дослідження, проведені О.Я. Савченко, дали змогу визначити ефективні способи використання ігрової діяльності в системі уроків, зокрема:

- 
- 1) увесь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, знайомство учнів першого класу з новим звуком і літерою; уроки-мандрівки; уроки ознайомлення з навколишнім тощо);
  - 2) під час уроку як його структурний елемент;
  - 3) під час уроку ігрові ситуації створюються декілька разів (за допомогою казкового персонажа, іграшок, елементів змагальності тощо) [16, с. 218].

Підсумовуючи зазначене вище, **концептуальні основи** ігрової діяльності стисло можна викласти так:

- 1) Ігрова форма спільної діяльності учнів і вчителя створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, котрі слугують засобом спонукання та стимулювання дитини до навчальної роботи.
- 2) Реалізація педагогічної гри здійснюється в такій послідовності: дидактична мета ставиться у формі ігрового завдання, освітня діяльність підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як її засіб; успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.
- 3) Ігрова технологія охоплює певну частину освітнього процесу, об'єднану спільним змістом, сюжетом, персонажем.
- 4) В ігрову технологію послідовно включаються ігри та вправи, що формують певні цільові орієнтири або надають знання з освітньої галузі. Але при цьому ігровий матеріал повинен активізувати освітній процес і підвищити ефективність засвоєння матеріалу.

Отже, ігрова діяльність є різновидом активної діяльності школярів, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, стосунками й мовою як засобом спілкування між людьми. Можливість опори на ігрову діяльність дозволяє забезпечувати природну мотивацію мовлення іноземною мовою, робити цікавими й усвідомленими навіть найелементарніші висловлювання. Гра у процесі навчання іноземної мови не суперечить освітній діяльності, а органічно пов'язана з нею і дозволяє закласти основи для формування основних компонентів навчання: уміння усвідомлювати мету і діяти відповідно до неї, уміння контролювати й оцінювати свої дії та дії інших учнів.

---

---

Ігрова діяльність має великий мотиваційний потенціал, необхідний для розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності. Відповідно до теорії ігрової діяльності (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Ф.О. Сохін та ін.) гра — це єдиний вид діяльності, мотив якої закладено в ній самій. Важливість символічної гри в оволодінні учнем молодшого шкільного віку іноземною мовою визначається тим, що в ній уявна реальність створюється когнітивними процесами дитини. У такій грі звичайні предмети використовуються замість чогось іншого. Символічні процеси включено також в ігрове засвоєння соціальних ролей, коли діти грають в англійського/німецького/іспанського/французького продавця, покупця, учителя тощо. Застосування ігрової діяльності як основи психічного розвитку учнів початкової школи, як способу оволодіння усним мовленням і, найважливіше, як способу створення мотивації всіх мовних і немовних дій дітей є провідною умовою становлення їхньої здатності до сприйняття й породження іншомовного мовлення. Оскільки за Л.С. Виготським передумови до певного виду навчання закладаються на попередньому етапі розвитку, то передумови до навчальної діяльності «виростають» з ігрової діяльності дітей [10].

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 школярів.

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 превалює

---

---

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.

### **3.6. ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов 1—4 класах доцільно розглядати як запропоновану учням своєрідну програму їхньої діяльності, успішне виконання якої може забезпечувати досягнення запланованих мети і завдань, що є показником рівня їхньої навченості. Цьому сприяють відповідно дібрані вправи й завдання як засоби управління цим процесом. Відтак, від оптимально визначеної та раціонально організованої їх системи значною мірою залежить ефективність самого процесу навчання.

Відповідно до вікових особливостей, незначного навчального досвіду та потенційних можливостей учнів молодшого шкільного віку компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у початковій школі має забезпечувати формування *в учнів* знань і вмінь усвідомлено виконувати певні види іншомовної діяльності [84, с.185].

#### **Учень знає:**

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах відповідно до тематики, окресленої навчальною програмою;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими мовними одиницями доцільно керуватися під час продукування усних і писемних висловлювань у різних часових і локальних ситуаціях;

- 
- які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема із представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування;
  - з яких джерел і якими способами здобувати необхідну інформацію для задоволення власних комунікативних потреб;
  - як проявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
  - якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

### **Учень уміє:**

- 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 (за опорами і без них) продуктивні усні/письмові тексти відповідно до поставлених завдань;
- використовувати мовленнєві зразки в монологічному та діалогічному спілкуванні, котрі відповідають комунікативним нормам, прийнятним у країні, мова якої вивчається;
- самостійно добирати вербальний та інформаційний матеріал для виконання комунікативних завдань, передбачених змістом навчання;
- оволодіти знаннями про мовленнєві зразки й уміти 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 та в межах вимог навчальної програми робити повідомлення в усній і письмовій формах за змістом прочитаного/прослуханого тексту та малюнків/фотографій;
  - користуватися словником і граматичним довідником 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 писемних продуктів, які передбачено змістом навчальних програм, і вміти їх самостійно створювати;
  - конструювати речення за зразками і без них відповідно до прийнятих норм;
  - адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;
  - орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
  - долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі «діалогу культур»;
  - порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій і своїй);
  - толерантно ставитися до іншої культури, поважати її особливості, навіть якщо вони відрізняються від національної культури, чи суперечать їй;
  - адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та писемному мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
  - адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування, зокрема враховувати його мету і соціальні обставини та особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера/партнерів по спілкуванню;



- 
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку партнера по спілкуванню й уміти адекватно поводити себе у вербальну і поведінкову аспектах;
  - успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві раніше запрограмовані способи виконання;
  - не тільки володіти певним обсягом навчального матеріалу відповідно до вимог чинної навчальної програми, але й використовувати способи діяльності, що забезпечують успішність освіти;
  - виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей учнів, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;
  - трансформувати, модифікувати, експериментувати з метою вдосконалення змістового і процесуального складників своєї навчальної роботи;
  - переборювати побоювання припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, виявляється психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;
  - володіти емпатією як готовністю до спілкування із представниками інших культур, толерантно ставитися до них, до їхнього життєвого досвіду та умов, у яких відбувається комунікація;
  - використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;
  - формувати в собі відчуття здогадки, антиципації, синонімії тощо і в разі потреби вміти раціонально користуватися ними;
  - самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формі, що відповідає параметрам, які до нього визначаються за тематикою, обсягом, структурою, змістом, мовним наповненням;
  - творчо й успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної діяльності;
  - бути вмотивованою та зацікавленою особистістю у виконанні навчальних іншомовних комунікативних завдань,

---

проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;

- об'єктивно оцінювати свої навчальні іншомовні здібності та вміння їх коригувати відповідно до запрограмованого рівня і комунікативних потреб;
- працювати в парі/колективі під час виконання певних комунікативних завдань;
- порівнювати об'єкти та явища, про які йдеться під час спілкування, систематизовувати, узагальнювати, висловлювати на елементарному рівні власне ставлення, робити висновки в межах засвоєного мовного матеріалу, використовуючи при цьому опори як орієнтовну основу діяльності або без них;
- самостійно регулювати свою навчальну діяльність, здійснювати об'єктивний контроль її результатів, шукати способи їх удосконалення.

Зазначені показники рівня навченості учнів початкової школи можуть слугувати вчителю орієнтирами в його педагогічній діяльності.

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов також сприяє методичній підтримці *вчителя* [91, с. 469]:

- надає йому інформацію про види навчальної роботи, котрі доцільно використовувати для формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, зокрема мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкуватися в усній та письмовій формах;
- слугує орієнтовною основою для визначення методів, форм і способів діяльності, що забезпечує успішне виконання учнями передбаченого змісту навчання іноземних мов;
- дає уявлення про іншомовний комунікативний досвід, якого мають набути учні після завершення вивчення тематичних розділів у межах кожного року навчання.

Уявляється, що зазначені та схарактеризовані показники сформованості іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи слугуватимуть учителям і авторам підручників засадами в їхній педагогічній та підручницькотворчій діяльності.

---

---

## ПІСЛЯМОВА

Зміст навчально-методичного посібника є результатом наукових пошуків співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. У ньому визначаються й обґрунтовуються тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов учнів початкової школи. Його створення зумовили усвідомлення та критичне оцінювання завдань Нової української школи. Запропоновані методи, форми, способи, види і засоби навчальної діяльності інтерпретуються відповідно до сучасних тенденцій розвитку вітчизняної шкільної іншомовної освіти, зокрема в контексті компетентісно орієнтованого підходу.

Компетентісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їх функціональне призначення в комплексі з іншими діями, він зможе набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах.

Компетентісний підхід до навчання авторами посібника розглядається з кількох позицій: а) цілей іншомовної освіти; б) визначення та організації змісту освіти; в) вибору та використання освітніх технологій; г) організації освітнього процесу; д) форм і видів контролю освітніх результатів.

Успішне впровадження компетентісної технології навчання чужомовного спілкування учнів початкової школи різнобічно залежить від низки чинників, зокрема цілей навчання, вікових особливостей і потенційних можливостей учнів 1—4 класів, засобів умотивування та виконання їхніх навчальних дій, серед яких визначальна роль належить вправам і завданням, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконуватися під час пред'явлення й активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично раціональна організація можуть забезпечувати ефективність

---

набуття іншомовного комунікативного досвіду й успішне виконання окреслених завдань. У процесі здійснення навчальної діяльності в індивідуальних, парних і групових формах роботи формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії в різних ситуаціях спілкування. Він дає можливість широко застосовувати такі види і форми навчальної роботи, які сприяють оволодінню адекватною комунікативною поведінкою в реальних умовах спілкування. Саме ці питання висвітлено у змісті пропонованого посібника. У його матеріалах презентуються погляди на різноманітні аспекти зазначених проблем, указуються й обґрунтовуються способи їх розв'язання, узагальнюються результати здійснених досліджень, формулюються висновки.

Ефективність і дієвість оприлюднених лінгводидактичних положень можуть слугувати теоретичним підґрунтям для вдосконалення змісту навчання іншомовного спілкування в сучасних закладах загальної середньої освіти, у тому числі в початковій школі, а також деякого перегляду системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов і переорієнтацією діяльності сьогоденішнього вчителя на ефективні технології.

---

---

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Шукин 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. Зб. наук. праць. «Проблеми сучасного підручника». Вип. 13. Київ : Пед. думка, 2013. С. 39—47.
5. Беляев Б. В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1957. №3. С. 3—9.
6. Беляєва Т. Ю. Англійська мова (English) : підруч. для 1 класу закл. загальн. середн. освіти (з аудіосупроводом). Київ : Грамота, 2018. 128 с.
7. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : моногр. Київ. нац. лінг. ун-т. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 138 с.
8. 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.
9. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку : метод. пособие / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск : Титул, 2001. 80 с.
10. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Психология развития*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 56—79.
11. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Смысл, 2005. 1136 с.
12. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Москва : Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.

- 
13. Герчанівська П. Е. Культурологія : термінологічний словник. Київ : Нац. академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2015. 439 с.
  14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
  15. 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>
  16. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : кол. моногр. / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко та ін. Київ : Пед. думка, 2012. 192 с.
  17. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : моногр. Москва : Наука, 1984. 232 с.
  18. Енциклопедія освіти : Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
  19. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид докт. пед наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
  20. Зимняя И. А., Ильинская Е. С. Психологический анализ урока иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 1985. №4. С. 25—30.
  21. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
  22. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителей. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.
  23. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. 1—4 класи. МОН України. Київ, 2018. 50 с.
  24. 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.

- 
25. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / под ред. проф. В. С. Цетлин. Москва : Педагогика, 1975. 152 с.
  26. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 1 кл. закладів заг. середн. освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : Астон, 2018. 120 с.
  27. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2012. 136 с.
  28. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2013. 176 с.
  29. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2015. 200 с.
  30. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо: метод. вид. Тернопіль : Лібра Терра, 2008. 112 с.
  31. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни — европейские рамочные установки: рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 года. О ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС). *Адукатар*. 2008. №1 (13). С. 14—18.
  32. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1983. 197 с.
  33. Коменский Я. А. Избранные педагогические труды: В 2-х т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. 576 с.
  34. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
  35. Конвенція про права дитини : Постанова ВРУ від 27.02.91 р. №789-ХІІ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/789-12>
  36. 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.
  37. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку Минск : ТетраСистем, 2005. 176 с.
  38. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

- 
39. 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.
  40. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : изб. Психол. труды. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 447 с.
  41. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. Москва : просвещение, 1969. 214 с.
  42. 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. С. 127—341.
  43. 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.
  44. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 51 с.
  45. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.
  46. Махмутов М.И. Современный урок. Москва : Педагогика, 1985. 184 с.
  47. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1999. 328 с.
  48. 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.
  49. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
  50. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : монография / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск : Титул, 2010. 464 с.
  51. 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/>
52. 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%20serednya/924.pdf>
  53. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. Москва : Московский Лицей, 1996. 298 с.
  54. Несвіт А. М. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2012. 127 с.
  55. Несвіт Алла. Англійська мова. 2 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2012. 160 с.
  56. Несвіт Алла. Англійська мова. 3 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2014. 176 с.
  57. Несвіт Алла. Англійська мова. 4 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 140 с.
  58. 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.
  59. Никитенко З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: учеб. пособие для студентов вузов. Москва : Прометей, 2013. 288 с.
  60. Никитенко З. Н. Методическая система овладения языком на начальной ступени школьного образования : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02. МПГУ. Москва, 2014. 427 с.
  61. 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.
  62. Никитенко З. Н. Развивающая технология как инструмент реализации методической системы иноязычного образования в начальной школе : моногр. Москва : Прометей, 2012. 206 с.
  63. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 с.
  64. Нова українська школа: основи стандарту освіти / ред. кол. : Лілія Гриневич, Віктор Бриндза, Ніна Дементієвська, Роман Шиян (координатор проекту) та ін. Львів, 2016. 64 с.

- 
- 
65. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім» «Плеяди», 2017. 206 с.
  66. Об'єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів : Наказ МОН України від 20.08.2008 р. №755. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/805/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/805/)
  67. Одинцова И. В. Роль темы в учебнике по развитию речи. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* Москва, 2012. №1. С. 106—111.
  68. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого та другого класів. *Український педагогічний журнал.* 2019. №1. С. 77—85.
  69. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва : Русский язык, 2010. 568 с.
  70. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону : Феникс; Москва : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
  71. Пашкевич А.В. Компетентностно-ориентированный урок. Волгоград : Учитель, 2016. 207 с.
  72. Педагогика : большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Совр. слово, 2005. 719 с.
  73. Пейп С. Дж., Чошанов М. А. Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижения учащихся. *Директор школы.* 1998. №3. С. 75—82.
  74. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособие. Москва : Рос. пед. агентство, 1996. 269 с.
  75. Плахотник В. М. Обучение орфографии трудных слов в английском языке. *Иностранные языки в школе.* 1978. №1. С. 90—92.
  76. Полонська Т. К. Методи навчання читання іноземною мовою учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов.* Київ : Пед. думка, 2017. Вип. 18. С. 161—170.

- 
- 
77. Полонська Т. К. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов. Київ : Пед. думка, 2019. Вип. 22. С. 224—237.
  78. Полонська Т. К. Сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка; Інституту педагогіки НАПН України / гол. ред. В. М. Лабунець. Вип. 22 (1—2017). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 294—300.
  79. Поташник М. М. Требования к современному уроку : метод. пособие. Москва : Центр пед. образования, 2007. 272 с.
  80. Про орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.08.2016 р. №1009. URL : <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-%D1%96.pdf>
  81. 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.
  82. Редько В. Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Пед. думка, 2018. Вип. 20. С. 360—372.
  83. Редько В. Зміст підручника як засіб діагностики розвитку іншомовної особистості школяра. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2013. Вип. 6 (72). Педагогічні науки. С. 172—179.
  84. Редько В. Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи : лінгводидактичний аспект. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Пед. думка, 2017. Вип. 18. С. 178—191.
  85. Редько В. Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: сутність, виклики і перспективи. *Іноземні мови в школах України*. 2017. №4. С. 37—41.

- 
- 
86. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ : Пед. думка, 2017. 628 с.
  87. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогіка і психологія* : вісник НАПН України. Київ, 2017. №2. С. 28—38.
  88. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : метод. посіб. для вчителів ін. мов. Київ : Генеза, 2007. 136 с.
  89. Редько В. Г. Молодші школярі... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей). *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. №1 (3). С. 22—30.
  90. Редько В. Г. Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод. рек. Київ : Пед. думка, 2019. 34 с.
  91. Редько В. Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи : психодидактичний аспект. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики* : зб. Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. С. 468—472.
  92. Редько В. Г. Теоретико-методичні засади компетентнісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*. 2018. Number 2. Volume 26. P. 313—320.
  93. Рекомендації ЮНЕСКО щодо політики в сфері мобільної освіти. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>
  94. 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.
  95. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студентів пед. фак-тів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
  96. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра : посіб. Київ : Пед. думка, 2014. 176 с.

- 
- 
97. 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.
  98. Скаткин М. Н. Как организовать урок. Москва : Просвещение, 1971. 428 с.
  99. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедевко, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович ; под ред. М. Г. Лебедевко и З. Г. Прошиной. Москва : Флинта : Наука, 2013. 632 с.
  100. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. ; кол авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
  101. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе : метод. пособие. Москва : Просвещение, 1978. 224 с.
  102. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 2001. 370 с.
  103. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1988. 220 с.
  104. 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>
  105. 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.
  106. Топузов О. М. Компетентнісний підхід — стрижень наукових інновацій у навчанні. *Газета «Освіта України»*. 15 серпня 2016 року. Вип. 32. URL: <http://undip.org.ua/achievement/zmi/4819/>
  107. 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.
  108. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол. : В. І. Шинкарук (гол.) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

- 
- 
109. Фоломкина С. К. Обучение чтению. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе* : учеб. / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. Москва : Высшая школа, 1982. С. 264—294.
  110. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов. Москва : Высшая школа, 2005. 255 с.
  111. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.
  112. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. URL :
  113. Цетлин В. С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в высшей школе*, 1969. С. 3—18.
  114. Чумак Н. П. Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. №2. С. 145—149.
  115. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. институтов. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.
  116. Шолпо И. Л. Как научить дошкольника говорить по-английски : учеб. пособие. СПб : Спец. литература, 1999. 150 с.
  117. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 746 с.
  118. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. Москва : Филоматис, 2006. 480 с.
  119. Эльконин Д. Б. Как научить детей читать. *Психическое развитие в детских возрастах* : избр. психол. труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. С. 323—349.
  120. Children's Right to Play and the Environment: A discussion paper prepared by the International Play Association: Promoting the Child's Right to Play for the UN Committee on the Rights of the Child Day of General Discussion, 2016. URL: <http://ipaworld.org/>

---

wp-content/uploads/2016/05/IPA-Play-Environment-Discussion-Paper.pdf

121. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Language Policy Unit, Strasbourg. 2011. 273 p.
122. Convention on the Rights of the Child: Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with Article 49. URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
123. Gronlund N. E., Linn R. L. Measurement and evaluation in teaching. McMillan Company, New York, 1990. 199 p.
124. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching : for language teaches (with DVD). 4 th ed. England : Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
125. 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.
126. Key Competencies for Successful Life and Well — Functioning Society / ed. by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. Gottingen : Hogrefe Publishing, 2003. 219 p.
127. McMillan H. James. Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standard-Based Instruction. 6 th ed. Massachusetts : Pearson, 2013. 480 p.
128. Paulson, F. Leon, Peal R. Paulson, and A. Meyer. What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*. 1991. No 48 (5). P. 60—63.
129. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. URL : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
130. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6.2018. URL : [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
131. The Glossary of Education Reform. Assessment Definition. 11.10.2015. URL: <https://www.edglossary.org/>

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

**ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО  
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Обкладинка - Лук'яненко Л.  
Верстка – Коломієць А.

Підписано до друку 22. 10.2020 р. Формат 60х90 1/16  
Гарнітура Segoe. Друк офсетний.  
Папір офсетний Ум. друк. арк. 18,0.  
Наклад 150 пр.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців,  
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.  
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,  
тел. +38 044 332-84-73.