

**Інститут педагогіки НАПН України
Відділ навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури**

Фідкевич О. Л, Снегірєва В. В., Бакуліна Н. В., Давидюк Л. В.

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ
І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН**

методичний посібник

Київ – 2023

УДК 373.3/.5.018.556.016:81'242-054.57(477)](072)
Н 34

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № від 27 березня 2023 року)*

Н 34

Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Бакуліна Н. В., Давидюк Л. В.

Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин : методичний посібник. – Київ, 2023. – 145 с.

Методичний посібник репрезентує модель багатомовної освіти для закладів загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів та національних меншин, розкриває зміст компетентностей, які формуються у процесі реалізації запропонованої моделі. У ньому схарактеризовано методи і прийоми, спрямовані на формування багатомовної компетентності учнів в контексті запропонованої моделі: зіставний, рецептивний методи, методика CLIL, тандем-метод, прийоми переключення мовних кодів, скафолдингу; визначено результати впровадження моделі, які констатували учасники експериментального дослідження, проаналізовано ризики, що можуть виникнути у процесі реалізації моделі, та шляхи їх подолання.

Методичний посібник призначено для науковців, представників адміністрації закладів загальної середньої освіти, учителів, студентів педагогічних закладів вищої освіти, всіх, хто цікавиться проблемою багатомовної освіти та бере участь у її запровадженні в українських закладах загальної середньої освіти.

Зміст

| | |
|--|------------|
| Передмова. Багатомовна освіта як стратегія модернізації українського освітнього простору..... | 3 |
| Розділ 1. Теоретико-методологічні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин..... | 9 |
| 1.1. Репрезентація вихідних положень теорії багатомовності в зарубіжній науці..... | 9 |
| 1.2. Зміст і дидактика багатомовного навчання у працях українських учених..... | 24 |
| Розділ 2. Модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин..... | 32 |
| 2.1. Дидактичні та методичні принципи й підходи до впровадження моделі багатомовної освіти..... | 32 |
| 2.2. Характеристика моделі багатомовної освіти..... | 42 |
| 2.3. Зміст компетентностей, що формуються у процесі реалізації моделі багатомовної освіти..... | 52 |
| Розділ 3. Педагогічні умови використання основних методів, технологій, прийомів навчання в процесі реалізації моделі багатомовної освіти..... | 65 |
| 3.1. Зіставний (порівняльний) метод вивчення мов..... | 65 |
| 3.2. Рецептивна технологія (проект EuroComperhension)..... | 71 |
| 3.3. Технологія CLIL («Content and Language Integrated Learning»)..... | 81 |
| 3.4. Скафолдинг..... | 88 |
| 3.5. Тандем-метод..... | 96 |
| 3.6. Переключення мовних кодів у процесі інтегрованого навчання мов..... | 105 |
| Розділ 4. Контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти у процесі реалізації моделі багатомовної освіти..... | 113 |
| 4.1. Особливості оцінювання багатомовної компетентності. Формувальне і підсумкове оцінювання. Критерії..... | 113 |
| 4.2. Зворотній зв'язок: форми, прийоми, інструменти..... | 121 |
| Розділ 5. Перспективи впровадження моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти в Україні з навчанням мов національних меншин і корінних народів..... | 136 |

ПЕРЕДМОВА

БАГАТОМОВНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Система освіти завжди орієнтована на потреби суспільства на сучасному етапі його розвитку з урахуванням подальших перспектив.

Підписання Україною багатьох документів про співпрацю із Європейським Союзом, отримання Україною статусу кандидата у члени ЄС надає можливість її громадянам більш широкого доступу до економічного, наукового, культурного та освітнього європейського простору, який передбачає і практичне залучення до європейських цінностей і громадянських надбань, серед яких – вільне рівноправне спілкування і взаємодія між народами на основі взаємоповаги і порозуміння, ставлення до мовного і культурного розмаїття як багатства, протидія усім проявам расової, національної та гендерної дискримінації.

Входження України до європейської спільноти актуалізує завдання реформування освітньої галузі, одним із напрямків якого є запровадження багатомовної освіти, що має на меті формування у здобувачів освіти здатності компетентно послуговуватися декількома мовами, зокрема використовувати їх для спілкування та навчання; толерантно взаємодіяти в полікультурному суспільстві.

Успішне виконання цього завдання, з одного боку, сприятиме формуванню єдності громадянського суспільства в Україні, укріпленню позицій української мови як державної, збереженню та розвитку мов і культур корінних народів та національних меншин, з іншого – підвищить конкурентоспроможність українських громадян на міжнародному ринку праці, сприятиме ефективності їхньої самореалізації в умовах сучасного глобалізованого світу.

Українською освітньою спільнотою позитивно сприймаються основні положення мовної політики Європи в галузі освіти, яка спрямована на збереження і захист мовного спадку, перетворення мовного розмаїття з перешкоди у спілкуванні в джерело взаємного духовного збагачення, на підтримку і розвиток індивідуальної багатомовності особистості.

Ці положення розкриваються в документах Ради Європи, зокрема у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [1]. Багатомовна освіта у рекомендаціях характеризується як спосіб навчання, який передбачає не тільки опанування кількох мов як систем, а й їх використання як засобів навчання предметного змісту немовних предметів.

У Резолюції 12 Генеральної конференції ЮНЕСКО (1999 р.) поняття «багатомовної освіти» також представлено як застосування в навчальному

процесі трьох мов: рідної учням, державної (національної або регіональної) та міжнародної.

Починати навчання в школі пропонується засобами М1, застосовуючи її і як засіб опанування предметів у середній школі; розпочинати вивчення державної мови М2, яка об'єднує націю також якомога раніше (в дитячому садочку, в початковій школі); М3 інтенсивно вивчати в середній школі. Вважається, що такий підхід забезпечить високий ступінь комунікативної компетентності у трьох мовах [2].

У європейських країнах є багатий досвід із запровадження різноманітних моделей багатомовної освіти, які водночас мають спільну рису – спрямованість на підтримку багатомовного середовища з метою формування багатомовної компетентності здобувачів освіти. Дослідниця проблем розвитку багатомовної освіти в країнах Західної Європи О. Першукова характеризує її як «комплексну галузь, що активно розвивається: в її основі лежить теорія, що багатомовність особи виникає в процесі розширення мовного досвіду людини, починаючи від рідної мови, яка використовується здебільшого в сім'ї, до опанування мов інших народів, виучуваних у школі чи безпосередньо у мовному оточенні. Людина не фіксує ці мови «відособлено» одну від одної, а формує багатомовну комунікативну компетентність на основі знань та усього мовного досвіду, в якому мови взаємопов'язані та взаємодіють» [3: 35].

В Україні ця галузь ще тільки починає розвиватися, утім становлення багатомовної освіти набуває рис цілеспрямованого та інтенсивного процесу, який має забезпечити виконання завдань мовної і освітньої політики нашої країни:

- укріплення засад державної мови в освітньому процесі, визнання її як важливого чинника формування національної і громадянської ідентичності;
- сприяння розвитку рідної мови, забезпечення її активної ролі в освітньому процесі з метою збереження етнокультурної ідентичності учнів;
- підтримка культурного розмаїття як цінного ресурсу держави, розвиток толерантності та взаємоповаги в міжнаціональному спілкуванні;
- забезпечення культурно-освітніх потреб національних спільнот, до яких належать здобувачі освіти, з урахуванням пріоритетів соціально-політичного розвитку України.

Україна – поліетнічна держава, в якій, крім українців, які є національною більшістю, проживають представники інших етносів: болгари, греки, євреї, кримські татари, поляки, росіяни, румуни, словаки, угорці та ін. У Конституції

України (статті 10, 11, 53) [4], утверджується рівність усіх народів нашої держави, гарантуються їхні громадянські права. Національні мови і культури визнаються важливим фактором духовного взаємозбагачення й об'єднання громадян України в процесі розв'язання важливих суспільно-політичних проблем.

Державою забезпечується виконання вимог законодавства щодо гарантування представникам національних меншин права на навчання рідною мовою чи її вивчення. У закладах загальної середньої освіти України освітній процес здійснюється державною мовою, а також 9 мовами національних меншин. Як предмет вивчається 31 мова, зокрема 19 мов національних меншин.

В Україні існує законодавча база для запровадження багатомовної освіти. Серед основних документів – Закони України: «Про національні меншини в Україні» (1992) [5], «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (2003) [6], «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (стаття 21, 2019) [7], «Про освіту» (стаття 7, 2017) [8], «Про повну загальну середню освіту» (стаття 5, 2020) [9], «Про корінні народи України» (2021) [10] та інші.

Стратегічні напрями оновлення змісту освіти, зокрема мовно-літературної освіти представників корінних народів і національних меншин України, закладено у чинних концептуальних положеннях (НУШ, 2016) [11] та державних стандартах початкової (2018/2019) [12] та базової середньої освіти (2020) [13].

Основний зміст цих законів корелює з положеннями, міжнародними актами та рекомендаціями, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, – такими, як: Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин [14], Рамкова Конвенція про захист національних меншин (1995) [15], Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту (1996) [16], Люблянські рекомендації щодо інтеграції різноманітних суспільств (2012) [17] та ін.

Отже, на законодавчому рівні створені умови для впровадження багатомовної освіти.

Українська педагогічна наука також має ґрунтовні напрацювання з питань багатомовної освіти; в українській освітній практиці традиційні «ізолювані» підходи до навчання мов переглядаються, а використання інтегративного підходу як підґрунтя багатомовної освіти набуває більшої популярності. Утім ці зміни ще не мають системного характеру, тому на часі – розробка та впровадження ефективної моделі багатомовної освіти, створення науково-методичного забезпечення її реалізації з урахуванням змін, які відбулися в українському освітньому просторі за останні роки.

На виконання завдання реформування змісту мовної освіти, підвищення якості навчання відповідно до сучасних соціальних вимог науковці відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки Національної Академії педагогічних наук України розробили модель багатомовної освіти для закладів загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів та національних меншин; репрезентували її у відповідній Концепції [4].

Упровадження запропонованої моделі багатомовної освіти, за думкою її розробників, сприятиме формуванню функціональної багатомовності учнів/учениць закладів загальної середньої освіти як чинника їхньої особистісної ефективності в умовах полікультурного суспільства; продуктивному діалогу щодо місця і ролі мов корінних народів і національних меншин в освітньому процесі; послабленню політичного складника у визначенні орієнтирів трансформації мовної освіти в поліетнічних регіонах України.

Теоретичною основою розробленої моделі багатомовної освіти та представлених у Концепції і посібнику її науково-методичних засад є роботи вчених із різних наукових галузей: філософії (Р. Барт, Ж. Деріда, Ю. Крістева, Д. Хаймс, М. Хейдигер); лінгвістики (В. Вайнрайх, Л. Блумфільд, Б. Гавранек, Н. Мечковська, Л. Щерба, Е.Хауген, Р. Якобсон та ін.); психолінгвістики (Є. Верещагін, Л. Виготський, Ф.Грожан, К. Ласвелл, О. Леонтьєв, І. Лурія, В. Костомаров, С.Крашен, В. Кук, У. Маккі, В.Ламберт, Е. Піл, М. Сигуан, Н. Хомський); соціолінгвістики (А. де Сваан, Б. Спольський); лінгвокультурології (Н. Баландіна, А. Вежбицька, В. Красних, В. Маслова); педагогіки (К. Бейкер, Дж. Камінгс, С. Мей, Я. Сенос, Т. Скутнабб-Кангас, Д. Уілкінс, А. Хардінг).

У роботах цих учених багатомовність розглядається як важливий чинник забезпечення якості освіти і розвитку міжнародної співпраці в Європі і світі, збереження культурної самобутності представників корінних народів і національних меншин; аналізуються різні моделі багатомовної освіти, їхні сильні та слабкі позиції; осмислюється сутність і структура багатомовної компетентності, характеризуються її складники.

У розробці й обґрунтуванні науково-методичних засад реалізації моделі багатомовної освіти автори Концепції і посібника послуговувалися вихідними положеннями наукових досліджень зарубіжних авторів: М. Байрама, М. Баришнікова, Ж. Беко, І. Бім, К. Бейкера, К. Брохі, М. Глушкової, М. Гурбо, Л. Зібатова, У. Канінхема, Х. Кляйна, У. Маккана, Д.Марша, П.Мехісто, В. Клімент-Фернандо, Т. Стегмана, А. Стоянової, М. Флемінга, А. та ін.; українських науковців: І. Білецької, Т. Боднарчук, В. Гаманюк, Л.Заблоцької, О. Локшиної, Л. Мороз, О. Першукової, С. Ситняківської, М. Тадеєвої, Ю.Талалай та ін., у яких подано широкий ретроспективний аналіз становлення та розвитку

багатомовної освіти в зарубіжних країнах, зокрема в Західній Європі, представлено різні тлумачення її сутності, аналіз моделей, дидактичних принципів запровадження, методичного забезпечення.

Було взято до уваги як практичні досягнення освітніх систем зарубіжних країн, зокрема під час знайомства авторів посібника із досвідом шкіл ладинської громади (Північна Італія) (2019 р.), закладів загальної середньої освіти Ізраїля (2019 р.), так і здобутки вітчизняної освіти, зокрема досвід українських учителів, які у 2016-2021 році брали участь в експерименті з упровадження багатомовної освіти у закладах загальної середньої освіти Закарпатської, Запорізької, Одеської та Чернівецької областей «Формування багатомовності дітей та учнів: європейський досвід в українському контексті» за ініціативи МОН України та підтримки Верховного Офісу комісара ОБСЄ з питань національних меншин.

Модель багатомовної освіти була апробована в експериментальних закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин, зокрема в гімназії №153 м. Києва, Чернівецька спеціалізована школа «Освітні ресурси та технологічний тренінг» I – III ступенів № 41 з вивченням єврейського етнокультурного компонента, приватний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I – III ступенів – дитячий садок «Міцва-613» м. Білої Церкви; спеціалізована школа №94 «Еллада» з поглибленим вивченням іноземних мов м. Києва (новогрецька мова), загальноосвітня школа I – III ступенів №13 м. Ужгорода (класи з вивченням ромського етнокультурного компоненту).

Теоретичне підґрунтя моделі та шляхи її реалізації представлено у розділах 1 – 5 посібника.

Апробація моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням і вивченням різних за правовим і лінгводидактичним статусом мов надала можливість зробити висновки щодо універсальності моделі та схарактеризувати умови ефективності її реалізації відповідно до цих відмінностей.

Матеріали посібника будуть корисними для українських освітян: науковців, вчителів, методистів, студентів педагогічних університетів, сприятимуть ефективності процесу запровадження багатомовної освіти в Україні.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, Науковий редактор українського видання С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. С.33.
2. Акти 30 сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, Резолюція 12. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000260889_rus (дата звернення 03.10.2021)
3. Першукова, О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія. К. : ТОВ “СІК ГРУП Україна”, 2015. 652 с.

4. Конституція України. URL (статті 10, 11, 53): <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 03.10.2021)
5. Закон України «Про національні меншини в Україні». № 2492-XII. Київ, 25 червня 1992 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12#Text> (дата звернення 03.10.2021)
6. Закон України «Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин». № 802-IV. Київ, 15 травня 2003 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/802-15#Text> (дата звернення 03.10.2021)
7. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення 03.10.2021)
8. Закон України «Про освіту» (стаття 7). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 03.10.2021)
9. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (стаття 5). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984> (дата звернення 03.10.2021)
10. Закон України «Про корінні народи». № 1616-IX. Київ, 01 липня 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1616-20#Text> (дата звернення 03.10.2021)
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 03.10.2021)
12. Закон України «Про освіту» (стаття 7). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 03.10.2021)
13. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (стаття 5). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984> (дата звернення 03.10.2021)
14. Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_318 (дата звернення 03.10.2021)
15. Рамкова Конвенція про захист національних меншин. Страсбург, 1 лютого 1995 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_055 (дата звернення 03.10.2021)
16. Люблянські рекомендації щодо інтеграції різноманітних суспільств Листопад 2012 р. URL: <https://www.osce.org/uk/node/396689?download=true> (дата звернення 03.10.2021)
17. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту і Пояснювальна записка. Жовтень 1996. URL: <https://www.osce.org/uk/hcnm/32194?download=true> (дата звернення 03.10.2021)
18. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегірьова, Н. В. Бакуліна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. Київ : Педагогічна думка, 2023. 44 с. URL: <https://undip.org.ua/library/kontseptsiia-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-z-urakhuvanniam-zavdan-ievropeyskoi-intehratsii-ukrainy/>

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

1.1. Репрезентація вихідних положень теорії багатомовності в зарубіжній науці

На сучасному етапі розвитку української педагогічної науки відбувається становлення дидактики багатомовності. Головні напрями її розвитку полягають в розробці принципів побудови ефективних моделей багатомовної освіти в Україні; дослідженні процесу синергетичного навчання декількох мов; обґрунтуванні доцільності використання традиційних і інноваційних методів, технологій, прийомів, що сприяють успішності формування багатомовної компетентності здобувачів освіти, визначенню умов, за яких вони будуть результативними та ін.

Дидактика багатомовності покликана забезпечити науковий комплексний підхід до запровадження багатомовної освіти та актуалізувати накопичений зарубіжний і український досвід у досягненні цієї мети. Зазначимо, що наразі поняття «багатомовність» і «багатомовна освіта» викликають багато дискусій серед освітянської спільноти, батьків та представників громадськості. На жаль, сутність багатомовної освіти, її концептуальні ідеї ще й досі є *terra incognita* для багатьох українських учителів-словесників. Саме тому репрезентація вихідних положень теорії багатомовності має концептуальне значення для реалізації поданої в посібнику моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин.

«Ключовою проблемою перших наукових досліджень з питань багатомовності стало з'ясування ролі багатомовності в процесі особистісного становлення людської істоти загалом та її інтелектуального розвитку зокрема» [1:107]. Перші дослідження із вивчення декількох мов стосувалися в основному ситуації володіння двома мовами та проблеми впливу двомовності, або білінгвізму, на розвиток дитини. Хоча ще у 1913 році Ж.Ронжа піддав сумніву ідею негативного впливу білінгвізму на мислення дитини, опублікувавши аналіз навчальних результатів свого сина, який одночасно вивчав англійську і німецьку мову та добре володів ними без суттєвого змішування [2], майже до початку 50-х років ХХ ст. білінгвізм розглядався як негативне явище у процесі когнітивного розвитку дитини, як чинник, що перешкоджає йому і призводить до гальмування у навчанні (Д. Саєр, Ф. Гудінаф, Л. Вайсгербер та інш. [3;4;5]).

Одним із перших визначення багатомовності надав у 1937 році учений М. Браун у праці «Міркування щодо питання багатомовності» («*Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit*»), у якій представив багатомовність як «активне, збалансоване і досконале володіння двома або більше мовами» [6:115].

Науковець розмежовував природну і штучну багатомовність, першу – притаманну людині від народження, другу – яка формується в процесі навчання.

Браун відзначав позитивний вплив багатомовності на становлення особистості, але такий погляд був у цей період скоріше винятком на тлі негативного ставлення до багатомовності.

Важливим кроком в осмисленні педагогічного аспекту багатомовності стала стаття Л. Виготського «До питання багатомовності у дитячому віці» («К вопросу о многоязычии в детском возрасте», 1935), у якій він висловив думку про те, що вплив багатомовності на когнітивний рівень розвитку дитини не можна визначати без урахування умов навчання, адже «педагогічний вплив, спрямовуюча роль виховання ніде не набувають такого вирішального значення для всієї долі дитячого мовлення та дитячого інтелектуального розвитку, як у випадках двомовності або багатомовності дитячого населення» [7:115].

У 1953 році у роботі «Мовні контакти» («Languages in contact, findings and problems») У. Вайнрайх, досліджуючи інтерференцію мов (перебудову моделей) у ситуації двомовності на різних структурних рівнях, схарактеризував білінгвізм як ситуацію, коли мовець однією мовою може продукувати повні осмислені речення іншою. Двомовність і багатомовність дослідник розглядав як «поперемінне використання двох або більше мов» [8].

В. Вільдомек у науковій праці «Мультилінгвізм» («Multilingualism», 1963) розмежовував ці поняття: «двомовність» як «майстерність у володінні двома мовами» та «багатомовність» як «належну обізнаність в особливостях більш, ніж однієї мови». Відповідно до цих міркувань науковець розглядав двомовність як варіант багатомовності [9].

Дослідження, які здійснювалися зарубіжними науковцями у 50-х і 60-х роках, довели, що у процесі аналізу впливу багатомовності на розвиток дитини потрібно ураховувати комплекс різних чинників. Так, у 1962 році психолінгвісти Е. Піл і В. Ламберт на підґрунті експериментальних досліджень продемонстрували когнітивні та соціокультурні переваги наявності в житті дитини більше ніж однієї мови. Вони дійшли висновку, що за умови одного соціокультурного рівня двомовні учні у порівнянні із одномовними мають перевагу в креативності, розумовій гнучкості, швидкості в прийнятті рішень [10; 11].

Їхні наукові праці дозволили змістити фокус дискусії щодо негативного впливу двомовності (багатомовності) на когнітивний розвиток дитини у площину її визнання як позитивного явища та спрямувати дослідження на виявлення чинників ефективності двомовного або багатомовного навчання, як-от: здібності учнів, їхній соціально-культурний рівень, фахова підготовка вчителів, можливості закладів освіти, мовне середовище, у якому формується дитина.

У 80 – 90-х роках минулого століття в роботах багатьох дослідників, які заклали педагогічні підвалини формування багатомовності (Ф.Грожана, М. Сигуана, У. Маккі, У. Канінхема, С. Крашена, Е. Хаугена та ін.), утверджувалася ідея, що саме такий багатоаспектний підхід має бути підґрунтям аналізу процесу формування багатомовної особистості, а сама багатомовність почала розглядатися не як сума знань, а комплексна якість особистості, яка увесь час змінюється кількісно та якісно.

У роботі «Вавилонські благословення: двомовність та мовне планування» («Blessings of Babel: Bilingualism and language planning, problems, and pleasures», 1987) Е. Хауген увиразнив ідею функціональної значущості виучуваних мов для визначення приналежності людини до білінгвів, вважаючи, що білінгвом може вважатись лише та особа, для якої мова стає засобом комунікації [12].

У цей період також здійснюються дослідження, які мали на меті визначити концептуальні підходи до навчання другої мови, механізми опанування нею. Так, С.Крашен у своїх наукових роботах [13 – 15] формулює п'ять гіпотез, за допомогою яких обґрунтовує механізми оволодіння другою мовою: перша гіпотеза «набуття-навчання» розмежовує дві незалежні системи у процесі опанування іноземної мови: «набута система» і «навчена система». «Набута система» є продуктом підсвідомого процесу, схожого на процес оволодіння дітьми першою мовою. Вона потребує природного спілкування у цільовій мові, під час якого мовці зосереджені на комунікативному акті. «Навчена система» є продуктом формального навчання і актуалізує свідомий процес набуття знань про мову, наприклад, знання граматичних правил. За думкою С. Крашена, «навчання» менш важливе, ніж «набуття».

Гіпотеза «природного підходу» стверджує, що засвоєння граматичних форм відбувається так, як і в рідній мові – природним шляхом. Утім вивчення граматичних структур С. Крашен пропонує здійснювати відповідно до певних комунікативних ситуацій.

Гіпотеза «монітору» або «редактора» ґрунтується на твердженні, що свідоме вивчення мови має лише обмежену функцію внутрішнього редактора. Цей редактор зазвичай функціонує правильно тільки за певних умов: той, хто говорить, повинен знати граматичні правила, у нього має бути достатньо часу, щоб зосередитися на граматичному ладі висловлювання і виправити помилку.

Згідно гіпотезі «вхідного матеріалу» учні ефективніше вивчають цільову мову, коли вони розуміють вхідний мовний матеріал, який не набагато перевищує їхній наявний рівень. С. Крашен називав цей вхідний рівень «i+1», де «i» означало вхідний мовний матеріал, а «+1» – наступний щабель засвоєння мови.

Гіпотеза «афективного фільтра» втілює думку С. Крашена про те, що низка «афективних чинників» (мотивація, впевненість у собі, тривожність і індивідуальні риси вдачі особистості) відіграють сприятливу роль у оволодінні другою мовою. С. Крашен стверджує, що учні з високою мотивацією, впевненістю в собі, хорошим самопочуттям, низьким рівнем тривожності та екстравертністю більш успішні у оволодінні другою мовою. Низька мотивація, низька самооцінка, тривожність, замкнутість і загальмованість можуть підвищити афективний фільтр і сформувати «ментальний блок», який перешкоджає набуттю іншої мови.

За думкою С. Крашена, найкращим способом викладання є той, який надає учням у комфортній обстановці зрозумілу та цікаву для них інформацію. Відповідно до цього положення уроки потрібно вести тільки цільовою мовою, а викладачеві – використовувати різноманітні прийоми, щоб домогтися розуміння, наприклад, спрощувати висловлювання або використовувати візуальні матеріали, подібно до того, як це роблять батьки або вихователі при спілкуванні з маленькою дитиною. Цей безперервний потік зрозумілого мовного матеріалу закладає фундамент активного мовлення, а також допомагає учню розвинути почуття граматичної правильності.

Отже, пріоритетними на уроках мають бути види діяльності, спрямовані на підсвідоме засвоєння мови учнями, зосереджені передусім на значенні висловлювання, а не на граматичній формі. У процесі цих видів діяльності учитель ознайомлює учнів з новими словами та надає можливість розвивати навички усного спілкування. Такі навички активно розвиваються, коли учні спілкуються у групах чи парами. Звісно, у «природному підході» до оволодіння мовою є місце і для свідомого навчання, тобто для граматичних вправ, оскільки такі вправи необхідні для розвитку «внутрішнього редактора» («монітору»). Однак це свідоме навчання грає лише другорядну роль, воно не має бути основним змістом уроку.

Теорія С. Крашена неодноразово критикувалася, але її важливість полягає у визначенні ролі підсвідомого у навчанні другої мови, в активному використанні комунікативних ситуацій у процесі навчання та створенні навчального мовного середовища на уроках.

Важливою для розуміння механізмів процесу засвоєння другої мови є «гіпотеза взаємозалежності розвитку» і гіпотеза «порогового рівня» відомого дослідника білінгвізму і багатомовності Дж. Каммінса [16 – 18].

Згідно з гіпотезою «взаємозалежності розвитку» діти можуть успішно переносити знання і навички з першої мови у другу. За її допомогою Камінс, зокрема, намагався пояснити такі стабільно значущі кореляції між здатностями у читанні M1 і M2, які існують навіть у неспоріднених мовах. Адже коли дитина

уміє читати однією мовою, вона здатна активно використовувати засвоєні нею стратегії читання в іншій мові. «Порогова» гіпотеза спрямована на визначення причин та закономірностей впливу білінгвізму на когнітивний розвиток особистості, обґрунтування залежності позитивного результату двомовності від певного «порогу» в її розвитку.

Дж. Каммінс розглядає два типи мовної компетентності: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) – базова міжособистісна комунікативна компетентність і CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) – когнітивна академічна мовна компетентність. На думку науковця, описані Б. Блумом елементи засвоєння нижчого когнітивного рівня – знання, розуміння і застосування – відносяться до базової комунікативної компетентності, а елементи вищого когнітивного рівня – аналіз, синтез, оцінка – належать до когнітивної академічної компетентності.

Базові навички міжособистісного спілкування (BICS) актуалізуються у повсякденній соціальній взаємодії «обличчям до обличчя». Ця взаємодія є контекстно обумовленою та неспеціалізованою. На оволодіння BICS учню/учениці, які знаходяться в іншомовному середовищі, зазвичай, потрібно від шести місяців до двох років. CALP – це взаємодія в класі, яка забезпечує навчання і характеризується абстрактністю, обмеженістю контексту (контекстно-необумовлене навчання) та спеціалізацією. У процесі розвитку академічної компетентності оволодіння мовою учні повинні розвивати навички, порівняння, класифікації, синтезу, оцінювання та формулювання висновків. Учні потрібно щонайменше п'ять років, щоб сформувавши достатній рівень CALP.

Отже, за Дж. Каммінсом, надання переваги комунікативному підходу до навчання другої іноземної мови не є виправданим, адже в його контексті ситуації спілкування лише імітують мовне середовище. Природна, комунікативно спрямована взаємодія відбувається в реальних соціальних ситуаціях: поза класом, у школі чи поза її межами. Утім знання мови на цьому комунікативному рівні не забезпечує здатності учнів отримувати знання на академічному рівні.

Дж. Каммінс вважав, що для досягнення академічного рівня володіння мовою необхідно застосовувати когнітивний підхід, адже якщо учень вже вивчив мову, а саме свою рідну мову, то він готовий вивчити другу. Попередні знання, уміння допомагають учням засвоїти другу або навіть третю і четверту мову.

У ході навчання мови фокус повинен бути на значенні, а не на формі. Мова має вивчатися не заради самої мови, а заради отримання конкретних знань та навичок. Мовленнєві навички розвиваються не лише на мовних предметах, але й через інші предметні галузі. Наскрізні загальні теми при паралельному

вивченні на мовних та на уроках інших навчальних курсів сприяють кращому засвоєнню предметного змісту та нових мов.

Важливою умовою для ефективного навчання другої мови науковець вважав наявність партнерських стосунків між вчителем і учнями, які можуть бути або негативними, примусовими, або позитивними та підтримуваними (співпраця). Дж. Каммінс також обгрунтував доцільність поєднання декількох мов на одному уроці за умови дотримання певних правил їхнього переключення.

Завдяки гіпотезам «значущого результату» або «узгодженої взаємодії» М. Свейна [19], який розглядав змістовний результат як центральне питання в процесі оволодіння новою мовою, у практиці навчання другої мови було утверджено визначальну роль парно-групової роботи. Науковець аналізував взаємодію під час спілкування як процес обмінів між його учасниками, що спрямовані на порозуміння між ними. Коли носії різних мов спілкуються, вони беруть участь у серії спроб і помилок, поки обидві сторони здатні підтримувати спілкування. У процесі спілкування, той хто вивчає нову мову, ставить запитання, просить повторити незрозумілі слова, уточнює зміст, що змушує носія мови перефразувати або надавати підказки, наприклад, жести, міміку, малюнки, які роблять значення висловлювання більш зрозумілим. Так через взаємодію встановлюється порозуміння між учасниками спілкування.

На підґрунті розглянутих гіпотез Х. Д. Браун, сформулював вихідні положення власної методології [20]. Головним серед є утвердження принципу змістовного навчання, яке є концептуальною протилежністю заучуванню напам'ять. На відміну від заучування напам'ять, змістовне навчання, на думку науковця, сприяє довгостроковому засвоєнню знань. Навчання має бути значущим для учнів, орієнтуватися на їхні інтереси, асоціювати нові теми та поняття з наявними знаннями та досвідом, у його процесі має надаватися перевага конкретним, а не абстрактним знанням, завданням, які виходять за межі тренування та запам'ятовування. Х. Д. Браун акцентував на важливості внутрішньої мотивації, необхідності формування в учнів здатності розробляти власні стратегії навчання, використовувати мову для особистісно значущих цілей, ризикувати і не боятися робити помилки, враховувати культурний контекст виучуваної мови.

Актуальним контекстом аналізу процесів опанування другої мови в роботах науковців є вивчення цільової мови учнями із родин представників національних меншин або імігрантів.

Так, Дж. Каммінс, аналізував різні моделі двомовного навчання, серед яких є ті, що сприяють повній інтеграції дітей із родин меншин в одномовних класах засобами домінуючої мови та культури й ті, що заперечують необхідність глибокої асиміляції учнів із домінуючою культурою та підтримують їхню

двомовність, забезпечують можливість навчатися у початковій школі рідною мовою із поступовим збільшенням навчання мовою більшості [21]. Перевагу науковець надавав саме другій моделі.

Т. Скутнабб-Кангас розглядала проблему навчання мов національних меншин у широкому соціально-політичному контексті, наголошуючи на необхідності збереження та підтримки рідної мови в освітньому процесі із початком двомовного навчання із раннього віку [22].

А.-М. де Мейа у процесі досліджень прийшла до висновку, що найбільш ефективною є освітня практика європейських шкіл, в яких у початковій школі надається перевага мові меншини (M1), з тим, щоб у середній та старшій школі поступово перейти на навчання M2 [23].

Упродовж двох останніх десятиліть в європейських країнах поширюється практика застосування декількох мов у освітньому процесі, тобто йдеться вже про реалізацію різноманітних моделей саме багатомовної освіти. Водночас активізуються дослідження багатомовності як педагогічного явища. Актуальними стають дослідження питання мовної інтерференції і переключення мовних кодів у дітей в процесі навчання; продовжується визначення умов, за яких навчання декількома мовами є ефективним, удосконалюється методика формування багатомовної компетентності.

У дослідженнях Р. Трейсі, І. Гавлічек-Майвальд, Дж.М. Мейзеля, А. Ді Хауер, Ф.Грожана, А.-М. Мейа доводиться, що більшість дітей здатні оволодіти двома або трьома мовами без значного перевантаження чи мовної плутанини. Реалізація цієї можливості залежить від їхніх індивідуальних здібностей та мотивації, а також багатьох зовнішніх факторів. Так, Р. Трейсі та І. Гавлічек-Майвальд вважають, що контакт з другою мовою має відбутися якомога раніше, тобто з початку навчання у дитячому садочку. Орієнтований на цільову мову він має здійснюватися регулярно і систематично. Умовами, які сприяють ранньому та ефективному опануванню декількох мов, є створення автентичних ситуацій спілкування, багатий, різноманітний дидактичний матеріал, що надає можливість широкого мовного зіставлення, співпраця з батьками та гарна освіта вихователів [24].

Знаковою науковою працею для утвердження ідеї позитивного впливу білінгвізму на розвиток особистості є монографія Ф. Грожана «Білінгвізм: міфи та реальність» («Bilingual: Life and reality», 2010) [25], у якій учений розвінчує стереотипні уявлення про білінгвізм, наголошуючи на тому, що:

- більше половини населення світу є двомовними;
- двомовність може формуватися у будь-якому віці відповідно до змін у житті людини та цілей, які вона ставить для себе особисто;

- білінгви володіють двома мовами на потрібному їм рівні; незначна меншість із них однаково досконало та вільно володіє обома мовами;
- змішування мов не є ознакою лінощів у білінгвів;
- такі явища, як переключення коду та запозичення, є дуже поширеними у двомовних під час спілкування з іншими двомовними;
- двомовність не уповільнює процес мовленнєвого розвитку дитини;
- рідна мова може бути використана як мовне підґрунтя для опанування іншої мови.

За думкою Ф. Грожана, вирішальним фактором у вивченні мов є потреба. Дитина, найчастіше несвідомо, відчуває, що вона потребує двох або більше мов в повсякденному житті. Завданням батьків і вчителів (вихователів) є забезпечення збалансованості спілкування дитини двома мовами. Найпоширеніший принцип такого спілкування: «одна людина – одна мова». Якщо ж, наприклад, родина іммігрувала, то обоє батьків повинні розмовляти з дитиною рідною мовою, так як другою мовою вона буде достатньо спілкуватися поза домом.

Популярною формою викладу матеріалу щодо проблем двомовності/багатомовності в науковому дискурсі є уявне інтерв'ю (відповіді на найпоширеніші запитання батьків). Так, у книзі «Двомовна дитина: Посібник з двомовності» («The Bilingual Child: The Handbook of Bilingualism», 2004) [26] Дж. Мейзель, використовуючи формат діалогу з батьками (відповіді на питання, які зазвичай ставлять батьки на консультаціях), обґрунтовує позицію, що дитина може опанувати одночасно дві мови і при цьому уникнути негативного впливу однієї мови на іншу.

У подібній за формою статті «Що батьки хочуть знати про білінгвізм?» («What parents want to know about bilingualism?»), 2009) [27] Ф. Грожан акцентує увагу батьків на тому, що в ситуації, коли діти опановують дві мови одночасно, важливо, щоб вони отримували інформацію з кожної мови щодня або якомога частіше у випадку, коли батьки використовують стратегію, яка передбачає спілкування обома мовами. При цьому інформація має надходити у процесі живої взаємодії з людьми (розмови, гри чи читання вголос), а не лише за допомогою цифрових носіїв та телебачення. Діти використовуватимуть мову, якщо відчувають, що вони потребують її, а люди, які взаємодіють із ними, мають підтримувати цю потребу. Стратегія, якій дослідник надає перевагу щодо виховання батьками двомовних дітей, полягає в тому, щоб використовувати одну мову вдома, зазвичай, як мову меншини, а іншу мову поза домом.

У сім'ях, де виховуються двомовні діти, є дорослі, які також володіють двома мовами, і тому для цієї ситуації природними є такі явища спілкування, як переключення кодів і запозичення. Але для дітей також потрібно створювати

ситуації, коли можна використовувати лише одну мову, щоб вони поступово навчилися орієнтуватися між одномовним і двомовним способом спілкування. Науковець дає їй пораду щодо використання третьої мови: якщо батьки розуміють, що відсутня реальна потреба у її використанні, вони можуть відкласти її вивчення.

Ф. Грожан вважає, що наразі відсутні науково доведені докази переваги двомовних дітей перед одномовними у когнітивному розвитку або навпаки. Утім на підґрунті педагогічних спостережень підтверджено, що білінгви або учні, які володіють декількома мовами, мають кращу сформованість компенсаторних умінь для спілкування у двомовному або багатомовному середовищі.

Науковець зазначає, що двомовність має багато переваг. Вона надає можливість спілкуватися з людьми різних мов і культур; розмовляти з родичами із інших країн; стати грамотним більш ніж однією мовою; розвивати культурну та особистісну відкритість і мати більш широкі погляди на життя; збільшити можливості працевлаштування і конкурентоздатності на ринку праці; допомагати іншим, чію мову та культуру ви знаєте, тощо. Отже, батьки, які хочуть підтримувати двомовність або багатомовність дитини, повинні докладати певних цілеспрямованих зусиль з метою надати їй ці можливості.

Багато дослідників багатомовності наголошують на важливості наявності мовного середовища для ефективного формування багатомовної особистості.

К. Лleo у роботі «Двомовність і дитяча фонологія» (Bilingualism and Child Phonology, 2016) [28] акцентує на тому, що діти стають двомовними, тримовними чи багатомовними, залежно від кількості мов, які вони чують навколо себе. Отже, не існує формального обмеження кількості мов, які дитина може опанувати.

Не має сенсу дотримуватися старої традиції протиставляти одномовність двомовності, як протилежні полюси односпрямованої лінії. Зв'язок між монолінгвізмом і двомовністю має бути замінений масштабом або континуумом, який розширюється від повної мовної компетенції до кількох ступенів (не)повноти оволодіння певною мовою. Це може бути варіант двох збалансованих M1; домінуюча M1 плюс слабка M1; M1 плюс M2. І це далеко не кінець історії, оскільки M3 також має знайти місце в цій шкалі.

А. Ді Хауер у роботах із проблем білінгвізму [29; 30] наголошує на відсутності доказів, що перебування дитини від народження у двомовному оточенні призводить до затримки мовленнєвого розвитку. У можливості створювати висловлювання двома мовами, двомовні діти дуже нагадують двомовних дорослих. Як і дорослі двомовні, діти-білінгви можуть дуже легко переходити з однієї мови на іншу.

Мовне переключення є невід'ємною ознакою двомовного функціонування у двомовних особистостей, хоча як у змішаних, так і в одномовних висловлюваннях діти-білінгви ще не демонструють багатство і широту мовних структур, на які здатні дорослі білінгви. Використання змішаних висловлювань слід скоріше розглядати як одну з можливостей вибору мови, пристосування до моделі, наявної в мовному середовищі двомовних дітей, а не як ознаку недостатньої лінгвістичної майстерності.

Отже, зрозуміло, що маленькі двомовні діти налаштовані на специфічне мовне середовище, в якому вони опинилися. Справжня проблема для пояснення розвитку функціональної двомовності полягає у виявленні точних зв'язків між цим середовищем і використанням наявних у ньому мов дитиною. Послідовність вивчення мов, урахування їхньої синергії у процесі навчання, механізми переносу базових компетентностей – у цьому напрямі відбуваються дослідження формування багатомовної особистості на сучасному етапі. Зокрема, актуальною є проблема методики викладання іноземної мови як М3, М4.

Так, у наукових працях Х. Рінгбома робиться висновок, що у процесі опанування англійської мови як третьої двомовні учні мають кращі успіхи, ніж одномовні у засвоєнні англійської як другої мови. У випадку, коли третя мова типологічно близька першій, учні більш ефективно здійснюють перенос мовних знань з першої мови. Цю типологічну схожість чи відмінність учений характеризує за допомогою поняття «відстань між мовами» [31].

У. Йеснер наголошує на перевагах крослінгвістичного підходу до навчання декількох мов з опорою на рідну мову перед традиційним ізольованим вивченням мов, адже перший, завдяки синергії виучуваних мов, сприяє формуванню металінгвістичної свідомості [32].

Б. Гуфайзен акцентує на важливості цілеспрямованого і системного використання попередньо набутих учнем лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навчально-пізнавального досвіду в процесі опанування нових мов. В умовах субординативного трілінгвізму процес оволодіння другою іноземною мовою підтримується лінгвістичним та навчальним досвідом учнів у перших двох мовах. Саме тому навчання М2 і М3 потрібно починати з більш високого рівня, не гаючи час на матеріал, який було засвоєно у ході навчання першої мови [33].

Б. Гуфайзен також розробила наскрізний план навчання мов, який передбачає використання синергії виучуваних мов без збільшення годин на жодну мову, але створює умови для їхнього більш ефективного навчання завдяки перерозподілу й узгодженню змісту навчання шкільних предметів мовного і немовного блоків [34].

Важливим аспектом досліджень багатомовності є аналіз сутності та взаємодії індивідуальної і суспільної багатомовності. Уже перші дослідники багатомовності розмежовували ці поняття. Так, В. Вільдомек характеризував «індивідуальну багатомовність» як наявність в мовному репертуарі особи щонайменше трьох мов як засобів комунікації, а «соціальну» – як співіснування та взаємодію декількох мов у межах певної суспільної спільноти [9].

У. Вайнрайх зазначав, що формування індивідуальної багатомовності необхідно розглядати у взаємозв'язку із суспільною багатомовністю. Він характеризував декілька типів багатомовності: складену багатомовність як результат зростання людини в багатомовному середовищі; координативну багатомовність, що формується в умовах імміграції; субординативну багатомовність як продукт оволодіння мовами в процесі шкільної іншомовної освіти.

Учений наголошував на важливості соціокультурного дискурсу мовних контактів, який передбачає урахування розміру двомовної групи та її соціокультурної гомогенності чи диференціації; розподіл на підгрупи, які користуються однією або іншою мовою як рідною; демографічними даними; соціальними та політичними відносинами між цими підгрупами; наявністю стереотипного ставлення тих, хто говорить до кожної з двох мов (її «престиж»); споконвічний або іммігрантський статус відповідних мов; ставлення до культури кожного з двох мовних співтовариств; ставлення до двомовності як такої; терпимість чи нетерпимість до явищ змішування мов і помилок у мовленні та ін. [8].

Німецький лінгвіст Г. Кльосс досліджував взаємозв'язки між одномовністю, двомовністю, багатомовністю на індивідуальному і соціальному рівнях та дійшов висновку, що суспільна двомовність або багатомовність обумовлюється наявністю індивідуальної двомовності/багатомовності. Відповідно і формування індивідуальної двомовності/багатомовності залежить від умов функціонування декількох мов у конкретному суспільному колективі.

Г. Кльосс характеризував двомовність/багатомовність не тільки як здатність особистості використовувати декілька мов як засобів спілкування, а і як здатність толерантного співіснування і взаємодії мовних спільнот на певній території [36].

У роботах Г. Лоді термін «індивідуальна багатомовність» застосовується для позначення здатності людини до використання декількох мов як засобів спілкування і взаємодії у багатомовному середовищі. Для позначення функціонування мов та їхнього використання у багатомовних країнах чи регіонах учений пропонує поняття «територіальна багатомовність». Поняття «інституційна багатомовність», за визначенням Г. Лоді, слугує для позначення

використання певних мов на інституційному щаблі в межах однієї держави чи міждержавних об'єднань. Лоді акцентує, що всі ці типи багатомовності системно взаємодіють між собою [37].

Важливим внеском у теорію багатомовності та дослідження її типології є розробка Е. Хаугеном поняття «мовного планування», яке він розглядав як цілеспрямований вплив на функції, використання, структуру індивідуального мовного репертуару чи вивчення мов у мовній спільноті. Дослідження Е. Хаугена у цій площині мають велике значення для розбудови мовної політики держави, адже вони акцентують взаємозв'язок особистісних і соціальних потреб у процесі її формування [12].

Індивідуальна і суспільна багатомовність актуалізуються в різноманітних типах і формах, які залежать від способу взаємодії мов в мовному репертуарі особистості, від мовної ситуації в країні, державної політики, умов вивчення мов у закладах освіти. Розуміння їхнього взаємовпливу важливе для ефективної реалізації запропонованої моделі багатомовної освіти, адже мета моделі – формування багатомовної компетентності – ґрунтується на особистісних індивідуальних потребах учня/учениці із урахуванням суспільної ситуації і відповідно суспільних завдань на сучасному етапі розвитку країни, світових тенденцій розвитку суспільства. А це у свою чергу впливає на ефективність певного варіанту запропонованої моделі у конкретному закладі загальної середньої освіти. Саме тому впровадження моделі багатомовної освіти передбачає етап вивчення мовної ситуації в регіоні та індивідуальних потреб учнів і учениць в опануванні декількома мовами, визначення відповідності реальної мовної ситуації меті моделі.

Зазначимо, що в українських наукових працях окрім терміну «багатомовність» зазвичай використовуються терміни «мультилінгвізм», «плюрилінгвізм» як синоніми для позначення ситуації володіння особистістю декількома мовами. Деякі дослідники використовують термін «мультилінгвізм» для позначення суспільної багатомовності, а «плюрилінгвізм» для позначення індивідуальної багатомовності (Талалай Ю.О).

У зарубіжних студіях ці терміни розмежовуються. Основним підґрунтям для розрізнення цих понять передовсім є соціокультурний аспект оволодіння декількома мовами (Див.«теорія плюрилінгвізму» і «теорія мультилінгвізму» у розділі посібника «Модель багатомовної освіти у закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів та національних меншин»). Автори посібника зважають на смислове наповнення термінів «плюрилінгвізм» і «мультилінгвізм», утім використовують у посібнику терміни «індивідуальна багатомовність» і «суспільна багатомовність», репрезентуючи першу – як характеристику особистості, що здатна послуговуватися кількома мовами і другу

– як суспільне явище, яке характеризується співіснуванням декількох мовних співтовариств на певній географічній території та пов'язане із питаннями політичного врегулювання мовної ситуації (визначення статусу, престижу, інституціоналізація і легітимізація мов тощо).

Представлена нами ретроспектива наукових праць з проблеми розвитку багатомовності, її типології не претендує на розкриття всіх її аспектів. Утім вона дозволила визначити концептуальні вихідні положення, на які спиралися автори запропонованої моделі багатомовної освіти у процесі її створення та реалізації:

- багатомовність є ознакою сучасного глобалізованого світу;
- багатомовність не перешкоджає розвитку суспільства, вона є чинником ефективної взаємодії його громадян на умовах актуалізації ідей толерантності і взаємоповаги до всіх мов і культур; протидії дискримінації на основі расової та національно-культурної, мовної приналежності;
- у процесі навчання декількох мов необхідно враховувати взаємозв'язок індивідуальної і суспільної багатомовності;
- багатомовність не означає однакового рівня володіння всіма мовами, які є у мовному репертуарі особистості;
- багатомовність в освітньому процесі не гальмує когнітивний розвиток дитини за виконання певних умов:
 - урахування індивідуальних потреб учнів у вивченні декількох мов;
 - наявність реальної мотивації до вивчення мов;
 - наявність мовного середовища, у якому актуалізуватимуться виучувані мови;
 - підтримка багатомовності, починаючи із раннього віку дитини;
 - організація системної фахової підготовки вчителів для участі у програмах багатомовного навчання (знання мов, опанування сучасними методами та технологіями формування багатомовної компетентності, оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі багатомовного навчання);
 - пріоритет інтегрованого навчання мов у порівнянні із традиційним лінійним адитивним навчанням;
 - ефективна диверсифікація освітнього процесу з метою підвищення ефективності процесу формування багатомовної компетентності учнів і учениць;
 - актуалізація явища переносу знань, умінь, стратегій навчання у процесі синергетичного навчання декількох мов;
 - використання інноваційних технологій та різноманітних дидактичних матеріалів у процесі навчання.

Література:

1. Талалай, Ю.О. Багатомовність як міждисциплінарний феномен. *Молодий вчений*. No 3.2 (79.2), березень, 2020. С. 107-110
2. Ronjat, J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue Paris: Champion, 1913. 152 p.
3. Saer, D. Psychological Problems of Bilingualism. *Welsh Outlook*.XV. 1928, P. 131–134.
4. Goodenough, F. A new approach to the measurement of intelligence of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 1926, No 33, P. 185–211.
5. Weisgerber, L. Das Worten der Welt als sprachliche Aufgabe der Menschheit. *Sprachforum*, Jg. № 1. 1955. S. 10–19.
6. Braun, M. Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*. No 4. 1037. S. 115–130.
7. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. С. 53—72.
8. Weinreich, U. Languages in contact, findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York, 1953. 148 p.
9. Vildomec, V. Multilingualism. Leiden: A.W. Sythoff, 1963. 262 p.
10. Peal, E. The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*. 27.3. 1962. P. 1-23.
11. Lambert, W. E. Culture and Language as Factors in Learning and Education. *Current Themes in Linguistics: Bilingualism, Experimental Linguistics and Language*. Bellingham: Western Washington State University, 1974. P. 91-122.
12. Haugen, E., Blessings of Babel: Bilingualism and language planning, problems, and pleasures (Contributions to the Sociology of Language 46). Berlin: Mouton de Gruyter, 1987. Pp. xi +176.
13. Krashen, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, New York: Pergamon Press, 1982. 202 p.
14. Krashen, S. The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman, 1985. 120 p.
15. Krashen, S. D. Inquiries & Insights: Second Language Teaching: Immersion & Bilingual Education, Literacy. Alemany Press, 1985. 146 p.
16. Cummins J. Bilingualism and the development of metalinguism awareness. *Journal of cross-cultural psychology*. 1978. P. 131 – 149.
17. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire Clevedon, 2006. 309 p.
18. Cummins, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, №49, 1979. P.222-251.
19. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* Rowley, MA: Newbury House, 1985. P.235-253.
20. Brown, H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (3rd ed.). Allyn & Bacon, 2007. 569 p.

21. Cummins, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California Department of Education, Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981. P. 3- 49.
22. Skutnabb-Kangas, T. Bilingualism or not: The education of minorities Clevedon: Multilingual Matters, 1983. 404 p.
23. De Mejia, M.-A. Bilingual Education and bilingualism: Power, Prestige and Bilingualism. Multilingual Matters Limited, 2002. 496 p
24. Tracy, R. Bilingualismus in der frühen Kindheit. R. Tracy, I. Gawlitzek-Maiwald Göttingen: Hogrefe, 2000. S. 495-535
25. Grosjean, F. Bilingual: Life and reality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010. 276 p.
26. Meisel, J. M. The Bilingual Child: The Handbook of Bilingualism. Maiden : Blackwell, 2004.
27. Grosjean, F. What parents want to know about bilingualism *The Bilingual Family Newsletter*, 2009, 26(4), P. 1-6.
28. Lleó, C. Bilingualism and Child Phonology. Online Publication Date: May 2016 DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199935345.013.53
29. De Houwer, A. Bilingual Language Acquisition. In: Fletcher, P. and MacWhinney, B., Eds., *The Handbook of Child Language*, Blackwell, Oxford, 1995. P. 219-250.
30. De Houwer, A. Early Bilingual Acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis: *Handbook of Bilingualism*. Oxford: University Press, 2005. P. 52.
31. Ringbom, H. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. *Multilingual Matters*, 2007. 143 p.
32. Jessner, U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education *Encyclopedia of Language and Education* [Editors J. Cummings, N.H. Hornberger]. 2nd. Edition Vol. 5 Bilingual education. N.Y., 2008. P. 91-103.
33. Hufeisen, B. *Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*/ B. Hufeisen, M. Lutjeharms / *Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum : Theoretische Überlegungen und Beispiele zur Umsetzung*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG., 2005. S. 9-18.
34. Hufeisen, B. Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. *Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach English*/ B. Hufeisen, N. Marx. In : G. Neuner, B. Hufeisen (eds.): *Tertiärsprach lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach English*, 2001. 20 p.
35. Kloss, H. Bilingualism and Nationalism. *Journal of Social Issues*. 1967. Vol. 234. Issue 2. P. 39-47.
36. Lüdi, G. Eidgenössische Volkszählung, 2000. *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. 2005. S. 117-125.

1.2. Зміст і дидактика багатомовного навчання у працях українських вчених

Дослідження українських учених у царині двомовності та багатомовності є вагомим доробком, який нині заслуговує на вивчення та використання з огляду на соціомовну ситуацію сучасної України, нові реалії та виклики української освіти, необхідність її подальшого реформування.

Українські науковці Л. Булаховський, О.Феокистов, М. Тищенко, І. Юшкевич, Д. Мірошник, М. Шахнович, І. Чередниченко, В. Масальський, Н. Пашківська, І. Гудзик, О. Хорошковська, І. Лапшина, Л. Давидюк та інші доклали чимало зусиль до розробки теорії паралельного вивчення мов, яка стала підґрунтям для впровадження інтегрованого навчання мов в контексті української мовно-літературної освіти.

Значним внеском у дидактику багатомовності стали ґрунтовні наукові праці вчених Інституту педагогіки НАПН України, зокрема співробітників відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури.

Починаючи із 60-х років минулого століття, проблеми паралельного вивчення як споріднених, так і неспоріднених мов досліджувалися науковими співробітниками відділу під керівництвом Наталії Пашківської (1926-2021) – доктора педагогічних наук, професора, яка понад 40 років працювала в Інституті педагогіки (з 1965 р. по 2001 р.). Н. Пашківська визначила теоретичні (лінгвістичні, психологічні та дидактичні) основи взаємопов'язаного навчання мов, яке передбачало, по-перше, організацію позитивного перенесення знань, вмінь і навичок з однієї мови на іншу, по-друге, попередження та подолання інтерференції рідної мови [1].

Дослідниця вважала, що організація позитивного перенесення знань, вмінь і навичок, здобутих на уроках рідної мови, має забезпечити раціональне використання часу на вивчення подібного мовного матеріалу, стимулювати появу рецептивних та репродуктивних вмінь і навичок, сприяти вивільненню часу на мовленнєву практику учнів. Особливо Н. Пашківська наголошувала на необхідності організації роботи з попередження інтерференції. Вона визначила форми реалізації переносу знань, вмінь і навичок:

- обов'язкова узгодженість у вивченні тем на уроках першої і другої мов;
- використання ідентичних таблиць і схем;
- система вправ, що передбачає роботу із розрізнення фактів виучуваних мов та сприяє формуванню навичок вживання тих мовних форм, які зазнають впливу рідної мови.

Система вправ пропонувалася Н. Пашківською з урахуванням особливостей сприйняття мови, що вивчається. Це дає можливість вчителю використати знання, здобуті учнями на уроках рідної мови, запобігти недоцільному повторенню знайомого учням матеріалу, врахувати

важливі для їхнього сприйняття питання, попередити помилки в усному та письмовому мовленні.

Так, на першому етапі, завдання якого полягає в усвідомленні нового матеріалу, знаходженні та виокремленні за допомогою різних ознак певних мовних одиниць, на її думку, необхідно використовувати контрастні види робіт, спрямовані на диференціацію явищ інтерференції в споріднених мовах. Водночас дослідниця підкреслювала важливість на першому етапі продуктивного засвоєння другої мови вправ, спрямованих на відтворення та систематизацію знань, умінь і навичок, що отримали учні на уроках рідної мови, і наголошувала, що саме вони мають передувати опрацюванню нового матеріалу.

На другому етапі основними, на її погляд, є види робіт, спрямовані на використання в мовленні виучуваних граматичних конструкцій, на формування вмій і навичок аналізувати, узагальнювати, систематизувати та правильно відбирати мовні одиниці. Ефективними на цьому етапі дослідниця вважала вправи, що забезпечать корекцію наявних навичок і нейтралізують інтерференцію в мовленні учнів. На третьому етапі використовуються вправи, що формують вміння послідовно і правильно розвивати думку, знаходити потрібні мовленнєві засоби для її вираження, використовувати мовленнєві одиниці в нових ситуаціях.

Аналізуючи методи і прийоми навчання, Н. Пашківська наголошувала на доцільності та необхідності використання такого методичного прийому, як зіставлення. Зіставлення сприяє виокремленню ознак кожного з об'єктів та закріпленню знань учнів, оскільки під час зіставлення відбувається повторення вже набутих знань та включення їх у нові зв'язки. Методично правильне використання прийому зіставлення формує в учнів навички інтенсивного мислення, швидкої граматичної орієнтації щодо вибору потрібної форми, міцного і тривкого засвоєння матеріалу.

Однак використання прийому зіставлення ефективно тільки тоді, коли учні міцно засвоять відомості з рідної мови, оскільки слабка знання фактів рідної мови та недостатня сформованість вмій і навичок з рідної мови призводить до змішування мовних форм рідної і виучуваної мов. Науковиця наполягала на використанні прийому зіставлення не тільки під час вивчення матеріалу, що не співпадає у двох мовах, тобто коли зіставлення спрямоване на свідоме розмежування тих частин матеріалу, що співпадають, і тих, що не співпадають, але й у випадках повного співпадіння мовних фактів.

Прийом зіставлення реалізується також у використанні вправ на переклад. Процес перекладу, за Пашківською, це складний вид мовної діяльності, коли учень має обрати слова і синтаксичні конструкції, що найбільш відповідають

конкретному випадку, тобто знайти відповідні засоби вираження думки тією мовою, якою робиться переклад. Використання перекладу сприяє оволодінню не тільки словниковим запасом, а й граматичною будовою мови.

Значним внеском у розвиток багатомовної освіти є роботи Ірини Гудзик (1940-2009) – керівника відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України (з 1995 по 2009 рр.).

Вона однією з перших почала досліджувати безпосередньо проблеми двомовного і багатомовного навчання та шукати шляхи щодо його впровадження в освітню практику. І. Гудзик розглядала ці проблеми саме з наукових і державницьких позицій, спираючись на вітчизняні та зарубіжні дослідження й ураховуючи процеси відродження та державності в Україні, що сприяли як укріпленню української мови як державної, так і створенню умов для навчання рідною мовою або вивчення мов представників національних спільнот у закладах освіти [2]. Її наукові праці не тільки не втратили своєї актуальності, а, навпаки, нині потребують ретельного вивчення, переосмислення та подальшого впровадження в освітній процес, адже мають вагоме наукове підґрунтя та сприяють досягненню сучасних цілей навчання.

Ось, як вона писала про багатомовність: «Багатомовність – це, без сумніву, позитивне явище, але воно має й негативні сторони, пов'язані з так званою інтерференцією – змішуванням особливостей двох (кількох) мовних систем. Реальна ситуація в Україні потребує постійного розмежування різних мовних стихій, подолання інтерференції. Для цього важливо завчасно сформувати в дітей поняття «рідна мова», «інші мови» – і на цій основі виробляти в них навичку мовного самоконтролю» [3].

Дослідниця аналізувала неоднозначність термінів «рідна мова», «іноземна мова», «мови національних меншин», пропонуючи більш прийнятні визначення на кшталт «мови народів, що живуть в Україні», «рідна мова й інші мови», «викладава мова й інші мови». Також вона розмірковувала над поняттям «двомовність», закликаючи враховувати світовий досвід, адже проблеми мовно-національної політики актуальні для більшості країн сучасного світу. Так, аналізуючи зарубіжний досвід, І. Гудзик узагальнює такі позиції щодо побудови двомовної освіти в багатьох країнах: «1) бажано (хоч і не завжди можливо) на першому етапі навчання користуватися рідною мовою учнів; 2) використання двох-трьох мов у навчанні спричиняє певну інтерференцію, але переваги двомовності значно вагоміші за деякі недоліки такої організації навчання; 3) другу мову доцільно вводити водночас з першою як окремий предмет, та досить швидко слід починати застосовувати її як мову навчання з окремих дисциплін шкільної програми. Інакше реальною є загроза, що вивчення другої чи третьої

мови (коли вона є новою для учня) залишиться чисто школярською діяльністю, яка ігнорує основне призначення мови як такої» [4].

І. Гудзик ініціювала розроблення Концепції мовної освіти, «яка б наголошувала не лише на необхідності вчити українську мову як державну в усіх типах шкіл, а й пропагувала вивчення інших мов національних меншин. Одним із завдань школи мусить бути виховання інтересу до мов, якими говорять в Україні, формування відповідної мотивації до їх вивчення. Діти змалечку повинні звикнути до того, що треба знати свою мову і поважати мову іншого, повинні розуміти, як то важливо для співжиття – вміти звернутися до людини її рідною мовою» [5]. Вона пропонувала різні моделі застосування мов у шкільному навчанні [6], досліджувала особливості багатомовного навчання у шкільній освіті [7].

Окрему увагу науковиця приділяла діяльнісній і соціокультурній лініям змісту навчання та наголошувала на важливості формування інтересу до іншої культури та мови, виховання толерантного ставлення до представників інших мов і культур, уміння налагоджувати та підтримувати контакти з ними.

Розробляючи науково-методичні проблеми мовної освіти етнічних меншин, І. П. Гудзик визначила основні характеристики щодо забезпечення функціональності багатомовного шкільного навчання [8], а саме:

- багатоваріантність мовних курсів, відмова від єдиного підходу до визначення їх особливостей;
- взаємозв'язок між мовними курсами, які співіснують у тій чи іншій школі;
- урахування у навчанні мови реальних мовних контактів, що існують у певному регіоні;
- таке співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики у навчанні, яке забезпечує пріоритет формування, розвитку навичок мовленнєвої діяльності;
- інтегрований характер курсу мови, в якому до основної (мовної) частини додаються елементи змісту таких предметів, як література, історія, краєзнавство, народознавство та ін.;
- відповідність змісту мовного курсу потребам навчання інших предметів (якщо це – викладова мова) та потребам опрацювання народознавчого компонента змісту навчання;
- відповідність змісту шкільних мовних курсів потребам формування в учнів національної свідомості й українського патріотизму, толерантності у міжнаціональних стосунках, інтересу до культурних цінностей свого народу й інших народів; а також потребам забезпечення інтелектуального розвитку учнів, уміння формувати

власну думку про певну проблему, у цивілізований спосіб відстоювати її та поважати думку іншого тощо.

Однією з перших І.Гудзик дослідила та визначила лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин з огляду на компетентнісний підхід до навчання [9]:

- відбір та структурування змісту шкільних мовних курсів здійснюється на основі пріоритетності розвитку мовленнєвої компетентності учнів, а не формування в учнів академічної системи лінгвістичних знань; зміст навчання розробляється за мовленнєвою, мовною, соціокультурною та стратегічною (діяльнісною) змістовими лініями, враховуючи зіставні дослідження української та рідної мов, знання, уміння й навички, набуті школярами у ході одночасного навчання кількох мов;
- розробка технологій навчання ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі освіти; особлива увага приділяється самостійній роботі учнів над навчальним матеріалом та роботі у парах і невеликих групах;
- добір дидактичних матеріалів для шкільного навчання мови підпорядковується потребам розвитку в учнів уміння ефективно користуватися мовою у різноманітних сферах повсякденного спілкування – персональній, публічній, навчальній та професійній; при цьому широко використовується матеріал народознавчого, лінгвокультурознавчого змісту;
- контроль за результатами навчання має бути орієнтований на перевірку мовленнєвої компетенції учнів; теоретичні знання про мову розглядаються, передусім, як фактор, що сприяє розвитку вміння користуватися мовою;
- розробка змісту та методів навчання мови та перевірка його результатів здійснюється з урахуванням рівня мовної підготовки учнів на початок шкільного навчання; це обумовлює потребу у варіантах навчальних програм, критеріях оцінювання, підручниках, посібниках тощо.

Проблеми навчання української мови як державної та другої у школах із навчанням мов національних меншин стали основними і в науковому доробку Ольги Хорошковської – доктора педагогічних наук, лауреатки Державної премії України в галузі освіти, яка працювала в Інституті педагогіки НАПН України з 1972 по 2013 рр. О. Хорошковська очолювала лабораторію української словесності у школах національних меншин України й діаспори (2004-2013), яка пізніше увійшла до складу відділу навчання мов національних меншин і

зарубіжної літератури, розробляла як теоретичні, так і лінгводидактичні засади реалізації методики навчання української мови, приділяла значну увагу визначенню змісту та добору відповідних методів навчання мови. Свою наукову діяльність вчена спрямовувала на дослідження проблем близькоспорідненої двомовності, навчання української мови як рідної, як другої і як державної у закладах освіти з навчанням мов національних меншин України.

Центральною проблемою наукових досліджень вченої було наукове обґрунтування, аналіз, визначення та розроблення змісту навчання української мови у школах національних меншин України. Так, у своїх працях вона аналізує підходи та критерії добору змісту навчання української мови у школах національних меншин [10: 40-41], визначає теоретичні основи відбору змісту мовного й мовленнєвого матеріалу у шкільному курсі української мови як державної у школах національних меншин України [11], а згодом розробляє теоретичні підходи до лінгводидактичного забезпечення змісту навчання української мови як державної в школах з мовами викладання національних меншин України [12]. Упродовж плідної наукової діяльності Ольга Назарівна була авторкою та співавторкою понад 100 статей, прогресивних і цікавих навчальних програм, підручників з української мови для шкіл з угорською, румунською, польською мовами навчання.

Отже, на сучасному етапі розвитку й оновлення системи освіти в Україні, науково-педагогічна спадщина Н.Пашківської, І.Гудзик, О. Хорошковської не лише не втрачає своєї актуальності та соціальної значущості, а залишається методологічною основою для подальших фундаментальних і прикладних наукових досліджень у галузі методики навчання української мови як рідної і в умовах двомовності та багатомовності, інтегрованого навчання мов. Їхні провідні ідеї і досі слугують орієнтирами для вітчизняних вчених у процесі розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення різноманітних мовних курсів, розділів державних стандартів початкової та базової освіти, типових і навчальних програм, підручників, посібників.

Нині питання формування багатомовності учнів і запровадження багатомовної освіти залишається одним із основних напрямків діяльності науковців відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Н.Богданець-Білокаленко, О.Фідкевич, Н. Бакуліної, В.Снегіррової, Л.Давидюк та ін.

Результати їхніх наукових досліджень в царині багатомовності представлені в багаточисленних статтях і посібниках [14]. У 2021 році О.Фідкевич, В.Снегірровою, Н.Бакуліною було створено «Концепцію реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням

мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції» [14].

Посібник «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» покликаний представити провідні ідеї науковців відділу щодо реалізації моделі багатомовної освіти з урахуванням напрацювань зарубіжної і української педагогічної науки, практичного досвіду учителів у цій царині.

Література:

1. Давидюк Людмила. Проблема інтегрованого навчання мов у лінгводидактичній спадщині Н. Пашківської. *Джерела*, 2021. № 3 (97), С. 14-16. URL : https://lib.iitta.gov.ua/728203/1/%D0%94%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D1%8E%D0%BA_%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2.pdf
2. Бакуліна Н. В. Ідеї багатомовного навчання у науково-педагогічній спадщині І. П. Гудзик. *Мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України: стан і перспективи*: зб. тез. всеукр. наук.-практ. конф. 2021. Відновлено з https://lib.iitta.gov.ua/729576/1/ZBIRNYK_KONF_25_11_2021_NEW_Bakulina_4-9.pdf
3. Гудзик І. П. Проблема багатомовності у початковому навчанні. *Початкова школа*, 1992. №9/10 (279/280). С.15–18.
4. Гудзик, І. П. Рідна та інші мови у школі. *Початкова школа*, 1994. №5 (299), С.34–38.
5. Гудзик, І. П. Багатомовне суспільство – багатомовна школа : (з практики національно-мовного будівництва в Україні). *Відродження*, 1995. № 5/6, С. 11–14.
6. Гудзик, І. П. Моделі застосування мов у шкільному навчанні. *Відродження*, 1998. №3, С.16–20.
7. Гудзик, І. Проблеми мовної освіти в Україні. *Рідні джерела*, 2002. №4, С.4–8.
8. Гудзик, І. П. Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2005. Вип. 72, С. 85–90.
9. Гудзик, І. П. Лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин, *Зміст і технології шкільної освіти*: матеріали звіт. наук. конф. Київ: Педагогічна думка 2005.
10. Хорошковська О. Про зміст навчання української мови у школах національних меншин та критерії його відбору О.Хорошковська. *Початкова школа*. 1999. № 3, С. 40-41.
11. Хорошковська О. Теоретичні основи відбору змісту мовного й мовленнєвого матеріалу у шкільному курсі української мови як державної у школах національних меншин України. *Початкова школа*. 2005. № 7, С. 31-35.
12. Хорошковська О. Теоретичні підходи до лінгводидактичного забезпечення змісту навчання української мови як державної в школах з мовами викладання національних меншин України .*Українська мова і література в школі*. 2007. № 7/8, С. 44-47.
13. Бібліографічний покажчик наукових праць відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України за НДР(2018-2020) : довідник / за ред. О. Л. Фідкевич; [упоряд. : Бакуліна Н. В.]. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2022/25 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/730639/1/BIBLIORAFICHNYIY_POKAZHCHYK_2018_2020_Bakulina_Fidkevych.pdf

14. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегірєва, Н. В. Бакулїна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. Київ : Педагогічна думка, 2023. 44 с. URL: <https://undip.org.ua/library/kontseptsiiia-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-z-urakhuvanniam-zavdan-ievropeyskoi-intehratsii-ukrainy/>

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

2.1. Дидактичні та методичні принципи й підходи до впровадження моделі багатомовної освіти

Реалізація моделі багатомовної освіти передбачає опору на теоретичні засади та підходи сучасної освіти. Соціально заданими освітніми принципами є принципи інтеграції, демократизації освіти, її варіативності, регіоналізації, національного самовизначення школи, відкритості, гуманізації, гуманітаризації, диференціації, розвивального та діяльнісного характеру; підходи: системно-діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний та ін.

Розроблена модель Багатомовної освіти спирається на такі **основні дидактичні принципи**: науковості, зв'язку теорії з практикою, гуманізації й демократизації освіти, розвиваючого і виховного навчання, системності і комплексності, індивідуалізації навчання, професійної компетентності вчителів; принцип партнерства суб'єктів освітнього процесу. У ній реалізовано сучасні **підходи до навчання**: компетентнісний, інтегративний, комунікативно-

когнітивний, діяльнісний, особистісно орієнтований, міжкультурний, текстоцентричний.

Принцип науковості реалізується в нашій роботі шляхом опори на вивірені сучасною наукою положення щодо одночасного вивчення трьох і більше мов, а також оптимізації та інтенсифікації самого процесу викладання. Досвід мовної особистості розширюється у культурному контексті: від материнської мови через мову всього суспільства до мов інших народів. Однак ці мови та культури зберігаються не в суворо обмежених ментальних ділянках, а навпаки, утворюють єдину комунікативну компетентність, основу на знаннях та досвіді конкретної мовної особистості. Мови в такій системі взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну. Важливим в контексті нашого дослідження є визначення багатомовності як здатності людини володіти хоча б обмеженими знаннями двох та більше іноземних мов у однакових чи різних сферах комунікації на основі знань рідної мови [1]. Подібне завдання ставиться і в Білій книзі Європейської комісії [2].

Пропонована модель не обмежена опануванням кількох мов як систем, а передбачає їх використання і як засобів навчання предметного змісту немовних предметів, що є ефективною європейською практикою. Завдяки цьому реалізується ще один принцип багатомовного навчання – **принцип системності і комплексності**.

Принцип зв'язку теорії з практикою. Необхідність розроблення різних моделей багатомовного навчання викликана глобальними соціально-політичними перетвореннями у світі, в умовах яких гостро постає питання збереження національної своєрідності. Водночас знання кількох іноземних мов відкриває перспективи в особистісному та професійному розвитку. Актуальність багатомовної освіти пояснюється стрімкими змінами в житті людей у XXI столітті, підвищенням їх мобільності, появою можливості або необхідності швидкої зміни роботи, місця навчання, завдання адаптації до оточення, країни проживання тощо.

Використаний у нашому дослідженні **принцип гуманізації й демократизації освіти** пов'язаний зі зміною мети мовного навчання. Досконале (на рівні носія мови) опанування однією, двома чи трьома нерідними мовами в контексті багатомовної освіти не є обов'язковим. Нині, на думку європейських фахівців, мета полягає у розвитку такого лінгвістичного репертуару, в якому знайдеться місце усім лінгвістичним вмінням. Зокрема Європейський мовний портфель є документом, де має бути зафіксований і формально визнаний різноманітний досвід особи у вивченні мов і міжкультурного спілкування. Таке положення сприяє також **індивідуалізації навчання**. Згідно цього принципу, у процесі багатомовного навчання слід враховувати рівень компетентності та

мовний профіль кожного окремого учня; варто брати до уваги, що визначальними є потреби учнів, а багатомовність може бути лише індивідуальною. Принцип індивідуалізації навчання тісно пов'язаний із **особистісно орієнтованим підходом**, що має на меті розкриття індивідуальності кожного учня через навчання як самостійну і значущу для нього діяльність. Пропонована Модель багатомовної освіти спрямовує вчителя-словесника на побудову такого педагогічного процесу, який запускає би механізми розвитку та функціонування багатомовної особистості, людини з сучасними освітніми і культурними потребами, загальнолюдськими цінностями, життєздатної і комунікабельної в умовах сучасного полікультурного соціуму.

Принцип професійної компетентності вчителів передбачає підготовку та подальше підвищення кваліфікації вчителів, забезпечення їх мобільності. На думку Г. Нойнера, концепція багатомовності не є новою методикою викладання мов, а лише служить новим підходом, що розширює і профілює систему комунікативного навчання, що склалася [3]. На рівні методики концепція багатомовності займається розробкою методів та технік, що сприяють оптимізації навчального процесу та досягненню максимальних успіхів розвитку полімовної (language awareness) та полікультурної (culture awareness) свідомості учнів. Перед педагогами ставиться завдання оволодіння учнями елементарною комунікативною компетентністю, що означає розвиток умінь усно і письмово спілкуватися з носіями тієї чи іншої мови в стандартних ситуаціях, умінь сприймати на слух нескладні автентичні тексти різних жанрів, розуміючи з різним ступенем глибини закладену у яких інформацію. Багатомовність з точки зору дидактики є єдиною комунікативною компетентністю, тому й навчання кожної нової мови відбувається за принципом «надбудови» єдиної мовної системи, що формується у свідомості учня. Серед найважливіших вимог до організації багатомовного навчання є не лише засвоєння нових мов, а насамперед формування здатності до самоосвіти, а також розвиток соціокультурної компетенції.

Інтегративний підхід до навчання. Посилення інтеграційних зв'язків України з Європою, входження її в європейський освітній простір потребують перегляду системи мовної освіти, традиційних підходів до навчання мов, більш активного використання європейського досвіду багатомовної освіти, орієнтованої на підтримку мовного і культурного розмаїття, на утвердження принципів толерантного спілкування і взаємоповаги між представниками різних національностей. Для інтенсифікації процесу навчання мов на рівні середньої школи важливою є ініціатива європейських фахівців щодо інтеграції мовного курикулуму. Цей процес у межах однієї школи полягає в об'єднанні усіх мовних

предметів у одну освітню галузь і створює основу для прийняття єдиної за структурою і змістом навчальної програми.

Процес запровадження інтеграції мовного курикулуму в Україні в контексті однієї школи доречно розпочати з визначення загальної мети навчання і рівнів компетенцій, які мають бути досягнуті у кожній із виучуваних мов. Наступним кроком має стати вибір єдиних для застосування в навчанні усіх мов підходів та методів. Далі слід встановити інтегровану рамку змісту, згідно з якою зміст навчання мов є комплементарним за природою, але містить специфічну для кожної з виучуваних мов інформацію. Важливо розписати функції, які виконує кожна з мов у суспільному житті України, і відобразити це у мовному курикулумі, зокрема у досягненні бажаних рівнів компетенцій. Ці методичні процедури визначають *компетентнісний підхід* у розробленні Моделі багатомовної освіти.

Важливе місце в організації багатомовної освіти має *текстоцентричний підхід*. Читання текстів іноземною мовою є найголовнішим і найнеобхіднішим умінням у методиці оволодіння нею. У процесі читання іншомовних текстів школярі самостійно засвоюють мовні структури, фокусуються на лексиці, що відноситься до теми, виконують завдання pre-, while-, postreading. Національна література кожної країни оригінальна, оскільки є результатом словесної творчості того чи іншого народу, який має свої культурні традиції, історію, особливості психіки та темпераменту. Процес читання художньої літератури знайомить школярів з новими мовними засобами, занурює їх у культурну та історичну епоху, змушує звернутися до мовних особистостей із різним світосприйняттям, а також до слова, що відображає мовну культуру автора та суспільства. Так у ході читання автентичних художніх текстів засвоюється не лише мова, а й культура народу, тобто паралельно реалізується *міжкультурний підхід* у багатомовній освіті.

Методика навчання іноземних мов передбачає також ознайомлення з граматичними явищами у тексті. Завдання вчителя – організувати спостереження за їх функціонуванням і стимулювати в школярів позитивні перенесення на основі зіставлення незнайомого їм явища з явищами з інших мов. Учні висувають гіпотези, пропонують самостійні висновки про правила утворення мовної одиниці, про її значення та комунікативну роль. Учитель спростовує або підтверджує висунуті гіпотези, аналізує висновки з використанням різноманітних опорних засобів: таблиць, схем, інструкцій та пояснень. Слід враховувати, кожен народ має специфічну прагматику мовлення, що соціокультурні цінності передаються шляхом використання певних модальних дієслів, слів-оцінок, які співвідносяться з етичними нормами. Автентичні тексти різних жанрів для читання та опрацювання мають охоплювати різні аспекти

життя носіїв вивчуваної мови; викликати бажання учнів / учениць висловити свою думку щодо порушеної в них проблеми; вивчатися з погляду контрастивно-порівняльного принципу та акцентувати увагу не так на відмінностях, як на різноманітті культур. Таким чином реалізуються дидактичні та виховні аспекти вивчення мов, розвиток пізнавальної та творчої активності учнів з використанням багатомовних та полікультурних можливостей.

Окрім принципів, що лежать в основі сучасного освітнього простору в цілому (незалежно від його спеціалізації), виділяються освітні принципи, актуалізовані самою специфікою мовної освіти: багатомовність і полікультурність, безперервність, наступність різних ступенів навчання, багатосаровість (надання можливості для реалізації індивідуальної традиції), побудова навчального процесу з урахуванням суб'єктності учня [4].

Особливості багатомовного навчання конкретизуються в **методичних принципах**: комунікативної спрямованості, врахування особливостей рідної мови, принципі взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, принципі функціональності, усного випередження, апроксимації, а також низці інших принципів, які формулюються авторами згідно з обраним підходом до навчання [5; 6].

У багатомовному освітньому просторі особливої ролі набувають такі педагогічні та методичні принципи й підходи: принцип навчання на міжпредметній основі, комунікативно-когнітивний принцип (підхід), контрастивний принцип, принцип автономної навчальної діяльності, принцип поетапного формування багатомовної комунікативної компетентності [7]. Зупинимося на них докладніше.

Принцип навчання на міжпредметній основі базується на одному з провідних принципів сучасної освіти – принципі інтеграції, що розглядається у педагогічній літературі як перший системотворчий принцип дидактики, що визначає організацію сучасної освіти. Він має особливе значення для багатомовної освіти, оскільки дає можливість інтенсифікувати процес одночасного вивчення кількох мов без перевантаження учнів, а також сприяє формуванню цілісної картини світу в учнів / учениць за рахунок правильно організованих напрямів інтеграції: внутріпредметної, міжпредметної, горизонтальної та вертикальної. Упровадження цього принципу сприяє послідовній інтеграції всіх ланок та рівнів багатомовної освіти. У результаті має утворитися система продуманих взаємозв'язків між предметами філологічного циклу; предметами філологічного, гуманітарного та природничого циклів; навчальним, виховним та дослідницьким компонентами освітнього процесу.

Варто наголосити, що локальний режим упровадження інновацій у навчальному закладі лише в рамках окремих навчальних предметів принципово

не змінює якості освіти. Успіх багатомовної освіти залежить від залучення до цього процесу усього педагогічного колективу: вчителів математики, технології, музики чи фізкультури. Цьому сприятиме система інтегрованих уроків, а також використання подібних методів та прийомів у процесі формування міжпредметних умінь та навичок. Такими у системі багатомовної освіти може бути технологія портфоліо, метод порівняння, комунікативні методики (наприклад, використання методу дебатів під час уроків біології, навчання прийомів порівняння під час уроків історії тощо). Загалом представлену Модель багатомовної освіти можна охарактеризувати як інтегроване навчання, що максимально враховує взаємозв'язки між усіма навчальними предметами, сприяє формуванню в учнів та учениць цілісної картини світу й розуміння ними особливостей взаємозв'язків між мовою, культурою, географією, економікою, політикою та ін. аспектами соціальної дійсності.

Контрастивний (порівняльний) принцип. Цей принцип також відноситься до власне дидактичних принципів багатомовної освіти. Він запроваджений фахівцями з метою розробки системи навчальних, виховних та дослідницьких видів діяльності, заснованих на порівнянні раніше вивчених мов із мовами, що вивчаються. Опора на схожі (аналогічні) мовні і соціокультурні явища з мов, що контактують у навчальному процесі, а також урахування явищ, що відрізняються, мають системний характер у процесі навчання мов. Відповідно до цього принципу порівнянню підлягають усі мови, що контактують у навчальному процесі: рідні мови учнів та мови, які вивчаються [8].

Контрастивний принцип стосується навчання не тільки мов, а й міжпредметних навчальних умінь, таких як вміння працювати індивідуально і в команді; прогнозувати і догадуватися; працювати з різними джерелами інформації; переносити знання й уміння в нові навчальні ситуації тощо. Ці загальнонавчальні вміння формуються й у традиційній мовній освіті. Однак у багатомовній освіті створюються сприятливі умови для їх розвитку та вдосконалення.

Одним із найважливіших загальнонавчальних умінь у багатомовній освіті є вміння учнів самостійно порівнювати мови (культури, комунікативні ситуації, факти, думки тощо), розвинути яке можна лише за умови систематичного виконання завдань на порівняння. Це вміння безпосередньо пов'язане з розвитком іншого найважливішого загальнонавчального вміння – перенесення загальних способів розв'язання навчальних задач у нові умови. Отже, в успішній реалізації моделі багатомовної освіти велику роль відіграє система так званих контрастивних вправ, завдяки якій в учнів / учениць формується цілісне сприйняття виучуваних мов і культур, а також удосконалюється низка загальнонавчальних умінь, серед яких найважливішим є вміння порівнювати та

переносити (знання, вміння) у нові ситуації, особливо цінне в умовах дослідницької діяльності учнів.

Принцип навчання на міжпредметній основі та контрастивний принцип навчання мов тісно пов'язані між собою. Якщо інтеграція визначає напрямок навчального процесу і відповідає на питання, що робити в умовах багатомовного навчання (інтегруватися за різними, зазначеними вище напрямками), то контрастивний принцип відповідає на питання, як це робити засобами всіх навчальних предметів (створювати систему навчальних завдань, що сприяють розвитку в учнів / учениць умінь порівнювати, знаходити аналогії між фактами, оцінками, думками та уникати інтерферентного впливу минулого мовного / навчального / життєвого досвіду).

Комунікативно-когнітивний принцип. Комунікативний принцип розглядається в науці як засадничий для сучасної мовної освіти. Відповідно до цього принципу основний навчальний час на уроках з мов організовується як імітація комунікації за допомогою системи комунікативних вправ: рольових ігор, комунікативних ситуацій, дискусій, драматизації, вільного спілкування тощо. Комунікативний принцип тісно стикається з низкою інших принципів та підходів, наприклад, з діяльнісним підходом до навчання мов. Тому нерідко його називають комунікативно-діяльнісним принципом (підходом). Об'єктом навчання на уроках мов з урахуванням діяльнісного складника є різні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Комунікативний принцип є також принципом багатомовної освіти.

Проте одночасне вивчення мов характеризується певною специфікою, у зв'язку з чим використання комунікативного принципу має низку особливостей. Необхідність звернення до лінгвістичного досвіду учнів та учениць, системне використання процедур порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення та ін. когнітивних операцій у процесі вивчення мов (і культур) дає можливість розглядати процес багатомовної освіти як важливий ресурс подальшого інтелектуального розвитку учня, що досягається через усвідомлене оволодіння системою виучуваних мов. Тому вчені пропонують у рамках комунікативного принципу навчання мов виділити когнітивний аспект і назвати цей принцип комунікативно-когнітивним. При цьому наголошується, що основу когнітивного підходу в рамках комунікативного становлять свідомий принцип вивчення іноземних мов, а також порівняння (зіставлення), але не тільки ці чинники.

Це особлива організація пізнавального процесу на уроці. У загальних рисах: він включає аналіз або пригадування попередніх мовних знань, спостереження нового, виявлення протиріччя, вираженого в констатації неадекватності наявного знання, постановку завдання, висування гіпотези, концептуалізацію нового знання за допомогою наявних у розпорядженні учнів

стратегій, експериментальне використання нового знання і новий виток у його корекції [9].

У вітчизняній традиції іншомовної освіти комунікативний принцип завжди мав і має пізнавальний (когнітивний) аспект і не потребує уточнень, що підкреслюють його зв'язок зі свідомим засвоєнням мов, наявністю опори на рідну мову учнів [10]. Щодо багатомовної освіти, то доречним є обговорення комунікативно-когнітивного принципу як різновиду комунікативного, де істотно посилюється елемент рефлексії над виучуваними мовами, систематично виконуються контрастивні вправи, які допомагають учням вчитися порівнювати контактуючі мови (і культури), виводити «контрастивні правила», що якісно та кількісно впливає на організацію комунікації та рефлексії на уроці. Загалом, комунікативно-когнітивний принцип передбачає подальший розвиток в учнів / учениць стратегій самостійної пізнавальної діяльності у процесі багатомовної освіти. Він пов'язаний із запровадженням більшої кількості видів діяльності на розвиток дослідницьких навичок учнів. Однак, за всієї важливості опанування пізнавальними стратегіями, когнітивний підхід має бути підпорядкований виконанню саме комунікативних завдань. Педагоги наголошують на необхідності пошуку збалансованого методичного рішення між комунікацією на уроці та цілеспрямованим розвитком пізнавальних навичок в учнів.

Принцип самостійності (автономної навчальної діяльності). Важливим складником багатомовної освіти є підвищення самостійності праці школяра, його вміння навчатися – навчальна компетентність. Вона є комплексом метапредметних чи загальнонавчальних умінь, які формуються в процесі шкільного навчання усіх предметів. У разі взаємодії трьох і більше мов подальшого розвитку потребують навчально-організаційні вміння, пов'язані зі здатністю школярів працювати у різних режимах: учитель – клас, учень – учень, учень – клас, учень – група тощо. У багатомовному навчанні різноманітні форми організації самостійної групової роботи особливо важливі, оскільки вони розвивають вміння працювати самостійно у співпраці з іншими учнями, здійснювати само- та взаємооцінювання, само- та взаємокорекцію результатів діяльності, продовжувати самостійно вивчати мови упродовж життя.

До цього типу вмінь можна також віднести:

- володіння технологією виконання найпоширеніших видів вправ, тестів;
- навчально-інтелектуальні вміння: аргументування своєї позиції, самостійне виведення правил, виконання проблемних, творчих завдань, отримання експліцитної та імпліцитної інформації під час читання або слухання;

- уміння самостійно опрацьовувати лексику, граматику, користуватися прийомами запам'ятовування нового матеріалу;
- навчально-інформаційні вміння: смислова диференціація матеріалу, вміння складати план, коротко викладати зміст, працювати з підручником, робочим зошитом, книгою для читання, користуватися словниками та довідковою літературою, самостійно вести пошук та підбір додаткових матеріалів за темою, вміння працювати з комп'ютером тощо;
- компенсаторні вміння: прогнозування, здогад, здатність до перенесення, порівняння, проведення аналогій, вміння виділяти графічні, інтонаційні та ін. опори у процесі сприйняття нового матеріалу; вміння використовувати відомий мовленнєвий репертуар; вийти зі скрутного становища, описавши поняття відомими засобами, не «зациклюватися» на незнайомому, зосереджуватися на головному тощо;
- навчально-комунікативні вміння: дотримання мовленнєвого етикету, вміння підтримати, розвинути тему для обговорення, ввічливо не погодитись, перевести розмову на іншу тему, бути цікавим співрозмовником тощо.

Багатомовна освіта ставить завдання подальшого розвитку самостійності учня та виведення його на рівень автономної особистості. Така особистість здатна не лише до самостійного виконання завдань педагога, а й до усвідомленого управління своєю навчальною діяльністю від постановки мети до самоконтролю та самооцінки її результату. З урахуванням збільшення ролі самостійності учнів / учениць в умовах багатомовної освіти педагогами пропонується ввести замість принципу самостійності принцип автономної навчальної діяльності як показник розвитку самостійності праці школяра на принципово новому рівні [11; 12].

Виділяють кілька рівнів сформованості автономної навчальної діяльності школяра. Найбільш поширеною є шкала із трьох рівнів:

- 1) готовність учнів до копіювальної діяльності (переважання зовнішньої мотивації, низький рівень саморегуляції, наслідувальна форма засвоєння дій, осмислене копіювання дій вчителя, виконання вправ під його керівництвом);
- 2) готовність до відтворювальної діяльності (переважання зовнішньої мотивації, середній рівень саморегуляції, самостійне відтворення учнем прийому, засвоєного разом із учителем, використання засвоєного прийому в аналогічних умовах діяльності);
- 3) готовність до самостійної (автономної) навчальної діяльності (переважання внутрішньої мотивації, високий рівень саморегуляції, самостійне виконання

репродуктивних та продуктивних видів діяльності, застосування засвоєного прийому в нових, не аналогічних умовах діяльності) [13].

Лінгводидакти передбачають, що багатомовне навчання сприятиме переходу учнів на третій, вищий рівень навчальної автономії. Обґрунтовується це тим, що в процесі навчання чергової мови учень як суб'єкт навчальної діяльності має можливість проявити себе анітрохи не менше, а часом і більше, ніж при вивченні рідної та першої іноземної мов. Він уже має певні вміння, частково сформовані компетенції, розвиток яких вступає в нову фазу в умовах багатомовності [14]. Високий рівень самостійної (автономної) навчальної діяльності учнів у процесі багатомовної освіти оснований на внутрішній мотивації до вивчення мов, сформованих прийомах самостійної роботи з вивчення мов понад програмні вимоги (читання, перегляд фільмів, спілкування з носіями та неносіями мови мовами, що вивчаються), інтерес до вивчення нових мов, наявність своєї індивідуальної траєкторії у вивченні мов.

Принцип поетапного формування багатомовної комунікативної компетентності. Дослідження багатомовної комунікативної компетентності (БКК) у педагогіці лише розпочинаються. Можна припустити, що формування БКК в повному обсязі аналогічне процесу формування комунікативної компетентності окремо взятої мови. Існує думка, що процес формування БКК має розглядатися не як послідовне засвоєння низки мов, а як навчання виявленню спільного та особливого в різних іноземних мовах. Однак послідовність уведення мов – чи належить наступна мова вивчення до тієї ж типологічної групи чи ні, чи дотримуються інтервали при введенні чергової мови, скільки годин відводиться на вивчення кожної наступної мови тощо – грає важливу роль процесі формування БКК [15]. Відповідно до сучасних психолінгвістичних, психологічних уявлень різні мови слід уводити в навчальний процес поетапно, в різний час з метою запобігання мовній інтерференції [16]. Особливо варто зазначити роль рідних мов, які роблять важливий внесок у загальний лінгвістичний розвиток учнів і мають на рівних правах брати участь у процесі формування БКК. Отже, дотримання певної послідовності запровадження нових мов є важливою умовою реалізації принципу поетапного формування БКК.

Наступною умовою дотримання принципу поетапного формування БКК є, на думку лінгводидактів, необхідність визначення рівнів сформованості БКК на різних етапах вивчення мов, зокрема й рідних для учнів. Як зазначено вище, багатомовна комунікативна компетентність може позначатися як комбінація комунікативних компетентностей у всіх виучуваних мовах, зв'язок між якими підтримується і поглиблюється завдяки метамовним стратегіям порівняння, перенесення, вміння вчитися (вивчати мови).

Отже, при визначенні рівня сформованості БКК необхідно запровадити критерії оцінки ступеня розвитку як комунікативних компетентностей у виучуваних мовах, так і метамовних стратегій. Процес формування БКК можна розглядати як поетапний, що складається з трьох рівнів, узгоджений з віковими особливостями учнів, їхніми індивідуальними здібностями до вивчення мов.

Література:

1. Bertrand Yv. Ratschläge für einen erweiterten *Fremdsprachenunterricht*. 1990. № 43. S. 208—213.
2. Weißbuch der Europäischen Kommission. Brüssel, 1995
3. Neuner G. Mehrsprachigkeitsdidaktik und ertiar Sprachenlernen. Grundlagen — Dimensionen — Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. Kassel, 2009.
4. Першукова, О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія. К. : ТОВ “СІК ГРУПІ Україна”, 2015. 652 с.
5. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3-d ed. Multilingual Matters Ltd, 2003. 484 p.
6. Bekerman, Z., Shaadi, N. Palestinian-Jewish bilingual education in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development. Nova Scotia*. 2003. P. 473–484.
7. Common European Framework of Reference for Languages // <http://www.coe.int/document-library/>
8. Жиденко Т. Контрастивна лінгвістика як синхронно-порівняльне дослідження мовних систем. *International scientific journal «Grail of Science»*. № 1 (February, 2021) / <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.02.2021.087>
9. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press. 1995. – 482 p
10. Шевченко І. С. Дискурс і когнітивно-комунікативна парадигма лінгвістики. Мова. Людина. Світ. До 70-річчя проф. М. Кочергана: зб. наук. статей. К., 2006. С. 148 – 156.
11. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillon. München: GoetheInstitut, 2000. S. 7.
12. Chudak S. Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien / S. Chudak // Posener Beiträge zur Germanistik. Bd. 12. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2007. S. 154-157.
13. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.
14. Little D. Autonomy in Second Language Learning. Muenchen: Hueber, 1999. 377 p.
15. Успішні практики багатомовної освіти в Україні / кол. авт., за ред. А. О. Панченкова – К.:Ваіте, 2020. 134 с.
16. Колбіна Т.В. Навчання іноземних мов студентів на основі теорії поетапного управління засвоєнням знань / <https://pedagogy.donntu.edu.ua/2-25-2018/t-v-kolbina/>

2.2. Характеристика моделі багатомовної освіти

Згідно законів «Про освіту» [1] і «Про повну загальну середню освіту» [2] в українських закладах загальної середньої освіти здійснюється значна трансформація системи мовної освіти. Усі виучувані мови розподіляються на чотири категорії із визначенням для кожної із них правового статусу: державна мова (українська); мови корінних народів; мови національних меншин, які є офіційними мовами ЄС; мови національних меншин, які не є офіційними мовами ЄС.

Особи, які належать до національних меншин України, мають право здобувати дошкільну і початкову освіту в державному, комунальному чи корпоративному закладі освіти мовою відповідної національної меншини поряд з державною мовою у спеціально створених класах або групах.

Особи, які належать до національних меншин України, мови яких є офіційними мовами Європейського Союзу, отримують базову середню освіту державною мовою в обсязі не менше 20 відсотків річного обсягу навчального часу у 5 класі із щорічним збільшенням такого обсягу (не менше 40 відсотків у 9 класі); профільну середню освіту державною мовою в обсязі не менше 60 відсотків річного обсягу навчального часу.

Особи, які належать до інших національних меншин України, здобувають у державних, комунальних чи корпоративних закладах освіти базову та профільну середню освіту державною мовою в обсязі не менше 80 відсотків річного обсягу навчального часу.

Ці законодавчі зміни ґрунтуються на підході, який має забезпечити представникам корінних народів і національних меншин можливість ефективно інтегруватися до більшості суспільства, а також зберігати та підтримувати рідну мову, національно-культурну самобутність, традиції.

Реалізація цих документів стала певним викликом для системи шкільної освіти, а тексти законів – об'єктом широкого громадського обговорення. В українському суспільстві було підтримано подальше укріплення позицій української мови як державної із одночасним збереженням та підтримкою розвитку мов корінних народів і національних меншин. Утім представники національних спільнот України висловили певне занепокоєння, що представлена у законах сепарація мов (особливо розподіл за приналежністю до офіційних мов ЄС) може призвести до звуження можливостей навчатися рідною мовою для представників національних меншин, мови яких не є офіційними в ЄС. Деякі національні громади, особливо у місцях їхнього компактного проживання (румуні, угорці), сприйняли ці закони як порушення прав на використання і вивчення рідної мови.

Виникли питання і до практичних аспектів реалізації законів, адже реформа мовної освіти потребувала адміністративних і організаційних змін у

діяльності закладів загальної середньої освіти (зміни у навчальних планах, відсутність належних дидактичних матеріалів, підготовка вчителів, роз'яснювальна робота із батьками, громадськістю). Перед українською педагогічною спільнотою постало завдання ефективної реалізації нових освітніх законів та забезпечення науково-методичного супроводу навчання мов відповідно до сучасних підходів, які у них проголошуються.

На виконання цього завдання співробітниками інституту педагогіки НАПН України у ході дослідження «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти у закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» (2021-2023) було створено модель багатомовної освіти, розроблено науково-методичні засади її реалізації.

Розроблена модель – це візуалізоване представлення багатомовної освіти як освітньо-організаційного процесу, що надає інформацію про комплекс основних видів діяльності його суб'єктів у ході впровадження моделі. Модель спрямовано на формування багатомовної компетентності здобувачів освіти відповідно до їхніх особистісних потреб з урахуванням суспільних завдань на етапі сучасного розвитку України.

Вона пропонується передусім для учнів і учениць закладів загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів та національних меншин.

Актуальність реалізації цієї моделі обумовлена протиріччям між необхідністю формування багатомовної компетентності здобувачів освіти, особливо в регіонах із компактним проживанням корінних народів та національних меншин, та недостатньо розробленим науково-методичним забезпеченням цього процесу, відсутністю системного підходу до реалізації багатомовної освіти.

У процесі розробки моделі передбачалося, що, з одного боку, вона має бути універсальною для всіх закладів загальної середньої освіти України з класами (групами) з навчанням мов корінних народів і національних меншин, з іншого – має надавати можливість створювати варіативні моделі за умови збереження запропонованих загальних концептуальних принципів та підходів.

Авторами моделі у процесі її розробки було проаналізовано чинні західноєвропейські моделі багатомовної освіти та моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти Закарпатської, Одеської та Чернівецької областей України, які були актуалізовані у ході Всеукраїнського експерименту «Формування багатомовності дітей та учнів: європейський досвід в українському контексті» за ініціативи МОН України та підтримки Верховного Офісу комісара ОБСЄ з питань національних меншин. (2016-2021pp.)

Досліджено типології моделей багатомовної освіти, представлені в наукових роботах зарубіжних науковців Х. Б. Бердсмора, К.Бейкера, М.Байрама, О.Гарсія, Дж.Каммінса, У. Маккі, Я.Сеноза та ін.; українських вчених О.Локшиної, О.Першукової, Талалай Ю.О та ін.

Було визначено критерії, за якими зазвичай характеризуються моделі багатомовної освіти:

- мета і зміст навчання і відповідно сутність моделі (субмерсійна, підтримуюча, імерсійна, елітарна тощо);
- мовний репертуар учнів в родині і в соціумі;
- статус виучуваних мов в суспільстві і на міжнародному рівні;
- соціально-культурний статус населення, який спілкується певною мовою;
- наявність виучуваних мов в освітній програмі закладу освіти;
- особливість взаємодії цих мов у шкільному курсі (одночасність або послідовність навчання, форми інтеграції тощо);
- можливість навчання рідною мовою на початковому етапі навчання, впродовж усього періоду навчання;
- використання виучуваних мов у процесі оволодіння змістом немовних предметів;
- лінгво-дидактична характеристика мов (спорідненість, традиції навчання або вивчення);
- рівень володіння вчителями виучуваних мов (чи є вони носіями мови);
- використання виучуваних мов у екзаменаційному процесі.

Ці критерії бралися до уваги у ході розробки поданої у посібнику моделі багатомовної освіти; вони можуть слугувати орієнтирами і для створення варіантів моделі для конкретних закладів освіти.

Концептуальним підґрунтям моделі багатомовної освіти стали вихідні положення як теорії «мультилінгвізму», так і «плюрилінгвізму». Зазначимо, що на сучасному етапі у мовній політиці європейських країн простежується відмова від протиставлення ідей «мультилінгвізму» ідеям «плюрилінгвізму» та акцентується їхня взаємодія, потреба у розвитку цілісної мовної освітньої політики, що поєднує актуальність «глобальної англійської» та мовне розмаїття. Багатомовна освіта позиціонується як шлях до мирного співіснування народів [3], [4].

«Мультилінгвізм» (*multilingualism* (англ.)) або «теорія лінгвістичної єдності» утверджує ідею, що світ є багатонаціональним і багатомовним, і відповідно виникає проблема налагодження комунікації між окремими націями, яку можна вирішити за допомогою *lingua franca*, мови комунікації, яка відрізняється від обох рідних мов мовців та слугує своєрідним містком між ними.

Прихильники «плюрилінгвізму» (*plurilingualism* (англ.)) акцентують передусім визначальну роль рідної мови у мовному репертуарі особистості; наголошують на важливості значення регіональних мов, мов корінних народів і національних меншин у процесі міжнаціонального спілкування і порозуміння в полікультурних ситуаціях, на необхідності підтримки та урахування культурного контексту вивчення цих мов (М.Бернаус, К.Тремблей, Т.Тінслі).

Так, дослідник з проблем багатомовності, президент Європейської обсерваторії з плюрилінгвізму К. Тремблей зазначає, що, хоча активне використання єдиної міжнародної мови є продуктивним в умовах глобалізації, але ця ситуація потенційно створює ризик зникнення регіональних мов внаслідок зменшення їхньої ролі в суспільстві [5].

У його концепції «гуманістичного плюрилінгвізму» не надається перевага одній мові. Національні громади розглядаються як відкриті суспільства, які в процесі спілкування набувають нових самобутніх характеристик та зберігають при цьому власні.

Акцент робиться на міжкультурному діалозі, який ґрунтується на визнанні культурного і лінгвістичного розмаїття як багатства і цінності. Пропонується відмовитися від суто утилітарної мети вивчення мов – здобуття та передачі інформації та увиразнити такі їхні функції, як передача культурних цінностей, ефективна взаємодія із представниками інших культур, особистісна інтерпретація дійсності. З позицій плюрилінгвізму основними характеристиками сучасної багатомовної освіти визначаються такі принципи:

- позитивне сприйняття приналежності до іншої культури;
- сприйняття носія іншої мови, іншої культури не як «іншого» або «чужого», а як повноправного члена суспільства;
- формування толерантного ставлення до мовного розмаїття; запобігання виникненню стереотипів щодо інших культур;
- осмислення багатомовної компетентності здобувачів освіти як фундаментального підґрунтя соціальної згуртованості;
- вивчення мов з урахуванням їхнього культурного аспекту з метою зрозуміти і сприйняти цінності інших людей, носіїв мов;
- надання пріоритету базовому рівню комунікативної компетентності в усіх виучуваних мовах та створення мотивації до їхнього вивчення впродовж життя;
- використання інтегративного підходу до навчання мов.

Модель надає можливість навчання (або вивчення) різних за правовим та лінгводидактичним статусом мов на різних етапах освітнього процесу.

Навчання мов у контексті моделі здійснюється з урахуванням адитивного (від англ. «additive» - додатковий) і субординативного підходів до визначення порядку та способів залучення їх до мовного репертуару учнів/учениць.

Адитивний підхід визначає пріоритет навчання рідної мови у початковій школі, що позитивно впливає на когнітивний розвиток дитини, залучає її до культурних витоків свого народу, сприяє формуванню здатності до національно-культурної самоідентифікації. Навчання М2 і М3 має ґрунтуватися на знаннях і вміннях, набутих у процесі навчання рідної мови (М1).

Субординативний підхід ґрунтується на положенні, що в процесі навчання декількох мов в учнів / учениць формується індивідуальна мовна система, яка характеризується різними рівнями комунікативної компетентності в кожній виучуваній мові. Ця система динамічна і за належних умов розвивається у напрямі від субординативної до координативної багатомовності (високий рівень володіння всіма виучуваними мовами) (Л. Селінкер) [6]. Спрямування на цей результат є важливим, хоча потрібно усвідомлювати, що досягнення координативної багатомовності в умовах закладів загальної освіти є доволі складним процесом.

Субординативний підхід надає можливість опанування М2 та М3 на основі зіставлення з М1, що дозволяє не тільки констатувати помилки у мовленні, а й виявляти їхні причини, запобігати їх; урахувати напрям індивідуального поступу здобувачів освіти у процесі формування багатомовної компетентності.

У процесі інтегрованого навчання мов учні / учениці не протиставляють мови як окремі системи, що функціонують паралельно в їхньому мовному репертуарі. Поступово у них формується багатомовна комунікативна компетентність як комплекс усіх комунікативних компетентностей виучуваних мов і специфічних багатомовних компетентностей: металінгвістичної, міжкультурної і компенсаторної, наявність яких свідчить про здатність особистості компетентно послуговуватися виучуваними мовами в умовах полікультурного суспільства, ефективно комунікувати із представниками різних культур.

Модель багатомовної освіти спирається також на принципи збагачувального навчання:

- кожний/кожна учень/учениця має свій індивідуальний мовний репертуар і мовний досвід;
- індивідуальний мовний репертуар і досвід має бути підґрунтям для подальшого поступу дітей у процесі опанування декількох мов;
- кожний/кожна учень/учениця має особисту мету у навчанні мов і свій діапазон можливостей для збагачення мовного репертуару;

- завданням вчителя є надання допомоги учню / учениці засобами індивідуалізації навчальної і позакласної діяльності в досягненні цієї мети.

Модель складається із чотирьох блоків: концептуального, змістового, організаційно-діяльнісного і діагностувального. У концептуальному блоці представлена мета, основні дидактичні принципи, концептуальні підходи до навчання мов.

Метою розробленої моделі є формування багатомовної комунікативної компетентності учня / учениці як здатності послуговуватися рідною, державною та іноземною мовами; толерантно спілкуватися в полікультурному середовищі на основі ставлення до мовного і культурного розмаїття як цінності. Вона визначена з урахуванням особистісних потреб учнів / учениць і суспільно важливих для нашої країни завдань.

Концептуальний блок є визначальним для змістового та організаційно-діяльнісного блоків моделі.

Змістовий блок показує, що формування багатомовної компетентності як складного комплексу комунікативних компетентностей виучуваних мов і специфічних багатомовних компетентностей передбачає диверсифікацію структури навчального процесу.

Диверсифікація освітнього процесу ґрунтується на основі інтеграції мовного курікулуму у процесі поступового розширення мовного репертуару учнів/учениць і обумовлює відповідну корекцію модельних програм, використання інтегративних технологій, розвивальних, інтерактивних вправ, вправ, спрямованих на розвиток креативності.

На горизонтальному рівні диверсифікації інтегрований курікулум передбачає обов'язкове навчання (вивчення) М1 в початковій школі, вивчення М2 (державної мови) як предмету з першого класу, розширення навчання М2 з 5 класу, вивчення М3 як предмету з першого класу, М4 – з 5 класу; навчання мов на основі релевантного порівняння шляхом трансферу; використання М2, М3 для засвоєння змісту немовних предметів; запровадження факультативних мовних курсів; узгодження і синхронізацію навчальних планів і програм мовних курсів; застосування навчальних стратегій, засвоєних у контексті навчання М1, у процесі навчання М2, М3.

Диверсифікація мовного курікулуму на вертикальному рівні передбачає багаторівневість та ускладнення структури завдяки можливостям: залишити вивчення однієї нерідної мови, щоб перейти до вивчення іншої; розпочати навчання нової мови на будь-якому рівні навчання в середній школі.

На організаційному рівні збагачувальне навчання в контексті моделі багатомовної освіти означає збалансоване використання обов'язкового і додаткового (варіативного) компонентів освіти з метою підтримки

багатомовного середовища та забезпечення ефективності індивідуального поступу учня/учениці в процесі набуття багатомовної компетентності.

Обов'язковим компонентом освітніх програм в контексті моделі є навчання рідною мовою у початковій школі та вивчення державної із подальшим збільшенням її обсягу у середній і старшій освітній ланці, третя мова – іноземна – обирається відповідно до специфіки освітнього закладу, наявності фахівців, вибору батьків тощо, друга іноземна мова додається у 5 класі.

Додатковий компонент – це факультативи, практикуми, мовні клуби, які працюють переважно у другій половині дня, позакласні заходи, гуртки, дослідницькі проєкти, літні мовні табори тощо. До додаткового компоненту також належать консультаційні заняття для учнів із просунутим рівнем у вивченні певних мов і для учнів, які відчувають труднощі в процесі багатомовного навчання. Отже, додатковий компонент у практичній площині підтримує основний компонент.

Важливою ознакою процесу формування багатомовної компетентності у контексті представленої моделі є індивідуалізація навчання, яка реалізується шляхом: 1) урахування особистісних особливостей здобувачів освіти, їхніх освітніх запитів, пізнавальних стратегій, інтересів, бажань, мотивацій; 2) застосування нових методичних підходів та інноваційних технологій.

Модель багатомовної освіти передбачає збалансоване використання в процесі навчання мови меншини і мови більшості (державної мови) на основі часткової двобічної імерсії (занурення), що дозволяє опанувати їх на достатньому функціональному рівні. У процесі вивчення іноземної мови також використовуються імерсійні технології, зокрема технологія CLIL як засіб опанування предметного змісту інших навчальних курсів. У контексті поданої моделі імерсія або занурення розглядається як метод навчання, який передбачає створення багатомовного середовища як умови ефективного формування багатомовної компетентності здобувачів освіти, адже його відсутність ускладнює формування рівномірної за своєю конфігурацією багатомовної компетентності.

Безумовно, створене у закладі освіти багатомовне середовище є певною мірою «штучним». Саме тому у виборі варіантів моделі багатомовної освіти потрібно орієнтуватися на реальну мовну ситуацію у регіоні та особистісні потреби здобувачів освіти. Метод імерсії має свої переваги, зокрема: швидке збагачення словникового запасу та покращення навичок аудіювання і говоріння; зняття мовного бар'єру, позитивний вплив на когнітивний розвиток дитини. Утім ці результати досяжні за умови системного використання імерсійного методу та індивідуальної підтримки дітей, які мають труднощі в одночасному вивченні декількох мов.

Запропонована модель надає можливість реалізувати і так звану відроджувальну імерсію; у тих випадках, коли соціально-лінгвістичний статус рідної мови не дозволяє використовувати її як мову навчання, ця мова вивчається як окремий предмет (факультатив), але із широким використанням її в навчально-виховній роботі, що підтримує процес оволодіння мовою та збільшує мотивацію до її навчання. Це стосується передусім мов деяких корінних народів України: гагаузів, ромів, урумів, румеїв, запровадження яких у навчальний процес не отримує достатньої системної підтримки з боку держави, не має належного науково-дидактичного супроводу, якісних методичних матеріалів.

Діагностувальний блок представляє рівні, на яких визначається сформованість багатомовної компетентності та технології оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць у процесі її набуття (Див. розділ «Оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі реалізації моделі багатомовної освіти»).

Результативний блок фіксує наявність сформованої багатомовної компетентності та демонструє зв'язок результату із метою.

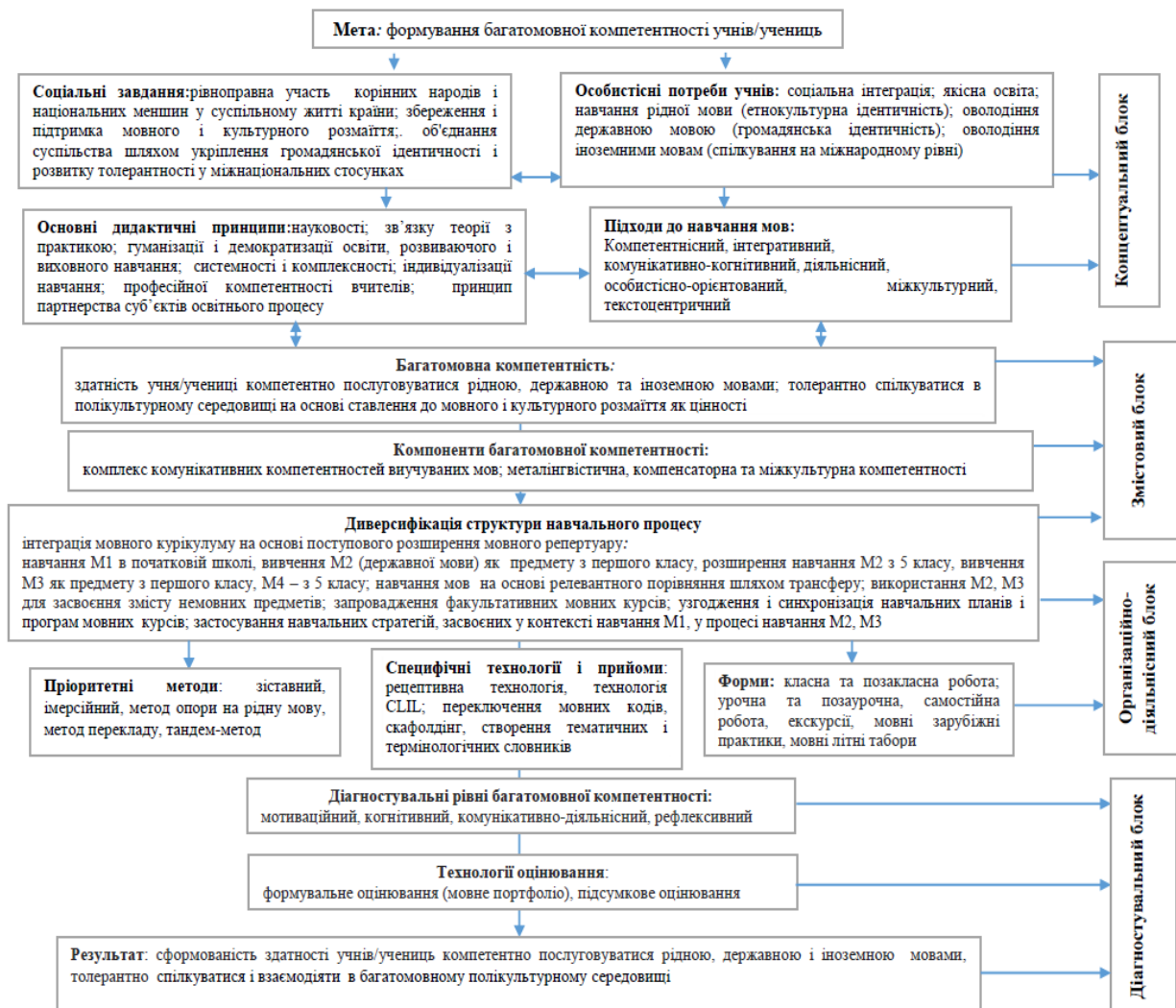
У ході впровадження моделі багатомовної освіти необхідно враховувати ризики, які можуть вплинути на ефективність її реалізації:

- відсутність розуміння системного характеру багатомовної освіти, її сутності, мети і завдань, неузгодження її чинників;
- чутливість мовної теми, надмірний акцент на політичному аспекті мовного питання;
- недостатній рівень науково-методичного забезпечення інтегрованого процесу навчання декількох мов;
- брак вчителів, готових до впровадження моделі багатомовної освіти, навчальних ресурсів;
- недостатня поінформованість батьків, представників національно-культурних громад про модель багатомовної освіти, форми її реалізації ;
- недостатня мотивація учнів/учениць, відсутність розуміння ними цілей навчання кількох мов.

Ризики можуть бути мінімізовані за рахунок конкретних дій, спрямованих на ефективну реалізацію моделі багатомовної освіти:

- визначення закладів загальної середньої освіти, для яких розроблена модель, її мета будуть актуальними з огляду на особливості мовної ситуації у регіоні, етнокультурний склад учнів/учениць, їхні особистісні потреби, соціальний запит батьків і представників громади;
- співпраця з регіональними органами освіти; підготовка адміністрації закладу, вчителів до роботи за програмами багатомовної освіти; розробка сучасних навчально-методичних матеріалів;

- інформування батьків, національно-культурних, громадських організацій, представників громади про цілі і завдання моделі багатомовної освіти, підготовка регіональних інформаційних кампаній в ЗМІ, місцевому телебаченні, соціальних мережах;
- залучення місцевої влади до підтримки удосконалення матеріально-технічної бази для реалізації моделі на сучасному рівні.



Мал. 1. Модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин

Адміністрації освітнього закладу, вчителям слід ретельно підійти до організації освітнього процесу в межах цієї моделі. Серед важливих питань: кількість предметів, у викладанні яких застосовують багатомовне навчання; одночасне чи послідовне переведення предметів на таке навчання; ступінь інтеграції, її види; аналіз змісту підручників; укладання словників термінів, термінологічних зворотів, тематичних груп лексики з предмету, який викладається за методиками багатомовного навчання; організація уроків для

успішного здійснення багатомовного навчання; формування кожним вчителем власної системи методів і прийомів, найбільш придатних для такого навчання, готовність вчителів їх використовувати; розгляд психологічних проблем оволодіння мовою на матеріалі немовного предмета; підготовка вчителів до роботи за програмами, створеними на основі моделі багатомовної освіти.

Отже, завдання, які постають у процесі реалізації моделі багатомовної освіти, є певним викликом для всіх учасників навчального процесу, однак зарубіжний досвід і досвід вчителів, які були долучені до експериментальної роботи з багатомовними програмами, дає можливість вважати, що за належної організації впровадження цієї моделі сприятиме ефективному формуванню багатомовної компетентності учнів, що допоможе їм успішно взаємодіяти та досягати результатів в умовах сучасного глобалізованого світу.

Література:

1. Закон України «Про освіту» (стаття 7). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 03.10.2021)
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (стаття 5). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984> (дата звернення 03.10.2021)
3. Vez, J.M. Multilingual education in europe: Policy developments. Porta LINGUARUM 12, junio 2009. P.7-24. URL <http://www.linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/Multilingual-Education-in-Europe-Policy-Developments.compressed.pdf> (accessed 17.06.2022)
4. Nancy, H. Multilingual education Policy and Practice: Ten certainties (Grounded in indigenous experience). available at: URL: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1275&context=gse_pubs (accessed: 15.06.2022).
5. Tremblay, C. Du multilinguisme au plurilinguisme. URL: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguismeV3> (accessed: 15.06.2022).
6. Selinker, L. Interlanguage // Int. Rev. Applied Linguistics. 1972. Vol. 10. P. 209-231 URL: https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage (accessed: 15.06.2022).

2.3. Зміст компетентностей, що формуються у процесі впровадження моделі багатомовної освіти

Підтримка і розвиток багатомовності створює у суспільстві нові можливості, з одного боку, забезпечуючи регулярні контакти між різними мовами та їхню взаємодію, а з іншого, сприяючи гармонізації соціальних відносин між її громадянами, створюючи кращі умови для розвитку різних культур та збагачення кожної з них. Провідною ідеєю досліджень багатомовності є те, що в умовах поглиблення культурної, економічної взаємодії між народами світу розширення кола мов, які використовує особистість, суспільство, держава для ефективної взаємодії з метою забезпечення особистих

та колективних потреб є об'єктивним процесом, зупиняти чи уповільнювати який у межах однієї держави неможливо.

Україна динамічно розвивається, цілеспрямовано крокує до членства у Європейському союзі. У період воєнного стану зв'язки із європейськими країнами та іншими країнами світу поглибились і набули нового змісту. Відповідно виникли й нові вимоги як до української освіти в цілому, так і до випускників закладів загальної середньої освіти, спрямованих на формування певних компетентностей, важливих для ефективної комунікації в умовах багатомовного і полікультурного середовища.

У Концепції Нової української школи [1] визначено, що випускник основної школи є патріотом України, поважає її історію, культуру і культуру інших народів, вільно володіє державною (та рідною – в разі відмінності) мовою, спілкується мінімум однією іноземною мовою, має бажання і здатність до самоосвіти, активний і відповідальний у суспільному та особистому житті, заповзятливий та ініціативний, має уявлення про устрій світу, береже природу, безпечно використовує досягнення науки і техніки, дотримується здорового способу життя.

Мета багатомовної освіти корелює зі стратегічною метою трансформації сучасної української освіти, яка передбачає формування багатомовності учнів, й забезпечує розвиток специфічних особистісних рис, які додають до характеристики випускника основної школи в Україні нову якість. Знання мов є важливим складником ціннісної системи багатомовної особистості, саме тому її характеризує висока мотивація до вивчення мов і готовність користуватися ними в навчанні та спілкуванні, що зумовлює розвиток пізнавальних здібностей, готовність у подальшому самостійно вивчати мови, необхідні для успішної реалізації у багатомовному й полікультурному соціумі.

Навчання мов залучає особистість до вимірів різних культур, що дає можливість сформувати уявлення про національно-культурне розмаїття, унікальність і цінність кожної культури, готовність до безконфліктної взаємодії з представниками різних національно-культурних спільнот. Багатомовна особистість зазвичай характеризується гнучкістю, динамічністю і відкритістю до сприйняття іншого способу життя, мислення, креативністю, толерантністю у спілкуванні з представниками інших національностей. Осмислення цих рис особистості, що формуються в процесі багатомовного навчання, допомагає визначити мету реалізації моделі багатомовної освіти в закладах ЗСО України з класами з навчанням мов корінних народів і національних меншин.

Отже, практичною метою втілення розробленої моделі є формування багатомовної комунікативної компетентності учня/учениці, яка визначає здатність компетентно послуговуватися державною, рідною та іноземною

мовами з урахуванням їхнього культурного аспекту, толерантно спілкуватися в полікультурному середовищі, ставлення до мовного і культурного розмаїття як до цінності.

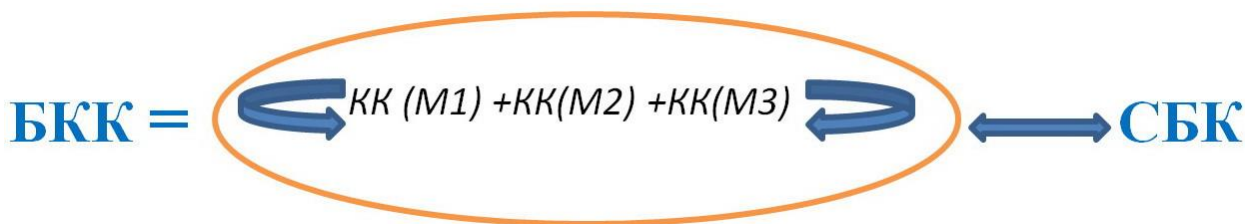
Відповідно до поставленої мети головними завданнями багатомовної освіти є:

- формування світогляду учнів на принципах визнання рівності прав і свобод особистості незалежно від її національної, соціальної, расової, гендерної належності;
- розвиток стійкої мотивації й свідомого прагнення до навчання мов, до самостійного розширення мовного репертуару в подальшому житті; прилучення через виучувані мови до духовного надбання народів, які є носіями цих мов, до культурних цінностей людства;
- формування в учнів здатності комунікативно доцільно використовувати виучувані мови відповідно до мети та умов спілкування в багатомовному і полікультурному середовищі як засоби навчання та отримання інформації;
- розвиток толерантності у спілкуванні на міжособистісному і міжнаціональному рівнях, здатності протидіяти національній, расовій, гендерній та іншим формам дискримінації.

Різні аспекти багатомовної компетентності, особливості її змісту і структури, сутність специфічних компетентностей, що є її складниками, висвітлено у роботах М. Байрама, К. Бейкера, Ж. Беко, К. Брохі, Д. Вілкінса, М. Глушкової, М. Гурбо, Дж. Камінгса, У. Канінгема, В. Клімент-Фернандо, Е. К. Кнаппа, П. Мехісто, О.Пасічника, О.Першукової, Т.Полонської, В.Редька, Т. Скутнабб-Кангас, А.Томаса, М. Флемінга, А. Хардінга та ін.

На підґрунті цих наукових розвідок визначено, що багатомовна комунікативна компетентність є за своєю сутністю метакомпетентністю. Вона становить складний асиметричний, динамічний комплекс комунікативних компетентностей виучуваних мов та металінгвістичної, міжкультурної, компенсаторної компетентностей.

Мал. 2. Структура багатомовної комунікативної компетентності



БКК – багатомовна комунікативна компетентність

КК (M1) – комунікативна компетентність (рідна мова)

КК (М2) – *комунікативна компетентність (українська державна мова)*

КК (М3) – *комунікативна компетентність (іноземна мова)*

СБМ – *специфічні багатомовні компетентності: металінгвістична, міжкультурна і компенсаторна*

Ядро багатомовної комунікативної компетентності формується з комунікативних компетентностей усіх трьох мов, інтегрованих у процесі взаємодії, яка здійснюється за допомогою металінгвістичної, міжкультурної і компенсаторної компетентностей. Ці специфічні багатомовні компетентності забезпечують здатність учнів доцільно переключатися з однієї мови на іншу, відігравати посередницьку роль між мовами і культурами.

О.Першукова робить висновок на основі аналізу праць зарубіжних науковців, що багатомовній компетентності притаманні такі характеристики: множинність, динамічність, інтегрованість, зв'язок із контекстом і залежність від індивідуальних особливостей мовця [2]. Осмислення цих особливостей має надати вчителю розуміння того, що «багатомовна компетентність фокусується на учневі, його індивідуальній здатності спілкуватися кількома мовами, а не на мові як абстрактній системі» [3]. Ця ідея є провідною у процесі інтегрованого навчання декількох мов.

Багатомовна особистість часто характеризується різними рівнями сформованості умінь в аудіюванні, читанні, продукуванні усних і письмових висловлювань у різних мовах, що зумовлюється цілями її навчання, соціолінгвістичним статусом мов, наявністю мовного середовища, особливостями організації процесу навчання, особистою мотивацією. Такий нерівномірний розвиток складників зазвичай вважається нормою. Учні/учениці можуть краще читати двома мовами, а спілкуватися – третьою.

Саме тому в процесі реалізації моделі багатомовної освіти потрібно знайти баланс у комплексному навчанні й використанні рідної, державної та іноземної мов, визначивши напрями й форми інтеграції та синхронізації їхніх мовних курикулумів, методи та прийоми навчання, які будуть ефективними за цих умов, адже у процесі взаємопов'язаного навчання мов має відбуватися їх синергетичний розвиток, що дає можливість оптимально вирівняти асиметрію багатомовної компетентності.

Важливо усвідомлювати, що рівень сформованості комунікативної компетентності в кожній мові впливає на рівень сформованості багатомовної комунікативної компетентності. Склад самих комунікативних компетентностей сутнісно не змінюється: поглиблюється їхній зміст і якість. Уміння, знання і ставлення, визначені для мовно-літературної галузі в Держстандарті, є

підґрунтям і для формування багатомовної комунікативної компетентності: вони взаємодіють, актуалізуються на основі процесів порівняння та перенесення.

Ефективність процесу взаємодії залежить від сформованості специфічних компетентностей (металінгвістичної, міжкультурної і компенсаторної), які дають можливість гнучко використовувати мовний репертуар учнів, забезпечують переключення мовних кодів. Саме здатність до переключення з однієї мови на іншу є специфічною і головною рисою багатомовної комунікативної компетентності, на відміну від власне комунікативної компетентності.

Металінгвістична компетентність (з грец. meta – між, через) означає здатність учня/учениці до абстрактно-логічних операцій з кількома мовними системами на основі міжмовного трансферу з метою виконання посередницької ролі в усному та письмовому спілкуванні, надання й обміну інформацією з урахуванням особливостей різних лінгвокультурних систем. Металінгвістична компетентність стимулює когнітивну гнучкість учнів/учениць і оптимізує сприйняття ними нової мовної системи. Ця компетентність пов'язана із металінгвістичною функцією мови, яка стосується використання мови для пояснення себе, тобто для пояснення коду мови, її форми, функціонування [4]. Усі пояснення, що стосуються норм та умов правильного використання мови, є проявами металінгвістичної функції мови.

Як найважливіша здатність багатомовної особистості металінгвістична компетентність передусім у її прагматичному аспекті (сприяти порозумінню між комунікантами, які говорять різними мовами) осмислюється в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) [5:87].

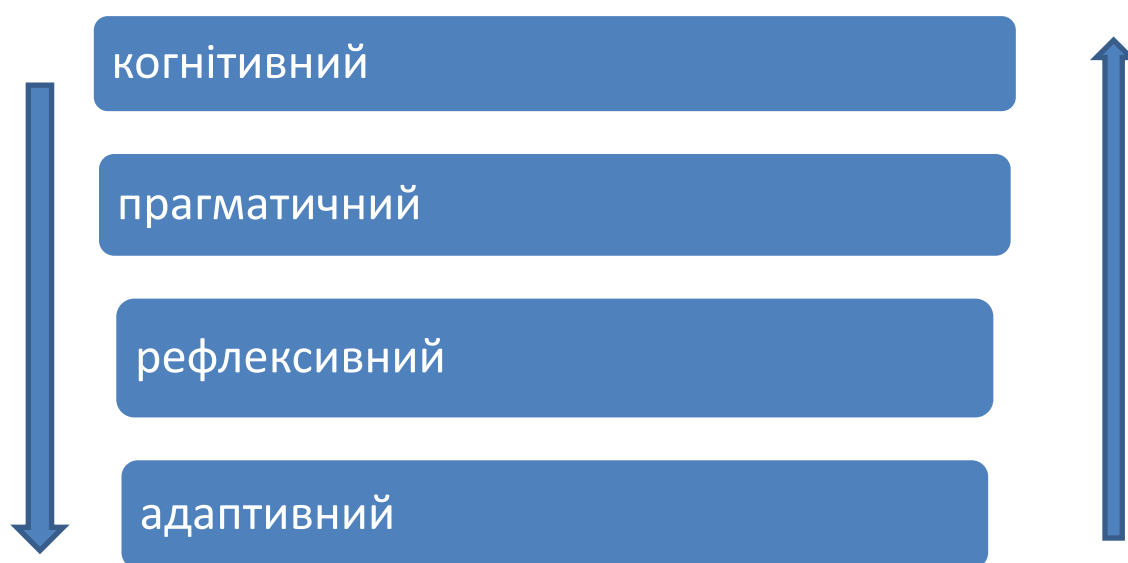
Металінгвістична компетентність є складним багатокомпонентним утворенням. Механізми формування металінгвістичної компетентності остаточно не визначені, але, попри це, серед науковців єдиною є думка, що навчання нової мови перебуває під впливом перенесення наявних знань і умінь учня/учениці з інших мов, універсальних особливостей опанування мовою загалом. Вважається, що саме така навчальна субординативна багатомовність, коли кожна нова мова сприймається крізь призму мов, якими вже володіє учень/учениця, є ефективною, утім опорою передусім є рідна мова. Важливо, щоб ця багатомовність мала продуктивний характер і учні/учениці могли б висловлюватися мовами, які вони вивчають.

Металінгвістична компетентність формується на фонетичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному рівнях і передбачає володіння певними лінгвістичними системними знаннями, знаннями термінологічного

апарату (когнітивний компонент), здатність до застосування мовних засобів у комунікації М2, М3 (прагматичний компонент), готовність до спостереження за власним мовленням і мовленням інших мовців та його аналізу (рефлексивний компонент), здатність до використання наявних знань і вмінь в навчальному процесі адекватними мовними засобами в залежності від навчальної ситуації (адаптивний компонент).

Когнітивний компонент є підґрунтям реалізації інших компонентів, які, в свою чергу, впливають на його ефективну актуалізацію. Зазначимо, що в межах поданої структури розглядаємо міжкультурну і компенсаторну компетентність.

Мал. 3. Компоненти специфічних багатомовних компетентностей



Розвиток металінгвістичної компетентності ґрунтується передусім на контрастивному аналізі мовних явищ М1 і М2 та визначенні їхньої тотожності або невідповідності та диференціації мовних явищ М2 за типом знання (декларативне або процедурне), яке забезпечує їхнє засвоєння.

Декларативне знання, представлене у певних правилах, набувається в процесі усвідомленого навчання, тоді як процедурне співвідноситься з навичками, засвоєними та автоматизованими в ході практичної діяльності. У контексті багатомовного навчання сукупність зазначених факторів у різній комбінації визначає основні навчальні стратегії, які використовує вчитель.

На фонологічному рівні – це аналіз тотожності або відмінності артикуляції голосних і приголосних, особливостей наголосу, подібності інтонаційного оформлення розповідних та спонукальних речень, запитань. Фонологічні особливості М2 лише на початковому етапі навчання подаються у формі декларативного знання, наприклад, інформація про наявність в М2 специфічних

фонем, які не мають аналогів в М1. У процесі навчання важливо, щоб декларативне знання переходило у процедурне, оскільки стійка фонетична навичка формується в ході цілеспрямованого тренування, а не розгляду правил.

Лексична трансференція при навчанні М2 можлива, насамперед, за рахунок зовнішніх засобів номінації: інтернаціоналізмів та запозичених лексичних одиниць, більшою чи меншою мірою тотожних за фонологічним, морфологічним та синтаксичним оформленням лексичним одиницям в М1.

На основі порівняльного аналізу внутрішніх засобів номінації можна відібрати для трансференції певний обсяг структур, які б сприяли розширенню словникового запасу здобувачів освіти. До них відносяться афіксація та будова слова, що дозволяє зрозуміти значення нового слова з аналізу значень основ слів, за допомогою яких воно створюється (наприклад, в англійській мові: *icebreaker*, *snowman*, *bathroom*, *toothpaste*).

Металінгвістична компетентність на лексичному рівні також формується як декларативними засобами, так і процедурними. Декларативне знання більшою мірою відповідає за аналіз значень слів через вербалізацію (пояснення, переклад), зокрема, при оперуванні багатозначними словами, з'ясуванні смислу абстрактних понять тощо. Але процедурна лексична трансференція також має бути спрямована на швидке залучення лексичних одиниць М2 до активного словника учнів/учениць.

Морфологічна поінформованість учнів/учениць у контексті формування металінгвістичної компетентності передбачає розуміння структури слова, здатність аналізувати морфологічні одиниці у його межах та оперувати ними. Знання формотворчих морфем та вміння використовувати їх у мовній діяльності забезпечують граматичну коректність мовлення, тоді як знання словотворчих морфем сприяє ефективному розширенню словникового запасу.

Безумовно, при зіставленні морфологічних систем неспоріднених мов подібних явищ для трансференції буде небагато внаслідок суттєвої розбіжності мов на цьому рівні. Саме тому морфологічне знання є декларативним, що вимагає вербалізації, і залишається таким, лише частково переходячи в імпліцитну форму на розвинених рівнях володіння М2. На процедурному рівні трансференція ефективно реалізується у процесі порівняння споріднених мов.

Металінгвістична компетентність включає також синтаксичну обізнаність, яка передбачає розуміння граматичних структур на рівні речення, здатність аналізувати синтаксичний устрій мови, усвідомлювати і пояснювати правила побудови словосполучень та речень, а також контролювати граматичну коректність цілісних висловлювань у процесі мовної діяльності. Знання синтаксичних структур в результаті трансференції досить швидко набуває процедурного характеру. Однак в основі синтаксичної обізнаності, головним

чином, лежить декларативне знання, обсяг якого співвідноситься, насамперед, певним рівнем володіння М2.

До основних умінь які, визначають металінгвістичну компетентність, належать уміння:

- комунікативно доцільно переключатися з однієї мови на іншу в процесі спілкування;
- виправляти, аналізувати та пояснювати помилки в письмовому та усному мовленні;
- користуватися двомовними, тримовними словниками;
- відігравати посередницьку роль у групах із різним рівнем комунікативної компетентності в різних мовах з метою досягнення комунікативної мети або виконання спільного завдання;
- стисло або близько до тексту передати його зміст іншою мовою (переказ, анотація, реферат, тези);
- усного або письмового перекладу (точного, з метою передавання основного змісту, літературного);
- опрацьовувати текст, створюючи на його підґрунті вторинний текст іншою мовою.

У процесі дослідження було виявлено, що вправами, які сприяють розвитку цих умінь, є вправи з міжмовного порівняння й аналізу на різних мовних рівнях, їхня ідентифікація й диференціація; вправи з метою знаходження і виправлення помилок; вправи і завдання, які актуалізують посередницьку роль учнів/учениць на основі комунікативних ситуацій в двомовному або багатомовному середовищі; вправи і завдання на розвиток умінь перекладу; створення переказів, вторинних текстів тощо. Ефективним завданням у процесі формування метакомпетентності є складання термінологічних двомовних/тримовних словників з певного предмету.

Зіставлення є основою формування й іншого складника багатомовної компетентності – міжкультурної компетентності, яка передбачає збагачення культурного досвіду учня/учениці у процесі порівняння різних культур. Міжкультурна компетентність пов'язана із поняттям «міжкультурна комунікація», яке запроваджене у 50-х роках ХХ століття американським антропологом Е. Холлом і, на думку автора, визначає специфіку відносин між людьми, що належать до різних культур. У найзагальнішому вигляді міжкультурна комунікація є взаємодією індивідів чи спільнот, що належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання про значущість культурних відмінностей, здатність їх усвідомити, зрозуміти і адекватно враховувати їх у процесі комунікації. Для досягнення взаєморозуміння в процесі міжкультурної комунікації необхідна певна сукупність знань, навичок та вмінь, ставлень,

загальних для всіх комунікантів, яка в теорії міжкультурної комунікації отримала назву міжкультурної компетентності [6; 7; 8].

Міжкультурна компетентність – це здатність особистості осмислювати, аналізувати й інтерпретувати факти різних культур, адекватно сприймати і розуміти представників своєї та іншої культури й толерантно взаємодіяти з ними. Міжкультурна компетентність забезпечує розширення культурного плюралізму та готовність особистості залучатися до культурних цінностей народу, мова якого вивчається. Водночас міжкультурна компетентність передбачає усвідомлення учнем/ученицею належності до рідної культури, розуміння її унікальності, її цінності, яке формується на основі міжкультурного зіставлення.

Розвиток міжкультурної компетентності у процесі реалізації моделі багатомовної освіти має ґрунтуватися на засвоєнні комплексного знання про мови як про системи мовних, культурних, соціальних норм і духовних цінностей, що зумовлені національною своєрідністю, ментальними установками різних народів та характеризуються наявністю як унікальних, специфічних особливостей, так і загальнолюдських, універсальних ознак, притаманних всім національним спільнотам.

Основними ознаками особистості, які визначає міжкультурна компетентність є:

- відкритість до пізнання іншої культури та сприйняття її особливостей;
- психологічне налаштування на взаємодію із представниками іншої культури;
- здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи;
- використання доцільних мовних засобів залежно від ситуації спілкування та дотримання етикетних норм у процесі міжкультурної комунікації.

Міжкультурна компетентність, як і метакомпетентність, передбачає наявність культурно-специфічних знань, які є основою для ефективної взаємодії із представниками іншої культури, для запобігання непорозуміння із ними та корекції власної комунікативної поведінки в міжкультурній комунікації (когнітивний компонент); здатність використовувати ці знання у процесі міжкультурного спілкування (прагматичний); толерувати до іншої культури, проявляти емпатію до її представників; сприймати загальнолюдські цінності і свободи (рефлексивний); застосовувати у ситуаціях міжкультурних контактів стратегії, спрямовані на успішну взаємодію між представниками інших культур, пошук загальних культурних елементів та врахування культурних відмінностей у процесі спілкування; використання досвіду колишніх міжкультурних контактів (адаптивний).

З урахуванням цієї структури для міжкультурної компетентності учнів / учениць визначальними є вміння:

- знаходити спільне та відмінне в різних культурах;
- пояснювати особливості своєї культури, представляти її традиції;
- враховувати національно-культурні особливості учасників і умов спілкування;
- доцільно застосовувати засоби національного мовленнєвого етикету;
- протидіяти проявам національно-культурної, расової і гендерної дискримінації;
- долати міжкультурні конфліктні ситуації ненасильницькими методами.

Формування міжкультурної компетентності учнів / учениць в ході реалізації моделі багатомовної освіти має здійснюватись у в контексті діалогу культур, тобто у багатомовному навчальному середовищі, в якому відбувається постійна активна взаємодія із виучуваними мовами і культурами.

У процесі формування міжкультурної компетентності, за думкою Т. Полонської, «важливо створювати умови не для запам'ятовування учнями культурних фактів, а для зіставлення подібних явищ у культурі чужої країни із власною. Тому завдання для учнів повинні бути максимально наближеними до умов реального спілкування, тобто слід моделювати ті ситуації, які потенційно можуть виникнути у житті підлітків, а також виконуватися в різних видах мовленнєвої діяльності» [9].

Учителю необхідно організовувати навчальний процес із урахуванням національно-культурних особливостей учнів; добирати навчальний матеріал, що характеризується культуровідповідністю й культурною цінністю. Перевага надається автентичним матеріалам, які є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови, що вивчається. Учитель має залучати цікавий навчальний матеріал щодо національної культури країни, мова якої вивчається (історії, географії, суспільно-державного устрою, особливостей побуту, традицій, звичаїв). Ця інформація має бути дотична до особистого досвіду учнів певної вікової групи, придатна для критичного та творчого осмислення дітьми, цікава для них.

Доцільними для формування міжкультурної компетентності є вправи на ідентифікацію і диференціацію культурних явищ, порівняння ментальних установок, ціннісних орієнтирів у мовах, які вивчаються, (лінгвокультурологічний аспект). Перевага у цій роботі надається опрацюванню цілісних автентичних текстів. Особливу вагу мають комунікативні завдання, які сприяють адекватній комунікативній поведінці під час спілкування в умовах міжкультурної комунікації та здатності успішно користуватися стратегіями для досягнення її мети.

Визначені уміння в межах міжкультурної компетентності формуються не тільки на уроках мовних курсів, а й інших предметів, під час позаурочних заходів, присвячених традиціям різних культур, видатним представникам різних народів, тренінгів з питання толерантності в міжнаціональних стосунках. Особливої популярності останнім часом набули міжнаціональні літні табори, де діти безпосередньо знайомляться з представниками інших народів і культур, розвивають уміння спілкуватися на міжкультурному рівні. У міжнаціональних таборах природним шляхом створюється багатомовне і полікультурне середовище, яке сприяє успішному формуванню міжкультурної компетентності.

Компенсаторна (стратегічна) компетентність – це здатність особистості долати дефіцит знань і мовленнєвих умінь у першій, другій чи третій мові, залучати у процесі спілкування в умовах недостатнього володіння певною мовою знання, навички й уміння, набуті під час вивчення інших мов; вибудовувати стратегії спілкування в означених умовах.

Компенсаторна компетентність формується у взаємозв'язку із метакомпетентністю і міжкультурною компетентністю. Вона передбачає наявність мовних знань, зокрема про діалогічні структури; про традиції і звичаї народу, мова якого вивчається; знань про вербальні і невербальні компенсаторні прийоми (когнітивний аспект); здатність використовувати ці знання з метою здобути необхідну інформацію, порозумітися із співрозмовником в умовах недостатнього володіння мовою (прагматичний); готовність проявляти наполегливість, креативність, мовну гнучкість у досягненні комунікативної мети в процесі спілкування (рефлексивний); здатність застосовувати стратегії (застосування загальної лексики, прохання про допомогу у партнера по спілкуванню, зміна теми спілкування, мовного коду, доцільне використання пауз), спрямовані на компенсацію недостатнього рівня володіння мовою; використання попереднього компенсаторного досвіду (адаптивний).

Для формування компенсаторної компетентності в контексті моделі багатомовної освіти важливими передовсім є вміння учня/учениці:

- зрозуміти значення слова, виходячи з контексту в процесі читання або слухання; за допомогою словника;
- зрозуміти значення слова за допомогою аналізу його елементів (префіксів, суфіксів);
- перефразувати певні слова і висловлювання;
- у процесі говоріння спростити фразу;
- надати інформацію, використовуючи знайомі слова, паралінгвістичні (невербальні) засоби спілкування тощо;
- попросити співрозмовника повторити запитання, надати додаткову інформацію, звернутися за допомогою.

У процесі формування компенсаторної компетентності ефективними є зіставні завдання, які ґрунтуються на переносі знань і умінь. Але в методичному арсеналі вчителя мають бути і специфічні компенсаторні прийоми, які він використовуватиме сам і вчитиме цих прийомів учнів/учениць: субституція (заміна іменників дієсловами і навпаки); редукції (заміна складних конструкцій простими); перифраза (висловлення думки іншими словами); уповільнення темпу мовлення; використання додаткових, уточнювальних запитань; доцільна зміна мовного коду.

Проаналізовані уміння в межах специфічних багатомовних компетентностей є підґрунтям розвитку загальних умінь, які визначають власне багатомовну компетентність учнів/учениць в контексті поданої моделі:

- вибудовувати власні комунікативні стратегії з урахуванням мети і умов спілкування у багатомовному середовищі;
- доцільно переключатися з однієї мови на іншу; долати дефіцит мовних знань, навичок і умінь;
- знаходити спільне та відмінне в різних культурах, ураховувати національно-культурні особливості учасників і умов спілкування;
- толерантно спілкуватися та взаємодіяти з представниками інших культур;
- протидіяти різним видам дискримінації.

У процесі реалізації моделі багатомовної освіти учитель має також звертати увагу на метапредметні результати, їхню динаміку в процесі багатомовного навчання:

- мотивацію учнів/учениць до навчання мов, їхнє прагнення до самостійного оволодіння мовами;
- сформованість загальнонавчальних умінь (пізнавальних, регулятивних, комунікативних);
- здатність критично оцінювати інформацію з різних джерел різними мовами;
- готовність і здатність до самостійної роботи з інформацією різними мовами, до дослідницької діяльності, до колективної співпраці у проектах.

Отже, багатомовна компетентність як інтегрований результат багатомовної освіти є основою для формування здатності учня/учениці ефективно організовувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення поставлених особистих цілей своєї діяльності в умовах полікультурного світу.

Наявність цієї компетентності в системі ключових компетентностей учнів надає їм можливість ефективно реалізовувати себе у процесі навчання, підвищує у подальшому їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Сформованість багатомовної комунікативної компетентності має аналізуватися на підставі результатів навчання кожної з вивчених мов, результатів спостереження вчителем за навчальною діяльністю учнів, їх анкетування і тестування, мовних портфоліо учнів з метою визначення рівня їхньої мотивації, когнітивного розвитку, комунікативних умінь, рефлексії в процесі реалізації моделі багатомовної освіти. Завдання, які постають у процесі формування багатомовної комунікативної компетентності, є певним викликом для всіх учасників навчального процесу і передбачають системний синергетичний підхід до навчання кількох мов. Однак зарубіжний досвід і досвід учителів, котрі були долучені до експериментальної роботи з багатомовними програмами, дають можливість вважати, що за належної організації процесу впровадження багатомовної освіти учні набувають нової якості володіння кількома мовами, спілкування та взаємодії на засадах толерантності й поваги до інших народів і культур.

Література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 03.10.2021)
2. Першукова, О.О., Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. Київ, Україна: ТОВ «СІК груп Україна», 2015. 562 с.
3. Dendrinis, B. Multi- and monolingualism in foreign language education in Europe. URL: https://www.academia.edu/4711149/Multiand_monolingualism_in_foreign_language_education_in_Europe (accessed: 15.06.2022).
4. Hébert, L. The Functions of Language. URL: <http://www.signosemio.com/jakobson/functions-of-language.asp> (accessed: 15.06.2022).
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 262 с.
6. Hall, E. T., Trager G. L. The Analysis of Culture. Washington, DC: Foreign Service Institute/American Council of Learned Societies. 1953. 76 p.
7. Hall E.T., Hall M. Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans. Yarmouth: ME.: Intercultural Press, 1990. 224 p.
8. Полонська, Т. К. _ Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5-6 класів гімназії у читанні. Розвиток професійних компетентностей учителів предметів суспільно-гуманітарного циклу в контексті впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти. 2021. С.193-199.

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ МЕТОДІВ, ТЕХНОЛОГІЙ, ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Зіставний (порівняльний) метод вивчення мов

У процесі реалізації моделі багатомовної освіти вчитель має виражено формувати власну методичну систему, яка сприятиме розвитку когнітивних здібностей учнів, формуванню здатності вибудовувати ефективні комунікативні стратегії в умовах багатомовності і полікультурності, підвищенню мотивації до навчання мов, позитивному сприйманню інших мов і культур. Вибір і поєднання методів, технологій і прийомів навчання залежить від варіанту моделі багатомовної освіти, який обирає освітній заклад, лінгводидактичного статусу виучуваних мов, мовного досвіду учнів/учениць, цілей, які визначають учасники освітнього процесу на конкретному уроці, у ході вивчення конкретної теми.

Серед технологій, які вже довели свою ефективність в умовах реалізації моделей багатомовної освіти, – метод зіставлення (порівняння). Порівняльна лінгвістика займається вивченням двох (рідше трьох) мов у синхронно-порівняльному плані, в ході якого виявляються випадки повного, часткового збігу або розбіжності різних мовних рівнів [1]. Зіставний метод поєднує власне лінгвістичний, психолінгвістичний і соціолінгвістичний методи дослідження [2]. Зіставний метод установлює між порівнюваними мовами відношення контрасту на всіх мовних рівнях: діафонію (фонологічні розходження), діаморфію (граматичні розходження), діасемію (семантичні розходження) і діалексію (лексичні розходження). Вважається, що він ефективний у вивченні споріднених і, особливо, близькоспоріднених мов, оскільки їх контрастні ознаки чітко виявляються на тлі подібних ознак [3: 368].

Мета порівняльного дослідження – виявлення подібностей та відмінностей підсистем різних мов; при цьому однойменні підсистеми порівнюваних мов вивчаються та описуються автономно (наприклад, дієслова руху, найменування одягу тощо), а потім результати опису піддаються порівнянню. У межах порівняльної лінгвістики з'ясовується спільне та відмінне в наборі та кількості одиниць, що становлять ту чи іншу підсистему, встановлюється специфіка організації однойменних мікросистем у мовах, що вивчаються, виявляється ядро та периферія підсистеми. Порівняльний опис мікросистем може дати матеріал для викладача іноземної мови, але викладач не може використовувати результати зіставного опису мов у викладанні безпосередньо, тому що в процесі навчання використовуються не лексичні системи в цілому, а їх окремі елементи в залежності від цілей та завдань цього етапу навчання. Для використання результатів порівняльного аналізу мов викладач повинен одержаний зіставний матеріал осмислити, розчленувати та подати у зручній для навчання формі. Таким чином, порівняльне мовознавство – переважно теоретичний напрямок у лінгвістиці [4].

Кінець ХХ століття ознаменувався виділенням із порівняльного мовознавства контрастивної лінгвістики. Контрастивна лінгвістика розвивається

з 60-х років минулого століття, а відокремлюється в окремий лінгвістичний напрям в останній чверті ХХ століття. Контрастивна лінгвістика народилася з досвіду викладання. Кожен викладач іноземної мови знає і кожен, хто вивчає іноземну мову, швидко виявляє, що рідна мова нерідко заважає засвоєнню другої мови. Необхідність контрастивних досліджень на лексичному рівні обумовлена гостротою проблеми, пов'язаної з явищем інтерференції у лінгводидактиці та перекладі [5].

Контрастивна лінгвістика встановлює подібності та відмінності виучуваних мов і, виходячи з цього, займається пошуком найефективніших шляхів вивчення однієї (або обох) мов. Об'єктом контрастивного аналізу можуть бути будь-які мовні явища. Предмет контрастивної лінгвістики визначається лінгводидактичною спрямованістю порівняння мов, що допоможе визначити та описати такі відмінності в мовах, які сприятимуть кращому засвоєнню другої мови, поясненню випадків невідповідності в граматичних і понятійних системах мов. У контрастивних дослідженнях застосовується порівняльний метод, сутність якого полягає в дослідженні та описі мови через системне порівняння з іншою мовою з метою прояснення її специфічності та вдосконалення процесу навчання другої мови [6]. Таким чином вивчається певна мова й ті особливості, що відрізняють її рідної мови. Отже, контрастивна лінгвістика має свою особливу мету вивчення мов – виявлення відмінностей; свій метод вивчення мови – від факту рідної мови до фактів іноземної та своє практичне застосування у практиці викладання іноземних мов.

Про розвиток і цінність контрастивно-лінгвістичного напрямку в мовознавстві свідчить поява значної кількості праць, загальнотеоретичних описів контрастивної лінгвістики, порівняльного опису пар мов, що охоплюють різні мовні рівні – від фонології до стилістики та теорії тексту, розширення сфери порівняльного аналізу. Якщо раніше контрастивний аналіз займався в основному фактами мовної системи, то тепер він все більше звертається до тексту і мовлення, наслідуючи загальну тенденцію розвитку сучасної лінгвістики [7].

Оскільки в контрастивних дослідженнях застосовується порівняльний метод, сутність якого полягає в дослідженні та описі мови через системне порівняння з іншою мовою з метою прояснення її специфічності та вдосконалення процесу навчання другої мови, то лінгвісти і лінгводидакти часто поєднують терміни порівняльний, зіставний, контрастивний (метод). У своєму дослідженні ми також вживаємо ці терміни як синоніми.

Таким чином, зіставний метод вивчає дві чи кілька мов незалежно від їхньої спорідненості з метою виявлення їх подібностей і відмінностей на всіх рівнях мовної структури (фонологічному, морфологічному, синтаксичному, лексико-семантичному).

Зіставний (контрастивний) метод вивчення мов застосовує семасіологічний та ономасіологічний підходи. Семасіологія досліджує значення слів та словосполучень. Ономасіологічний підхід до аналізу мовних одиниць допомагає виявленню таких слів у двох мовах, які використовуються при позначенні одного й того ж об'єкта, визначенню специфіки кожної з мов, що зіставляються. Тому контрастивна лінгвістика розглядає одну з виучуваних мов як систему позначень («картину світу») і порівнює з нею інші мови як оформлення того самого «світу» за допомогою інших значень [4]. Щодо кількості мов, які можна залучати до зіставлення, то більшість дослідників орієнтується на дві мови. Однак останнім часом з'явилося чимало контрастивних праць, присвячених вивченню трьох і більше мов.

Практичні (лінгводидактичні) завдання зіставного методу (що складає інтерес нашого дослідження) охоплюють:

- визначення методичної релевантності подібностей і відмінностей між зіставляваними мовами;
- встановлення характеру міжмовної інтерференції;
- виявлення труднощів у навчанні нерідної мови;
- визначення меж застосування зіставлення як прийому навчання нерідної мови;
- опрацювання процедури міжмовного зіставлення як прийому навчання нерідної мови.

Одним із чинників, які перешкоджають успішному навчанню іноземної мови, є можливий негативний вплив рідної мови. Цей вплив може бути усунутий шляхом зіставного аналізу рідної й виучуваної мов. Щоправда, дехто з методистів вважають, що міжмовне зіставлення в процесі навчання іноземної мови непотрібне і навіть шкідливе, що нібито побудований на контрастивній основі навчальний матеріал ускладнює вивчення другої мови. Проте усунути рідну мову під час навчання іноземної ніколи не вдасться, бо вона існує в свідомості учнів. Роль рідної мови слід розглядати не лише в негативному плані (як причину інтерференції), а й у позитивному (як сприяння в засвоєнні іноземної мови). Позитивний вплив рідної мови полягає в тому, що вона може бути основою для аналогії. Принцип зіставлення – це один із найефективніших прийомів поступового усунення негативного впливу рідної мови.

Із контрастивною лінгвістикою пов'язані два методичні прийоми – контрастивний аналіз і аналіз помилок. Контрастивний аналіз ставить за мету передбачення тих моментів, де можуть виникнути труднощі або, навпаки, полегшення у процесі навчання. Його основою є порівняльний опис мови учня (базова, або вихідна, мова) і мови, якою він намагається оволодіти (мова-ціль, або референтна мова). Аналіз помилок розглядає проблеми постфактум і

звертається до порівняння мов у пошуках причин помилок. Результати контрастивної лінгвістики можна застосувати у складанні навчального матеріалу, вибудовуючи його з урахуванням рідної мови.

Останнім часом учені-методисти почали використовувати національно зорієнтовані (регіональні) методики викладання іноземних мов. Національно зорієнтована методика, яка ґрунтується на даних зіставного аналізу мов, створює переваги для процесу навчання: забезпечує підвищення ефективності й інтенсифікації навчального процесу, можливість розширення навчального матеріалу, швидшого і глибшого його засвоєння, зменшення можливості інтерференції й використання позитивного перенесення, підвищення культури мовлення [8]. Зіставний аспект дає також змогу визначити, коли необхідно у процесі представлення мовного матеріалу йти від форми до змісту (за наявності аналогій, у викладі явищ, легких для засвоєння), а коли від змісту до форми (за відсутності аналогії, значних відмінностей, труднощів матеріалу для певної національної аудиторії).

Варто зазначити, що не всі помилки можуть бути передбачені за допомогою контрастивного порівняння. Є помилки, які від рідної мови не залежать. Якщо помилки учнів із різними рідними мовами неоднакові, то, очевидно, це результат інтерференції з боку рідної мови. Якщо ж помилки для них спільні, то причини інші. Річ у тім, що відмінність мов – лінгвістична категорія, а труднощі навчання – психолінгвістична.

Актуальним з огляду сучасної лінгвістики є зіставлення на рівні тексту, коли виявляється єдність функції різних елементів, які займають різне місце в рівнях мовної системи. У зв'язку з цим доцільним є розрізнення трьох аспектів семантичної структури тексту: смисл, значення і позначення [9]. Смисл реалізується в тексті, він охоплює і позамовні компоненти, різного роду конотації культурного характеру тощо. Значення – зміст мовного знака, позначення – використання знака стосовно певного денотата. Функціональний аспект контрастивної лінгвістики для багатомовного навчання є важливішим, ніж системний. У зв'язку з цим актуалізуються такі три аспекти (рівні) зіставного дослідження: 1) вираження (наприклад, утворення множини, форм роду, формальні особливості порядку слів); 2) зміст (наприклад, граматична категорія відносно обсягу її значень: граматична категорія може бути в двох мовах, але кількість субкатегорій і обсяг їх значень можуть не збігатися); 3) функціонування (так, однина і множина можуть у зіставляваних мовах використовуватися по-різному). Як аспекти вчені розглядають ще семасіологічний (як використовується мовна одиниця) і ономасіологічний (якими засобами виражаються однакові значення в зіставляваних мовах) підходи.

Загалом сутність зіставного методу можна визначити як системно-функціональне зіставлення ізофункціональних одиниць незалежно від того, до якого рівня мовної системи вони належать. Процедура зіставлення ґрунтується на єдиному принципі: зіставлявані об'єкти розглядають як функціональні системи, порівняння яких здійснюється на основі ознак, релевантних для внутрішньої організації і функціонування цих систем. Описуються не просто одиниці, конструкції тощо, а їх функції [5; 6; 7]. Якщо дві мови не можуть бути описані за однією моделлю, то шукають еталон порівняння, який би поєднував ознаки аналізованих одиниць обох мов.

Зіставний метод у процесі багатомовного навчання реалізується з опорою на рідну мову учнів. У процесі моделювання уроку вчитель має враховувати типологічну спорідненість або відмінність виучуваних мов. У першому випадку учень / учениця переносить за аналогією уміння та навички словотворення, конструювання та трансформації речень рідною мовою в нові умови спілкування. У другому – розбіжність між М1 та М2 вимагає корекції автоматизованих умінь або створення нових. Знаючи специфіку рідної мови учнів (порівняно з другою або третьою) та пов'язані з нею можливі труднощі, учитель має подати навчальний матеріал у тій послідовності і з таким підбором вправ, які допоможуть подолати ці труднощі. Навчання М2 з опорою на рідну мову реалізується переважно в двох формах: а) відбір і опрацювання навчального матеріалу з метою попередження можливої інтерференції рідної мови; б) систематичне зіставлення особливостей рідної й інших виучуваних мов з метою актуалізації транспозиції.

У ході експерименту було виявлено, що зіставний метод використовується вчителями, водночас не усі вчителі експериментальних шкіл застосовують його системно. Саме тому у процесі запровадження моделі багатомовної освіти потрібно звертати увагу передовсім на актуалізацію принципу системності і комплексності.

Література:

1. Korunets I. V. Contrastive Typology of the English and Ukrainian Languages. Вінниця, 2003. С. 13-19.
2. Darquennes J. Multilingual education in Europe [Електронний ресурс] / J. Darquennes // The Encyclopedia of Applied Linguistics : [Edited by Carol A. Chapelle]. Blackwell Publishing Ltd., 2013.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Підручник. Видання 2-ге, виправлене і доповнене К.: Видавничий центр «Академія», 2006. 464 с.
4. Кочерган М.П. Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. 2004, №5-6. С. 12 – 22.

5. Ramón García, N. (2021). Contrastive Linguistics and Translation Studies Interconnected: The Corpus-based Approach. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 1. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v1i.27>
6. Salkie, R. (1997). Naturalness and contrastive linguistics. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & P.J.Melia (eds.) *PALC '97. Practical Applications in Language Corpora*. Lodz: Lodz University.
7. Жлуктенко Ю. О., Бублик В. Н. Контрастивна лінгвістика: Проблеми і перспективи // *Мовознавство*, 1976. № 4. С. 3-15.
8. Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України: <https://patrir.ro/wp-content/uploads/2019/04/Multilingual-education-in-Ukraine.pdf>
9. Хмара Г. В. Номінація як об'єкт лінгвістичних досліджень: історія становлення і сучасність / Г. В. Хмара // *Вісн. Львів. ун-ту*. 2004. Вип. 34. С. 423–427.

3.2. Рецептивна технологія (проект EuroComperhension)

Традиційні підходи до навчання другої або третьої мови в українських закладах загальної середньої освіти зорієнтовані на чітку окресленість змісту та організації навчання, на формування високого рівня володіння виучуваними мовами у всіх видах мовленнєвої діяльності, на визначені стандартизовані результати навчання. Якщо учень або учениця вмотивовані до навчання мов, мають до вивчення мов здібності, то за умови достатньої фахової підготовки вчителів вони можуть досягти високого рівня іншомовної компетентності.

Утім з точки зору дидактики багатомовності традиційна система шкільної мовної освіти має свої недоліки, адже у процесі вивчення кожної нової мови не враховуються в достатній мірі вже набуті знання і уміння, опановані учнями та ученицями навчальні стратегії. Зазвичай процес навчання другої або третьої мови розпочинається із усного курсу, тобто увага приділяється передовсім аудіюванню та усному спілкуванню. Цей етап досить великий у часовому вимірі (половина навчального року, рік) і відбувається або в умовах навчальної сепарації мовних курсів, або із частковим використанням зіставного методу, який ще й досі не набув системного застосування в шкільній практиці, адже недостатньо підтримується у чинних підручниках та наявних дидактичних матеріалах. Не завжди на уроках мовних курсів ефективно актуалізуються індивідуальні потреби та інтереси учнів і учениць. На жаль, це призводить до того, що вивчення кожної нової мови починається практично з нуля, активно не використовується потенціал наявного мовного репертуару здобувачів освіти.

Отже, на часі трансформація традиційних підходів до навчання декількох мов на основі інтеграції, яка передбачає диверсифікацію освітнього процесу. Диверсифікація мовних курсів має на меті задовольнити навчальні інтереси та індивідуальні здібності учнів, всебічну підготовку до життя у багатомовному і

багатокультурному суспільстві [1]. Зазначимо, що реформа НУШ вже спрямувала зусилля українських освітян на вирішення цих завдань. Однак залучення вчителів до осмислення концептуальних ідей дидактики багатомовності та її методичного інструментарію відбувається недостатньо ефективно.

Одним із способів диверсифікації є використання нових інтенсивних технологій навчання мов, зокрема рецептивної технології EuroComperhension (Європорозуміння) або EuroCom, яка досить успішно застосовується в європейських школах, однак не використовується в українських закладах загальної середньої освіти і навіть частково не апробована. Однією із причин такого гальмування є й те, що в педагогічній науковій літературі в Україні не представлено ґрунтовного аналізу основних принципів EuroCom у контексті української освітньої реформи, достатньо не осмислені шляхи запровадження рецептивної технології в практику українських вчителів-мовників, немає чіткого розуміння, на яких етапах навчання потрібно її застосовувати, яке місце і роль цієї технології у процесі навчання декількох мов. Анкетування вчителів показало, що вони не володіють інформацією про мету та сутність цієї технології, її основні етапи та умови запровадження; наразі відсутні переклади українською мовою європейських підручників EuroCom, дидактичних матеріалів, які її актуалізують; не створені курси для вчителів із запровадження технологій багатомовного навчання в освітню практику. Більшість українських вчителів не є багатомовними на академічному рівні.

Питанню використання рецептивної технології у процесі багатомовного навчання присвячено багато праць зарубіжних учених: П.Балбоні, Н. Баришніков, Е.Бонвіно, Я. Гжега, М. Жаме, Л.Зібатов, Г.Зібатов, Х. Г. Кляйн, Н.Маркс, Ф. Й. Майснер, Д. Спіт, Б. Хуфайзен, Т. Д. Штегман та ін. Серед них і автори проєкту EuroCom, EuroComDidact, розробники практичних матеріалів в царині дидактики багатомовності. Рецептивна технологія в межах проєкту EuroCom була запропонована у 90-х роках ХХ століття групою німецьких учених під керівництвом Х. Г. Кляйна (Університет дистанційної освіти в Хагені). Нині проєкт має потужне теоретичне підґрунтя і методичне забезпечення, адже його засновники мали на меті не тільки видання посібників та навчальних матеріалів, а й результатів науково-дослідної роботи в його межах. Доступ до матеріалів проєкту забезпечується і підтримується на сайті [5].

Проєкт EuroCom – це система практичних заходів, які спрямовані на надання європейцям можливості зберегти багатомовність або набути її за рахунок формування рецептивних компетентностей у споріднених мовах, починаючи з розвитку навичок читання ними. У царині дидактики багатомовності EuroCom розглядається як додатковий метод до традиційного

викладання мов та спосіб заохочення до його реформування. EuroCom не заперечує поглибленого вивчення іноземних мов, він покликаний інтенсифікувати початковий етап цього вивчення. Серед матеріалів проекту чільне місце посідають навчальні посібники: EuroComRom – романські мови (Х. Г. Кляйн, Т. Д. Штегман) [2], EuroComGerm – германські мови (Б. Хуфайзен, Н. Маркс) [3], EuroComSlav – слов'янські мови (Л. Зібатов, Г. Зібатов) [4].

Як уважає один із авторів EuroCom Х. Г. Кляйн, концепція проекту актуалізується у мовно-політичній, мовно-дидактичній та лінгвістичній площині, які взаємодіють між собою. Мовно-політичний аспект стосується підтримки та закріплення європейської багатомовності у структурі навчальних курсів з огляду на потреби професійної діяльності і соціальної мобільності та впливає на розробку мовно-дидактичного аспекту (формування рецептивної іншомовної компетентності на основі трансферу іншомовних знань та умінь між спорідненими мовами) та використання результатів лінгвістичних досліджень у навчанні іноземних мов [5]. Дидактичним компонентом досліджень проекту є EuroComDidact, сайт, на якому розміщені електронні версії усіх наявних методичних та дидактичних посібників та публікації з рекомендаціями для роботи з ними [6]. Матеріали EuroComDidact сприяють розвитку дидактики багатомовності – нової галузі міждисциплінарних лінгвістичних досліджень, які спрямовані на вивчення теоретичних основ багатомовної освіти.

Концептуально проєкт EuroCom ґрунтується на ідеях плюрилінгвізму, які передбачають відмову від абсолютного домінування єдиної міжнародної мови. Автори EuroCom вважають, що європейські мовні спільноти стають дедалі ближчими і замість того, щоб декларувати мовне розмаїття, їм потрібно прикладати зусилля до набуття багатомовної компетентності як здатності послуговуватися мовами співрозмовників (представників інших європейських країн), а не тільки використовувати одну міжнародну мову спілкування. Це не означає відмови від англійської як міжнародної мови спілкування, проте роль інших мов, зокрема і мов меншин, регіональних мов, має визнаватися та підтримуватися.

Європейці, на думку розробників проєкту, все більше усвідомлюють важливість рідної мови у житті людини, її ролі у національній самоідентифікації, але, зазвичай, вони ухиляються від зусиль, необхідних для набуття комунікативної компетентності кількома мовами, втрачають наполегливість, коли йдеться про викладання цих мов у школі. Через брак належної лінгвістичної підготовки створюється перешкода для повноцінного спілкування між європейцями, а також для свободи пересування та можливості оселитися й працювати в сусідніх державах. Отже, стратегічною метою EuroCom є

прагматичне сприяння індивідуальній та суспільній європейській багатомовності.

Проект EuroCom надає інформацію щодо споріднених мов та пропонує навчальні стратегії, спрямовані на активізацію усіх наявних механізмів їхнього свідомого засвоєння на основі трансферу мовних знань і умінь, використання попереднього мовного досвіду. Ця ідея не є новою, утім практичне спрямування проекту надало їй широкої популярності. EuroCom визначає пріоритет розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності, тому що, за думкою його розробників, в умовах комунікації в Інтернеті доводиться, передовсім, читати тексти або сприймати інформацію на слух, що формує сталу потребу у навичках іншомовної рецепції у якомога більшій кількості іноземних мов.

Підручники «EuroComRom», «EuroComGerm» та «EuroComSlav», створені у межах проекту на матеріалі романської, германської та слов'янської груп мов, дозволяють на основі трансферу знань виявити багато спільного у виучуваних мовах. Структура підручників схожа і уміщує, окрім викладу концептуальних принципів EuroCom, ще й опис кожної з мов групи (загальні відомості, особливості морфологічної, синтаксичної будови мови, словотвірні можливості, перелік загальноновживаної лексики, суфіксів, префіксів тощо), відомості з історії мови, про кількість носіїв мови у світі, умови її функціонування у суспільстві. Підручники призначені як для школярів, так і для студентів, що навчаються в закладах освіти, для самостійного опанування мов. Їх слід розглядати як доповнення до широкого спектру навчального матеріалу, який є у наявності для тих, хто вивчає іноземні мови. Не обов'язково володіти всіма мовами, які розглядаються в цих виданнях: головне – слідувати стратегії EuroCom у роботі із текстами другою або третьою мовою, або декількома мовами одночасно. Для самостійного навчання авторами підручників розроблено аудіоматеріали, спрямовані на формування правильної вимови.

«Практичні результати із самого початку» – це одне із основних гасел проекту. Як доводять дослідження результатів використання рецептивної технології, вже через декілька занять учні здатні читати тексти виучуваними спорідненими мовами. За думкою авторів проекту, EuroCom «створює» багатомовних читачів, які більше не залежать від наявності перекладів. Але оволодіння читанням на початковому рівні – це не кінцева мета. Дійсно, спочатку EuroCom зосереджувався саме на формуванні навичок читання, але згодом, завдяки розвитку інформаційних технологій, проект поширився і на розвиток навичок аудіювання. Наразі технологія EuroCom використовується також і у процесі формування здатності учнів до усної та письмової продуктивної комунікації. Як додатковий ефект у межах проекту розглядається формування

європейської свідомості порозуміння, сприйняття культурного і мовного розмаїття як цінності.

Основними положеннями концепції EuroCom з огляду на його мету є такі:

- Жодна мова не є абсолютно невідомою ізольованою територією. Кожна нова мова, якщо вона належить до спорідненої мовної групи, має спільні ознаки.
- Людина, яка вже володіє однією мовою, знає багато про інші і не починає з самого початку, а насправді має несподівано велику кількість лінгвістичних знань, що мають відношення до нової мови. Розуміння цього факту додає впевненості та забезпечує мотивацію до вивчення нової мови.
- Кожна мова є цінною. Мовне і культурне розмаїття є суспільним багатством.
- Традиційні методи і технології навчання нової мови не завжди належним чином мотивують учнів.
- Навчання має відбуватися на відкритті знайомого в незнайомому на основі активізації здатності переносити попередні знання і досвід в новий контекст.
- Усе, що сприяє розумінню загального смислу тексту і ефективному спілкуванню навіть на найнижчому рівні, оцінюється як позитивний навчальний досвід.
- Не потрібно вимагати від учнів того, що вони не можуть робити. Їхня навчальна діяльність має ґрунтуватися на тому, що вони вже знають і уміють.
- На відміну від традиційного навчання, цінуються всі зусилля учнів, що надзвичайно важливо з точки зору мотиваційного зворотного зв'язку.

На початку вивчення нової мови у людей часто виникають психологічний та мотиваційний бар'єри. Вони ґрунтуються, по-перше, на індивідуальних побоюваннях, що цей процес може потребувати великих зусиль, по-друге, на упередженнях, які існують у суспільстві, що багатомовність – це скоріше аномалія, а не норма. Саме тому перші контакти з іншою мовою часто емоційно сприймаються через тривогу і опір. Прагматична стратегія досягнення реальної багатомовності без значних початкових зусиль, на думку авторів EuroCom, сприятиме їхньому подоланню.

EuroCom, на відміну від традиційних підходів до вивчення іноземних мов, не ставить за мету досягти мовної досконалості на рівні носіїв мови (так звана *near native competence*), а виходить із визнання цінності та значущості часткової комунікативної компетентності у декількох мовах. Поняття часткової компетентності, на думку П. Бальбоні, це «володіння учнями іноземною мовою, яке, можливо, не є досконалим на певний момент часу, проте сприяє подальшому

розвитку у них багатомовної компетентності» [7; 5]. В основу навчання в межах проєкту покладено прагматичний підхід і до вибору мови, і до тих аспектів навчання, на яких має зосереджуватися увага. Достатнім буде оволодіння лише необхідними навичками з кожної іноземної мови, де це необхідно – рецептивними, у інших випадках, можливо, продуктивними (усними і письмовими), або тільки навичками усного мовлення й читання.

Розроблені в межах проєкту підручники не замінюють традиційні підручники відповідних мов, а розглядаються передусім як пропедевтичні курси, з метою створення підґрунтя для формування багатомовної компетентності та полегшення шляху до вивчення інших споріднених мов, до усвідомлення взаємозв'язку мов та культур. Завдання EuroCom на початковому етапі навчання мов – дати учням лише те, що легко, що вони вже знають та вміють, навіть якщо вони не здогадуються про це. Психологічна мета – додати учням більше впевненості в собі, посилити їхню мотивації у процесі навчання.

Отже, основні характеристики технології EuroCom, які обумовлюються концептуальними ідеями проєкту, це:

- оптимізація зусиль у навчанні декількох мов (не збільшення, а зменшення їх);
- реалістичність та досяжність навчальних стратегій: відмова від надмірних вимог щодо рівня досягнень в опануванні декількома мовами (визнання цінності часткової комунікативної компетентності з метою досягнення цілей спілкування);
- зосередження на початковому етапі не на продуктивних видах мовленнєвої діяльності в усній і письмовій формі, а на розвитку компетентності в читанні;
- осмислення читання та аудіювання як підґрунтя для подальшого розвитку умінь письма, монологічного та діалогічного мовлення;
- визнання тексту як основної дидактичної одиниці у навчанні другої мови;
- пріоритет розвитку дедуктивних умінь у навчанні другої мови або декількох мов;
- розгляд помилок як результату певного досвіду;
- відмова від негативного оцінювання, адже навіть невдалі спроби підвищують мотивацію учнів до подальшого навчання.

Автори EuroCom виділяють сім мовних рівнів, які дають можливість в межах групи споріднених мов (романських, германських або слов'янських) виділити спільні для них елементи. Ці сім рівнів отримали метафорічну назву «семи сит». Подібно до шукачів золота учні здобувають інформацію із нової мови за допомогою цих уявних сит. Виявлені спільні елементи дозволяють одночасно набути рецептивної компетентності одразу в декількох мовах. Поділ

роботи із текстом іншою мовою на сім сит спрямовано на полегшення сприйняття та осмислення його інформації. Учень послідовно рухається від ділянок тексту, де розпізнавання є відносно легким, до тих, смисл яких затемнений або вимагає певних знань.

«Перше сито» – це міжнародні слова, інтернаціоналізми. Як інтернаціоналізми розглядаються і власні географічні назви. Дорослі зазвичай мають близько 5000 цих легко впізнаваних слів у своєму словниковому запасі. Запас інтернаціоналізмів у дітей певних вікових груп – це питання подальших ґрунтовних досліджень.

«Друге сито» – спільна лексика, присутня у всіх мовах групи. Її порівняльний аналіз показує, як знання лише однієї мови може «відкрити двері» для інших. «Третє сито» – фонетичні відповідності (схожість звучання слів у різних мовах та усвідомлення можливих фонетичних відхилень). «Четверте» – зосереджує на правописі та вимові, встановленні співвідношення між звуком та графічним знаком, який його позначає. У споріднених мовах зазвичай використовуються одні й ті ж букви для написання тих самих звуків, але деякі орфографічні рішення є різними і можуть перешкоджати розпізнаванню слів.

«П'яте сито» стосується аналізу загальних для споріднених мов синтаксичних структур. «Шосте сито» розглядає морфосинтаксичні елементи (граматичні явища словозміни, словотвору) і надає основні формули для визначення граматичних форм у споріднених мовах («Як ми розпізнаємо першу особу множини романських дієслів?»).

Нарешті, «сьоме сито» зі списками префіксів і суфіксів дозволяє розробити значення складних слів шляхом відокремлення структурних елементів від кореневих слів. Наприклад, запам'ятовування відносно невеликої кількості грецьких і латинських префіксів і суфіксів дає можливість розшифрувати велику кількість слів. Наприкінці цього процесу той, хто починає вивчати мову, дізнається, який великий запас знань він вже має, як багато вміє. Автори підручників EuroCom вважають, що неефективно поступово переходити від навчання однієї мови до іншої, а краще використовувати один набір принципів, щоб «відкрити двері» до всіх цих споріднених мов. Обмежувати свої багатомовні амбіції було б марною тратою усіх переваг, отриманих від рецептивної технології.

Як вже зазначалося, основною дидактичною одиницею в процесі формування рецептивних компетентностей є текст. Принципи роботи з текстом в межах рецептивної технології відрізняються від традиційних, коли осмисленню тексту передують велика підготовча словникова робота. EuroCom пропонує дедуктивний аналіз тексту, розглядаючи дедукцію основним елементом спілкування навіть рідними мовами, як у процесі читання, так і

слухання. А вже під час сприйняття письмового або усного тексту ми розбираємо, що мається на увазі, опрацьовуємо слова, які нечітко написані або вимовлені, значення невідомих слів з'ясовуємо з контексту.

Розробники технології виходять із того, що перед тим, як прочитати текст іншою мовою, ми вже маємо певні фонові знання, які актуалізуються у тексті, уявлення про тип видання, у якому опубліковано текст; швидкий огляд тексту дає інформацію про жанр (література, офіційний текст, інструкції, газетна стаття, п'єса тощо). Ми бачимо наявність цитат, можемо визначити за ілюстраціями, заголовком, географічними назвами історико-культурний дискурс тексту. Нам знайома формальна організація тексту (наявність назви, поділ на абзаци, розділові знаки). Важливою особливістю технології EuroCom є намагання працювати із незнайомим текстом якомога довше без словників чи граматик, що сприяє швидкому процесу оволодіння рецептивними видами мовлення.

За рецептивною технологією EuroCom дедуктивний аналіз тексту розподіляється на такі етапи:

- Робота із заголовком тексту. Спроба зрозуміти із заголовку, про що йдеться в тексті, спрогнозувати його зміст.
- Читання тексту або його найважливіших частин: початку і кінця. На цьому етапі слід уникати читання кожного окремого слова, ігнорувати труднощі, не застрягати на невідомих словах і синтаксичних структурах, не турбуватися про граматичні деталі; не зупинятися, щоб переглянути і осмислити незрозумілі місця у тексті.
- Опрацювання (обговорення) загальної теми та основної думки тексту, мети його автора.
- Переклад усіх знайомих слів.
- У процесі повторного читання – заповнення прогалін: незрозумілих слів, намагання зрозуміти логіку контексту, використання здатності до припущення, здогадки. На цьому етапі потрібно змиритися із частковим розумінням тексту. Замість того, щоб турбуватися про досконалість, потрібно усвідомити наявність корисних знань, умінь, навчальних стратегій.
- На наступних етапах читання – залучення двомовних словників для роботи із окремими словами, які викликали зацікавленість або мають важливість для розуміння тексту.

Мета роботи з текстом – не здійснити якісний переклад, а чітко зрозуміти, про що йдеться у тексті. На першому етапі, який передбачає швидке прочитання тексту повністю, вхідний матеріал розглядається на глобальному рівні, за допомогою закритих питань (так/ні), спрямованих на загальне розуміння ситуації, основної теми та авторської мети.

На етапі від глобального до детального розуміння тексту учні та учениці після першого повного прочитання тексту про себе повинні здійснити вголос приблизне осмислення тексту своєю першою мовою (M1), тобто виконати щось подібне до перекладу з листа. Ця робота виконується учнями послідовно, абзац за абзацом, і дозволяє провести ретельний колективний аналіз тексту та стратегій, що застосовуються для його розуміння. Основною метою є перевірка розуміння змісту прочитаного.

На етапі поглибленого читання тексту учням пропонуються питання, які звертають їхню увагу на більш детальне розуміння тексту, від окремих його смислових аспектів до аналізу конкретних слів або термінів. «Просіювання» тексту через сім сит здійснюється саме на цьому етапі. Це дозволяє учням обмінюватися думками щодо змісту, обґрунтовуючи свої припущення, що сприяє підвищенню їхнього когнітивного потенціалу і прищеплює їм навички колективної роботи. Дедуктивний аналіз тексту ефективно сприяє формуванню компенсаторної компетентності та металінгвістичної компетентностей: розвиває вміння розуміти значення слів, виходячи з контексту або на основі аналізу його елементів (префіксів, суфіксів); вміння передати зміст тексту іншою мовою.

Важливим є питання практичної значущості проєкту EuroCome та шляхів досягнення його ефективності. Серед умов, які сприяють успішній реалізації завдань проєкту, – наявність мотивації учасників освітнього процесу та готовність до використання інноваційних технологій. Це передбачає з боку учнів і батьків сприйняття багатомовності як позитивного явища та розуміння необхідності нових підходів до формування багатомовної компетентності; глибокого осмислення вчителями основних принципів EuroCome, здатності використовувати рецептивну технологію, бажання та можливість розробляти власні індивідуалізовані матеріали для своїх учнів, удосконалюватися у володінні мовами, які вивчаються. Також важливою є чітка робота адміністрації школи: спланована диверсифікація навчальних курсів (внесення у програму короткострокових мовних курсів, спрямованих на формування конкретних мовленнєвих компетентностей; інтеграція мовних і немовних курсів; сприяння використанню вчителями рецептивної технології, організація підготовки вчителів до її використання).

Розглянута технологія є ефективною передовсім для тих, хто вмотивований на вивчення декількох мов, для кого вивчення мов є навчальною або фаховою необхідністю, потребою спілкування в іншомовному середовищі. Особливо це стосується тих здобувачів освіти, які вже володіють хоча б однією іноземною мовою, тобто існує підґрунтя для трансферу з однієї спорідненої мови на іншу. Такі особи самостійно або під керівництвом учителя, тренера, можуть, маючи високу індивідуальну мотивацію, досить вправно аналізувати мовні

таблиці із підручників EuroCome, застосовувати дедуктивний аналіз, опрацьовуючи тексти. Але нас цікавить передусім застосування цієї технології в межах експерименту із запровадження моделі багатомовної освіти, яка пропонується для закладів загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин в Україні [8].

Потрібно констатувати, що українська школа системно поки ще не готова до створення окремих навчальних курсів, які б на початковому етапі забезпечували формування рецептивної компетентності спорідненими мовами. Реформа НУШ надала можливості закладам загальної середньої освіти для самостійного планування освітнього процесу, утім шкільна система ще не демонструє достатньої гнучкості для ефективної диверсифікації мовних курсів.

Отже, експеримент із запровадження цієї технології відбувався в межах вже наявних мовних курсів. Наші експериментальні дослідження показали, що рецептивна технологія є ефективною у процесі вивчення другої спорідненої іноземної мови, коли навчання починається з 5 класу або у старшій школі. Гарні результати використання цієї технології показали учні і в умовах одночасного вивчення рідної мови й української як державної, якщо ці мови є спорідненими (наприклад, використання загальної абетки, відомостей про текст, мовні явища тощо, скорочення термінів усного курсу тощо).

Діти молодшої вікової групи, як показав експеримент, самостійно не дуже вправно можуть порівнювати мовні явища, знаходити схожі слова, граматичні конструкції, але цю роботу необхідно проводити системно, використовуючи ігрові форми роботи, залучаючи учнів до мовних експериментів, елементарних досліджень, проєктної діяльності. Учням та ученицям подобається дедуктивний аналіз тексту, який можна використовувати як на уроках іноземної мови, так і на уроках рідної мови. Ця робота розвиває дослідницькі, аналітичні уміння учнів і учениць, їхні метакогнітивні здібності, оскільки вони починають краще усвідомлювати механізми розуміння тексту, виробляти власні стратегії його опрацювання, розвивають уміння роботи в групах. Рецептивна технологія потребує від учителів здатності розробляти самостійно навчальні матеріали, підбирати цікаві та доступні учням тексти, адже її сутність обумовлюється особистісно орієнтованим спрямуванням. Тому важливо, щоб під час розробки цих матеріалів урахувалася підготовка учнів, їхній рівень комунікативної компетентності у виучуваній мові, фонові знання.

Застосування рецептивної технології, зокрема у процесі реалізації моделі багатомовної освіти, надає можливість здобувачам освіти мобілізувати усі наявні механізми свідомого засвоєння споріднених мов, трансферу мовних знань і умінь, здобутих у процесі вивчення попередніх мов, розвиває уміння ефективно опрацьовувати іншомовні тексти, знаходити необхідну інформацію, створює

умови для подальшого формування багатомовної компетентності. Її використання дає вагомі практичні результати, як: підвищення навчальної мотивації; зменшення тривожності і страху перед вивченням нової мови; формування здатності до трансферу не тільки мовних, а й культурних явищ, навчальних стратегій; підвищення інтенсивності розвитку аналітичних умінь; оптимізація процесу формування читацьких умінь; створення підґрунтя для подальшого успішного вивчення мови впродовж життя, освоєння продуктивних форм мовлення.

Література:

1. Першукова О. Диверсифікація структури багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи Наукові записки. Випуск 132. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2014. С. 26–30.
2. Klein H. G. EuroComRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können / H. G. Klein, T. D. Stegmann. Aachen : Shaker, 2000. S. 287
3. Hufeisen B. EuroComGerm – Die sieben Siebe : Germanische Sprachen lesen lernen / B. Hufeisen, N. Marx. Aachen : Shaker, 2007. S. 370.
4. Zibatov, Lev EuroComSlav - a road to Slavic languages Wiener Slawistischer Almanach 52, 2003. 281-295 p.
5. Klein H. G. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit in Europa: Eurocomprehension [Електронний ресурс] Режим доступу: www.eurocomresearch.net/lit/innsbruck.pdf.
6. Meißner F. J. EuroComDidact [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.eurocomfrankfurt.de/lit/eurodidct.pdf>.
7. Balboni P. L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica /Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione. Torino: Utet Libreria, 2005. 158 p.
8. Фідкевич О.Л., Богданець-Білокаленко Н.І. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. *Український педагогічний журнал*. №3, 2020. С.66 -74.

3.3. Технологія CLIL («Content and Language Integrated Learning»)

CLIL – «Content and Language Integrated Learning» – технологія навчання на основі інтеграції предметного змісту і нової виучуваної мови з пріоритетним розвитком загальних навчальних умінь (автор технології та її назви Д. Марш (1994 р.)) [1; 2]. Технологія CLIL широко використовується в європейських країнах. В Україні предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) сприймається як інноваційна технологія. За результатами здійсненого нами дослідження можна зазначити, що фрагментарно вона використовується вчителями, але потребує спланованого системного запровадження в практику українських шкіл, які залучені до програм багатомовного навчання.

Теоретичним підґрунтям CLIL є теорія взаємозв'язку мислення та мови Л. Виготського [3], теорія соціального когнітивізму Дж. Брунера [4], теорія BICS/CALP Дж. Камінса [5], таксономія навчальних цілей Б.Блума [6], гіпотеза щодо навчання другої мови С.Крашена [7] та ін. CLIL встановлює комплексний фокус навчання – на предметному змісті та на мові – у процесі інтеграції предметів і активного використання наскрізних тем та потребує особливого підходу до викладання, у якому немовний предмет не лише викладається другою мовою, а й «разом» з мовою та «через» неї. У ході використання технології CLIL відбувається взаємодія когнітивних процесів, які актуалізуються під час вивчення іноземної мови та дисципліни немовного циклу, наприклад, математики або географії, що має позитивний синергетичний ефект, який проявляється в активному розвитку розумових здібностей здобувачів освіти та в підвищенні мотивації до вивчення дисципліни та М2. У процесі інтегрованого навчання за цією технологією відбувається повноцінне занурення учнів/учениць у мовне середовище; активно збагачується їхній словниковий запас за рахунок предметної термінології, розвиваються їхні вміння у використанні М2, М3.

Існують три основні моделі CLIL: м'яка (soft, language-led) – спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту; жорстка (hard, subject-led) – 50 % навчального плану предметів зі спеціальності вивчаються іноземною мовою; часткового занурення (partial immersion) – використовується, коли певні теми, тематичні блоки навчальної програми вивчаються іноземною мовою. Зазвичай в закладах середньої освіти України використовується модель часткового занурення, адже жорстка модель потребує більш серйозних ресурсів і не завжди відповідає особистим цілям здобувачів освіти.

Основними принципами організації навчання за CLIL є «4 С» і мовна тріада («Language Triptych»). «4 С» розуміється, як: content (зміст) – розвиток знань, умінь і навичок у певній предметній галузі; communication (спілкування) – використання другої або третьої мови у навчанні з акцентом на особливості використання мовних одиниць; cognition (пізнання) – це розвиток пізнавальних і розумових здібностей; culture (культура) – формування здатності до культурної самоідентифікації, а також усвідомлення існування інших культур. Усі ці складники знаходяться в динамічному взаємозв'язку між собою. Саме на цих рівнях учитель разом із учнями формують цілі навчальної діяльності і відслідковують її результати.

Принцип мовної тріади (Language Triptych) пов'язаний із принципом «4 С» і передбачає:

- засвоєння ключових слів, термінів і понять за темою; граматичних структур, які уможливають уживання цього словникового запасу; слів і словосполучень для висловлювання своєї думки, опису явищ,

- складання визначень тощо;
- розвиток мовленєвих навичок, потрібних учням і ученицям для того, щоб успішно функціонувати в іншомовному навчальному середовищі, залежно від завдань та очікуваних результатів навчання, потрібних, передусім, для роботи в парах/групі: ставити запитання, просити про допомогу тощо; навичок публічного виступу цільовою мовою у процесі виконання проєктних завдань; комунікативних навичок для участі в обговореннях, дискусіях тощо;
 - розвиток умінь користування словником і довідковою літературою; умінь зворотного зв'язку, рефлексії.

Слід зазначити, що для викладання предметів з допомогою CLIL необхідно передусім визначити рівень мовної підготовки учнів/учениць. Відповідно до «Загальноєвропейської рамки володіння мовами» (CEFR – Common European Framework of References for Languages) необхідно, щоб здобувачі освіти володіли другою та третьою мовами на рівні не нижче Базового користувача (Basicuser) (A1/A2). Це означає, що учні повинні розуміти мову вчителя і своїх однокласників у ситуаціях повсякденного спілкування; вміти представляти себе та інших; ставити запитання та відповідати на них у типових життєвих ситуаціях; розуміти короткі прості тексти, знаходячи у них конкретну, легко передбачувану інформацію; писати прості короткі записки та повідомлення. Немовний предмет має вивчатися учнями/ученицями не менше 1 – 2 років, тобто на початок застосування CLIL вони повинні володіти базовими поняттями з немовної дисципліни, знати основні закони, виконувати прості дії в межах засвоєного предметного змісту.

Кінцевою метою використання технології CLIL є формування у здобувачів освіти CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) когнітивної/академічної мовної компетентності, яка передбачає здатність і готовність особистості до здійснення навчально-пізнавальної діяльності з використанням М2. Ця компетентність формується у контексті багатомовної освіти як освітньо-організаційного процесу, який передбачає *компетентісно орієнтоване навчання трьох мов як систем (рідної, державної та іноземної) з урахуванням їх культурного аспекту та використання їх як засобів опанування предметного змісту інших предметів*, як засобів спілкування в багатомовному освітньому середовищі. Саме тому використання технології CLIL є актуальним для представленої у посібнику моделі багатомовної освіти.

CALP формується у процесі взаємодії учнів і учениць в класі і характеризується абстрактністю, обмеженістю контексту (контекстно-необумовлене навчання) та спеціалізацією. CALP складається із когнітивного компоненту (визначається рівнем розвитку розумових навичок вищого порядку

– аналіз, синтез, оцінка – з досліджуваної дисципліни, що характеризується здатністю чітко викладати думки, аргументувати й аналізувати одержані результати, будувати докази, висловлювати судження, відокремлювати частини цілого та виявляти взаємозв'язки між ними, узагальнювати, вміти виділяти основну та другорядну інформацію, оцінювати й інтерпретувати явища); академічного компоненту (знання термінологічного мінімуму, мовних кліше, типових для досліджуваної дисципліни, вміння давати визначення, розвиток навчальних стратегій, що містять дії й операції, які використовуються учнями/ученицями з метою оптимізації процесу отримання та зберігання лексичної інформації, засвоєння слів, їх пригадування для вирішення мовленнєвих завдань у процесі сприймання та вживання іноземної лексики); мовного компоненту (знання про мовну систему, що вивчається, та сформовані на цій основі навички оперування мовними засобами спілкування).

CALP актуалізується в основних видах мовленнєвої діяльності та передбачає наявність таких умінь:

Слухання. Учні мають сприймати й розуміти висловлювання (доповіді і виступи, презентації) з певної теми немовної дисципліни, відповідати на запитання за текстом висловлювання та користуватися підказками, візуальними матеріалами, робити нотатки, коли вони слухають; слухати і сприймати висловлювання, окремі репліки своїх однолітків, які взаємодіють у малих групах: слідкувати за доповідями членів групи, брати до уваги їхні аргументи.

Читання. Учні мають уміти читати і розуміти роздатковий матеріал, записи на дошці, навчальний матеріал підручників з предметів, який зазвичай досить добре позначений через абзаци, нумерацію та заголовки та підкріплений уточнювальними візуальними матеріалами (фотографіями, діаграмами, діаграмами тощо); вчитися шукати інформацію в довідниках та в Інтернеті, розвивати навички використання змісту, покажчиків, перегляду, встановлення та використання ключових слів для керування пошуком. Вони також повинні відрізнити головну інформацію від другорядної; робити тези, нотатки та виконувати пов'язані із цим дії із компонування, скорочення.

Письмо. Учні/учениці також повинні вміти письмово розкривати певну тему з предмету: будувати речення із використанням спеціальної лексики, організовувати речення в добре сформовані абзаци, використовуючи заголовки та нумерацію відповідно до жанру висловлювання. Щоб написати твори більшого обсягу, їм потрібно уміти планувати, редагувати та вдосконалювати власні тексти.

Говоріння. Учні мають бути здатні стисло відповідати на запитання вчителя на тему в межах дисципліни або обговорювати її в групах; ставити власні запитання. Вони повинні слідкувати за поточною, вільно спрямованою

дискусією та робити свій внесок у неї, висловлювати власну точку зору, погоджуватися та не погоджуватися з думками інших, спрямовувати бесіду до певного висновку. Вони роблять це переважно на М2 (особливо, якщо завдання передбачає підтримку розмови), або з фрагментами на М1. Учні також мають навчитися робити презентації, використовуючи при цьому різні візуальні засоби передачі даних: діаграми, графіки, таблиці, схеми.

Під час планування уроку із використанням CLIL вчителям необхідно дотримуватись концептуально важливого твердження: «Усі вчителі навчають мови». Учитель має передбачати можливі мовні труднощі учнів/учениць у освоєнні предметного змісту та забезпечити опори для «зняття» цих труднощів. Як предметний зміст може бути обрана будь-яка тема з дисциплін шкільного циклу, проте представлена у досить вузькому та спрощеному ракурсі. Мовний зміст планувати складніше, оскільки він, з одного боку, пов'язаний з предметним змістом, з іншого – має обслуговувати когнітивну і комунікативну сфери і навіть збагачувати знання учнів про мову.

Як вже зазначалося, на кожному уроці (CLIL), за можливості, мають бути задіяні всі види мовленнєвої діяльності, хоча читання та аудіювання, зазвичай, займає більшість навчального часу. Спочатку учні/учениці ролуховують або читають текст з певної теми. Тексти сприймаються краще, якщо вони розподілені на невеликі частини та супроводжуються ілюстраціями, схемами, картами тощо. Вони мають містити передтекстові та післятекстові завдання, зокрема заповнення таблиць, створення діаграм, малюнків тощо).

Використовуються автентичні тексти з тематики уроку (тексти книжкових, журнальних статей, наукових довідників, медіа-тексти тощо), які відповідають віковим особливостям та рівню мовної підготовки учнів/учениць, враховують їхні інтереси, пов'язані з їхнім щоденним життям. Навчальний матеріал також повинен сприяти досягненню двох цілей: предметної та мовної. Обрані тексти визначають відбір лексики і граматичних структур. Частина матеріалу може бути представлена у вигляді аудіотексту, а розуміння його змісту здійснюється за допомогою бесіди.

Під час взаємодії використовуються звичні рутинні дії та мовленнєві кліше. Досліджуваний предметний зміст і мовні структури підтримуються наочно (*скаффолдинг*). Мовні помилки не виправляються, але учитель перефразовує сказане учнями/ученицями та подає модель правильного вживання мовної одиниці. Увага фокусується не стільки на відпрацюванні граматичного матеріалу, скільки на засвоєнні лексики та розвитку комунікативних навичок з теми, що вивчається.

Найважливіше в уроках CLIL те, що вони пов'язують мову з реальністю. Учні засвоюють лексику, граматику в процесі «живого» спілкування, ставлячи

питання і знаходячи на них відповіді, як у реальному житті, так, як це відбувається і на уроках рідної мови; враховуються інтереси учня у доборі змісту навчання. Учні говорять на уроці більше, ніж педагог (принцип 80/20). Учитель постійно спрямовує увагу учнів на аналіз інформації з використанням прийомів критичного мислення. Це дає змогу їм зрозуміти і засвоїти інформацію краще. У контексті цієї технології рекомендується утримуватися від перекладу слів, активно застосовувати демонстраційний та ілюстративний матеріал.

Потрібно долучати учнів до говоріння М2 не лише під час вивчення предметних термінів, а й у процесі виготовлення макетів, колажів, лепбуків, проведенні досліджень, що сприяє засвоєнню іноземною мовою процесів, об'єктів із їх життя (ручка, олівець, ножиці, папір, сісти, підійти, взяти тощо). Терміни на М2, М3 краще запам'ятовуються в дії. В освітньому процесі учитель має спиратися на наявні в учня/учениці досвід, знання, уміння, думки, переконання й інтереси; у плануванні та проведенні уроку враховувати стилі навчання учнів.

Завдання, підготовлені вчителем, спрямовуються на формування як мовних, так і когнітивних навичок. Щодо останніх важливо пам'ятати, що когнітивні навички необхідно формувати поступово, від нижчих форм мислення (розпізнавання, ідентифікація, розуміння) до вищих (аналіз, синтез, оцінка). Особлива увага звертається на розвиток творчого та критичного мислення. Учневі/учениці пропонується можливість проявити себе в проблемній ситуації з отриманням допомоги для її подолання. Перевага надається роботі в парах і групах.

У процесі реалізації представленої моделі багатомовної освіти було визначено, що технологія CLIL є ефективною за дотримання певних педагогічних умов:

- створення психологічно безпечного, збагачувального середовища на уроці;
- робота на уроці однієї мови одного і того ж учителя (відмінність від бінарних уроків);
- рівень складності навчального матеріалу має бути дещо нижчим у порівнянні з рівнем предметних знань учнів, які вони опановують рідною мовою;
- ретельна підготовка до моделювання навчального процесу: відбір автентичних текстів і доцільних завдань для розуміння і засвоєння навчального матеріалу;
- побудова завдань, орієнтованих передусім на опанування предметного змісту, постійний моніторинг розуміння змісту в процесі навчання;

- демонстрація особливостей лінгвістичних форм, формування вмінь побудови нових форм і повторення уже відомих;
- активний розвиток комунікативних умінь з використанням прийомів *скафолдингу*, спрямованих на підтримку засвоєння предметного змісту новими виучуваними мовами;
- надання переваги формувальному оцінюванню, зокрема таким його формам як самооцінювання і взаємооцінювання; встановлення ефективного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу;
- стимуляція самостійної і творчої діяльності учнів, залучення їх до експериментів і творчих проектів.

У ході дослідження було зроблено висновок, що предметно-мовна інтеграція передбачає внесення певних змін у добір змісту, організацію навчання. Посилюється увага до спеціальної лексики, яка використовується на уроках інших предметів, розширюється тематика навчальних науково-популярних текстів, мовленнєвих ситуацій, які пов'язані з математикою, фізикою та іншими предметами; широко застосовуються інтерактивні методи; актуалізуються прийоми розвитку критичного мислення.

Виявлено, що запровадження технології CLIL в умовах реалізації моделі багатомовної освіти підвищує мотивацію до вивчення М 2 (державної мови) і М3 (іноземної мови). Вивчення мов стає більш цілеспрямованим, тому що вони використовуються для вирішення конкретних комунікативних завдань. Крім того, учні мають можливість краще пізнати та зрозуміти культуру народу, мова якого вивчається, що сприяє активному формуванню міжкультурної компетентності учнів/учениць.

Використання CLIL дає можливість учням розширити знання з немовних предметів, ефективно працювати з інформацією, представленою іншою мовою; сприяє розвитку толерантності до інших мов і культур, формуванню ставлення до культурного розмаїття як цінності. Крім цього, технологія CLIL ефективно сприяє запровадженню інтегративного підходу до навчання, що сприяє більш чіткому усвідомленню мети предмета через вивчення його змісту іншою мовою; глибшому розумінню теми завдяки її дослідженню з позиції іншої мови; удосконаленню навичок критичного, аналітичного та креативного мислення; активізації залучення форм, методів, ідей, пов'язаних із реальним життям і досвідом учнів.

В умовах реалізації моделі багатомовної освіти цю технологію можуть використовувати не тільки викладачі іноземної мови на предметах немовного циклу або вчителі немовних предметів, які володіють іноземною мовою, а й вчителі немовних предметів у процесі переходу на викладання державною мовою в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів

і національних меншин (особливо в умовах, коли українська мова не є спорідненою для мови меншини – угорської, румунської тощо).

Для успішної реалізації завдань навчання за технологією CLIL потрібно створити сприятливі умови для вчителів та учнів. Адміністрація закладу освіти має організувати ефективну взаємодію між вчителями мовних дисциплін та вчителями-предметниками у складанні розкладу уроків, визначенні часу для організації співробітництва між вчителями. Так, у процесі здійснення експерименту з реалізації моделі багатомовної освіти було складено план взаємодії методичних об'єднань мовних та немовних предметів; активізовано взаємовідвідування уроків між вчителями мовних та немовних дисциплін із наступним їх аналізом. Для підтримки учнів із недостатнім рівнем мовної підготовки було організовано додаткові заняття.

Інтеграція між мовними та немовними предметами здійснювалася не лише на уроці, а й поза уроками. Для створення збагачувального мовного середовища та підтримки предметно-мовного інтегрованого навчання в експериментальних закладах освіти було заплановано і проведено тематичні позакласні заходи, предметні тижні, інтелектуальні турніри двома/трьома мовами навчання, із оформленням стендів, стіннівок різними мовами. У ході вивчення предметів другою, третьою мовою вчитель (куратор) цілеспрямовано підтримував зв'язок з батьками та інформував їх про досягнення дітей. Батьки, у свою чергу, брали участь у позакласних заходах, допомагали дітям у підготовці матеріалів до уроку.

Однією із нагальних проблем у процесі запровадження CLIL є наявність підготовлених вчителів, здатних викладати навчальні предмети М2, М3, усвідомлювати психологічні аспекти реалізації багатомовної освіти, володіти різноманітними методами, прийомами навчання предметної дисципліни та іноземної мови, готові до постійного підвищення кваліфікації. Для вирішення цього питання на рівні закладу освіти потрібно проводити семінари з обміну досвідом, майстер-класи та конференції з метою професійного розвитку вчителів. На державному рівні у вищих педагогічних навчальних закладах необхідно запровадити навчальну дисципліну, метою якої є оволодіння майбутніми вчителями технологією CLIL, сприяти стажуванню учителів у європейських закладах загальної середньої освіти, в яких активно використовується ця технологія.

Література:

1. Marsh, D. CLTL / EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential [Electronic resource] / D. Marsh // Brussels: The European Union. 2002. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (дата звернення 20.04.2022)

2. Marsh, David. Content and Language Integrated Learning. A Development Trajectory. University of Córdoba, 2012. 552 p.
3. Vygotsky, L., Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978. 78 p.
4. Bruner, J. S. The Culture of Education. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996, p. 4.
5. Cummins, J. Biligual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. San Diego : College Hill, 1984, 103 p.
6. Bloom, B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York : Longman, 1994, 216 p.
7. Krashen, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press Inc. 1981. URL:http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. (accessed: 15.06.2022)

3.4. Скафолдинг

У перекладі з англійської «скафолдинг» (scaffolding) означає «будівельні риштування». Ця метафорична назва в зарубіжних освітніх виданнях позначає сукупність стратегій і прийомів, спрямованих на підтримку учня/учениці вчителем у ході виконання завдання, з яким він/вона самостійно не впораються. Сутність скафолдингу американський дослідник П.Бенсон визначає через іншу метафору: «Скафолдинг – це фактично міст від того, що учні вже знають, до того, що вони ще не знають. Якщо скафолдингом керувати належним чином, він діятиме як активатор, а не як блокатор» [1].

Стратегії і прийоми скафолдингу є актуальними для реалізації моделі багатомовної освіти, адже оволодіння новою мовою – це завжди виклик, вихід із зони комфорту, а тому для ефективного навчання М2, М3, їхнього використання у засвоєнні змісту немовних предметів потрібно створити безпечне психологічне середовище, мотивувати учнів/учениць до навчання, мінімізуючи стрес, надати їм адекватну допомогу, що є одним із важливіших завдань скафолдингу.

Саме ці завдання, як показали дослідження в процесі реалізації моделі багатомовної освіти, були найскладнішими для вчителів-експериментаторів. Хоча у своїй діяльності вони спираються на дидактичні принципи, близькі до принципів скафолдингу (доступності, доцільності, психолого-вікової відповідності, наступності), мають в своєму педагогічному арсеналі багато різноманітних методичних прийомів, проте звертають більше уваги на їхнє формальне використання, не завжди враховують індивідуальний стиль мислення дитини, її готовність до виконання завдання, системно не використовують стратегії надання ефективної допомоги у процесі виконання завдання, не

надають допомогу комплексно і цілеспрямовано, не виділяють у плані уроку додаткового часу на осмислення завдання, корекцію результату тощо.

На заваді ефективному використанню скафолдингу є й відсутність у вчителів ґрунтовних теоретичних знань щодо його сутності і принципів, чіткого уявлення про етапи його здійснення. Тому висвітлення цих аспектів було актуальним у процесі експерименту із впровадження моделі багатомовної освіти під час методичних тренінгів, семінарів, взаємовідвідувань уроків з подальшим обговоренням їх.

Концепцію скафолдингу вперше сформулювали американські психологи Д. Вуд, Д. Брунер і Г. Росс у 1976 році в роботі «Роль тьюторингу у вирішенні завдань» («The role of tutoring in problem solving») [2]. Автори зазначали, що процес скафолдингу полягає здебільшого у контролюванні дорослим тих елементів завдання, які спочатку виходять за межі можливостей дитини, даючи змогу їй сконцентруватися лише на посильній частині завдання.

Передумовою появи концепції скафолдингу вважається теорія «зони найближчого розвитку» Л. Виготського [3]. Зона найближчого розвитку – це відстань між фактичним рівнем розвитку дитини, який характеризується здатністю до самостійного вирішення проблем, і рівнем потенційного розвитку, який визначається шляхом вирішення проблем під керівництвом дорослих або у співпраці з однолітками. За думкою Л. Виготського, ефективне навчання відбувається саме в зоні найближчого розвитку. Важливим для навчання в зоні найближчого розвитку є визначення того, з чим дитина може впоратися сама, і дозволити їй робити якомога більше без сторонньої допомоги. Згодом дитина засвоює інформацію і стає саморегульованою, незалежною, а допомога або підтримка поступово зменшується і відповідальність за навчання перекладається безпосередньо на неї. Зауважимо, що Л. Виготський у своїх роботах не використовував термін «риштування».

Д. Брунер та його співавтори, беручи до уваги теорію зони найближчого розвитку, визначили основні принципи скафолдингу:

- Привертання уваги. Учитель має зацікавити учнів завданням і переконатися в їхній готовності виконувати його за певним алгоритмом.
- Обмеження кола необхідних дій. Учитель повинен спростити завдання, скоротивши кількість дій, необхідних для його виконання. Це дозволяє учням зосередитися на основних діях.
- Підтримка мотивації, зосередження на основній меті. Учитель у ході виконання завдання має заохочувати дітей, спрямовувати їхні дії відповідно до визначеної мети навчальної діяльності.
- Акцент на важливих деталях. Учитель повинен звертати увагу учнів на значущі деталі завдання.

➤ Усвідомлення ролі допомоги вчителя. Учня має бути комфортно працювати у супроводі вчителя. При цьому потрібно враховувати ризик залежності від цієї допомоги.

➤ Демонстрація рішення. Вчитель має показати рішення завдання, щоб учні розуміли, чого від них чекають. Також він може попросити учнів пояснити, яким вони бачать рішення, та спробувати його реалізувати. Потім вчитель може продемонструвати більш досконалу форму виконання завдання. Після цього настає черга учнів повторити дії вчителя вже ефективніше, ніж за першої спроби.

Хоча в роботі Д. Вуда, Д. Брунера і Г. Росса описувалися принципи допомоги у навчанні дітей дошкільного віку, проте пізніше вони набули ознак універсальності та були розширені і доповнені в роботах інших зарубіжних дослідників: М.Амеріена [4], А.Вест [5], С.Діксона [6], М.Ларкіна [7], В.Ланге [8], Л.Ліпсомб [9], Е.Мехрі [10], М.Преслі [11], Р. Чжао [12], М.Хартманта [13], К.Хогана [14] та ін.

Аналіз наукових праць дав можливість виділити із принципів скафолдингу найважливіші:

➤ Цілеспрямованість. Вчитель повинен сформулювати спільну мету навчальної діяльності. Досягнення цілей навчальної програми ретельно планується, оскільки вчитель має врахувати потреби кожного учня/учениці. Саме тому перед плануванням мети проводиться попереднє оцінювання учнів для визначення рівня їхніх попередніх знань і вмінь, щоб, скориставшись ними, зробити актуальними нові знання і вміння, таким чином посилюючи мотивацію до навчання.

➤ Наявність діалогу. Інтереси учня/учениці мають бути актуалізовані у діалозі із вчителем, спрямованому на ефективну інтерсуб'єктність (обмін намірами, ідеями, сприйняттям, почуттями). Головне завдання вчителя – співпраця із учнями, а не оцінювання їхньої діяльності.

➤ Індивідуалізація. Потрібно уважно ставитися до деяких унікальних, незвичайних і, можливо, неефективних прийомів вирішення проблем, які використовують діти. Дозвіл учням зробити свій внесок посилить їхню внутрішню мотивацію і сприятиме появі бажання досягти мети, розумінню, що успіх залежить від власної здатності розвивати нові вміння. Кожен прийом скафолдингу обирається як індивідуальний інструмент навчання.

➤ Доцільність та відповідність можливостям. Пропонуються такі навчальні завдання, які учні не можуть успішно виконати самостійно, але які можна вирішити за допомогою вчителя або однокласників. Поступово, у процесі набуття учнями необхідних знань і вмінь, вчитель прибирає «риштування», адже

діти вже не потребують допомоги і можуть виконувати подібні завдання самостійно.

➤ Структурованість. Виконання завдання має бути організовано так, щоб сприяти природному перебігу думок учня/учениці, спрямовуючи його/її до правильного рішення. Надання моделі, яка є прикладом способу і прийомів виконання завдання.

➤ Зосередження на виконанні всього завдання. Фокус діяльності зосереджується на загальній меті, якої потрібно досягти протягом усього процесу роботи над завданням. Кожний етап уроку важливий з точки зору його загальної мети.

➤ Доступність допомоги. Учитель має надавати допомогу учням швидко, своєчасно і ефективно, щоб дати можливість дітям продовжити виконання завдання. Важливо також фокусуватися на успіхах учнів. Це допомагає підвищити мотивацію через відчуття позитивної самоефективності.

➤ Надання допомоги в поточному фокусі. У процесі скафолдингу важливою є допомога учню/учениці в подоланні його/її поточних труднощів. Надання безпосередньої допомоги у ході виконання завдання сприяє створенню більш продуктивного навчального середовища, що дозволяє учневі/учениці ефективно виконувати завдання відповідно до поставленої мети.

Учитель має усвідомлювати, що існує багато способів виконання певного завдання. Якщо поточні дії учня/учениці є ефективними, слід прийняти їх, оскільки сутність рихтування полягає в тому, щоб допомогти йому/їй продовжувати роботу з якомога меншою кількістю підтримки. Необхідно вчасно скорегувати наміри учня/учениці, якщо вони не сприяють успішній стратегії для виконання завдання.

➤ Оптимальний рівень допомоги. Учневі/учениці слід надавати достатню допомогу, щоб подолати поточні труднощі, але рівень допомоги не повинен заважати їм робити власний внесок у виконання конкретного завдання. Допомога має стосуватися лише тих сфер завдання, які він/вона не може виконати самостійно. Не слід втручатися, якщо поточне завдання знаходиться в межах можливостей учня/учениці. Однак, якщо учневі/учениці бракує необхідних навичок, потрібна демонстрація його/її подальших дій.

➤ Інтерналізація. Зовнішні «рихтування» для діяльності поступово знімаються, коли учні/учениці засвоюють модель виконання завдання, що надає можливість працювати самостійно.

Наведемо приклади для ілюстрації найбільш поширених стратегій і прийомів скафолдингу відповідно до основних етапів уроку, які використовувалися й у ході впровадження моделі багатомовної освіти.

Тему уроку вчитель подає у спрощеному вигляді або дає простіше завдання, а потім поступово підвищує складність (особливо це важливо у процесі використання технології CLIL, коли предметний зміст за допомогою M2 подається у спрощеному варіанті). Наприклад, педагог може розбити тему на кілька уроків або розділити завдання на кілька проміжних завдань. Між кожним етапом вчитель перевіряє, наскільки добре учні розуміють основні ідеї, дає можливість попрактикуватися і пояснює, як ці навички допоможуть їм вирішувати складніші завдання.

Учитель чітко описує мету навчальної діяльності, вказівки, яких учні/учениці повинні дотримуватися, і навчальні цілі, яких вони повинні досягти; надає пояснення щодо спільної діяльності, які мають стосуватися того, що вивчається, чому, коли і як це використовується. На початку навчання пояснення детальні та вичерпні, часто повторюються. Коли учень/учениця вже демонструє прогрес у своїх уміннях, пояснення можуть складатися лише з ключових слів і підказок, щоб допомогти йому/їй запам'ятати важливу інформацію для виконання завдання. Учитель має актуалізувати попередні знання і уміння учнів/учениць, які вони отримали на попередньому уроці. Поєднуючи новий урок з уроком, який учні пройшли раніше, вчитель показує учням, як знання та уміння, яких вони вже набули, допоможуть їм у виконанні нового завдання чи проєкту.

Перед виконанням завдання вчитель може змоделювати дії учнів/учениць у процесі виконання завдання, продемонструвати результат конкретного завдання, якого вони мають досягти, змоделювати бажаний процес, наприклад, показати науковий експеримент. Головне, щоб перед тим як виконувати завдання самостійно, діти зрозуміли, якого результату від них чекають,

Серед видів моделювання найпоширенішим є прийом вербалізації процесу мислення або стратегії вирішення проблеми. Використовуючи прийом «Думай вголос» учитель словесно описує свої процеси мислення, демонструючи правильний спосіб виконання завдання, але учень/учениця також можуть вербалізувати свої дії. Інший ефективний прийом – моделювання продуктивності – може не супроводжуватися словесними інструкціями. Це приклад певної дії, яку має повторити учень/учениця. Наприклад, письмово відтворити ту чи іншу літеру, поділити слово на значущі частини.

Важливо, щоб учитель презентував ідею, завдання чи процес у різні способи: словами, діями, за допомогою графіків та малюнків. Це забезпечує краще розуміння їх дітьми. Учитель може надати усне пояснення, використати слайд-шоу з візуальними допоміжними засобами, попросити кількох учнів/учениць проілюструвати інформацію на дошці, сформулювати певне поняття своїми словами, застосувати прийоми театралізації. Основна мета –

показати предмет обговорення з різних боків, щоб учні/учениці зрозуміли ідею, завдання правильно.

Важливою є передтекстова робота, яка вимагає від вчителя попереднього перегляду і знаходження складних для дітей слів. Зазвичай, спочатку пояснюють ключові поняття тексту перед його читанням, потім вчитель описує терміни, які з великою ймовірністю спричинять труднощі в учнів/учениць за допомогою зрозумілих для них метафор, аналогій, асоціацій та інших стратегій. Цей глосарій у процесі читання стане «риштуванням», яке підвищить їхню впевненість у своїх здібностях, допоможе зацікавитися текстом, зрозуміти й запам'ятати його зміст.

Учитель може надати учням/ученицям покрокову інструкцію, якої вони повинні дотримуватися, шкалу оцінювання, яка використовуватиметься для виставлення оцінок їхньої роботи. Коли учні чітко розуміють мету завдання, етапи його виконання і критерії оцінювання, вони краще розумітимуть його важливість і будуть мотивовані для досягнення навчальних цілей.

Дослідники у царині скафолдингу приділяють багато уваги створенню безпечного психологічного середовища для навчання [8;14]. Насамперед це стосується підвищення впевненості учнів/учениць у досягненні успіху. Для цього вчитель спочатку пропонує завдання, які діти можуть виконувати з невеликою допомогою або без неї. Допомога надається у такий спосіб, щоб учні/учениці могли швидко досягти успіху. Це допоможе знизити рівень розчарування та забезпечить мотивацію до діяльності на іншому рівні, етапі.

Потрібно постійно підтримувати мотивацію, намагатися, щоб процес навчання не був нудним для дітей (використовувати цікаві історії, ситуації), не перевантажувати учнів/учениць та постійно приділяти увагу тому, чи справляються вони із завданням. «Риштування» слід знімати поступово. Повна відмова від допомоги актуальна тоді, коли буде продемонстровано майстерність виконання завдання.

Учитель має усвідомлювати, що обсяг наданої навчальної підтримки залежить від результату попередньої допомоги. Якщо учень/учениця не може виконати завдання навіть після надання допомоги, йому або їй негайно дається більш конкретна директива. Якщо ж учень/учениця досяг/досягла успіху з допомогою, тоді йому чи їй дають менш детальні вказівки наступного разу, коли потрібна буде допомога. Нарешті, вчитель повинен пам'ятати, що учневі/учениці потрібно дати достатньо часу, щоб застосувати надану інструкцію або спробувати виконати завдання самостійно, перш ніж буде надана додаткова допомога.

Як показало дослідження, багато із представлених стратегій і прийомів скафолдингу вже використовуються у практиці українських вчителів, наприклад: активація базових знань і умінь; організація ефективного зворотного зв'язку;

організація кооперативного навчання, яке сприяє ефективній взаємодії та діалогу між однолітками; поділ завдання на більш дрібні частини; конкретні підказки, опитування; використання карток з підказками, стіннівок; демонстрація малюнків, графіків, схем; надання інструкцій, порад щодо алгоритму дій; вербалізація процесів мислення під час виконання завдання, зокрема використання прийому «думай вголос». Утім проведення заходів для вчителів із використання скафолдингу під час експериментальних досліджень сприяло увиразненню його мети та основних принципів, систематизації знань і умінь вчителів щодо організації ефективної допомоги учням у ході навчання, надання цій допомозі ознак системності і технологічності.

Зазначимо, що скафолдинг, як і будь-який підхід до навчання, має певні переваги та проблеми. Серед переваг – можливість ефективної індивідуалізації та диференціації навчання, забезпечення його структурованості та цілеспрямованості. Завдяки створенню риштування учні витрачають менше часу на подолання труднощів та пошук рішень, що сприяє ефективності навчання. Скафолдинг сприяє активному залученню і мотивації учня/учениці до навчання, мінімізує рівень розчарування та втрати впевненості у своїх можливостях.

Серед викликів для вчителя відзначимо певну трудомісткість та необхідність ретельної підготовки; ризик неправильної оцінки зони найближчого розвитку дитини; неадекватне моделювання бажаної поведінки, стратегії чи навчальної діяльності через те, що вчитель не повністю врахував потреби, уподобання, інтереси та здібності кожного учня/учениці; надмірний контроль та бажання оцінити кожен дію учня/учениці. Також можливі помилки у визначенні моменту зняття риштування, які можуть призвести до гальмування процесу розвитку самостійності учнів/учениць. Утім ці реальні виклики можна подолати шляхом ретельного планування навчальної діяльності та додаткової методичної допомоги вчителям у впровадженні ефективного скафолдингу, що було підтверджено у ході реалізації моделі багатомовної освіти.

Література:

1. Benson, P., Voller, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997, 284 p.
2. Wood, D., Bruner, J., Ross, G. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1976, №17, P.89–100.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.-Л.Соцэжгиз, 1934.181с.
4. Amerian, M., Mehri E. Scaffolding in Sociocultural Theory: Definition, Steps, Features, Conditions, Tools, and Effective Considerations. *Scientific Journal of Review*. № 3(7), 2014, P. 756-765.
5. West A., Swanson, J., L. Lipscomb. *Instructional Methods, Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners by Paula Lombardi*. Ch. 11 Scaffolding.<https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/chapter/scaffolding-2/> (Accessed, 23. 08, 2022)

6. Dickson, S. V., Chard, D. J. Simmons, D. C. An integrated reading/writing curriculum: A focus on scaffolding. *LD Forum*, №18(4), 1993, P.12-16.
7. Larkin, M, Using Scaffolded Instruction to Optimize Learning ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 2002. (Online). Available: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Scaffolding.html> (Accessed, 23. 08, 2022)
8. Lange, V.L. Instructional scaffolding: A teaching strategy. 2002. (Online) <http://condor.admin.ccnycuny.edu>. (Accessed, 23. 08, 2022)
9. Lipscomb, L., Swanson, J., West, A. Scaffolding. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 2014. from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> (Accessed, 23. 08, 2022).
10. Mehri E Challenges to Dynamic Assessment in Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 7, 2015, P. 1458-1466.
11. Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J., Ettenberger, S. The challenges of instructional scaffolding: The challenges of instruction that supports student thinking. *Learning Disabilities Research & Practice*, № 11(3), 2004, P. 138-146.
12. Zhao, R., Orey, M. The scaffolding process: Concepts, features, and empirical studies. Unpublished manuscript. University of Georgia.1999.
13. Hartman, H. Scaffolding and cooperative learning. *Human Learning and Instruction*, New York: City College of City University of New York. 2002. P. 23-69.
14. Hogan, K., Pressley, M. Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan, M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books, 1997, P. 74–107.

3.5. Тандем-метод

У процесі використання моделі багатомовної освіти доцільним є використання тандем-методу (від англ. tandem – велосипед для двох чи трьох). Упровадження тандем-методу відповідає меті й завданням багатомовної освіти і корелює з основними типами відповідних умінь в межах багатомовної компетентності. У контексті моделі багатомовної освіти цей метод є допоміжним, але значущим, адже з його допомогою увиразнюються та долаються прогалини у складниках багатомовної комунікативної компетентності. У ході тандем-навчання підвищується рівень інформаційно-цифрової, соціальної і громадянської компетентностей учнів/учениць, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, обізнаність і здатність до самовираження у сфері культури тощо.

Сутність тандем-методу розкрито у працях зарубіжних учених Б. Апфелбаум [1], К.-Р. Бауша [2], М. Бехтеля [3] Дж.Борн [4] Х.Брамертса [5], Д.Літла [6], Дж. А. Телеса [7], А.Томаса[8], Х.Холека [9, 10], С.Хольстена [11] та ін. Розроблено теоретичне підґрунтя методу (концептуальна ідея, принципи) і представлено його застосування в освітній практиці. В українській педагогічній науці особливості використання тандем-методу у процесі вивчення іноземної мови висвітлено у роботах І. Бігич [12], І.Жукевич [13], О.Забіяки [14], Т.Кравчини [15], С.Ніколаєвої [16], О. Осової [17], С. Сисоєвої [18] та ін.

У процесі реалізації моделі багатомовної освіти було визначено, що тандем-метод епізодично використовувався в експериментальних закладах загальної середньої освіти на основі взаємодії із зарубіжними школами-партнерами, утім цей процес не набув ознак системності й цілеспрямованого використання. На жаль, у вчителів недостатньо базової інформації щодо етапів проведення тандем-навчання, його форм, видів, прийомів. У методичних виданнях також обмаль практичних матеріалів для здійснення тандем-методу, що також стримує його використання в практиці українських вчителів. Із розширенням міжнародних зв'язків у процесі входження України в Євросоюз тандем-метод набуває особливого значення і, сподіваємося, буде застосовуватися більш активно, що у свою чергу сприятиме розробці методичного супроводу його реалізації.

Тандем-метод сформувався в 60-ті роки ХХ століття в Німеччині на основі німецько-французьких студентських зустрічей, під час яких носії різних мов – німецької та французької – вивчали мови один одного. Надалі, у 1980-х роках, в університетах Європи почали з'являтися перші тандем-курси, розпочалася робота зі створення міжнародної тандем-мережі в Інтернеті. Нині увага до методу пов'язана зі швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які уможливають віртуальне спілкування.

У вітчизняній педагогічній науковій літературі зазначається, що тандем-метод передбачає автономне (самостійне) вивчення іншої мови і культури двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі, на основі безпосереднього занурення в мову в процесі спілкування [11: 571-572], [15: 283]. Учасників такого процесу навчання зазвичай називають тандем-партнерами. Тандем-навчання відрізняється від традиційного тим, що здійснюється за умов природної, реальної, а не штучно створеної комунікації; воно увиразнює соціально-індивідуальний аспект вивчення іншої мови, допомагає успішно реалізувати суб'єктно-суб'єктні відносини міжкультурної взаємодії у процесі навчання мов.

Тандем-навчання є відкритим за формою і змістом й охоплює всі сфери спілкування – особистісну, освітню, публічну, а в подальшому і професійну. До того ж воно забезпечує засвоєння культурних і духовних цінностей, включає культурологічні, країнознавчі знання відповідно до виучуваних мов, визначає відповідні вміння щодо застосування цих знань у міжкультурному спілкуванні в полікультурному середовищі.

Тандем-метод зазвичай розглядається у контексті концепції «автономного навчання» Х.Холека (1979), ключовими завданнями якого, за думкою вченого, є «залучення учня до процесу (прийняття відповідальності, вкладення зусиль тощо) та рефлексія учня (планування, моніторинг, оцінювання; метакогнітивне

залучення до навчального процесу та цільової мови)» [9:23]. Ці загальні завдання стосуються і тандем-навчання як виду освітньої діяльності учня/учениці, основними принципами якого є обопільність і автономність. Обопільність передбачає, що кожен із учасників навчання отримує однакову користь від спілкування, що можливо, якщо вони будуть витратити приблизно однаковий час і зусилля на взаємонавчання. Учасники тандему мають демонструвати однакову залученість до процесу навчання. Якщо один із учасників не слідуватиме спільно прийнятим домовленостям, ефективність тандему буде низькою, оскільки він заснований на повній взаємності та співпраці, і спілкування скоріше за все припиниться.

Автономність ґрунтується на тому, що кожен партнер зі спілкування самостійно несе відповідальність у своїй частині навчання не лише за вибір мети, змісту та засобів навчання, а й за кінцеві його результати. Незважаючи на відомий факт, що успіх навчання залежить насамперед від власних зусиль, багато учнів мають тенденцію передавати повноваження та відповідальність за свій процес навчання іншим особам (батькам, учителям). Тандем-спілкування сприяє розвитку самостійності та відповідальності, формує вміння керувати власним процесом навчання. Робота в тандемі руйнує стереотип, за яким процес навчання – механічний процес передачі знань, можливий лише за участю фахівця, педагога. Автономія учнів/учениць у процесі вивчення іншої мови може бути абсолютною (в межах взаємодії між двома особами) або відносною (у закладі освіти). Якщо у першому випадку це означає широке коло свободи та високу ступінь мотивації і взаємної відповідальності, то у другому – здійснюватиметься певний тип педагогічного контролю.

Отже, тандем-навчання може здійснюватися самостійно або бути інтегрованим у мовний курс протягом короткого або тривалого часу; здійснюватись між двома особами (індивідуальний тандем як найпоширеніша форма) або між групами учнів/учениць двох різних шкіл, розташованих у різних країнах або частинах однієї країни. Утім у будь якому випадку автономність тандем-партнерів має характерну особливість: вивчення мови відбувається не самотужки, а разом із іншими, у природній взаємодії, у якій чільне місце займає реалізація комунікативних намірів. Учасники тандем-спілкування використовують мову для обміну ідеями, думками, поглядами на життя та культурною інформацією про свої країни, регіони.

Для розвитку здібності особистості продуктивно взаємодіяти з тандем-партнерами необхідно дотримуватися низки умов: високий рівень мотивації учнів/учениць, готовність до вивчення іншої мови; достатня для спілкування мовна компетентність; знання, усвідомлення та прийняття цінностей іншої культури; наявність емпатії до представників інших культур, держав,

національностей; готовність до толерантного спілкування. Тандем-спілкування має бути добровільним і регулярним. Тандем-метод поєднує максимум індивідуалізації із широкою соціалізацією. З одного боку, визначення мети, розробка плану тандем-спілкування здійснюється з урахуванням потреб та зацікавленості партнерів; таким чином, воно є особистісно орієнтоване та індивідуалізоване. З іншого, тандем сприяє розвитку співробітництва, увиразнює соціальний аспект навчання.

Характерною особливістю тандему є змішування ролей партнерів. Як носій мови кожен учасник тандему знає більше про мову, яка вивчається його партнером, і це наділяє його певними повноваженнями вчителя. Ця зміна ролей усуває негативні наслідки, які може викликати процес навчання нової мови (тривожність, невпевненість, страх перед помилками, сором'язливість). Важливою особливістю тандему є і його афективна складова, тобто можливість отримувати насолоду від особистісної міжкультурної взаємодії, можливість отримати нові емоції, надати допомогу, задоволення від обміну знаннями, самовдосконалення. У сучасних умовах навчання найпоширенішим є дистанційний тандем. Саме тому, описуючи тандем-метод, деякі дослідники визначають серед основних його характеристик віртуальність [5;7].

Віртуальність увиразнює позитивні аспекти використання тандем-методу, як-от:

- розширення меж та можливостей спілкування;
- перебування тандем-партнерів у звичному життєвому середовищі, зручному для користування автентичними матеріалами та необхідними інформаційними джерелами;
- можливість здійснення спілкування як в усній, так і у письмовій формі, що сприяє вдосконаленню навичок усного і писемного мовлення;
- розширення можливостей вибору змісту, способів, ритму навчання.

Існує безліч сайтів в Інтернеті, де організаційно створено необхідні умови для діяльності тандем-пар з метою вивчення іноземних мов (babbel.com, busuu.com, conversationexchange.com, freshlingua.com, gospeaky.com, talk-and-learn.com, tandem.lengalia.com тощо). Переважна більшість таких сайтів німецькомовні та англомовні, проте існують і сайти з вивчення інших мов на основі тандем-комунікації. Для школярів учасники тандем-пар підбираються за допомогою вчителів. Найчастіше тандем-партнерами стають учні партнерських закладів освіти із інших країн. Для здійснення тандем-партнерства заклади освіти, окремі класи, вчителі, учні мають визначити спільні цілі та зміст навчання, засоби і способи взаємодії.

Учасники тандем-навчання обираються на основі опитувальників, розроблених спеціально для цієї мети, де враховуються індивідуальні запити та особливості учня/учениці, який бажає знайти тандем-партнера для вивчення іноземної мови, наприклад: стать, вік, інтереси та захоплення, рівень володіння мовою, що вивчається, мета спілкування, особиста мотивація тощо. За допомогою вчителів організуються первинні особисті контакти та подальша діяльність тандем-партнерів, здійснюється моніторинг результатів навчання.

Після створення тандем-пари процес навчання може бути різним залежно від форми його організації або побажань самих тандем-партнерів. Це може бути максимально автономний тандем, який має на меті активізувати комунікацію із носієм мови або тандем, інтегрований у навчальну діяльність, процес і результати якої більш ретельно плануються учнем разом із вчителем. За допомогою колективної форми тандем-методу можна організовувати очні та віртуальні зустрічі, форуми, конференції, де учасники матимуть можливість ознайомитися з мовою і культурою один одного та продовжити спільне навчання. Утім такі колективні форми не носитимуть регулярного характеру, як індивідуальні тандем-зустрічі. Їхнє основне завдання – спільне визначення мети співпраці між партнерами, надання різноманітної інформації про заклади освіти, країни, які беруть участь у партнерській діяльності, або підбиття підсумків цієї діяльності, участі у спільних проєктах.

Вибір того, як проходитиме тандем-спілкування, залишається за учасниками, особливо в індивідуальних тандемах. Найпоширеніший та найпопулярніший тип взаємодії за принципом мовних тандемів – вільна розмова (партнери говорять на будь-яку тему). Вони також можуть виконувати вправи з граматики та інші види завдань. Загалом, учасники тандему можуть творчо підходити до свого процесу навчання та взаємодії. Режим навчання також є досить гнучким і може бути попередньо обумовлений партнерами. Вони можуть зустрічатися один раз, двічі на тиждень або в інші проміжки часу, визначені ними за домовленістю. У періоди між зустрічами кожен учасник тандему складає свій власний графік самонавчання відповідно до своїх потреб.

Тандем-спілкування передбачає такі етапи його реалізації:

- Пошук потенційних учасників організації тандем-навчання. На цьому етапі учні/учениці повинні пройти обов'язковий інструктаж щодо основ безпечної роботи в Інтернеті.
- Спільне визначення цілей, змісту, засобів та стратегій взаємонавчання, складання плану роботи. Важливо, щоб ці цілі і стратегії відповідали інтересам і особистим запитам учнів/учениць, їхньому рівню володіння мовою та життєвому досвіду.

- Вибір пріоритетного типу тандем-спілкування: індивідуальний або колективний тандем (залежно від поставлених цілей та завдань, а також від побажань самих учнів); ступінь автономності.
- Етап міжособистісного спілкування.
- Етап колективного спілкування за допомогою відеоконференцій, організації спільних групових занять (якщо цей етап передбачається визначеним планом тандем-спілкування). На цьому етапі започатковуються спільні проєкти, обговорюються їхні результати.
- Етап реального спілкування (за умов можливості реалізації).
- Етап оцінювання результатів спілкування, який включає самооцінювання і взаємооцінювання, обговорення подальшої співпраці.

У процесі спілкування важливо дотримуватися основних правил у роботі тандему, з яким учнів/учениць потрібно ознайомити у доступній для них формі. Наприклад, у формі пам'ятки.

Пам'ятка для учасників тандем-спілкування

- У процесі спілкування дотримуйтесь принципу взаємності, будьте відповідальними за своє власне навчання.
- Готуйтеся до зустрічей. Обговорюйте та домовляйтеся із партнером до початку наступної зустрічі, що саме ви хочете обговорити.
- Фіксуйте письмово (стисло) та обговорюйте у процесі тандем-зустрічі нову інформацію, питання та пропозиції до партнера, що виникають; помилки партнера для подальшого відпрацювання.
- Перечитуйте ці нотатки і після тандем-спілкування для подальшого, більш глибокого опрацювання.
- Хваліть та підтримуйте одне одного. Обговорюйте успіхи та аналізуйте помилки.
- Творчо підходьте до вирішення визначених завдань. Пропонуйте нові цікаві теми для обговорення та види взаємодії.
- Не бійтеся робити помилки. Будьте наполегливими. Йдіть до своєї мети, незважаючи на труднощі.

Учасники тандему самі вирішують, що, коли, де і як вони хочуть вивчати. Мовні партнери повинні приділяти кожній мові однакову кількість часу, яка зазвичай триває близько години.

Тандем-зустрічі складаються із двох частин. Вони можуть йти одна за одною того ж дня або в різні дні; головне, щоб кожна частина була присвячена лише одній мові. При цьому заняття будується таким чином, щоб кожна реальна або віртуальна зустріч ділилася на два однакові відрізки часу, протягом яких

учасники тандему спілкуються, обговорюють проблеми, що їх хвилюють, виконують запропоновані завдання спочатку однією, а потім іншою мовою. Навіть якщо використання своєї рідної мови спростить комунікативне завдання чи розуміння між партнерами, важливо дотримуватися цього правила, адже воно сприяє максимальній залученості тандем-партнерів у процес оволодіння мовою.

У ході письмового тандему половина листа повинна бути написана мовою, що вивчається, половина – рідною для того, щоб партнери мали можливість виправити помилки один одного і мали доступ до автентичного навчального матеріалу, яким і є друга половина листа. Як і коли виправляти помилки, тандем-партнери вирішують самостійно, але вчитель може запропонувати кілька варіантів виправлення помилок. Це може бути запис партнером-носієм мови помилок співрозмовника та пред'явлення йому їх після закінчення розмови у письмовій формі з коментарями чи у формі паралельного усного коментаря.

Проблема полягає в тому, що при візуальному контакті в межах тандему письмова фіксація відволікає обох співрозмовників і може ускладнити цей контакт. Саме тому не слід прагнути виправити всі помилки. Зазвичай це може бути не більше 5 грубих або повторюваних помилок у промові партнера, щоб не демотивувати його. Комунікативно незначні помилки можна не виправляти без особливого прохання партнера. Повторювані помилки необхідно обговорити і відпрацювати норму за допомогою вправ (в умовах інтегрованого тандему – за допомогою педагога чи тьютора). Процес та форма виправлення не повинні пригнічувати партнера.

У ході реалізації тандем-методу у вчителів зазвичай виникають питання щодо мовного рівня, з якого можливе тандем-навчання. Хоча деякі науковці вважають, що тандем-навчання можливе за будь якого рівня, ми вважаємо (на основі практичних досліджень), що воно має більшу ефективність, якщо тандем-партнери володіють M2 на рівні A2. Фрагментарне використання на нижчому рівні можливе, але за безпосередньої участі вчителя (тьютора), адже кількість мовних лакун в учасників тандему буде перевищувати обсяг засвоєнних знань і наявних умінь. У такому випадку тандем може бути використано для удосконалення вимови, інтонації, забагачення лексичного мінімуму під керівництвом учителя. Але повноцінна комунікація, особливо самостійна, навряд чи можлива.

В умовах експерименту тандем-навчання здійснювалося, починаючи із 6-го класу, за організаційної допомоги вчителя. У старших класах учні отримували більше самостійності у реалізації тандем-партнерства. Вони залучалися не тільки до індивідуального тандему, але й до проведення конференцій, виконання проєктів та демонстрації їх результатів у межах тандем-навчання. Важливо усвідомлювати, що тандем-спілкування не спрямоване на відпрацювання та

повторення граматичних структур. Тандем-метод передовсім є оптимальним для відпрацювання комунікативних навичок у процесі реальної комунікації; цілеспрямоване опрацювання граматичних структур не є його головним завданням, воно здійснюється опосередковано у процесі спілкування.

Важливим також є питання, чи потрібно перекладати незнайомі слова та поняття або намагатися пояснити їх цільовою мовою з використанням невербальних засобів. Тут також можливі численні варіанти, індивідуальні для кожного тандем-партнерства (від демонстрації цього предмета у своєму оточенні до перекладу або опису цільовою мовою). Залучення «lingua franca» – перехід на загальну третю мову (найчастіше, англійську) – замість спроби пояснити незрозумілу партнером частину репліки цільовою мовою є небажаним.

Перед початком тандем-спілкування вчителю доцільно запропонувати учасникам тандему спільно розробити «Листи для тандем-спілкування», що враховують рівень володіння мовою та ключові теми цього рівня, а також труднощі, які зазнає тандем-партнер, виходячи з особливостей його рідної мови. У листах для тандемів обов'язково повинен бути врахований та реалізований культурознавчий компонент. «Листи для тандем-спілкування» зазвичай уміщують базову інформацію для початку спілкування (фото, стаття та ін.), стандартизовані питання для етапу «входу» у тандем та «виходу» з тандему; 5-7 питань за темою зустрічі (на отримання інформації та дискусійних), причому важливо, щоб частина цих питань була відкритими. Наприклад, питання за темою «Навчання»: *У якому освітньому закладі ти вчишся? У якому класі? Які предмети, які мови ти вивчаєш?* Тут доречні й комунікативні завдання, наприклад: *Познайомся зі своїм партнером, дізнайся про нього якнайбільше. З цією метою постав йому наступні запитання та коротко запиши його відповіді.*

Викладачі, які використовували тандем-метод у процесі реалізації моделі багатомовної освіти, відзначають його незаперечні переваги для формування багатомовної компетентності: навчання у тандемі дозволяє створити автентичні умови природного спілкування з носієм мови; підвищує мотивацію учнів/учениць до оволодіння іншою мовою та культурою, стимулює учня/ученицю до подальшого використання мови як засобу спілкування. Регулярність та систематичність комунікативної тандемної взаємодії значно покращує навички розмовної мови партнерів.

Тандем-метод допомагає учню/учениці вибудувати власну траєкторію навчання з урахуванням власних потреб та інтересів, самостійно брати відповідальність за результати своєї діяльності, що сприяє розвитку автономності навчання та здатності навчатися впродовж життя. Використання тандем-методу сприяє подоланню мовних та психологічних бар'єрів у спілкуванні з партнерами за рахунок відсутності жорсткого контролю викладача

та низки прийомів, які націлені на підтримку комунікації з партнером на кшталт уточнень, перепитування, формулювання ідеї іншими словами, використання жестів, засобів невербальної комунікації, заміни складних конструкцій простими тощо (розвиток компенсаторної компетентності).

Тандем-метод у поєднанні з інформаційними та комунікаційними технологіями надає можливість розширення контактів, сприяє актуалізації багатомовного полікультурного віртуального середовища.

Проведений моніторинг дав можливість дійти висновку, що учні/учениці у ході тандем-спілкування:

- розширили свій лексичний запас;
- удосконалили уміння усної та письмової комунікації M2;
- покращили навички цілеспрямованого спілкування з теми, навички його планування;
- навчилися самостійно отримувати інформацію з висловлювань та поведінки партнера-носія мови, важливу для успішного спілкування;
- розвинули компенсаторні уміння в процесі реального спілкування;
- удосконалили вміння виправляти помилки; вміння самооцінювання і взаємооцінювання;
- розвинули уміння представляти власну культуру та ставити питання щодо іншої культури, здобувати культурологічну інформацію та використовувати її у процесі спілкування, знаходити спільне і відмінне в різних культурах; толерантно спілкуватися в умовах міжнаціональної взаємодії.

Література:

1. Apfelbaum, B. Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache; (Zielsprachen: Französisch und Deutsch). Tübingen: Narr, 1993. 235 S.
2. Bausch, K.-R. Ansprache zum Auftakt des Europäischen Jahres der Sprachen, 2001.11 S <https://westfaelische-direktorenvereinigung.de/wordpress/wp-content/uploads/2001/11/Referat-Bausch.pdf> (дата звернення 15.09.22)
3. Bechtel, M. Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Einediskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr, 2003.387 S.
4. Born, J. Das eLearning-Praxisbuch. Online unterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildung konzipieren und begleiten. Ein Hand- und Arbeitsbuch. –3. unveränd.Aufl. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2012.252 S.
5. Brammerts, H., Kleppin K. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: ein Handbuch. 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 2010. 206 S.
6. Little, D., Lewis, T., Walker, L. Autonomous language learning in tandem. Sheffield: Academic and Electronic Press, 2003. P. 145–156.

7. Telles J. A., Vassallo M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. 2006. Vol. 27, No 2, P. 189–212.
8. Thomas, A., Kinast, E.-U., Schroll-Machl S. (Hrsg.). Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. 465 S.
9. Holec, H. Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques* 1979. P. 49-64.
10. Holec, H. Autonomy and self-directed learning: present fields of application = Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels/ Council for Cultural co-operation, Project No. 12. «Learning and teaching modern languages for communication». Strasbourg: Council of Europe Press, 1993. 149 S.
11. Holstein S. Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen: ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrant*innenbetreuer und autonome Tandem-Partner. Frankfurt am Main: Fachhochschulverl, 2006. 174 S.
12. Бігич О. Б. та ін Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
13. Жукевич, І. Технології навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 2(27) Дрогобич: Державний педагогічний університет імені І. Франка, 2020. С. 226-230.
14. Забіяка, І. М. Модель формування міжкультурної компетенції майбутніх фахівців технічного профілю на основі тандем-методу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 131–135.
15. Кравчина Т.В. Тандем-метод як один із способів інтенсивного вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетенції. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2016. Випуск 4(10). С. 45-48.
16. Ніколаєва, С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с
17. Осова О. О. Тандем-технології як сучасні технології навчання іноземних мов. *Педагогічні науки*. 2017. No 5. С. 87-91.
18. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

3. 6. Переключення мовних кодів у процесі інтегрованого навчання мов

Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується підвищенням мобільності населення, розвитком та зростанням доступності інформаційно-комунікаційних технологій, можливістю широкого поширення інформації різними мовами, формує нове полікультурне та багатомовне комунікаційне середовище, у якому переключення мовних кодів стає широкою практикою у суспільній, побутовій, професійній та освітній сферах. Механізми кодових переключень забезпечують взаєморозуміння між людьми і певну комфортність процесу мовної комунікації в умовах полікультурного соціуму.

Мовний код – це сукупність мовних засобів, що використовуються з комунікативною метою і характеризуються певною однорідністю (це можуть бути літературні мови, соціальні та територіальні діалекти, стилістичні різновиди однієї мови тощо). У широкому значенні переключення мовних кодів (code-switching) осмислюється науковцями як перехід між діалектами чи стилями однієї й тієї ж мови, так і між різними мовами в умовах одного комунікативного акту [1; 2].

За думкою Р. Скіби [3], перемикання мовного коду зазвичай зустрічається серед двомовних людей і може приймати різні форми, включаючи зміну речень, фраз з обох мов, що змінюють одна одну у довгій розмові. Дослідник робить висновок, що переключення коду не є негативним мовним втручанням на тій підставі, що воно доповнює та покращує комунікацію. Якщо переключення кодів використовується через неможливість вираження думки, то воно забезпечує безперервність мовлення. Крім того, переключення кодів дозволяє мовцеві передавати ставлення та інші емоції за допомогою методу, доступного двомовним, і знову ж таки є для мовця перевагою, подібно до виділення жирним шрифтом або підкреслення в текстовому документі для акцентування уваги.

Здатність до цілеспрямованого та адекватного переключення мовного коду свідчить про досить високий рівень володіння мовами особою і в цілому про сформованість у неї багатомовної компетентності. Мовці, які володіють двома

(або декількома) мовами на досить високому рівні, зазвичай розмежують їх використання залежно від умов спілкування, тобто актуалізують свої можливості для переключення мовних кодів. Серед факторів соціально-мовної взаємодії, що впливають на переключення мовного коду, найбільш важливими є фактори ситуації, адресата та адресанта. Найбільш поширеними причинами перемикавання коду є зміна адресата мовлення, його соціальної ролі, теми спілкування.

Для позначення явища перемикавання кодів в науковій літературі застосовуються й інші терміни: «зсув коду» або «змішування коду». Утім наголосимо, що останнім часом термін «переключення коду» використовується у випадку контрольованого процесу, а змішування кодів – неконтрольованого, хаотичного процесу. Переключення мовних кодів – це багатоаспектна наукова проблема, але нас цікавить передусім її педагогічний вимір в умовах реалізації запропонованої моделі багатомовної освіти.

Автори посібника розглядають переключення мовних кодів у двох значеннях: 1) як реальний процес переходу мовця у процесі спілкування з однієї мови на іншу залежно від умов комунікації; 2) як методичний прийом для підвищення ефективності інтегрованого навчання мов.

Серед зарубіжних фахівців, які досліджували сутність і роль переключення мовних кодів у процесі багатомовного навчання: П. Ауер, В. Буцкам, Д. Браун, О. Гарсія, Д. Гамперс, Т. Ейвері, Д. Камінс, Л. Вей, О. Гарсія, С. Канагараджа, Дж. Келлер, В. Кук, Е. Макаро, К. Майєрс-Скоттон, П. Мейскен, Р. П. Мільруд, Д. Саймон, Д. Скіннер та ін.

У вітчизняній лінгводидактиці проблема переключення мовних кодів розглядається в контексті принципу «опори на рідну мову», який реалізується засобами зіставного методу (Н. Бакуліна, Н. Богданець-Білоskalенко, Л. Давидюк, І. Гудзик, С. Караман, Н. Пашківська, О. Хорошківська та ін).

Утім безпосередньо проблема переключення мовних кодів в українській педагогічній науці не набула належного розгляду, зокрема не визначена роль цього прийому у формуванні багатомовної компетентності учнів, не досліджені педагогічні умови його застосування. Отже, використання переключення мовних кодів в контексті моделі багатомовної освіти в українських закладах загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин потребує подальшого дослідження.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що переключення мовних кодів у процесі інтегрованого навчання мов є досі дискусійним питанням. Дж. Келер у роботі «Переключення мовних кодів у навчанні англійської мови носіями інших мов» (2016) дослідив зміни у ставленні науковців до переключення мовних кодів у процесі навчання M2 [4]. Келер зазначає, що певний період пріоритетним було навчання виключно цільовою

мовою без використання М1. Переклад між М1 та М2 не схвалювався у процесі викладання, розглядався як регресивний метод, прояв граматико-перекладного підходу до вивчення іноземної мови. Так, досі прихильники монолінгвального підходу підтримують глибоке занурення в М2, наголошуючи на наявності негативного впливу використання переключення мовних кодів на результат навчання, який, на їхню думку, виражається в тому, що рідна мова на уроках другої мови посилює міжмовну інтерференцію, сприяє зростанню кількості лексико-граматичних помилок та знижує навчальну мотивацію учнів і учениць, негативно позначається на їхніх комунікативних вміннях.

Але з середині 1990-х років дослідники почали приділяти підвищену увагу різним формам актуалізації переключення мовних кодів, які використовуються для забезпечення та перевірки розуміння інформації, отриманої на уроці, і допомагають учням почуватися комфортніше і впевненіше у процесі навчання, сприяють взаємодії між учителями та учнями у двомовних класах. Поступово дослідження у царині цієї проблеми надали можливість змінити ставлення до переключення мовних кодів, визнати його позитивну роль у навчанні двох або більше мов.

Так, Д. Браун вважає, що переключення кодів полегшує процес навчання [5: 379]. За думкою Д. Гамперса, учні чергують мовні коди, тому що деякі слова та вирази швидше спадають на думку рідною мовою, а використання рідної мови робить процес навчання більш комфортним [6: 151]. Д. Саймон наголошує на тому, що переключення мовних кодів дає учню природну можливість повернутися в «комфортну зону» використання мови, а також розуміти отриману інформацію у спрощеному вигляді, що сприяє процесу навчання іноземних мов [7: 199].

Д. Скіннер стверджує, що, «оскільки думки та ідеї учнів розвиваються рідною мовою, відмова від неї може ускладнювати процес формування та розвитку думки іноземною мовою, а переключення мовних кодів є сполучною ланкою в цьому процесі» [8: 372]. На думку В. Буцкама, доцільне застосування двомовності є свідченням майстерності вчителя, а переключення мовних кодів – це природний шлях навчання іноземних мов, адже короткі епізоди переходу на рідну мову можуть слугувати допоміжним засобом для підвищення комунікативної компетентності в іноземній мові [9: 90].

Значну роль в осмисленні сутності та місця переключення кодів у навчальному процесі в умовах двомовності або багатомовності відіграла робота О. Гарсія і Л. Вей «Переклад, мова, білінгвізм і навчання» (2014) [2]. Її автори вважають, що переключення мовних кодів – поперемінне використання виучуваних мов – це ключова складова білінгвального мовного спілкування [2: 1]. Вони обґрунтовують важливу роль переключення мовних кодів як складника

транслінгвального підходу у контексті інтегрованого навчання мов. Транслінгвальний підхід, у свою чергу, розглядається як «складна практика багатомовності осіб і спільнот, а також як педагогічний підхід, який використовує стратегії цієї практики» [2: 20].

Важливим аспектом у дослідженні переключення мовних кодів стає визначення педагогічних умов, у яких його використання є доцільним; його основних функцій та навчальних ситуацій, у яких воно може застосовуватися. Так, Т. Ейворі наголошує на тому, що використання переключення мовних кодів буде ефективним, якщо воно буде осмислюватися як спланований, стратегічний процес, спрямований на засвоєння мови [10; 3].

На думку Д. Хаймса, переключення мовних кодів на уроках іноземної мови має чотири основні функції: виражальна функція передбачає, що учні використовують його для вираження емоцій; директивна функція актуалізується в ситуації, коли необхідно дати вказівки або зробити зауваження; металінгвістична функція – для пояснення термінів, перефразування слів та ін; поетична функція означає, що мовець використовує посилення, жарти, цитати, щоб урізноманітнити свою промову [12: 30].

Д. Гамперс вважає доцільним його використання в наступних випадках: при цитуванні; для вказівки адресата; для повторення змісту повідомлення; для демонстрації лінгвокультурного контрасту між рідною та вивченою мовою [6: 192]. Ш. Поліо та П. Дафф виділили наступні функції використання переключення мовних кодів: пояснення граматичних явищ; управління дисципліною в класі та встановлення контакту із співрозмовником; підтримання безперервності комунікації; переклад незнайомої лексики; перевірка розуміння матеріалу [13: 319]. С. Канагараджа розділив функції переключення мовних кодів на дві категорії: організація роботи в класі та передача навчальної інформації [14:178].

Найбільш ґрунтовно і широко репрезентує різноманітні навчальні ситуації, у яких використання переключення мовних кодів є ефективним, Дж. Келер [3].

Серед них найбільш поширеними є:

- Привітання учня або учениці рідною мовою. Особливо це важливо для нових учнів або тих, хто тільки розпочинає навчання іншою мовою.
- Встановлення, адаптація та/або зміна теми розмови.
- Надання поради. Наприклад, коли вчитель переконується, що в учнів виникають труднощі із розумінням навчального матеріалу, вчитель може переключатися з М2, яким надано інструкцію, до М1, щоб чітко повідомити їм, що потрібно зробити.

- Робота з важливою інформацією для управління класом (інструкції, необхідні для діяльності, вимоги до оцінювання).
- Підбиття підсумків в кінці уроку або для короткої актуалізації попередніх знань на початку уроку.
- Використання М1 як інструменту фасилітації, щоб подолати двозначність у розумінні сказаного вчителем, у ситуаціях, коли навчальний матеріал, зміст підручника надто складний для учнів і учениць. Це забезпечує учням більш комфортну атмосферу навчання, зменшує тривожність, підвищує мотивацію до більш активного навчання.
- Перевірка розуміння навчального матеріалу. Учитель може попросити учня перекласти М1 те, що щойно було сказано М2. Це дає вчителю можливість оцінити розуміння учнем навчального матеріалу без додаткових витрат часу.
- Уникнення складних, або ще не вивчених слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій у М2.
- Використання рідної мови для пояснення нових термінів або слів та складних граматичних елементів з метою досягнення точності.
- Використання у тих ситуаціях, коли у М2 відсутні культурно еквівалентні слова, вирази, що допомагає учням/ученицям передати зміст висловлювання і уникнути подальшого непорозуміння.
- Робота з двомовними текстами. Зіставлення та порівняння перекладів віршів, оповідань, уривків тощо (використання текстів на двох мовах на розворотах, фільмів М2 із субтитрами М1, двомовних словників).
- Створення учнем/ученицею двомовних письмових творів.
- Привернення уваги. Використання на уроці лише М2 може зробити навчання сухим і формалізованим. Доцільне і обмежене використання вчителем М1 сприятиме утриманню уваги учнів, пожвавленню заняття, зробить його більш комфортним для них.
- Вираження емоцій. Учитель може досягти набагато більшої точності у передачі емоцій, використовуючи як М2, так і М1. Вчителі також можуть використовувати гумор у класі, щоб допомогти учням створити комфортну атмосферу навчання.
- Створення спонтанних коментарів. Ця ситуація стосується передовсім неформального спілкування вчителя з учнями і учнів між собою.
- Використання М1 вчителем для контролю дисципліни в класі, щоб запобігти конфліктам або уникнути непорозуміння між учнями.

У процесі дослідної роботи з впровадження моделі багатомовної освіти ситуації переключення мовних кодів бралися до уваги. Вони були розділені на

такі групи: з метою передачі та засвоєння навчальної інформації, організаційно-діяльнісній ситуації, для створення комфортної атмосфери навчання.

Зазначимо, що такий розподіл є умовним, тому що функції переключення мовних кодів взаємопов'язані і зазвичай актуалізуються комплексно. Репрезентуємо ті із них, які використовувалися найчастіше:

Передача та засвоєння навчальної інформації:

- виклад нового мовного матеріалу: незнайома (безеквівалентна) лексика, нові граматичні явища, синтаксичні конструкції;
- розширення поняття, теми;
- перевірка розуміння навчального матеріалу;
- повторення засвоєного матеріалу;
- у процесі виконання завдань з використанням двох мов, створення двомовних есе.

Організація діяльності учнів:

- привітання, прощання;
- привертання уваги учнів; вербальне заохочення до роботи;
- у разі втоми, послаблення концентрації учнів;
- надання поради, інструкції;
- використання для підтримки дисципліни в класі, запобігання конфліктів.

Для створення комфортної атмосфери навчання:

- перехід на неформальне обговорення теми;
- використання жартів;
- створення спонтанних коментарів.

Така класифікація дозволила вчителям осмислити роль і місце переключення мовних кодів у процесі інтегрованого навчання мов.

У процесі дослідження було підтверджено, що переключення мовних кодів у білінгвальному / багатомовному дискурсі має значний методичний потенціал, допомагає створити комфортні умови для інтегрованого навчання мов, підвищити ефективність цього процесу. Зроблено висновок, що обсяг і форми використання переключення мовних кодів залежить від цілей, які ставить учитель в певних навчальних ситуаціях, рівня підготовки учнів з М2, М3, індивідуальних особливостей учнів, умов навчання в багатомовних програмах.

Переключення з однієї мови на іншу може здійснюватися в усіх видах мовленнєвої діяльності, наприклад: дискусія ведеться рідною мовою, а есе за результатами дискусії учні пишуть іншою мовою; учитель робить вступ до теми, визначає цілі рідною мовою, а виклад основного матеріалу другою; учні слухають висновок вчителя про роботу на уроці другою мовою і складають власне усне або письмове резюме рідною тощо.

Важливо, щоб учні та учениці хаотично не змішували виучувані мови під час комунікативної взаємодії, вчилися свідомо переключатися з однієї мови на іншу. Учитель має керувати цим процесом, фіксуючи ці моменти переходу («А тепер поставте питання українською мовою»; «Як це довести угорською мовою?», «Переходимо на румунську мову» тощо). Мета такої стратегії – засвоєння навичок обробки інформації та лінгвістичної трансформації, забезпечення кращого розуміння змісту навчального матеріалу.

У подальшому учні й учениці стають більш спроможними використовувати М2 у різних комунікативних ситуаціях, експериментувати з мовою в нових комунікативних умовах. Важливою умовою ефективності переключення мовних кодів є застосування його як стратегії оволодіння М2, що актуалізується комплексно і систематично, із розумінням її мети та доцільності на різних етапах навчання.

Література:

1. Heller M. [Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives](#) Berlin: Mouton de Gruyter. 1988, 278 p.
2. Garcia O., Wei L. *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.
3. Skiba R. Code switching as a countenance of lan-guage interference. *The Internet TESL Journal*, 1997. No3. Pp. 122-140.
4. Keller G. H. *Code Switching in Teaching English toSpeakers of Other Languages*. Master's Projects and Cap-stones, 2016. 112 p.
5. Brown K. *Encyclopedia of language & linguistics. Applied linguistics in South Asia*. Elsevier, United King-dom: Oxford University Press, 2006. 379 p.
6. Gumperz J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cam-bridge University Press, 1982. 317 p.
7. Simon D. Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. *Codeswitching Worldwide*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001. Pp. 193-205.
8. Skinner D. Access to meaning: The anatomy of thelanguage/learning connections. *Journal of Multilingualand Multicultural Development*, 1985. No 6 (5). Pp. 369-389.
9. Butzkamm W. Code-switching in a bilingual historylesson: The mother tongue as a conversational lubricant.*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1998. No.1. Pp. 81-99.
10. Avery T. The Pedagogical potential of codeswitching. 2015. 22 p.
11. Hymes D. *The ethnography of speaking. Anthropol-ogy and human behavior*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, 1962. Pp. 15-53.
12. Polio C., Duff P. Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis on English and target language alternation. *The ModernLanguage Journal*, 1994. Vol. 78. Pp. 313-326.

13. Canagarajah S. Functions of Code Switching in ESL Classrooms: Socializing Bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1995. No. 16. Pp. 173–195.

РОЗДІЛ 4. КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

4.1. Особливості оцінювання багатомовної компетентності. Формувальне і підсумкове оцінювання. Критерії

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до особистості, яка має усвідомлювати мету своєї діяльності, вмотивована до навчання упродовж усього життя, здатна до самостійного вирішення проблем і володіє для цього певними знаннями; готова до взаємодії з іншими людьми на принципах толерантного спілкування, соціально орієнтована. Саме тому важливо формувати в учнів/учениць свідоме ставлення до навчання, вміння вчитися без зайвої опіки батьків і вчителя, розвивати готовність брати на себе відповідальність; об'єктивно аналізувати свою діяльність і коригувати її результати;

співпрацювати в групах, проєктах, адекватно оцінюючи свій внесок у спільну роботу.

Види і форми контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць закладів загальної середньої освіти у контексті поданої моделі визначаються як стратегічними завданнями реформи української освіти, основні напрями якої представлені у Концепції нової української школи [1], законах України «Про освіту» [2], «Про повну загальну середню освіту» [3], державних стандартах початкової [4] та базової середньої освіти [5], так і особливостями процесу формування багатомовної компетентності, її комплексною специфікою.

У педагогічній науці визначено пріоритет методів і технологій навчання, які враховують індивідуальність учня/учениці, спрямовані на формування їхньої здатності визначати мету діяльності та досягати її, робити самостійний вибір, використовувати вивчене у реальних життєвих ситуаціях. Ця тенденція актуалізується і в сучасній системі оцінювання, що є важливим складником управління якістю освіти. Результати оцінювання дають інформацію для визначення напрямів розвитку освіти, його відповідності запитам держави; вони є підґрунтям для взаємодії батьків, вчителів і учнів. Метою такої взаємодії є постановка навчальних цілей, обговорення індивідуальних досягнень школярів, визначення умов, за яких навчальна діяльність буде найбільш ефективною, корекція результатів. Саме на цих принципах ґрунтується формувальне оцінювання, яке передбачає не лише фіксацію досягнень учня/учениці, а й оцінку та супровід їхнього прогресу. Воно ураховує першочерговість інтересів і особистісних цілей учня/учениці в освітньому процесі.

Особливого значення запровадження формувального оцінювання набуває в процесі реалізації моделі багатомовної освіти, яка передбачає інтегроване навчання трьох або більше мов і спрямована на підтримку мовного та культурного розмаїття, на утвердження принципів толерантного спілкування та взаємоповаги між представниками різних національностей. Багатомовна освіта потребує виваженого підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів і учениць, адже у його процесі аналізується сформованість багатомовної компетентності, передусім у її індивідуальному, особистісному прояві, з урахуванням культурного, етичного та соціально-політичного аспектів.

Оцінювання багатомовної компетентності передбачає насамперед готовність акуталізувати наявний мовний репертуар, гнучко діяти в умовах багатомовного середовища, використовуючи сформовану багатомовну компетентність як для особистого спілкування (у родині, з друзями, з носіями інших мов), так і для опанування нових мов як систем та змістом немовних предметів, для здобуття професійної освіти у майбутньому. Комбінаторний характер багатомовної компетентності, її множинність, динамічність,

інтегрованість, зв'язок із контекстом ускладнює процес оцінювання. Зокрема, значні проблеми становлять необхідність зміни наявних стереотипів у підходах до оцінювання, визначення об'єктів оцінювання, матеріали для оцінювання, підготовка вчителів, спроможних здійснювати формувальне оцінювання.

Формувальне оцінювання в контексті моделі багатомовної освіти передбачає адресну підтримку кожного учня/учениці й активізує їхню навчальну діяльність, формуючи здатність до вироблення власних стратегій і способів навчання; сприяє підвищенню якості освіти в цілому. Тому формувальне оцінювання має ще другу назву «оцінювання для навчання (Assessment for Learning)». Активна розробка теоретичних основ і практичне впровадження формувального оцінювання у світовій освітній практиці здійснюється впродовж останніх 30 років.

Уперше терміни «формувальне та підсумкове (сумативне) оцінювання» були використані в 1967 році М. Скрівеном у роботі «Методологія оцінювання» («The Methodology of Evaluation») [6], де вчений визначив відмінність між ними в цілях і методах. Американський педагог і психолог Б. Блум застосував термін «формувальне оцінювання» в роботі «Навчання для майстерності» («Learning for Mastery») (1968) [7], в якій розглядав його як інструмент удосконалення навчального процесу. Також у виданні 1971 року «Підручник з формувального та сумативного оцінювання навчання студентів» («Hand book on formative and summative valuation of student learning») [8] Б. Блум проаналізував взаємодію формувального та підсумкового оцінювання у процесі навчання учнів, визначивши роль кожного із них.

До широкого використання термін «формувальне оцінювання» залучили англійські вчені П.Блек і Д. Вільям. У роботі «Усередині чорної скриньки: підвищення стандартів засобами оцінювання» («Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment») (1971) [9] на підґрунті аналізу досліджень формувального оцінювання науковцями було зроблено висновок про його позитивний вплив на навчальні досягнення учнів. Наукові студії П. Блека та Д. Вільяма стали засадничими для більш широкого запровадження формувального оцінювання.

У подальших дослідженнях зарубіжних учених (П.-Ван Аверміта, К. Брохі, Дж. Вілмута, Г. Екстра, Т. Крукса, К. Лі, Г. Натріело, В. Садлера, Д. Марша, П. Мехісто, В. Клімент-Фернандо Р. Стігінса, М. Херітедж, В. Харлена, Д. Хопкінса та ін.); українських науковців (Н. Бакуліної, Н.Богданець-Білоskalенко, Т. Боднарчук, О. Карпюк, О. Локшиної, Л. Мороз, О. Першукової, В. Редька та ін.) було схарактеризовано процес формувального оцінювання, його основні етапи; визначено його сутнісні риси: процесуальність (триває весь період

навчання), комплексність (самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання вчителем, використання портфоліо), індивідуалізований характер.

Упродовж останніх років в Україні було видрукувано декілька практичних посібників, покликаних допомогти вчителям опанувати теоретичні засади формульованого оцінювання, підходи до його реалізації. Серед них посібник за редакцією Н. Бібік. «Нова українська школа: poradnik dla vchitelja» (2019) [10], посібники «Теорія і практика формульованого оцінювання в 1-2 класах закладів загальної середньої освіти» (О. Фідкевич і Н. Бакуліна, 2019) [11], «Теорія і практика формульованого оцінювання в 3-4 класах закладів загальної середньої освіти» (О.Фідкевич, Н. Богданець-Білокаленко, 2020) [12], «Успішні практики багатомовної освіти в Україні» (колектив авторів за редакцією А.Панченкова, 2020) [13]. Важливу роль формульованого оцінювання в процесі багатомовної освіти висвітлено в монографії О. Першукової «Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах західної Європи» (2015)[14], один із розділів якої присвячено особливостям оцінювання багатомовної компетентності.

У названих роботах репрезентовано теоретичні положення та практичні технології реалізації сучасної системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць на засадах компетентісного підходу, що передбачає співвіднесення очікуваних результатів навчання з ієрархією його цілей; наголошується, що характер матеріалу, способи його презентації, засоби контролю й оцінювання мають передбачати високий ступінь самостійності учнів; обґрунтовано важливу роль формульованого оцінювання як складника сучасної системи оцінювання навчальних досягнень учнів, представлено найбільш ефективні способи його запровадження; приділено увагу ролі формульованого оцінювання в програмах багатомовного навчання.

Дослідники у царині багатомовної освіти наголошують, що в процесі багатомовного навчання оцінюється як сформованість власне комунікативних компетентностей у кожній мові, так і специфічних багатомовних компетенцій, які ґрунтуються на певних уміннях: порівнювати мовні одиниці і явища виучуваних мов, доцільно переключатися з однієї мови на іншу, компенсувати відсутність певних знань у другій або третій мові з метою здійснення комунікації, креативно підходити до вирішення проблеми комунікації в умовах багатомовного середовища, застосовувати наявні мовні ресурси у М1 для опанування нової інформації іншою мовою та ін. (Див. розділ «Зміст компетентностей, що формуються у процесі багатомовної освіти»). Специфічні багатомовні компетенції забезпечують здатність школярів ефективно організовувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення поставлених цілей своєї діяльності в умовах багатомовного середовища. Оцінювання

сформованості цих умінь є досить складним завданням, адже не всі вони можуть бути визначені на кількісному рівні.

У контексті моделі багатомовного навчання важливим є продумане поєднання формувального та підсумкового оцінювання.

Підсумкове оцінювання – це стандартизований вид оцінювання, спрямований на результат (має на меті передусім визначити рівень сформованості ключових і предметних компетентностей учня / учениці). Воно передбачає зіставлення навчальних досягнень учнів з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою, має чітко визначені стандартизовані загальні якісні та кількісні показники. В умовах реалізації моделі багатомовної освіти його контрольна функція послаблюється, натомість формувальна та мотиваційна посилюються, адже у процесі реалізації багатомовної компетентності важливий не тільки рівень досягнень у кожній виучуваній мові відповідно до визначених стандартів, а й індивідуальний поступ дитини, докладені нею зусилля, ставлення до мови і відповідної культури, готовність до толерантного спілкування в полікультурному суспільстві.

У ході інтегрованого навчання мов підсумкове оцінювання має ґрунтуватися на спільно вироблених підходах, критеріях до оцінювання серед учителів різних предметів (мовних і немовних, виучуваних з використанням нерідної мови як засобу навчання), обговоренні змісту оцінних матеріалів, процедур, результатів. Підсумкове оцінювання здійснюється зазвичай наприкінці вивчення теми або певного обсягу матеріалу, а також наприкінці року (завершальне підсумкове оцінювання). Тематичне підсумкове оцінювання здійснюється на основі діагностувальних робіт. Ці роботи є свідченням навчального прогресу учнів і можуть бути внесені до учнівського портфоліо.

Підсумкове завершальне оцінювання здійснюється на основі спостережень учителя, тематичного оцінювання учнів, матеріалів портфоліо. Орієнтирами для визначення рівнів навчальних досягнень учнів у процесі формування багатомовної компетентності є критерії оцінювання з мовних предметів, які визначені в Державних стандартах.

У процесі оцінювання комунікативної компетентності учнів/учениць у виучуваних мовах важливо враховувати інформацію, якою саме мовою спілкуються діти в родині. Особливо це має значення для оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Якщо мова спілкування в родині відрізняється від мови навчання в школі, то це може викликати додаткові труднощі і спричинити необ'єктивне оцінювання рівня підготовки учня/учениці, суттєво вплинути на результат оцінювання, особливо якщо воно відбувається в режимі тестування. Щоб уникнути негативних наслідків, формулювання питань і завдань повинні бути особливо ретельно продумані і практично перевірені, у

процесі складання тестів, діагностичних робіт необхідно виважено підходити до формулювання завдань.

Основними функціями формувального оцінювання в контексті моделі багатомовної освіти є передусім формувальна та стимулювальна. Контрольно-оціночні процедури у процесі формувального оцінювання розглядаються як частина процесу набуття пізнавального досвіду. Безпосередня участь учнів/учениць у процесі оцінювання спонукає їх свідомо ставити навчальні цілі, які відповідають їхнім особистим потребам, глибше занурюватися в матеріал, розвивати навички самооцінювання та взаємооцінювання, досягати результатів і порівнювати їх із поставленими цілями, корегувати їх.

Діяльність вчителя й учнів у процесі формувального оцінювання можна представити у вигляді такої послідовності дій:

- постановка конкретних і досяжних для учнів/учениць навчальних цілей і вироблення критеріїв оцінювання;
- забезпечення ефективної рефлексії учнів/учениць, якісного зворотного зв'язку;
- системне відстеження відповідності досягнень учнів/учениць цілям навчання;
- зосередження на оцінюванні найбільш значущих результатів навчальної діяльності учнів/учениць;
- корегування процесу навчання з метою покращення результатів спільної діяльності учнів/учениць і вчителя.

Мотивація учнів/учениць у процесі навчання забезпечується дотриманням певних психолого-педагогічних умов формувального оцінювання, до яких належить:

- створення партнерських відносин між учителем і учнями/ученицями, що стимулюють зростання їхніх досягнень, спрямованість на розвиток і підтримку;
- відмова від конкуренції, від складання рейтингів, нагород за правильно виконані завдання; пріоритет вербального заохочення;
- переключення ситуації конкуренції на ігрові види діяльності або проектну роботу, що дає можливість відмовитися від різкої критики помилок, яка зумовлює негативні емоції; однакові вимоги й однакове ставлення до всіх учнів/учениць;
- відмова від негативних коментарів, використання оцінки як інструменту тиску;
- оцінювання навчальних результатів учнів/учениць, а не їхньої особистості;

- акцент на позитивних результатах навчальної діяльності учнів/учениць;
- аналіз діяльності учня/учениці лише у порівнянні з їхніми власними попередніми досягненнями; надання можливості удосконалити власну роботу.

Постановка цілей – перший й надзвичайно важливий етап формувального оцінювання. Головним для цього етапу є питання: *Чого я хочу навчитися?* Воно стосується як учня, так і вчителя, адже формувальне оцінювання передбачає наявність їхньої активної співпраці. Учитель, починаючи новий навчальний рік, розробляє перспективні цілі як учасник навчального процесу, що спрямовує його. Цілі мають корелювати з кінцевим результатом, саме тому вони визначають програму дій спільної діяльності учителя й учнів/учениць.

Учитель на етапі постановки перспективних, тематичних цілей, цілей конкретного уроку визначає:

- Які знання має засвоїти учень/учениця?
- Які дії він/вона має виконувати (пояснювати, аналізувати, оцінювати, створювати)?
- Який продукт у процесі навчальної діяльності він/вона може створити?
- Як буде задіяна емоційно-ціннісна сфера учня/учениці?
- Як реалізувати мету уроку відповідно до типу сприйняття учня/учениці?

У ході реалізації моделі багатомовної освіти цілі осмислюються з урахуванням основної її мети – формування багатомовної компетентності.

Чітко визначені цілі допомагають учителю:

- розробити зміст навчального матеріалу, обрати ефективні методи і технології навчання;
- свідомо спрямовувати спільні з учнями/ученицями зусилля на досягнення цілей навчання;
- об'єктивно визначити, чи навчилися діти того, що планувалося;
- проаналізувати, чи була активно задіяна їхня емоційно-ціннісна та афективна сфера.

Цілі уроку складаються з урахуванням певних чинників:

- Державного стандарту і вимог освітньої та модельної програми;
- теми тижня; теми уроку;
- місця уроку в системі уроків з теми;
- рівня сформованості вмінь учнів/учениць;
- типів сприйняття інформації учнями/ученицями.

Цілі формуються не тільки з позиції вчителя, а й з позиції учнів/учениць. Потрібно надавати їм можливість брати участь в обговоренні цілей уроку, самим визначати те, про що вони хочуть дізнатися на уроці з певної теми.

Особисті цілі учнів/учениць визначаються, зазвичай, у вигляді тверджень:

Я хочу знати, зрозуміти, дізнатися...

Я навчуся пояснювати, перевіряти, робити...

Я підготую, вирішу, вигадаю, створю....

Я хочу досягти, хочу самостійно виконувати, мені потрібно...

Важливо вчити учнів/учениць визначати як короткострокові, так і довгострокові цілі.

Під час дослідження ми пропонували учням/ученицям 3-4 класів тренінг «Стаavimo цілі». У перший день навчання, або впродовж першого тижня вчитель пропонував дітям записати на листках паперу назву «Мої цілі» і записати під цією назвою речення, які вони мають продовжити самостійно:

Я хочу знати, дізнатися...

Я хочу краще (дома, в школі, з друзями....)

Щоб краще спілкуватися з іншими, я маю....

Я хочу навчитися...

Учні/учениці не повинні були ділитися інформацією з іншими. Ці записи вони зберігали в портфоліо. У кінці навчального року або теми вони аналізували, чи досягли поставлених цілей. Таким чином діти вчилися узгоджувати поставлені цілі із кінцевим результатом.

У процесі формулювання цілей уроку потрібно урахувувати, що афективні та психомоторні реакції дітей не існують ізольовано від когнітивних. Наприклад: «Я не дуже добре читаю, тому я буду уникати читання, воно не приносить мені задоволення», «Я не можу самостійно виконати це завдання, тому я не хочу його виконувати»; «Я не розумію багатьох слів у цьому тексті, мені важко зрозуміти його зміст, тому я не хочу його опрацьовувати» тощо. Тобто у процесі постановки цілей учителю важливо урахувувати готовність, здатність до дітей реалізації цілей, умови реалізації, емоційно-ціннісне сприйняття поставлених цілей.

На етапі постановки цілей виробляються й критерії оцінювання. Цей процес має відповідати певним принципам:

- критерії оцінювання ґрунтуються на цілях навчання та корелюють з очікуваними результатами навчання учнів/учениць;
- критерії оцінювання розробляються разом з учнями/ученицями;
- учитель репрезентує критерії оцінювання до початку виконання завдання та наочно представляє їх на дошці або на плакаті;

- критерії оцінювання повинні бути зрозумілими для учнів/учениць. Чітко та конкретно сформульовані критерії сприяють свідомому досягненню поставлених цілей навчальної діяльності;
- учитель звертає увагу учнів на критерії оцінювання впродовж уроку, роботи над темою;
- учитель оцінює виконану роботу учня тільки на основі визначених критеріїв.

Розробка критеріїв має певний алгоритм.

1. Оголошення теми уроку.
2. Визначення цілей діяльності разом із учнями/ученицями.
3. Спрямування діяльності учнів/учениць на вироблення 2-3 критеріїв, за якими оцінюватиметься робота на уроці.
4. Запис на дошці критеріїв, запропонованих учнями.
5. Вибір пріоритетних критеріїв та розміщення їх за ступенем важливості.
6. Здійснення зворотного зв'язку з метою переконатися, чи правильно учні зрозуміли критерії оцінювання.

Критерії мають чітко відповідати поставленим цілям. Наведемо приклад:

Цілі діяльності:

Прочитати текст і розповісти про описані в ньому події.

Зробити висновок щодо поведінки головного героя під час цих подій.

Підтвердити свій висновок фактами із тексту.

Критерії:

Чи зміг/змогла учень/учениця відповідно до тексту розповісти про події, які в ньому описані?

Чи зробив/зробила учень/учениця висновок? Чи відповідає висновок тексту? Чи є він логічним і обґрунтованим?

Чи були наведені факти, які підтверджують висновок?

Оцінювання робіт проводиться тільки у відповідності з виробленими критеріями оцінювання. Наприклад, критерії до твору «Мій домашній улюбленець» у початковій школі.

1. Твір про домашнього улюбленця повинен складатися з шести-семи речень.

2. У тексті має бути описаний його вигляд та характер.

3. Наприкінці твору треба висловити своє ставлення до домашньої тварини.

4. Твір має бути доповнений малюнком домашнього улюбленця або його світлиною.

Після перевірки твору вчитель під час бесіди з учнем/ученицею аналізує результати, досягнуті відповідно до критеріїв. Недоліки роботи характеризуються через позитивне ставлення до їхньої діяльності в цілому:

«Мені було цікаво читати твою роботу. Я уявила, як виглядає твій песик. З твого опису видно, що він дуже кумедний. Твій твір стане досконалішим, якщо ти напишеш, як ти ставишся до свого улюбленця. Пропоную також використати слова, за допомогою яких ти зможеш краще описати його».

4.2. Зворотній зв'язок: форми, прийоми, інструменти

Обов'язковою умовою реалізації формувального оцінювання у контексті моделі багатомовної освіти є ефективний зворотний зв'язок, він надає необхідну інформацію учням/ученицям і вчителю, допомагаючи відповісти на питання: *як я просуваюся до поставленої мети?*

Зворотний зв'язок – це інструмент, що забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу; дає інформацію про те, як відбувається навчання, про досягнення та проблеми учнів/учениць з метою забезпечення їхнього прогресу. Забезпечення якісного зворотного зв'язку в умовах реалізації моделі багатомовної освіти є надзвичайно важливим, адже за результатами зворотного зв'язку вчитель оцінює процес спільної навчальної діяльності для його корекції: підбирає нові методи, прийоми, підтримує учнів. Учень/учениця, у свою чергу, також оцінює свою діяльність, отримує мотивацію для подальшої співпраці, до покращення своїх результатів. Зворотний зв'язок триває впродовж усього уроку за допомогою різноманітних прийомів, як в усній, так і в письмовій формі, за допомогою індивідуального і фронтального опитування.

Основою зворотного зв'язку є рефлексія. Рефлексія (від лат. *reflexio* – повернення назад) у навчанні – це аналіз учнем і учителем своєї участі у процесі навчальної діяльності та якості її результатів з метою їх покращення. Головне, щоб питання для визначення рефлексії не перетворилися на формальну процедуру, саме тому вони мають змінюватися.

Наведемо приклад рефлексійних питань:

Про що ви сьогодні дізналися? Чого ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося на уроці найбільше? Чи хотіли б ви дізнатися більше? Чи є для вас корисною ця інформація? Чому це вас зацікавило? Чи допомогло вам знання іноземної мови у цій ситуації? Чи стане вам у нагоді те, про що дізналися на уроці? Що привернуло вашу увагу? Чому ви звернули на це увагу? Що вас найбільше схвилювало? Чому вам сподобалося(не сподобалося) працювати в групі?

Процес рефлексії містить три стадії. Це важливо враховувати, адже вчителі часто зупиняються на першій стадії.

Стадії рефлексії

1. Установлення, з'ясування (На якому етапі я знаходжуся? Як я почуваюся?)
2. Аналіз причин (Чому так сталося?)
3. Планування дій (Що я хочу і можу змінити? Що для цього треба зробити?)

Для визначення рефлексії різних типів використовуються також спеціальні прийоми. У початковій школі вони переважно ігрові. Утім учні середніх та навіть старших класів позитивно реагують на застосування цих прийомів. Наведемо приклади деяких із них.

Прийоми рефлексії емоційного стану

Мета рефлексії емоційного стану – визначити настрій учнів та встановити емоційний контакт з класом.

«Сонечко» або «Смайлики». Учням пропонується обрати сонечко чи смайлик, який відповідає їхньому настрою. Інший варіант – намалювати на сонечку або смайлику свої емоції, відтворивши риси людини, усмішку, сльози тощо.

«Картки настрою». Учням роздаються картки різних кольорів, які визначають їхній настрій.

«Термометр» або «Вимірювання температури». За допомогою малюнку термометра учень визначає рівень свого настрою.

«Стрілки настрою». За допомогою стрілок (карток із стрілками) учень може швидко показати зміну свого настрою: зростання або зниження інтересу до уроку.

«Пелюстки». Діти обирають для себе пелюстки, колір яких найбільше відповідає настрою. Потім всі пелюстки збирають у квітку.

«Букет настрою». На початку уроку вчитель роздає дітям паперові квітки, наприклад, червоного і блакитного кольорів. Учні обирають квіти та збирають їх у спільний букет на початку та в кінці уроку, Це дає змогу визначити, як змінився їхній настрій впродовж уроку.

«Чарівний пензлик настрою». Учні за допомогою уявного пензлика малюють свій настрій і почергово говорять: «Мій настрій ... кольору, тому що ...».

«Вагончики вражень». На дошці вчитель малює або прикріплює потяг з кількох вагончиків, кожен з яких символізує різний етап уроку. Учні отримують по кілька веселих і сумних смайликів, які вони повинні розподілити по «вагончиках». Сумний – якщо на якомусь етапі матеріал був незрозумілий і тому настрій погіршився, веселий – якщо питань не виникло, все було легко.

«Мікрофон». Учні по черзі беруть уявний мікрофон і висловлюють свої думки, емоції про власну діяльність впродовж дня.

«Художня рефлексія», «Музична рефлексія». Учням пропонується дві картини із зображенням пейзажу. Одна проникнута сумним настроєм, інша – життєрадісним. Учні вибирають ту картину, яка відповідає їхньому настрою.

Музична рефлексія проводиться за допомогою музикальних фрагментів (радісних, веселих, тривожних, сумних тощо)

Важливо, щоб учитель не тільки констатував емоційний стан дитини, а й намагався зрозуміти його причини.

Рефлексія діяльності

Мета – підвищення ефективності навчальної діяльності, оптимізація навчального процесу.

Прийоми:

«Сигнали». Учитель просить учнів показувати сигнали, що позначають розуміння або нерозуміння матеріалу. Попередньо потрібно домовитися з учнями про використання таких сигналів:

- Я розумію і можу пояснити (великий палець руки спрямовано вгору).
- Я все ще не розумію (великий палець руки спрямовано в бік).
- Я не зовсім упевнений у (помахати рукою).

«Долоньки». Учні за допомогою вирізаних із паперу розфарбованих долоньок сигналізують учителю: «Все зрозуміло» чи «Потрібна допомога».

«Світлофор». Учні обирають один з кольорів: червоний, жовтий чи зелений. Червоний – не зрозумів, жовтий – є складнощі, потребую допомоги, зелений – все зрозумів.

«Драбина успіху» або «Лінійка». За допомогою малюнка драбини чи лінійки учень сам оцінює, на якому щаблі він опинився в результаті своєї діяльності під час уроку.

«Дерево успіху». Рефлексивний прийом, де певним кольором листя позначені рівні засвоєння матеріалу. Зрозумів, легко виконував завдання – зелений, жовтий – працював самостійно, але виникли ускладнення у виконанні деяких завдань, червоний – постійно потребував допомоги вчителя та однокласників.

«Плюс – мінус». Учні за допомогою плюсів і мінусів позначають у зошиті, з якими завданнями вони впоралися легко, а які їм були незрозумілі.

«Комплімент». Учні і вчитель дякують один одному за роботу. Подяку потрібно супроводжувати лаконічним описом роботи, визначенням її позитивних моментів.

Рефлексія змісту навчальної діяльності

Мета – підвищення ефективності навчальної діяльності, оптимізація навчального процесу.

Прийоми:

«Рефлексивний екран». Застосовується на етапі осмислення та засвоєння навчального матеріалу для швидкої рефлексії багатьма учнями. Учні по чергово висловлюються одним реченням. Початки речень записані на дошці, плакаті.

Сьогодні я дізнався... .

Я виконував завдання... .

Я навчився... .

Я зміг... .

Мені було корисно дізнатися... .

Мене здивувало, що... .

Я розповім батькам... .

«Відкриті відповіді». Прийом застосовується для визначення засвоєння змісту навчального матеріалу, наприклад:

Мені сподобався герой казки, тому що він...

Цей вчинок героя змінив ставлення до нього друзів, тому що....

Ця інформація мене зацікавила (буде корисною), бо

«Злови рибку». Прийом виконується за допомогою магнітного вудлища та «рибок». Діти на уроці підходять і виловлюють «рибку», до якої завчасно прикріплене питання з опрацьованої теми.

«Зірочки». На символах у вигляді «зірочок» учні записують свої особисті досягнення на уроці, за тиждень, чверть і вкладають їх у щоденник, прикріплюють на стенд, на дошку тощо.

Деякі прийоми можна використовувати незалежно від виду рефлексії. Це вже розглянуті прийоми «Термометр», «Лінійка», «Драбина», а також прийоми «Рефлексивна мішень», або «Кошик ідей».

«Рефлексивна мішень». Мішень потрібно розділити на кілька частин залежно від чинників, які вас цікавлять. Чим ближче до цілі – тим вищий бал. Кожен учень може зробити у кожному секторі по одній відмітці.

«Кошик ідей». Учні записують на аркушах свою думку про урок, усі аркуші кладуть до кошика (коробки, мішечка), потім вибірково учитель читає ці записи, разом з учнями обговорюються відповіді.

«Наплічник». Учні передають одне одному умовний «наплічник». Той, хто тримає «наплічник» в руках, розказує про свої результати, свої досягнення та наводить конкретні приклади. Якщо учень/учениця не може швидко сформулювати свої думки, каже «Пропускаю хід» та передає слово наступному учаснику.

«Акрослово». Учитель пропонує учням на кожен літеру слова (імені героя, поняття, терміну тощо) надати його змістову характеристику.

«Допитливі-кмітливі-критики». Учні розподіляються по трьох групах: допитливі, кмітливі, критики. Допитливі ставлять питання з опрацьованої теми, кмітливі відповідають або вирішують завдання, критики слідкують за виконанням завдання, його термінами, розподіляють бали між групами з урахуванням думки вчителя. Після першого туру команди міняються.

Ці рефлексивні прийоми не тільки дають можливість отримати інформацію щодо процесу навчальної діяльності, а й готують підґрунтя для формування здатності учня/учениці до ефективного самооцінювання та взаємооцінювання: сприяють активізації діяльності школярів на уроці, створюють умови адекватної вимогливості до себе та до інших, що важливо не тільки у навчальній діяльності, а й у повсякденному житті.

Ефективним прийомом здійснення зворотного зв'язку є самооцінювання та взаємооцінювання учнів і учениць, оскільки вони дають їм можливість усвідомлювати себе суб'єктами процесу навчання та відповідати за результати та якість своєї навчальної діяльності. Головний потенціал самооцінювання полягає в його застосуванні як інструменту підвищення мотивації та свідомості: допомогти учням оцінити свої сильні сторони, усвідомити шляхи вдосконалення своєї роботи та ефективніше організувати своє навчання. Вироблення вміння самоконтролю й самокорекції є одним із провідних завдань в програмах багатомовної освіти, адже вони зумовлюють розвиток рефлексії, критичного мислення, самостійності, здатності передбачати майбутні результати своїх дій та зіставляти їх з реальними, тобто проводити саморегуляцію.

Важливими для організації процесу самооцінювання є такі принципи:

- учнівське самооцінювання передуює оцінюванню роботи вчителем;
- учитель оцінює діяльність учня/учениці за тими самими критеріями, за якими проводилось самооцінювання учня/учениці;
- учитель не тільки пропонує учням/ученицям листки самооцінювання, а й розробляє їх разом з ними;
- використовуються різноманітні форми оцінювання: картки, листки самооцінювання, щоденники досягнень, портфоліо тощо.

У процесі самооцінювання учень або учениця аналізує не тільки засвоєння змісту навчання, а й свій емоційно-психологічний стан, зміст та якість своєї навчальної діяльності, ефективність співпраці із іншими членами групи.

Наведемо приклади таких листків самооцінювання. Самооцінювання може здійснюватися за допомогою відповідей «так/ні», коротких пояснень, спеціально розробленої шкали:

Листок самооцінювання емоційно-психологічного стану учня/учениці

На уроці мені було цікаво.

Мій настрій поліпшився.

Своєю роботою на уроці я задоволений/задоволена.

За урок я втомився/втомилася.

Деякі завдання були для мене складними.

Я із задоволенням виконував/виконувала завдання.

Мені сподобалося працювати з іншими учнями та ученицями в групах.

Мені подобалося допомагати іншим.

Листок самооцінювання діяльності учня/учениці (вивчення теми)

Я активно працював/працювала на уроці.

Я задоволений/задоволена своєю роботою впродовж теми.

Я ставив/ставила запитання про нове, незрозуміле.

Я був/була старанним/старанною.

Я самостійно виконував/виконувала завдання.

Я потребував/потребувала допомоги.

Я старанно виконував/виконувала завдання.

Я плідно співпрацював/співпрацювала з іншими дітьми.

Листок самооцінювання засвоєння змісту навчання учнем/ученицею

Я добре зрозумів/зрозуміла цю тему.

Я можу розказати, що я дізнався/дізналася з цієї теми.

Я брав/брала активну участь у її обговоренні на уроці.

Я ставив/ставила питання, якщо мені було щось незрозуміло.

Я самостійно знаходив/знаходила матеріал з цієї теми.

Я підготував/підготувала усне повідомлення з теми.

Я написав/написала есе (іншу творчу роботу) з теми.

Листок самооцінювання роботи учня/учениці в групі

Я був активний/активна у ході роботи в групі.

Я уважно слухав/слухала інших учнів.

Я ставив/ставила слушні запитання.

Я намагався/намагалася відповідати на запитання, які в нас виникали.

Я не відволікався/відволікалася від поставленого завдання.

Я висловлював/висловлювала власну точку зору.

Я пропонував/пропонувала ідеї.

Я допомагав/допомагала учасникам групи.

У ході підготовки листків самооцінювання вчитель має урахувати навчальну мету, етап реалізації формульованого оцінювання, навчальну ситуацію та рівень навчальних досягнень учнів, зокрема рівень володіння виучуваними мовами.

Листки самооцінювання можуть мати більш конкретне спрямування та уміщувати питання щодо оволодіння специфічними багатомовними компетентностями, наприклад: *«Мені легко було переключатися з однієї мови на іншу у ході уроку»*, *«Мені подобалося бути в ролі перекладача під час роботи в групах»*, *«Мені легко було передати зміст тексту іншою мовою»*, *«Я добре впорався/впоралася із завданням скласти тези (або план) іншою мовою за текстом»*, *«Я звертався/зверталася до вчителя, однокласників/однокласниць з проханням повторити питання, надати додаткову інформацію»* тощо.

У процесі взаємооцінювання діти мають учитися оцінювати не особистість, а виконану роботу. При цьому користь від процесу взаємооцінювання отримують і ті, кого оцінюють, і ті, хто оцінює, адже у них з'являється можливість усвідомити й власні помилки. Так, наприклад, учасники групи визначають по одному позитивному моменту в роботі, яка аналізується, і такому, що потребує вдосконалення (символи можуть бути обрані самими учнями). Діти таким чином привчаються бачити передусім позитивні елементи роботи своїх однокласників/однокласниць та коригувати невдалі.

Вкрай важливо навчити школярів радитися між собою, толерантно давати один одному поради. Для цього їм варто запропонувати перелік сталих словосполучень, які можна вживати під час взаємооцінювання, наприклад:

Дозволь дати тобі пораду ...

Якщо ти хочеш послухати мою пораду, то ...

Я б тобі порадила ...

На жаль, мушу тобі сказати, що ...

Мені дуже приємно тобі сказати, що ...

Якщо ти прикладеш зусиль, у тебе вийде ще краще. Для цього зверни увагу на ...

Чи можу я тобі допомогти?

На етапі корекції вчитель нагадує учневі/учениці навчальні цілі та пропонує зіставити їх з результатами роботи, звернути увагу на алгоритм, зразок, на основі якого виконувалося завдання; на конкретному прикладі показати, що необхідно зробити; поставити допоміжні запитання. Цей етап має дати відповідь на питання: *«Що я маю зробити, щоб покращити свій результат?»*.

Вибір інструментів корекції здійснюється відповідно до психологічних особливостей учня/учениці і рівня засвоєння ними навчального матеріалу. У процесі корекції перевага надається індивідуальній формі взаємодії.

Спочатку вчитель визначає правильно (відповідно вироблених критеріїв) виконані завдання та виділяє їх зеленим кольором. Передусім треба звертати увагу на позитивні результати виконання роботи: *«Все правильно», «Виконані всі завдання», «Завдання № 1, 2 виконані правильно»*. У випадку наявності помилок: *«Подумай ще над цим завданням», «Зверни увагу на ці завдання», «Ти правильно міркуєш, але давай ще подумаємо, як...», «Чому ти так думаєш?», «Чому ти дійшов/дійшла такого висновку?»*.

Рекомендації можна надавати у різний спосіб, але бажано не у формі прямої настанови: *«Зроби так..., виправ у такий спосіб...»*.

Робота над помилками у групі проводиться через спільне обговорення учнями найбільш успішних моментів їхньої роботи і тих, що потребують вдосконалення відповідно до вироблених критеріїв. У процесі обміну думками діти доходять кращого розуміння, як їм вдосконалити свою роботу. На уроці важливо надавати дітям можливість і час для вдосконалення роботи (корекція роботи згідно з рекомендаціями вчителя).

На основі результатів зворотного зв'язку вчитель корегує і свою власну діяльність для покращення процесу навчання. Якщо діяльність учнів і їхні навчальні результати є невисокими, вчитель повинен змінити чи удосконалити:

- планування навчальної діяльності;
- методи і прийоми навчання;
- форми організації роботи учнів;
- розподіл часу на різних етапах уроку;
- психологічні техніки роботи з учнями.

Однією із пріоритетних технологій здійснення формуального оцінювання є портфоліо учнів/учениць – добірка репрезентативних свідчень про їхні досягнення. У ході реалізації моделі багатомовної освіти важливого значення набуває мовне портфоліо. Колекція робіт автора/авторки мовного портфоліо демонструє прогрес в опануванні мов і докладені для цього зусилля за певний період часу. Значну цінність представляє автентичність цих матеріалів, наближеність до умов реального життя, в яких учні демонструють рівень сформованості багатомовної компетентності. Мовне портфоліо має неформальний характер і може вміщувати результати будь-якого мовного досвіду учнів/учениць.

За підтримки Міністерства освіти і науки України створено українську версію європейського мовного портфоліо (ЄМП), яке запроваджується як інструмент оцінювання в практику іншомовного навчання за допомогою стратегії «шести кроків», яка передбачає: 1) формування навичок рефлексії; 2) ознайомлення учнів із завданнями та функціями ЄМП; 3) формування навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів; 4) формування навичок і розвиток

умінь планування учнями власної навчальної діяльності; 5) поступове впровадження самооцінювання; 6) підтримка учнівської роботи з ЄМП [15].

Цю версію доцільно використовувати й у процесі реалізації моделі багатомовної освіти. Мовне портфоліо учня/учениці за прикладом Європейського мовного портфоліо пропонується скласти з мовного паспорту, біографії та досьє.

У мовному паспорті є відомості про мовне середовище, перелік виучуваних мов навчання; терміни, упродовж яких вивчається кожна мова; інформація про використання цієї мови в різних сферах і ситуаціях (перебування за кордоном, спілкування з носіями мови); визначення особистих цілей навчання кожної мови.

Мовна біографія вміщує листи самооцінювання учнів щодо сформованості основних комунікативних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності в кожній мові на основі визначених дескрипторів, а також самооцінку навчальних стратегій, які використовуються учнями (*«Я запам'ятовую слова краще, якщо...»*, *«Я розумію текст краще, якщо..»*, *«Я усно сприймаю текст, якщо...»* тощо). Аналіз мовної біографії дає учителю можливість ефективно корегувати свою діяльність, забезпечувати якісний зворотний зв'язок.

Мовне досьє представляє роботи учнів, які свідчать про їхні досягнення в опануванні мовами (твори, реферати, дипломи, сертифікати). Учні разом із вчителем мають визначити терміни наповнення мовного досьє (чверть, півроку). Ці добірки мають коментуватися учнем/ученицею: чому саме ці роботи він вирішив репрезентувати в досьє, чим вони є для нього значущими, які моменти є вдалими, які потребують удосконалення. Коментарі здійснюються мовою, яку обирає учень/учениця.

Мовне портфоліо учня/учениці зазвичай містить рубрики, визначені в Європейському мовному портфоліо, але діти можуть вносити свої корективи в структуру та додавати рубрики власного портфоліо. Мовне портфоліо може бути складником загального портфоліо учня/учениці. Учителі, батьки можуть надати учневі/учениці допомогу в створенні мовного портфоліо, особливо в початковій школі, але остаточний вибір залишається за авторами/авторками портфоліо: саме вони вирішують, яка інформація буде розміщена у портфоліо, в якій комунікативній діяльності вони роблять значні, за їхньою думкою, успіхи. Самостійна добірка матеріалів мовного портфоліо породжує ситуацію успіху, підвищує самооцінку та впевненість у власних можливостях; окрім того, розвиває пізнавальні інтереси та готовність до самостійного пізнання.

Пропонуємо мовне портфоліо для учнів 3–4 класу.

Перший розділ портфоліо може мати такі назви: «Мій мовний паспорт», «Мій мовний документ» або «Мови, які я знаю (вивчаю)». Зазвичай він має такі

рубрики:

I. Мій мовний документ

1. Мова(и), якою(ими) я розмовляю в родині:
2. Мова(и), якою(ими) я спілкуюся з друзями:
3. Мови, які я вивчаю в школі. Для чого я їх вивчаю?
4. Мови, які я вивчаю поза школою (мета):
5. Я спілкуюся із носіями різних мов і використовую такі мови:
6. Я маю родичів і друзів у інших країнах (у яких?) Я спілкуюся з ними мовами (якими?).
7. Країни, які я хочу відвідати (відвідав/відвідала):
8. Мені подобаються свята, традиції (які?) моєї країни, тому що...:
9. Мене цікавлять свята, традиції (які?) інших країн (яких?). Я хочу до них долучитися, тому що...

II. Моя мовна біографія

1. Я почав вивчати другу та третю мови (терміни, умови вивчення: у родині, у школі, у недільній школі, у гуртку тощо)...
2. Як я оцінюю свої досягнення в кожній мові (конкретно у кожній мові)?
3. Що мені легко робити (подобається робити) виучуваною мовою? (постав позначку)
слухати
говорити
читати
писати
4. Я допомагаю під час групової роботи іншим учням зрозуміти зміст текстів другою, третьою мовою (конкретизувати мови); спілкуватися цими мовами (або сам/сама потребую допомоги).
5. Під час слухання, я краще розумію зміст тексту, коли...
6. Під час читання я краще розумію текст, коли ...
7. Для того, щоб добре написати твір (есе), я ...
8. Для того, щоб спілкуватися з іншими учнями другою (третьою) мовами я ..
9. Що я роблю, щоб досягти успіхів у вивченні кожної мови?

III. Моя мовна скарбничка

Мовна скарбничка уміщує:

- письмові роботи, які сам учень/учениця визначає кращими;
- словнички, складені учнем/ученицею;
- перелік прочитаних книг; добірку цікавої інформації з теми;
- матеріали індивідуальних і групових проєктів;
- нагороди й інші форми визнання досягнень учня/учениці.

Листки самооцінювання складають другу частину мовного портфоліо. Вони готуються вчителем і обговорюються з учнями/ученицями відповідно до спільно розроблених дескрипторів.

Наведемо приклад листка самооцінювання для мовного портфоліо учнів/учениць 3-4 класів.

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Нові знання за темою, уміння | Після завершення теми: Я знаю Я можу... | Задоволений своїми результатами, працював самостійно, але хочу знати і вміти більше | Маю гарні результати, але хочу їх покращити. Треба попрацювати додатково | Можу досягти кращих результатів, але потребую допомоги |
| Мій прогрес у говорінні | Після завершення теми: Я можу | | | |
| Мій прогрес у читанні | Після завершення теми: Я можу | | | |
| Мій прогрес у письмі, у складанні текстів | Після завершення теми: Я можу | | | |
| Мій прогрес у слуханні | Після завершення теми: Я можу | | | |
| <i>Мої нотатки</i> | | | | |
| Вважаю, що я став/стала краще _____ | | | | |
| Мені було легко _____ | | | | |
| Мені було цікаво _____ | | | | |
| Я відчував/відчувала труднощі _____ | | | | |
| Але зараз я знаю і можу _____ | | | | |
| Я хочу знати, вміти _____ | | | | |

У другій частині портфоліо можуть бути розміщені анкети з відповідями учня/учениці, які також є ефективною формою визначення їхнього ставлення до інших мов, до інших культур.

Оцінювання міжкультурної компетентності є наразі дискусійним питанням. У науковій літературі не існує одностайності з приводу оцінювання багатьох аспектів міжкультурної компетентності, наприклад, толерантності. У

процесі дослідження ми дійшли висновків, що найкраще поступ учнів/учениць у процесі формування міжкультурної компетентності оцінюється під час педагогічних спостережень, бесід, анкетування.

Важливо, щоб анкети не містили формальних запитань на кшталт: «Що тобі подобається або не подобається в культурі іншого народу?», а були спрямовані на осмислення конкретних явищ, подій, традицій культури після обговорення культурологічної теми на уроці або після завершення проекту, позакласного заходу, екскурсії тощо. Доцільно ставити такі запитання: «Що спільного в культурах народів» (конкретизувати яких народів і які явища, події, ритуали порівнюються); «Чим вони відрізняються?»; «Що тобі здалося цікавим?»; «Що тебе здивувало?».

Головне у процесі формування міжкультурної компетентності – підготувати дитину до сприйняття відмінності іншої людини, які зумовлені приналежністю до певної національності, раси, культури та запобігти створенню стереотипів щодо цих відмінностей. З цією метою у процесі експерименту використовувалися матеріали «Щоденника інтеркультурного досвіду» («Autobiography of Intercultural Encounters», 2009), розробленого європейськими фахівцями із багатомовної освіти [16].

Наприклад, школярам ставилися питання на кшталт: «Чи зустрічали ви когось, хто відрізняється від вас? Чи була це людина з іншої країни? Чи говорила ця людина іншою мовою? Як ви познайомилися? Якою мовою ви спілкувалися? Що вас здивувало у цій людині? Як ви думаєте, що ця людина відчувала під час спілкування з вами? Яка інформація про вас її цікавила? Чи хотіли б ви спілкуватися з учнями з інших країн? Про що хотіли б у них дізнатися?» тощо. На основі цих питань проводилися колективні обговорення, або учні/учениці стисло відповідали на ці питання індивідуально у письмовій формі.

Також учням пропонувалося записати відповіді на питання, есе, які потім додавалися до матеріалів мовного портфоліо. Вони стосувалися інформації щодо друзів із інших країн, їхніх звичок, думок, традицій країни, в якій вони живуть. Для старших учнів організовувалися дискусії щодо поняття толерантності, важливості готовності протистояти проявам різних видів дискримінації.

Мовне портфоліо надає можливість визначити рівень умінь учнів/учениць, які свідчать про сформованість багатомовної компетентності; мотивацію до навчання мов і використання їх у повсякденній діяльності; рефлексію дітей щодо своїх навчальних досягнень, їхню здатність до адекватного самооцінювання.

Листки самооцінювання можуть складатися і для аналізу діяльності учнів/учениць у ході використання певної технології, спрямованої на формування багатомовної компетентності. Для цього вчителю важливо визначити основні уміння, які формуються завдяки її застосуванню. Так,

особливості оцінювання у ході реалізації CLIL визначається двоаспектністю навчання – предметний зміст і нерідна мова. Тому застосовуваним є метод оцінювання, який об'єднує вимірювання прогресу учнів/учениць з чітким розрізненням просування у предметному змісті й у розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти. У процесі реалізації мовно-предметної інтеграції (CLIL) оцінюються передусім досягнення з певного предмету, зміст якого засвоюється за допомогою M2 (другої мови), адже вони опосередковано свідчать і про рівень володіння мовою, за допомогою якої опановується предметний зміст.

На рівні комунікативної компетентності комплексній оцінці підлягає здатність: 1) використовувати специфічні для предмету терміни; 2) правильно застосовувати граматичні та синтаксичні структури; 3) зрозуміти зміст почутого чи прочитаного тексту з теми, яка опрацьовується; 4) брати участь у дискусії виучуваною мовою, аргументовано висловлювати власну думку.

У контексті використання рецептивної технології навчання передбачено оцінювання: 1) здатності швидко визначати закономірності у новій мові й співвідносити їх із закономірностями у рідній мові (як, наприклад, особливості словоутворення); 2) вміння розпізнавати інтернаціоналізми та споріднені слова близьких мов; 3) рівня розвитку евристичних вмінь для розуміння змісту невідомого тексту та ін. (Див . розділ «Рецептивна технологія»).

Отже, реалізація моделі багатомовної освіти передбачає тривалий комплексний моніторинг, у якому вирішальне значення має не рейтинг учня/учениці в певний момент навчального процесу, а динаміка отриманих показників.

Отже, оцінювання в контексті моделі визначається такими рисами:

- формувальний характер (цілеспрямовано формує запланований результат у ході навчання у спеціально створених умовах);
- процесуальність, триває увесь період навчання;
- актуалізація мотиваційної, стимулювальної, коригувальної функції оцінювання;
 - взаємозв'язок формувального та підсумкового оцінювання;
 - об'єктивність і відкритість;
 - комплексність, що передбачає наявність:
 - а) самооцінювання;
 - б) взаємооцінювання;
 - в) оцінювання вчителем;
 - г) створення мовного портфолію;
 - багатоаспектність (моніторинг умінь здобувачів освіти в основних видах мовленнєвої діяльності у виучуваних мовах);

- здійснення у середовищі психологічної безпеки;
- спрямованість на утвердження соціальної, національної, культурної рівності.

Освітні результати в процесі реалізації моделі багатомовної освіти мають аналізуватися на основі діагностувальних робіт, результатів спостереження вчителем за навчальною діяльністю школярів, анкетування, мовних портфоліо з метою визначення рівня мотивації учнів і учениць, їхнього когнітивного розвитку, комунікативних умінь, ставлення до різних мов і культур, здатності взаємодіяти в умовах полікультурного середовища.

Література:

1. Грищенко, М. (ред). (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Закон України «Про освіту» (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). https://urst.com.ua/act/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu
4. Державний стандарт початкової освіти (2018/2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12>
5. Державний стандарт базової основної освіти (2020). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
6. Scriven, M. The Methodology of Evaluation. In: Tyler, R., Gagné, R. and Scriven, M., Eds., Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1), Rand McNally, Chicago, P.39–83.
7. Bloom, B. Learning for Mastery.UCLA Evaluation Comment 1 (2), 1968. P.1–8.
8. Bloom, B., Hastings, J., Madaus, G.. Hand book on formative and summative valuation of student learning. McGraw-Hill Companies, 1971. 923 p.
9. Black, P. Wiliam, D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. PhiDeltaKappan, Vol. 80, No. 2 (October),1998. P.1–12.
10. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.
- 11.Фідкевич, О., Бакуліна, Н.Нова українська школа: теорія і практика формування оцінювання у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза , 2019 . 64 с.
12. Фідкевич, О., Богданець-Білокаленко, Н. Нова українська школа: теорія і практика формування оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти. Київ : Генеза , 202 . 96 с.
- 13.Успішні практики багатомовної освіти в Україні / кол. авт., за ред. А. О. Панченкова. Київ: Ваіге,2020, 134 с.
14. Першукова, О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія. Київ: ТОВ «СІК ГРУП Україна», 2015. 652 с.
15. Карп'юк, О. Європейське мовне портфоліо: методичне видання.Тернопіль: Лібра Терра, 2008. 112 с.
- 16.Autobiography of Intercultural Encounters. 2009: URL:http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp (Accessed, 23. 08, 2022).

РОЗДІЛ 5. ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ З НАВЧАННЯМ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН І КОРИННИХ НАРОДІВ

Багатомовність як здатність особистості використовувати кілька мов для забезпечення своїх комунікативних потреб, зокрема у процесі навчання та фаховій діяльності, є однією з провідних рис сучасного світу. Багатомовна освіта в різних країнах стає складником освітнього простору, а її варіативні форми спрямовані не лише на посилене вивчення першої мови (материнської/державної/мови більшості), іноземних мов, а й на підтримку мов меншин (рідної або другої/третьої).

Світовий досвід показує, що заперечення мовної та культурної унікальності національних спільнот є приводом для виникнення непорозуміння і соціальних конфліктів між етнічними групами. Необхідність підтримки полілінгвокультурності соціуму зумовлена розвитком відкритого суспільства та плюралізмом сучасних освітніх систем, які дедалі характеризуються поліморфізмом знань, полікультурністю, поліцентричністю, інтеграцією та політехнологічністю побудови змісту освіти.

Із середини ХХ ст. заклади освіти з двомовним або багатомовним навчанням успішно функціонують у країнах Європи (Австрії, Бельгії, Германії, Естонії, Латвії, Литви, Словенії й інших), в Ізраїлі, Індії, Канаді, Північній і Південній Америці тощо. Ці процеси набувають актуальності для України в контексті її інтеграції із Європейським Союзом. В останнє десятиліття інтерес до розвитку багатомовної освіти набирає обертів в українській науці та практиці [1; 2], адже глобальні трансформаційні процеси потребують розширення кола компетентностей у всіх сферах життєдіяльності.

Модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин, яка розроблена

співробітниками відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, спрямована на підтримку єдності громадян нашої країни з урахуванням її національного і культурного розмаїття. Запропонована модель допомагає дітям із родин представників національних меншин і корінних народів побудувати «міст» між їхньою рідною та державною мовою, не поступаючись при цьому своєю унікальною мовною та культурною спадщиною.

Учені-дослідники та вчителі-практики, які брали у частку експерименту із реалізації моделі багатомовної освіти в українських закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин, визначили такі позитивні результати її впровадження:

- підвищення мотивації школярів до навчання, креативність, логічне мислення, здатність до адекватної національної та громадянської самоідентифікації; підвищення їхньої впевненості в собі, зниження тривожності; розвиток багатомовної компетентності учнів і учениць та її складників: метакомпетентності, компенсаторної та міжкультурної компетентностей;
- підвищення зацікавленості дітей у вивченні мов, що у подальшому сприятиме їхній успішній фаховій діяльності як в Україні, так і на міжнародному ринку праці;
- розвиток міжнаціональної толерантності, формування усвідомлення цінності культурного розмаїття;
- позитивний вплив використання рідної мови в початковій школі на ефективність засвоєння другої та третьої мов;
- більш успішний розвиток мовних умінь як з першої (M1), так і з другої/третьої/іноземної мови (M2/M3/IM) завдяки опрацюванню учнями змісту немовного предмета двома або декількома мовами;
- мовний аналіз матеріалу з немовного предмету сприяє кращому, глибшому розумінню його змісту;
- багатомовна освіта сприяє ефективній міжпредметній інтеграції; зокрема, більш очевидним стає мовний акцент у навчанні предметів (тлумачення, переклад слів, виявлення ключових слів, поділ тексту на мікротеми, робота з культури мовлення на матеріалі немовного предмета тощо);
- активізуються пошуки у галузі методики, зближуються методики навчання мов й інших предметів, застосовуються інноваційні сучасні освітні технології (CLIL, тандем-метод та інш.), міжпредметні методи (підготовчі вправи для побудови висловлювань за змістом предмету, коротке резюме за темою, проекти другою/іншою мовою, регулярне застосування групової роботи для розвитку мовленнєвих умінь на предметних уроках тощо).

Утім дослідники у процесі експериментальної роботи засвідчили як переваги моделі багатомовної освіти у порівнянні із традиційними підходами, так і проблемні питання щодо подальших перспектив її запровадження, визначили, ризики та перешкоди, які необхідно урахувати, щоб забезпечити ефективність навчання в контексті моделі:

- відсутність розуміння системного характеру багатомовної освіти, її сутності, мети і завдань, неузгодження її чинників;
- чутливість мовної теми, надмірний акцент на політичному аспекті мовного питання;
- недостатній рівень науково-методичного забезпечення інтегрованого навчання декількох мов;
- брак вчителів, готових до впровадження моделі багатомовної освіти, а також навчальних ресурсів;
- недостатня поінформованість батьків, представників національно-культурних громад про модель багатомовної освіти, форми її реалізації;
- недостатня мотивація учнів/учениць, відсутність розуміння ними цілей навчання кількох мов.

Ці ризики можуть бути мінімізовані за рахунок конкретних дій, спрямованих на ефективну реалізацію моделі багатомовної освіти:

- визначення закладів загальної середньої освіти, для яких розроблена модель, її мета і завдання будуть актуальними з огляду на особливості мовної ситуації у регіоні, етнокультурний склад учнів/учениць, їхні особистісні потреби, соціальний запит батьків і представників громади;
- співпраця з регіональними органами освіти; підготовка адміністрації закладу, вчителів до роботи за програмами багатомовної освіти; розробка сучасних навчально-методичних матеріалів;
- інформування батьків, національно-культурних, громадських організацій, представників громади про цілі і завдання моделі багатомовної освіти, підготовка регіональних інформаційних кампаній в ЗМІ, місцевому телебаченні, соціальних мережах;
- залучення місцевої влади до підтримки удосконалення матеріально-технічної бази для реалізації моделі на сучасному рівні.

Адміністрації освітнього закладу, вчителям слід ретельно підійти до організації освітнього процесу в межах цієї моделі.

Планування діяльності освітнього закладу має ґрунтуватися на довгостроковій стратегії. Упровадження моделі багатомовної освіти впливатиме на всі аспекти функціонування закладу: навчальний план, організацію навчального процесу, план позакласної діяльності, методику викладання, співпрацю вчителів, багатомовне середовище у закладі освіти, стосунки з

батьками, органами управління освітою, місцевою спільнотою тощо. Заклад повинен трансформувати підходи до професійного розвитку педагогів, формувати ресурсну базу навчальних матеріалів для використання їх під час та поза уроками.

Щоб розпочати процес змін, директори шкіл, а також їхні заступники мають добре підготуватися, взяти участь у спеціалізованих тренінгах та семінарах, вивчити літературу з багатомовної освіти, ознайомитися із досвідом своїх колег, які вже почали впроваджувати модель. Утім неможливо розпочинати планування, ґрунтуючись лише на загальних положеннях чи чужому досвіді. Адміністрації слід ретельно вивчити ситуацію, адже на запровадження того чи іншого варіанту моделі можуть мати вплив такі фактори, як: мовна ситуація у регіоні, ставлення батьків до багатомовної освіти, готовність вчителів працювати за програмами багатомовної освіти, наявність ресурсної бази для ефективної реалізації моделі. Чим краще буде поінформована про особливості моделі багатомовної освіти та принципи її впровадження адміністрація та вчителі закладу, тим легше буде заручитися підтримкою місцевих органів управління, педагогічної та батьківської рад або інших органів управління та самоврядування школи.

Важливо створити групи прихильників багатомовної освіти серед вчителів та батьків, які будуть активно залучені до процесу реалізації обраної моделі. Під час планування роботи адміністрація має звернути увагу на такі питання:

- визначення контингенту учнів, які будуть брати участь у програмах багатомовної освіти;
- інформування батьків, районної адміністрації, громадськості щодо реалізації цієї моделі (адміністратори та члени робочої групи повинні бути в змозі чітко пояснити мету та завдання моделі батькам, вчителям та представникам громадськості);
- необхідність забезпечення вчителів та учнів навчальними матеріалами з мов, які планується вивчати у ході реалізації моделі;
- створення додаткових умов, вивільнення часу для професійного розвитку вчителів, потрібного на навчання, та спільне планування інтегрованого викладання мови та предмету.
- спрямування вчителів на співробітництво та його подальша підтримка, що передбачає відкрите обговорення та спільне прийняття рішень для кращого результату.

Серед важливих питань, які також має вирішити адміністрація закладу освіти: кількість предметів, у викладанні яких застосовуватимуть багатомовне навчання; одночасне чи послідовне переведення предметів на таке навчання; ступінь інтеграції, її види; аналіз змісту підручників; укладання словників

термінів, термінологічних зворотів, тематичних груп лексики з предмету, який викладається за методиками багатомовного навчання; організація уроків для успішного здійснення багатомовного навчання; формування кожним вчителем власної системи методів і прийомів, найбільш придатних для такого навчання, готовність вчителів їх використовувати; розгляд психологічних проблем оволодіння учнями і ученицями мовою на матеріалі немовного предмета; підготовка вчителів до роботи за програмами, створеними на основі моделі багатомовної освіти.

Деякі аспекти реалізації моделі багатомовної освіти можуть бути сприйняті не лише позитивно, а й негативно частиною батьків та педагогічного колективу, адже її впровадження потребує додаткових зусиль і часу. Тому важливо, щоб адміністрація продумала, як знизити цей опір та недовіру, наприклад, організувавши курси для батьків, обговорення; створивши систему заохочення для вчителів.

Важливу роль у ефективному запровадженні моделі багатомовної освіти є постійний моніторинг діяльності учасників освітнього процесу, однією із форм якого є системні опитування, анкетування (Див. додатки до розділу). Важливою умовою ефективності діяльності освітнього закладу у ході реалізації моделі багатомовної освіти є мотивація вчителів, позитивне ставлення до неї, усвідомлення вчителями необхідності спеціальних знань та вмінь для участі в реалізації моделі багатомовної освіти.

Учителі повинні бути теоретично підготовлені, розумітися на основних питаннях розвитку багатомовності, методики в галузі багатомовної освіти. Не існує спеціально розроблених навчальних матеріалів та ресурсів для програм багатомовної освіти, які б підійшли для будь-якої ситуації, для різних культурних та мовних контекстів, тому вчителям доведеться створювати власні матеріали та адаптувати наявні.

Учителі, які починають працювати за моделлю багатомовної освіти, мають обговорювати із колегами, що вони роблять або що вони планують робити, відкрито ділитися своїми думками та мати можливість почути думку про свої уроки. Для цього необхідно, щоб у закладі освіти була створена позитивна та відкрита до новацій атмосфера.

В ідеалі ефективність моделі забезпечується наявністю висококваліфікованих вчителів, які володіють M1 та M2, а також іншими мовами програми, які підтримують ідею багатомовної освіти та здатні чітко сформулювати цілі та розробити навчальні програми. Бажано також, щоб вчителі мали високий рівень міжкультурної компетентності, оскільки вони навчатимуть дітей із родин, що належать до різних національних культур.

Утім у реальності рівень володіння мовами в учителів, які задіяні у процесі

реалізації моделі, можуть бути різними. Наприклад, вчитель має достатні комунікативні навички, але не володіє гарною академічною мовою, щоб викладати нею предмети; або вчитель може викладати предмети на рівні певного класу, але не вище за цей рівень. Виходячи з оцінки компетентностей учителя, освітній заклад може визначити його роль у реалізації моделі. Ефективною є форма командної роботи вчителів (наприклад, на рівні класу – вчитель предмету, вчителі М1 та М2), оскільки в цьому випадку вчителі мають більше можливостей надати підтримку один одному.

Як і у вчителів, у батьків також виникає багато питань на початковому етапі запровадження моделі. У батьків, зазвичай, немає педагогічної освіти та досвіду, які допоможуть їм зорієнтуватися у моделі багатомовної освіти. Крім того, батьки часто переносять на дитину свої власні страхи, зокрема щодо навчання тією чи іншою мовою або одночасного оволодіння кількома мовами. Вони можуть мати нереалістичні, завищені очікування від запровадження моделі багатомовної освіти, особливо з приводу того, наскільки швидко їхні діти навчатися мов та на якому рівні вони володітимуть ними. Тому дуже важливо системно працювати з батьками, формуючи розуміння ними цілей багатомовної освіти та особливостей процесу формування багатомовної компетентності.

Найчастіше батьків турбують такі питання, відповіді на які адміністрація закладу та вчителі мають бути готові вже на початковому етапі запровадження моделі:

- Чи складно буде дитині вивчати одночасно декілька мов?
- Як ця система навчання вплине на знання рідної мови, на вивчення державної мови?
- Чи не плутатиме мови дитина у процесі інтегрованого навчання мов?
- Чи не буде інтегроване навчання мов негативно впливати на опанування інших предметів, наприклад, математики, природознавства тощо?
- Як можна допомогти дитині, якщо вона вивчає предмети мовою, якою не розмовляють удома або якою не володіє ніхто з батьків?

Крім цих питань, батьків зазвичай хвилює, що дитина може відчувати труднощі, тривожність, невпевненість, відставати у когнітивному розвитку. До початку запровадження моделі потрібно запланувати інформаційні збори з огляду на ці можливі питання батьків.

Бажано, щоб, представляючи батькам модель багатомовної освіти, представники адміністрації закладу спиралися на конкретні дані про учнів, мовну ситуацію в спільноті, переваги та можливості, які надає навчання за моделлю. Рекомендується проводити збори із питань реалізації моделі багатомовної освіти раз на чверть у перший рік запровадження.

Раз на місяць вчитель може надіслати листа з інформацією, як проходить

навчання дитини, які труднощі вона відчуває і які перспективи їх подолання. Лист може уміщувати пораду батькам: що вони можуть зробити, щоб підтримати свою дитину. Також можна додати список опорних фраз або слів, яких навчаються діти, щоб батьки, за бажанням, могли б вивчити чи використати їх у розмові з дитиною.

На другий рік школа може провести опитування батьків, щоб виявити, що вони думають про результати роботи закладу із реалізації моделі багатомовної освіти та як вони сприймають навчання в її контексті. Крім того, школа може продумати план роботи з батьками на 2–3 роки наперед, щоб варіювати методи їхнього інформування та безпосередньої участі в програмі. Потрібно постійно та цілеспрямовано працювати над збереженням контакту з батьками з самого початку реалізації моделі.

Важливо показати батькам, що їхні діти успішно навчаються, що процес освоєння мови та предметів через мову складається з певних кроків і досягнень. Батьки повинні відзначати досягнення своїх дітей у процесі оволодіння мовою/мовами. Наприклад, перший твір другою мовою; опис експерименту, проведеного на уроці; успішний проект та ін. Ці роботи можуть бути представлені, як вже зазначалося, у портфоліо дитини, або батьки можуть бути запрошені на презентацію цих робіт у класі. Таким чином, у батьків буде можливість об'єктивніше судити про те, що зроблено і що має бути досягнуто в майбутньому. Бажано закріпити один день на місяць, коли батьки можуть відвідати уроки, поділитися сумнівами з колективом школи, отримати поради.

Отже, завдання, які постають у процесі реалізації моделі багатомовної освіти, є певним викликом для всіх учасників навчального процесу, однак зарубіжний досвід і досвід українських вчителів, які були долучені до експериментальної роботи, надає оптимізму вважати, що за належної організації впровадження цієї моделі, урахування чинників, які сприятимуть її ефективності, її мета – формування багатомовної компетентності учнів – є реальною і досяжною.

Література:

1. Першукова, О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія. К. : ТОВ “СІК ГРУП Україна”, 2015. 652 с.
2. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегірьова, Н. В. Бакуліна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. Київ : Педагогічна думка, 2023. 44 с.

Автори розділів:

Олена Фідкевич, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Передмова. Багатомовна освіта як стратегія модернізації українського освітнього простору

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин.

1.1. Репрезентація вихідних положень теорії багатомовності в зарубіжній науці

Розділ 2. Модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин.

2.2. Характеристика моделі багатомовної освіти.

2.3. Зміст компетентностей, що формуються у процесі реалізації моделі багатомовної освіти.

Розділ 3. Педагогічні умови використання основних методів, технологій, прийомів навчання в процесі реалізації моделі багатомовної освіти.

3.2. Рецептивна технологія (проект EuroComperhension.

3.3. Технологія CLIL («Content and Language Integrated Learning»).

3.4. Скафолдинг.

3.5. Тандем-метод.

3.6. Переключення мовних кодів.

Розділ 4. Контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти у процесі реалізації моделі багатомовної освіти.

4.1. Особливості оцінювання багатомовної компетентності. Формувальне і підсумкове оцінювання. Критерії.

4.2. Зворотній зв'язок: форми, прийоми, інструменти.

Розділ 5. Перспективи впровадження моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти в Україні з навчанням мов національних меншин і корінних народів.

Снегірьова Валентина Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

2.1. Дидактичні та методичні принципи й підходи до впровадження моделі багатомовної освіти.

3.1. Зіставний (порівняльний) метод вивчення мов.

Бакуліна Наталія Валеріївна, кандидат педагогічних наук, провідний співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Давидюк Людмила Володимирівна, кандидат педагогічних наук, провідний співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

1.2. Зміст і дидактика багатомовного навчання у працях українських учених.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

**Фідкевич Олена Львівна
Снегір'ова Валентина Василівна
Бакуліна Наталія Валеріївна
Давидюк Людмила Володимирівна**

**Науково-методичні засади
реалізації моделі багатомовної освіти
в закладах загальної середньої освіти
з навчанням мов корінних народів
і національних меншин**

методичний посібник

Обсяг вид. 10,0 авт. арк.