

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Валерій Редько

**ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК  
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:**

**ПРОЕКТУВАННЯ,  
КОНСТРУЮВАННЯ,  
АПРОБАЦІЯ**

*Монографія*

Київ  
Педагогічна думка  
2022

УДК 373.4.016:81'243

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 14 від 31 жовтня 2022 року)*

***Науковий експерт:***

***Наталія Богданець-Білокаленко***, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України.

***Рецензенти:***

***Райса Мартинова***, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України;

***Оксана Бігич***, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

**Редько В. Г.** Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, апробація : монографія. [Електронне видання]. – Київ : Педагогічна думка, 2022. – 293 с.

ISBN 978-966-644-629-2

Монографію присвячено питанням теорії і практики конструювання змісту шкільного підручника іноземної мови. Розглянуто пріоритетні тенденції розвитку теорії підручникотворення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці, досліджено дидактичні та методичні концепти проектування змісту підручника, визначено та обґрунтовано дидактико-методичну сутність його компетентісно орієнтованого змісту, науково обґрунтовано систему дидактичних засобів оволодіння змістом, з'ясовано структуру підручника, презентовано та інтерпретовано авторські погляди на сучасний шкільний підручник іноземної мови як поліфункціональний засіб формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, представлено авторські погляди на оцінювання ефективності його змісту.

Монографію адресовано науковцям, викладачам закладів вищої освіти, методистам, учителям, авторам підручників і всім, кого цікавлять питання удосконалення змісту шкільної іншомовної освіти.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022

© Редько В. Г., 2022

© Педагогічна думка, 2022

ISBN 978-966-644-629-2

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                              | <b>5</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У СФЕРІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....</b>                                                        | <b>11</b>  |
| 1.1. Сучасний підручник іноземної мови як засіб формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.....                         | 11         |
| 1.2. Чинники впливу на створення цілісної теорії шкільного підручника іноземної мови.....                                                      | 25         |
| 1.3. Дидактичні та методичні функції підручника.....                                                                                           | 35         |
| 1.4. Принципи побудови компетентнісно орієнтованого змісту підручника.....                                                                     | 45         |
| 1.5. Мова підручника.....                                                                                                                      | 51         |
| 1.6. Методичне забезпечення змісту підручника.....                                                                                             | 55         |
| 1.7. Моделювання конструкторської діяльності автора шкільного підручника іноземної мови.....                                                   | 65         |
| <b>РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНА І МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</b>                  | <b>87</b>  |
| 2.1. Теоретико-методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.....                 | 87         |
| 2.2. Зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов і засоби його реалізації в підручнику.....                                      | 98         |
| <b>РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</b>                                                          | <b>112</b> |
| 3.1. Науково-методичні тенденції проектування змісту підручника.....                                                                           | 112        |
| 3.2. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до компетентнісно орієнтованого змісту підручника ..... | 140        |
| 3.3. Тексти для читання.....                                                                                                                   | 147        |
| 3.4. Позатекстові компоненти змісту підручника.....                                                                                            | 162        |

|                                                                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ОВОЛОДІННЯ<br/>ЗМІСТОМ ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</b>                                                                                    | <b>173</b> |
| 4.1. Концептуальні засади створення та особливості імплементації у<br>змісті підручника дидактичних моделей формування міжкультурної<br>іншомовної комунікативної компетентності..... | 173        |
| 4.2. Теоретико-методичні засади визначення системи вправ і завдань для<br>формування міжкультурної іншомовної комунікативної<br>компетентності.....                                   | 192        |
| <b>РОЗДІЛ 5. СТРУКТУРА ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</b>                                                                                                                             | <b>221</b> |
| 5.1. Структурні компоненти змісту підручника та їх функції.....                                                                                                                       | 221        |
| 5.2. Дидактичні та методичні підходи до побудови змісту тематичних<br>розділів і підрозділів.....                                                                                     | 242        |
| <b>РОЗДІЛ 6. АПРОБАЦІЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ<br/>ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</b>                                                                              | <b>254</b> |
| 6.1. Об'єкти та критерії оцінювання змісту підручника.....                                                                                                                            | 254        |
| 6.2. Процедура і технології перевірки та оцінювання змісту<br>підручника.....                                                                                                         | 274        |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>                                                                                                                                                                  | <b>282</b> |
| <b>ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА.....</b>                                                                                                                                                    | <b>287</b> |

## ВСТУП

Оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) пов'язується із змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти, насамперед – із спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, які в майбутньому давали б змогу випускникам цих закладів комфортно почуватися в сучасному світовому мультилінгвальному та полікультурному просторі. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетними серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності, а також активна переорієнтація шкільної іншомовної освіти на нові парадигми навчання. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить шкільним підручникам як основним засобам реалізації змісту навчання. Саме цей факт змушує не тільки різнобічно переосмислити науково-теоретичні підходи до його визначення, але й знайти ефективні методи, способи, форми і засоби презентації у навчальних книгах. У зв'язку з цим теоретичну модель сучасного шкільного підручника іноземної мови доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визнанні його двоєдиної сутності: 1) як носія змісту іншомовної освіти; 2) як засобу навчання іншомовного спілкування. З огляду на це, підручник має відбивати таку модель діяльності школярів, яка забезпечується дидактично і методично доцільно дібраним і раціонально організованим в ньому змістом навчання, що ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, культурологічному підходах і сприяє успішному досягненню цілей, визначених чинними навчальними програмами.

Дослідженням передбачено розглянути дидактичну та методичну сутність трьох змістових компонентів монографії, *проектування, конструювання, апробація*, що взаємозалежні та в сукупності, на наш погляд, здатні сформувати переконливі уявлення про особливості діяльності автора підручника і основних його користувачів – учнів і вчителів як важливих суб'єктів навчального процесу.

Поняття «*проектування*» відповідно до мети дослідження передбачає визначення та обґрунтування концептуальних засад створення змісту і структури шкільного підручника іноземної мови та уточнення його функцій з метою реалізації соціальних потреб сучасної шкільної іншомовної освіти, окреслених державними документами та співзвучними зі світовими та європейськими стандартами.

Категорія «*конструювання*» розкриває дидактичні та методичні підходи до створення змісту підручника та його структурування в навчальній книзі. Визначаються принципи добору навчального матеріалу, обґрунтовуються методи, форми і засоби його презентації, активізації та контролю навчальних досягнень учнів, прогнозуються розподіл і структурування матеріалу упродовж змісту підручника, пропонуються види навчальної діяльності учнів, окреслюється методична робота вчителя.

Компонент «*апробація*» презентує об'єкти, форми і види валідації змісту і структури підручника, їх узгодження з психофізіологічними особливостями учнів, яким він адресується, відповідність змісту чинній навчальній програмі, рівень оптимізації обсягу навчального матеріалу, його змога забезпечувати іншомовні комунікативні потреби учнів, здатність підручника слугувати ефективним методичним ресурсом у професійній діяльності вчителя.

Дослідження ґрунтується на таких провідних концептуальних ідеях:

- шкільний підручник іноземної мови ми розглядаємо як багатокомпонентну та поліфункціональну дидактичну систему, що комплексно інтегрує функції навчання, виховання, розвитку, освіти учнів і сприяє взаємопов'язаному навчанню іншомовного спілкування і культури народу, мовою якого вони оволодівають, а також слугує засобом методичної підтримки вчителя в його професійній діяльності;
- теорія шкільного підручника іноземної мови створюється на підґрунті новітніх досягнень в галузі дидактики, методики, психології, психолінгвістики, лінгвістики і враховує досвід підручникотворення, набутий у вітчизняній та зарубіжній сферах, адаптуючи його до чинних умов навчання;

- зміст шкільного підручника іноземних мов детермінується соціально-економічним розвитком держави на певному історичному етапі та її потребами в рівнях навченості випускників ЗЗСО як важливої інституції, концептуальними науково-теоретичними положеннями домінувальних освітніх парадигм і створюється на принципах, які враховують іншомовні комунікативні потреби здобувачів освіти, їхні потенційні можливості та забезпечують їхній різнобічний розвиток;

- якість змісту підручника узгоджується з його структурними компонентами, зокрема з обсягом уміщених у них навчальних матеріалів, дидактичними та методичними технологіями їх організації, формами і способами пред'явлення, активізації та оцінювання рівнів засвоєння;

- ефективність підручника різнобічно залежить від низки чинників впливу на його зміст, пріоритетні серед яких такі: а) комунікативно доцільний добір мовного і мовленнєвого матеріалу та його методично раціональна організація; б) дидактично доцільна система засобів оволодіння навчальним матеріалом; в) можливість змісту сприяти різнобічному розвитку особистості учнів, враховувати їхню індивідуальну траєкторію розвитку; г) здатність слугувати ефективною дидактичною та методичною підтримкою вчителів у його професійній діяльності;

- дієвість та ефективність підручника забезпечується необхідністю експериментальної перевірки його змісту на різних етапах конструювання.

Представлене дослідження ми розглядаємо в трьох взаємопов'язаних площинах, які слугують підґрунтям для підтримки діяльності трьох основних суб'єктів, долучених до змісту підручника: *учнів, вчителів, авторів*:

***учнів:***

- у забезпеченні їх науково обґрунтованим і перевіреним у шкільній практиці змістом підручника як основного засобу формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, яка сприяє набуттю ними достатнього досвіду іншомовної комунікативної поведінки в різноманітних соціально-культурних ситуаціях, окреслених змістом навчальних програм;

- у сприянні розвитку в учнів особистісних якостей, спонуканні до самовдосконалення відповідно до власної траєкторії розвитку, освітніх намірів і життєвих потреб, зокрема у забезпеченні можливостями оволодівати ключовими компетентностями, умінням самостійно вчитися, здобувати знання про способи діяльності та набувати досвіду їх доцільно застосовувати в іншомовній комунікативній діяльності, у надбанні пізнавального досвіду, ціннісного ставлення до учіння;

***вчителів:***

- у підтриманні їхньої професійної діяльності щодо дидактично та методично доцільної організації процесу навчання учнів іншомовного спілкування, зокрема в ефективному використанні методів, форм і способів пред'явлення, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, презентованого у змісті підручника;

- у спрямуванні навчальної роботи на уроках відповідно до принципів комунікативності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, наступності, доступності, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, організації навчання у формі діалогу культур, у сприянні розкриттю можливостей учнів для розвитку їхньої автономії у навчанні;

***авторів:***

- у розробленні технології побудови змісту підручника, яка окреслює зміст і етапи проєктувальної та конструкторської діяльності, дає уявлення про особливості створення підручника, змістове наповнення його структурних компонентів, місце і функції текстових і позатекстових матеріалів, форми і способи пред'явлення нового навчального матеріалу, дидактичні, методичні та психологічні підходи до визначення системи вправ і завдань для активізації та контролю рівня засвоєння навчального змісту;

- в обґрунтуванні методів, форм і способів побудови змісту підручника на таких принципах: усної основи навчання та використання усного вступного курсу у змісті підручників для першого класу; взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; опори на досвід, набутий учнями під час



вивчення рідної мови та першої іноземної (під час підготовки змісту підручника з другої іноземної мови); взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури народу, що нею спілкується; рівневого навчання іноземної мови у старшій школі;

- у визначенні й уточненні принципів добору навчального матеріалу до змісту підручника відповідно до особливостей розвитку сучасного мультилінгвального та полікультурного соціуму;

- у визначенні функцій навчальних матеріалів, які добираються до змісту підручника, відповідно до нових педагогічних парадигм навчання іншомовного спілкування;

- у розробленні технології експериментальної перевірки змісту підручника.

Значні зміни відбуваються в галузі шкільної іншомовної освіти в останні роки. Вони зумовлені стратегічними напрямками розвитку сучасних закладів загальної середньої освіти, діяльність яких зорієнтовується на компетентнісну парадигму як філософію, котра формує інноваційний погляд на освіту та фундаментальні принципи її розвитку. В Україні, услід за світовою та європейською спільнотами, компетентнісна ідея почала активно виходити на рівень освітньої політики й упроваджуватись у сферу навчання іноземних мов. Переконливим свідченням цього процесу стали Державні стандарти та оновлені навчальні програми. Це саме ті чинники, які знаменували зміну пріоритетів у цілях і змісті навчання, зумовили перегляд засобів, у тому числі зміст підручників.

Усвідомлення змісту європейських стандартів спрямовує діяльність авторів навчальної літератури на переосмислення функцій іноземної мови, уточнення її місії в сучасному мобільному та глобалізованому світовому просторі. Посилюється роль компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання іноземних мов, активно спрямовуються їх функції на забезпечення учнів достатнім рівнем іншомовного спілкування, котрий давав би їм змогу без значних зусиль

розпочинати й підтримувати мовленнєву взаємодію в межах програмової тематики, користуватися адекватними мовними засобами та дотримуватися особливостей нормативної комунікативної поведінки в різноманітних соціальних умовах спілкування.

Проведене наукове дослідження не претендує на абсолютно вичерпний розгляд питань, пов'язаних із теорією та практикою конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов. Воно розкриває наші погляди на порушені проблеми, інтерпретує та обґрунтовує їх, окреслює можливі шляхи їх розв'язання та презентує здобуті результати. Здійснені узагальнення та сформульовані висновки ґрунтуються на матеріалах дослідження, власному педагогічному та науковому досвіді, а також на багаторічній практичній діяльності у галузі підручникотворення. Передбачаємо, що деякі оприлюднені думки, запропоновані наукові концепти, підходи та способи розв'язання окремих проблем, які досліджувалися, можуть бути дискусійними, що свідчитиме про їх невичерпність, неоднозначне і небайдуже ставлення і певний інтерес до них з боку читачів. Ми переконані, що за таких умов питання підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти значно виграє і підніметься на вищий щабель у своєму розвитку, що можна вважати позитивним чинником впливу на вдосконалення означеної проблеми.

Вважаю доцільним висловити щиру вдячність колегам з відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, науковому експерту та рецензентам за кропітку роботу щодо аналізу підготовленої монографії.

## **РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У СФЕРІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

### **1.1. Сучасний підручник іноземної мови як засіб формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності**

Теорія шкільного підручника – галузь, яка розвивається на межі педагогіки, психології, методики та інших базових для сфери підручникотворення наук і передбачає дослідження питань, пов'язаних із а) *прогнозуванням концептуальних засад створення підручника*, б) *процедурою його конструювання*, в) *описом змісту, структури і функцій у навчальному процесі*, г) *аналізом і оцінюванням ефективності*.

Саме на розгляд цих питань спрямоване наукове дослідження, дидактичні та методичні концепти якого ґрунтуються на сутності сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема спрямуванням її на компетентнісну парадигму. Така теорія є системою глибокого наукового обґрунтування головних її параметрів і покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, допомагати її розвитку. Визначаючи сферу застосування теорії підручника, варто зазначити, що об'єктом її дослідження є не лише змістовий аспект предмета, для оволодіння яким він призначений, а й закономірності конструювання матеріальних засад навчальної книги як засобу навчання.

Будь-який освітній продукт як результат творчої діяльності автора створюється на підґрунті теоретичних знань і набутого досвіду, що враховують цілі, на які він скеровується, та методологічні парадигми, що домінують у педагогічній галузі на певному історичному етапі розвитку суспільства. Саме ці аспекти надають підготовленому об'єкту характерних йому ознак, визначають його особливості та вирізняють з-поміж аналогів. Подібні факти спостерігаються і під час конструювання підручника, який цілком можна розглядати творчим надбанням автора, а концептуальні положення його побудови віднести до теорії підручникотворення.

Теорію шкільного підручника можна розглядати як прогностичну галузь, яка надає йому характеру, що випереджає шкільну дійсність [104]. А це означає, що підручник завжди повинен характеризуватися здатністю на певну долю кроку йти попереду чинної дійсності. Така філософія підручникотворення може бути притаманна всій шкільній навчальній літературі – вона має працювати на випередження і перспективу розвитку учнів, забезпечуючи їх актуальною інформацією з допомогою новітніх технологій, характерних сучасному етапу розвитку наукових галузей, долучених до її конструювання.

З огляду на те, що зміст шкільної освіти реалізується через різні навчальні предмети, кожний з яких має свої особливості, то виникають запитання щодо доцільності загальної теорії шкільного підручника. А відтак, за таких умов закономірно говорити про кілька теорій, котрі демонструють своєрідність створення навчальної літератури з кожної окремої галузі знань. Звісно, що вона може бути багатоаспектною, озброюючи авторів закономірностями і правилами конструювання навчальної книги як засобу, що оптимально відбиває цілі, принципи і зміст освіти.

У цьому дослідженні ми робимо спробу розглянути найбільш вагомі поняття тезаурусу теорії шкільного підручника іноземної мови, розкрити зв'язки між ними і презентувати власну інтерпретацію їх значень. Це дасть змогу чіткіше уявити об'єкти дослідження, їх залежність від зовнішніх чинників впливу та особливості взаємозалежності в цілісній системі.

У сфері шкільної іншомовної освіти України теорія підручника почала набувати активного розвитку на початку 30-х років XX століття, коли іноземна мова вперше офіційно увійшла до списку обов'язкових шкільних загальноосвітніх предметів. Саме цей чинник зумовив особливий вплив на започаткування вітчизняної галузі підручникотворення у сфері навчання іноземних мов, у якій шкільному підручнику, особливо на нинішньому етапі розвитку суспільства, об'єктивно окреслена місія прогнозувати створення нової моделі громадянина сучасного соціуму, котрому характерна тенденція на

активізацію міжнародних контактів, де іноземній мові відводиться важлива функція засобу міжкультурного спілкування.

На сьогодні у дидактиці та методиці не існує абсолютно вичерпного і однозначного визначення категорії «підручник». Воно зазвичай довірено інтуїції та емпіриці. Історія створення цього засобу навчання сягає існування античної культури, коли трактати Платона й Аристотеля використовувались як навчальна література. Ще раніше, за свідченнями археологів, існували рукописні книжки, створені кілька тисяч років тому. З цього можна зробити припущення, що відразу з виникненням писемності досвід людства, зафіксований у рукописах, відігравав роль навчальної книги. Тільки в XVII ст. Ян-Амос Коменський, після того як познайомився з книгодрукуванням, теоретично обґрунтував роль і значення книги як масового засобу навчання. Основними принципами її створення він визначив системність і наочність викладу матеріалу. У науковому світі стали відомі підготовлені ним навчальні книги «Світ чуттєвих предметів у малюнках» і «Відкриті двері до мов». Уся наступна історія конструювання змісту підручників, хоч і має зразки професійно підготовленої навчальної літератури, за твердженням учених, які досліджували ці питання, не могла запропонувати книжок, які суттєво і принципово відрізнялися б від доробків Я.-А. Коменського.

Підручник як навчальний засіб пройшов тривалий і складний шлях свого розвитку. Його сприймають як вид навчальної літератури, рекомендованої учням для використання. Існує значна кількість визначень цього поняття. Одні з них у своєму змісті надають пріоритети дидактичному аспекту, інші – методичному. Здебільшого, це залежить від того, хто (дидакт чи методист) і для яких цілей досліджує це питання.

В останні роки різноманітні проблеми шкільної навчальної літератури перебувають у центрі уваги багатьох фахівців у галузі педагогіки, психології, методики [1; 4; 8; 9; 11; 14; 34; 35; 43; 54; 60; 65; 67; 101; 102; 104; 112; 113; 116; 120; 122; 128; 131]. Для цього варто розглянути деякі з багаточисельних визначень поняття «підручник», щоб переконатись, що не існує абсолютної

єдності думок з цього питання. Найчастіше в різних інтерпретаціях зустрічаються такі визначення:

- *підручник* – це книга, яка містить в собі науковий, послідовний, доступний для учнів виклад змісту предмета, що відповідає навчальній програмі та вимогам дидактики [34];
- *підручник* – форма фіксації змісту, проекція цілісної діяльності навчання, в якій запрограмована робота вчителя й учнів [35];
- *підручник* – масова навчальна книга, яка презентує предметний зміст освіти і визначає види діяльності, окреслені шкільною програмою для обов’язкового засвоєння учнями з урахуванням їхніх вікових або інших особливостей [10];
- *підручник* – комплексна інформаційна модель, яка містить чотири елементи педагогічної системи: цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, організаційні форми навчання та дозволяє відтворити їх на практиці [14];
- *підручник* – засіб засвоєння змісту освіти [1];
- *підручник* – проектована мета навчання [36];
- *підручник* – розгорнута в часі та просторі змістова програма діяльності, побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмета з допомогою дидактичних засобів управління пізнавальною діяльністю учнів і організацією процесу засвоєння [128].

А.В. Фурман характеризує підручник як специфічну функціональну ланку у системі засобів навчання, виховання, освіти та самореалізації особистості. Його пріоритетами завжди мають бути цілісна психолого-педагогічна теорія (концепція) та створені на її засадах методологія, набір освітніх технологій, методик і технік навчальної роботи. На його думку, *підручник* – це:

- засіб прилучення особистості до культурного і духовного відродження української державності;

- система адаптованих до умов освітнього процесу знань, умінь, норм і цінностей як невід’ємний атрибут людської діяльності, спілкування, вчинення;
- засіб моделювання паритетних взаємостосунків між учнем і вчителем у процесі спільної діяльності;
- чинник інтелектуального, соціального, психосмислового і духовного розвитку особистості;
- стимул творчої самоактивності та самореалізації індивідуальності;
- спосіб бачення світу й самого себе в контексті загальнолюдської культури [104].

Я.П. Кодлюк виділяє такі найважливіші характеристики шкільного підручника:

- як носія змісту освіти і засобу навчання;
- як засобу втілення єдності змістової та процесуальної сторін навчання;
- технологічність, взаємозв’язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання [34].

Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки і стан педагогічної практики та місце в ньому навчальної книги, авторка вважає, що шкільний підручник – це вид навчальної літератури, який презентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмету відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальних програм з урахуванням особливостей цього предмету (його провідної функції, типу школи, вікових особливостей учнів) і будується на засадах домінуючої концепції навчання [34].

Наведемо також визначення категорії «підручник», які ми зустріли в зарубіжній довідниковій літературі, у тому числі в «The American Heritage Dictionary of the English Language», «Encyclopedia Britannica «Glossary of Curriculum Terminology/UNESCO International Bureau of Education», «Educational Terms Dictionary», «Merriam Webster Dictionary», «Cambridge English Dictionary», «Oxford Dictionary»:

- *шкільний підручник* – книга, що використовується у навчальному процесі в школі [135; 139];
- *підручник* – довідник або посібник, який застосовують як стандартну навчальну книгу для вивчення певного предмета [136];
- *підручник* – книга, що використовується в навчальних закладах з метою викладання основ або повного курсу з певної предметної галузі [137];
- *підручник* – друковане джерело інформації з певної предметної галузі, призначене для навчальних цілей, зміст якого сконструйовано відповідно до навчальної програми [138];
- *підручник* – це книга з предмету, яка використовується для навчання [135];
- *підручник* – це книга, що містить детальну інформацію про навчальний предмет та призначена для учнів, які вивчають цей предмет [140];
- *підручник* – це книга, що використовується для навчання окремого предмету [137].

Аналіз наведеної інформації свідчить про те, що, по-перше, не існує абсолютно єдиного розуміння категорії «підручник», і, по-друге, усі визначення надають йому різних функцій і по-різному характеризують його роль у навчальному процесі. Втім, чітко простежується єдина функція, котра об'єднує усі формулювання: *підручник – це засіб навчання*. Розроблення чіткого науково обґрунтованого уявлення про призначення, зміст і структуру цього виду навчальної літератури, яке враховувало б сучасний стан розвитку дидактичної, психологічної та методичної наук, є одним із актуальних завдань теорії та практики педагогічної освіти. Саме з цих міркувань, *підручник можна розглядати самостійним об'єктом дидактичного дослідження*. При цьому шкільний підручник з окремого предмету, маючи свої особливості, все рівно має відбивати цю педагогічну проблему в цілому.

Значна кількість проаналізованих нами джерел засвідчує, що їх автори в основному дотримуються єдиної думки в тому, що *підручник* – це книга, в якій системно викладається матеріал з певної галузі знань відповідно до сучасного



рівня розвитку науки. Переконливіше сформульовані ті характеристики підручника, які вказують на його відповідність змісту навчальної програми, оскільки саме підручник має бути головним ретранслятором цілей, завдань, змісту освіти, методів і принципів їх реалізації.

На наш погляд, найбільш переконливо дидактичну сутність підручника може характеризувати поняття, котре розглядає його як *інформаційну модель педагогічної системи*. Чому саме модель? Тому що в навчальній книзі відбиті певні аспекти майбутнього навчального процесу, в якому беруть участь основні його суб'єкти: учні та вчитель. Учні виконують уміщені у підручнику вправи і завдання, а вчитель організовує та скеровує процес засвоєння відповідних знань і їх використання у практичній діяльності. Такі навчальні дії у відкритій або прихованій формі пропонуються змістом підручника. А це означає, що в ньому відбивається педагогічний процес, який як матеріальна реальність певним чином відображається автором у навчальній книзі.

Чому підручник – модель саме педагогічної системи? Через те що педагогічний процес завжди здійснюється у межах певної системи управління навчальною діяльністю, то й підручник демонструє окремі властивості й аспекти цієї педагогічної системи, а відтак презентує собою її модель. Деколи, як засвідчує педагогічна практика, підручник повною мірою не використовується у ролі засобу прогнозування та моделювання майбутнього педагогічного процесу, побудованого на його засадах. А між тим, модель певною мірою допускає науковий прогноз та його імітацію, за винятком сумнівних необґрунтованих і дослідів на учнях. У зв'язку з цим виникає думка про те, що навчальна книга сама по собі не навчає, а лише допомагає вчителю, який визначає, коли і в який спосіб учень повинен її використовувати. А тому як наслідок у деяких педагогів-науковців з'являється припущення, що підручник не моделює педагогічну систему і не впливає на навчальний процес, оскільки усе це здійснює вчитель [10; 59]. Згадане міркування, на наш погляд, помилкове з двох причин. По-перше, розглядаючи взаємодію вчителя й підручника, прибічники цієї теорії не сприймають навчальний процес у вигляді

окремих ситуативних етапів, на кожному з яких навчальні дії стимулюються або вчителем, або підручником. У той час, коли в навчанні пріоритети віддаються навчальній книзі, то вона виконує роль моделі певної педагогічної системи, яка через неї реалізується. Чим досконаліша модель, тим активніше і на більш тривалий час учитель може довіряти підручнику управління навчальним процесом. По-друге, нехтуючи автономність підручника у навчальному процесі, значна кількість педагогів упевнена, що лише в руках учителя він чогось вартий. Прихильники цієї точки зору обґрунтовують свої погляди результатами аналізу різноманітних навчальних книг, які використовуються в освітньому процесі, проте, на їхню думку, деколи проблематично назвати їх справжніми підручниками, оскільки вони не моделюють ніякої педагогічної системи.

Ми схильні розглядати підручник як автономний навчальний засіб, який відіграє роль інформаційної моделі певної педагогічної системи і призначений для автоматизації управління педагогічним процесом. Таке визначення нам уявляється достатньо аргументованим, хоч на перший погляд може здаватися досить загальним. Утім воно дозволяє уявити основні особливості навчальної книги, серед яких:

- *місце* у навчальному процесі (автономний засіб навчання);
- *роль (місія)* (інформаційна модель певної педагогічної системи);
- *функції* (автоматизація управління педагогічним процесом).

Названі вище категорії досить переконливо асоціюються з сутністю підручника не тільки як об'єкта організації та підтримки навчального процесу, але й як певної моделі системи навчання. Слушною з цього приводу видається думка про те, що зміст і послідовність моделювання педагогічної системи у підручнику зумовлюються її загальною структурою:

- визначаються цілі функціонування педагогічної системи у змісті навчальної книги, які мають відповідати певним вимогам: бути діагностичними, зокрема чітко і прозоро сформульованими, передбачати можливість відтворення і вимірювання усіх їх параметрів;

- окреслюється зміст навчання з урахуванням загальнодидактичних принципів послідовності, доступності, науковості, невичерпності та наочності; у змісті презентується інформація, що слугує орієнтовною основою навчальної діяльності учнів (зразки, правила, принципи, алгоритми, методи, особливості). Добір змісту навчання здійснюється відповідно до його мети;

- конструюється зміст підручника і моделюється в ньому певна педагогічна система, пов'язана з вибором і розробленням дидактичного процесу, зокрема визначаються пізнавальні дії учнів і забезпечується управління пізнавальною діяльністю, котра гарантує виконання запланованих цілей. Якщо це забезпечено, то можна говорити про певну технологію навчання, відтворену у підручнику як у моделі прийнятої педагогічної системи;

- заключним етапом у створенні підручника і моделювання в ньому педагогічної системи є окреслення організаційних форм навчання, зокрема зовнішніх умов, у яких організується і відбувається пізнавальна діяльність учнів (шкільний урок, позаурочна шкільна і домашня робота).

Зобразимо схематично послідовність моделювання педагогічної системи у підручнику (Рис. 1.1.).

Яким же має бути сучасний шкільний підручник? Тривалий час в освіті домінував предметно-центричний підхід, згідно з яким зміст навчального предмета (відповідно, і шкільного підручника як засобу його реалізації) конструювався як «навчальна проєкція» нормативного освітнього призначення. Такий підручник передбачав забезпечення учнів навчальною інформацією та опрацювання її на уроці або вдома. Пряме її відтворення не завжди сприяло розвитку школярів, а здебільшого тільки тренувало їхню пам'ять. Вважалося, чим детальніше вивчений матеріал презентувався у відповідях, тим якісніше він був засвоєний. Що стосується іноземної мови, то часто, як засвідчувала шкільна практика, переважна більшість учнів опановувала текстові матеріали механічно, не завжди усвідомлювала дидактичної сутності окремих категорій і фактів та не оволодівала способами навчальної діяльності, що не давало змоги у разі потреби подібні матеріали самостійно продукувати та ідентифікувати. За

таких умов результати роботи школярів не завжди забезпечували виконання навчальної програми і не сприяли досягненню відповідного рівня їхніх іншомовних освітніх досягнень. У процесі навчання учень має бути не тільки акумулятором та ретранслятором інформації, але й суб'єктом власного інтелектуального зростання: уміти проектувати не лише знання, а й основні закономірності свого розвитку під час оволодіння новим навчальним матеріалом, збагачувати себе досвідом практичного застосування здобутих знань.



**Рис. 1.1. Послідовність моделювання педагогічної системи у підручнику**

*Шкільний підручник іноземної мови* – це основний засіб навчання мови і культури народу, що нею спілкується. Він конструюється відповідно до змісту чинної навчальної програми, а вона, у свою чергу, враховує вимоги держави щодо рівня володіння випускниками ЗЗСО іноземною мовою на певному соціально-історичному етапі розвитку суспільства та ґрунтується на сучасних досягненнях дидактики, психології, методики, лінгвістики та інших суміжних з ними наук і узгоджується з базовими європейськими стандартами. Саме ці пріоритети, на наш погляд, можуть визначати сутність цього засобу навчання.

*Сучасний шкільний підручник іноземної мови* ми розглядаємо своєрідним цілісним навчально-методичним комплексом, диференційованим на певні структурні компоненти, в якому акумулюються цілі та зміст навчання, засоби їх реалізації, а також механізми методичної підтримки роботи вчителя, котрий скеровує освітню діяльність учнів, спрямовану на засвоєння змісту, спроектованого в навчальній книзі, забезпечує формування в них міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, сприяє їхньому вихованню, розвитку й освіті. Усі функції підручника взаємопов'язані та спрямовані на досягнення спільної мети – сприяти оволодінню школярами іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Характерно, що на всіх етапах розвитку галузі підручникотворення підручник як основний засіб досягнення цілей і реалізації змісту навчання завжди був у полі зору як учителів, так і науковців. Для перших – він важливий засіб їхньої практичної діяльності, від якого різнобічно залежить успіх роботи. Інші його сприймають як об'єкт дослідження та як засіб, якому належить визначальна роль у демонстрації особливостей та дієвості методичної системи, що домінує у шкільній іншомовній освіті. У зв'язку з цим, його доцільно характеризувати як своєрідну модель цієї системи, оскільки він організовує і спрямовує діяльність учнів та вчителя і сприяє їхній взаємодії, зрештою – забезпечує конструювання та моделювання педагогічного процесу в цілому. Ефективність такої освітньої моделі, безспідставно, залежить від педагогічних парадигм, характерних певному історичному етапу розвитку суспільства. А отже, сучасний підручник є по суті макромоделлю системи навчання у цілому, який відбиває усі її компоненти, в тому числі цілі, зміст і структурування матеріалу, який методично організований відповідно до визначених цілей, педагогічний процес (різноманітні форми діяльності вчителя і учнів, зокрема позакласні форми роботи), методи, що розкриваються в сукупності прийомів, а також інші засоби навчання.

Важливою характеристикою якості змісту шкільного підручника іноземної мови є його здатність різнобічно забезпечувати свою *адаптивність*

до діяльності вчителя і умов навчання, в яких він працює. Як засвідчує шкільна практика, методична система, упроваджена у зміст навчальної книги, не завжди може бути адекватною реальній системі, а тому між учителем і підручником можуть виникати деякі протиріччя, позитивне вирішення яких залежить від професійної майстерності педагога, зокрема його творчих здібностей і набутого досвіду. Відповідно, навчання іноземної мови за певним підручником буде лише наближатися до реальної системи з різним рівнем повноти. Розбіжності, що об'єктивно виникають між пропонованою підручником моделлю навчання і реальною, зазвичай повинен ліквідовувати вчитель. Через це рівень його професійної майстерності є визначальним чинником впливу на ефективне розв'язання проблеми: основна його діяльність на уроці пов'язана з досягненням цілей і виконанням завдань освіти, але не менш важливим завданням є вміння адаптувати зміст підручника до об'єктивних і суб'єктивних умов навчання. Звісно, що не кожен учитель на високому професійному рівні може це зробити, а тому й виникають обставини, за яких той самий підручник у руках різних учителів дає різні результати. У зв'язку з цим, цей засіб можна розглядати, з одного боку, підсистемою, що організовує навчальну діяльність *учнів*, а з іншого – підсистемою управлінської діяльності *вчителя*, спрямованої на організацію успішного виконання школярами навчальної роботи. Ці дві підсистеми постійно перебувають у стані взаємної зумовленості та кореляції, і лише їх ефективна взаємодія здатна забезпечувати досягнення очікуваних результатів. Підручник надає можливість ефективно управляти навчальним процесом, слугуючи вчителю важливим методичним ресурсом, глибше й усвідомленіше розуміти зміст концепції, на засадах якої він створений, дидактично і методично доцільно її застосовувати у навчальній діяльності.

Можливо, недостатня наукова розробленість критеріїв оцінювання сучасної навчальної книги зумовила формування деяких стереотипних уявлень про її зміст, структуру і функції, що певним чином заважає активному конструюванню та впровадженню в шкільну практику підручників нового покоління. Подібні стереотипи здійснюють вплив як на діяльність авторів, так і

експертів, які ідентифікують і оцінюють навчальну літературу, а також учителів, на яких покладена відповідальність визначити для учнів «найкращий підручник», і батьків, яких турбує рівень освіченості їхніх дітей. Нами було проведено анкетування серед учителів іноземних мов різних регіонів України, а також методистів обласних закладів післядипломної педагогічної освіти (всього взяло участь 1347 осіб). Зміст анкети містив найбільш узагальнені питання, пов'язані з визначенням уявлень респондентів про так званий «ідеальний» підручник іноземної мови, а також ми ставили мету з'ясувати їхнє ставлення до окремих дидактичних і методичних підходів щодо конструювання його змісту. Аналіз результатів анкетування проілюстрував широкий спектр різноманітних суджень щодо зазначених вище проблем. Представимо їх у таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

**Ставлення вчителів і методистів до чинних шкільних підручників іноземних мов**

| № п/п | Питання анкети                                                                                                                    | Відповіді респондентів |     |           |    |     |    |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----|-----------|----|-----|----|
|       |                                                                                                                                   | Так                    | %   | Не зовсім | %  | Ні  | %  |
| 1     | 2                                                                                                                                 | 3                      | 4   | 5         | 6  | 7   | 8  |
| 1.    | Чи містить підручник достатній обсяг мовної та тематичної інформації для досягнення цілей навчання?                               | 961                    | 71* | 244       | 18 | 142 | 12 |
| 2.    | Чи достатньо у підручнику матеріалів для організації компетентісно орієнтованого навчання?                                        | 428                    | 32  | 584       | 43 | 335 | 25 |
| 3.    | Чи достатньо у змісті підручника вправ і завдань для успішного формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності? | 914                    | 67  | 385       | 29 | 48  | 4  |
| 4.    | Чи забезпечує підручник можливість набуття учнями досвіду самостійної роботи?                                                     | 937                    | 69  | 312       | 23 | 98  | 8  |



|    |                                                                                                             |     |    |     |    |     |    |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|-----|----|-----|----|
| 5. | Чи виникала у Вас потреба доповнювати зміст підручника додатковими засобами і видами навчальної діяльності? | 456 | 34 | -   | -  | 891 | 66 |
| 6. | Чи доступні для учнів навчальні матеріали, пропоновані підручником, і засоби оволодіння ними?               | 875 | 65 | 349 | 27 | 123 | 9  |
| 7. | Чи дає Вам підручник змогу здійснювати диференційований підхід до учнів?                                    | 842 | 63 | 321 | 24 | 174 | 13 |
| 8. | Чи забезпечує підручник можливість здійснювати контроль навчальних досягнень учнів?                         | 928 | 68 | 366 | 28 | 53  | 4  |

Як бачимо, відповіді респондентів свідчать про наявність деяких проблем, розв'язання яких зумовлює авторів переорієнтуватися на дещо інші технології конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов. Особливо переконливо це спостерігається щодо пунктів 2, 3 і 4. Це саме ті питання, котрі пов'язані з компетентісно орієнтованим змістом підручників. А це означає, що розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти, зорієнтований на компетентісні засади, потребує тенденцій, спрямованих не тільки на оновлення змісту навчання, але й на перегляд змісту підручників як основних засобів його реалізації.

Як засвідчують наші дослідження, труднощі, з якими зустрічаються учні під час опанування змісту підручника іноземної мови, в основному зумовлені методично недоцільними методами і способами презентації та активізації в ньому навчального матеріалу, зокрема недостатньо експериментально перевіреної системи вправ і завдань, відсутності мовленнєвих зразків як опору для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, не чіткості, а деколи й недоступності правил-інструкцій тощо, а також наявності нецікавих і перевантажених незнайомими мовними одиницями текстів, що змушує учнів більше часу витрачати на пошуки значення слів у словнику, ніж на усвідомлення змісту тексту. Це найбільш типові причини, що не сприяють



прогресивному розвитку в учнів готовності до оволодіння іноземною мовою. Школярі перестають вірити у свої сили і поступово змінюють ставлення до цього предмета, а траєкторія динаміки зростання їхнього інтересу до уроків іноземної мови має тенденцію на згасання, що негативно позначається на успішності навчання.

Як свідчать дослідження психологів і методистів, близько 80% учнів, розпочинаючи вивчення іноземної мови, позитивно ставляться до цього предмету [4; 25; 46; 51; 69; 96; 103]. Утім, якщо матеріал підручників не цікавий, а деколи складний для розуміння, якщо навчання не супроводжується формами і засобами, характерними і доступними для учнів певної вікової категорії, якщо вони не відчують динаміки зростання своїх навчальних досягнень, а психологічний клімат на уроках, який значною мірою залежить від учителя, певним чином гальмує позитивне ставлення до предмету, то інтерес до іноземної мови починає поступово втрачатись.

Проведені нами дослідження окреслених питань засвідчили, що не завжди підручники достатньою мірою сприяють розвитку в учнів готовності до оволодіння іноземною мовою. Ми не ставили мету диференційовано оцінити можливості змісту кожного окремого підручника. Не викликає сумніву, що вони були б різними. Отримані результати опитування мають узагальнений характер, утім певною мірою ілюструють стан проблеми, що нами досліджується, і об'єктивно слугують авторам підґрунтям для перегляду й раціоналізації їхньої конструкторської діяльності. Відповідно, об'єктивно виникає необхідність удосконалення змісту підручників іноземних мов, оскільки вони є тим засобом навчання, де не повинно бути «гострих кутів», які заважають отримувати позитивні результати.

## **1.2. Чинники впливу на створення цілісної теорії шкільного підручника іноземної мови**

Традиційний і заслужений авторитет підручника породив ілюзію у деяких науковців, що питання технології його створення, аналізу та

оцінювання, упровадження та використання давно і повною мірою досліджені та викладені у відповідних розділах курсу методики, вказівках і рекомендаціях або ж в деяких державних нормативних документах. Такі уявлення не зовсім відповідають дійсності. Проведений нами аналіз значної кількості наукових публікацій та змісту шкільних підручників англійської, німецької, французької, іспанської мов, які використовувались у вітчизняній шкільній практиці протягом другої половини XX століття, а також сучасної вітчизняної та зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов, дозволив зробити певні висновки і узагальнення. Вони дали змогу стверджувати, що на кожному наступному етапі становлення педагогічної науки, визначенні нових її пріоритетів, зокрема цілей і змісту навчання, змінюються і тенденції розвитку більшості галузей, пов'язаних із педагогічною сферою. Не залишаються осторонь і питання підручникотворення, котрі значною мірою залежать від теоретичних положень, сформульованих ученими різних напрямів педагогічних знань. Вони можуть слугувати дидактичним і методичним підґрунтям для авторів під час конструювання ними змісту навчальних книг і для визначення методів їх упровадження в освітній процес. А все це, власне, і прийнято вважати теорією підручника.

В науці *теорією предмету* дослідження називають знання: а) про властивості та функції об'єкта, що вивчається, або б) про правила його аналізу і синтезу: науково пізнати предмет означає або вміти його ідентифікувати за суттєвими характеристиками, або ж розкласти на складники за правилами аналізу і відновити з компонентів за правилами синтезу [6]. Теорія шкільного підручника – це система глибокого наукового обґрунтування головних його параметрів, яка покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, допомагати їй розвитку. Успішно виконати це завдання можливо лише за умови максимальних зусиль представників кількох наук, які мають безпосереднє відношення до проблеми навчання певного предмета. Зазвичай у науковій теорії відомі думки про дворівневу структуру теорії підручника [21]. Перший – *загальнотеоретичний рівень* передбачає наявність універсальних

принципів побудови навчальної книги, зокрема – створення її універсальної моделі. Другий – *методичний рівень*, який спрямований на конструювання підручника для навчання певного предмета відповідно до особливостей його змісту, а також вікових особливостей учнів і умов навчання. На наш погляд, важливими є два рівні, оскільки кожен із них комплексно виконує як дидактичні, так і методичні функції, характерні підручнику з будь-якої галузі знань. Без них він не зможе повною мірою та різнобічно й успішно забезпечувати освітній процес.

Поняття «*теорія підручника іноземної мови*» ми схильні розглядати як галузь методики, яка описує, аналізує, оцінює і створює підручники, а також розвивається на зламі педагогіки, психології та інших базових для лінгводидактики дисциплін. У зв'язку з цим, цю теорію доцільно розглядати як особливу сукупність певних закономірностей, ідей, положень, принципів, рекомендацій тощо. Вона не є усталеною, а перебуває в постійному розвитку та удосконалюється як науковцями (психологами, дидактами, психолінгвістами, методистами, лінгвістами), так і авторами навчальної літератури. Така ситуація цілком об'єктивна, оскільки кожний автор або авторський колектив вносить в неї щось нове, по-своєму розуміє та інтерпретує, видозмінює, адаптує до певного історичного етапу і презентує уже відомі положення або ідеї у відповідності до різноманітних об'єктивних або суб'єктивних чинників і в такий спосіб розвиває та підносить теорію підручника на новий, вищий щабель її розвитку.

Теорія підручника іноземної мови має свою історію. Вже в 30-х роках ХХ століття у радянській педагогічній науковій пресі з'являються перші статті, в яких формулюються основні вимоги до цього виду навчальної літератури і порушуються деякі теоретичні питання. Помітно активізувалися наукові дослідження вчених в останні десятиріччя ХХ і початку ХХІ століть. Згадаймо пріоритетні з них [66]. Була запропонована класифікація підручників у залежності від методу навчання, що реалізується в їх змісті, визначені вимоги до експертної оцінки підручника, запропонована класифікація текстів для

читання, охарактеризовано зміст і структуру підручників англійської мови відповідно до особливостей прямого методу навчання, висунуто певні пропозиції щодо методів навчання граматики у змісті підручників французької мови, висловлено думки щодо врахування психологічних можливостей учнів під час добору та організації у підручнику змісту навчання, запропоновано певні підходи до структурування навчального матеріалу у змісті шкільного підручника німецької мови, запропонована система вправ для навчання мови і мовлення, дана характеристика функцій шкільного підручника німецької мови та методичної організації в ньому змісту навчання, зроблено науковий аналіз змісту та запропоновано концепцію підручника німецької мови для початкової школи, на засадах системно-комунікативного методу запропонована система навчальної діяльності учнів з метою засвоєння змісту підручника англійської мови, створена концепція навчально-методичного комплексу для практичної мовної підготовки вчителів німецької мови, розроблено методичні засади підручника для інтенсивного навчання іноземних мов, обґрунтовано науково-теоретичні засади структурування змісту підручника іноземної мови для професійного спілкування у вищих закладах освіти, розроблена і була впроваджена в підручники система навчання іноземної мови на засадах практично-зіставного, розроблена система побудови змісту шкільного підручника на засадах інтенсивного методу навчання, авторами чинних шкільних підручників іноземних мов запропоновані практичні рекомендації щодо методичної організації роботи вчителя, способів і форм використання навчального матеріалу, презентованого у створеній ними навчальній літературі для учнів ЗЗСО, автором цієї монографії досліджено різноманітні аспекти змісту і структури шкільних підручників іноземних мов. Зусиллями вітчизняних учених-методистів, дидактів, учителів постійно здійснювалася важлива робота для удосконалення їх змісту [66].

У написанні підручника не існує менш чи більш значущих проблем, оскільки все у цьому процесі є досить важливим, а тому методисти намагалися давати авторам рекомендації, характерні певному етапу розвитку теорії

навчання іноземних мов, і не завжди їхні точки зору могли вважатися закономірностями, властивими цій галузі. Варто зазначити, що значна кількість вимог, які були сформульовані у різні роки у вигляді рекомендацій, не втратили своєї значущості й зараз, і автори продовжують використовувати їх у своїй діяльності. Такі питання, як мета і зміст навчання, завжди були і є актуальними і по-різному вирішуються у різні періоди, відповідно до рівнів розвитку дидактики, методики, лінгвістики і значною мірою залежать від соціальних чинників. Відповідно, у вимогах до змісту підручника завжди відбивалися новітні досягнення теорії та практики навчання іноземних мов, а також потреби держави до певного рівня володіння випускниками школи іноземною мовою.

В останні десятиліття активно застосовується симбіоз різноманітних методів та підходів: усвідомлено-практичний, комунікативно-функціональний, інтенсивний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-особистісний, системно-комунікативний, компетентнісний. Зазвичай вони є певним синтезом наукових теоретичних досліджень і шкільної практики. Їх наявність свідчить про інтенсивні пошуки у зарубіжній та вітчизняній методичній галузі та про підвищення вимог до рівня науково-методичного забезпечення процесу навчання іноземних мов в українській школі. Методи визначають тенденції розвитку методичної думки, акцентуючи увагу на всьому тому цінному, що має місце під час їх використання.

У будь-якому методі та в підручнику, який відбиває основні його положення, завжди є свої переваги й недоліки. В одних – їх більше, в інших – менше. Тому об'єктивно вважаємо недоцільним ідеалізувати певний метод або підручник і абсолютизовувати їх можливості. Визначати їх переваги у навчальному процесі можна лише відносно, оскільки важливо враховувати комплекс чинників, які безпосередньо або опосередковано впливають на їх якість. Серед них: об'єктивні умови, у яких використовується підручник і відбувається навчання, рівень професійної майстерності вчителя, рівень зацікавленості учнів щодо вивчення мови та готовності до оволодіння нею тощо. У цьому контексті вважаємо необхідним зазначити, що зміни в

освітньому просторі зазвичай зумовлені трансформаціями у соціально-економічному житті країни, які безпосередньо здійснюють вплив на освітню галузь. Хід історії неможливо зупинити. Об'єктивна реальність вносить свої зміни і зумовлює корективи, диктує власні ідеї. Ще не зустрічався в історії методики такий метод, який був би універсальним й ефективним для будь-якої історичної доби та для всіх умов навчання. То чи доцільно підтримувати позицію, за якої ефективним може бути лише той метод, який відстоюється певним автором і на засадах якого створено його підручник? Звісно, що ні. Адже відомі випадки, коли підручник, сконструйований на підґрунті певного методу і оригінальної концепції, в руках різних учителів і за різних умов навчання дає полярно протилежні результати. То, вочевидь, необхідно очікувати високих результатів не лише від використання того чи іншого підручника, а навчитися досягати цього внаслідок раціонального симбіозу підручника і діяльності вчителя? Нам уявляється така позиція реальнішою і об'єктивно виваженішою. У зв'язку з цим відповідно до зазначених міркувань *підручник доцільніше розглядати не тільки і не стільки плодом індивідуальної роботи автора, скільки продуктом дидактичної та методичної парадигми свого часу. А відтак, під теорією підручника іноземної мови, на наш погляд, варто також розуміти систему наукових (дидактичних, психологічних, психолінгвістичних, методичних, лінгвістичних, книговидавничих) знань, необхідних і важливих для авторів навчальної літератури у процесі її створення, друкування та використання.* Розглядаючи цю теорію як багатокомпонентну категорію, вважаємо доцільним зазначити, що її основні положення обов'язково мають корелюватися з рівнем розвитку відповідних галузей знань і вимогами держави щодо рівня освіченості випускників ЗЗСО на певному етапі їх історичного та суспільно-економічного розвитку.

Усе зазначене дозволяє стверджувати, що створення *цілісної теорії шкільного підручника іноземної мови* – це багатоаспектний та різнобічний процес, який охоплює різні сфери наукової діяльності і має відображати сучасний стан розвитку наук, на засадах яких ґрунтуються основні

концептуальні положення прийнятої системи навчання. Як засвідчує проведений нами аналіз наукової літератури з питань підручникотворення, серед науковців немає єдиної думки про те, чи існують деякі особливі проблеми теорії підручника, чи він є своєрідним відбитком певної методичної системи, прийнятої авторами. У такому випадку теорій може бути стільки, скільки авторів, а тому можна припустити, що кожна навчальна книга може мати власні характеристики, певною мірою незалежні від усталених методичних поглядів.

У зв'язку з тим, що зміст освіти реалізовується через навчальні предмети, то закономірно виникає питання можливості автономного існування теорії шкільного підручника іноземної мови як основного засобу реалізації окресленого змісту. У цій сфері здійснена значна робота, яка дозволяє кільком поколінням вітчизняних авторських колективів створювати науково-теоретичне підґрунтя для конструювання змісту шкільної навчальної літератури з іноземних мов. Згадаємо деякі з них, чиї доробки найчастіше і тривалий час були чинними раніше і використовуються зараз у вітчизняній шкільній практиці: В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова, Т.К. Полонська, Л.І. Морська, Л.В. Биркун, А.М. Несвіт, О.Д. Карп'юк, Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич (підручники англійської мови), Н.П. Басай, Л.В. Горбач, Л.П. Савченко, М.І. Сидоренко, С.І. Сотникова (підручники німецької мови), О.Т. Тімченко, Н.М. Васиliveцька, Н.П. Чумак, Ю.М. Клименко (підручники французької мови), В.Г. Редько, В.І. Береславська, І.С. Шмігельський, І.Ю. Цимбалістий (підручники іспанської мови).

Як засвідчує практика підручникотворення та про що певною мірою вже нами зазначалося, дидактичні та методичні погляди різних авторів формуються на засадах загальної методики навчання іноземних мов і суміжних із нею наук, а також під впливом соціально-історичних умов розвитку суспільства. Проте, на практиці пропоновані авторами методичні системи навчання деколи відрізняються одна від одної настільки, що можна говорити про окремі персональні теорії підручника. Втім не викликає сумніву, що в цілісній теорії



жодне твердження або правило не можуть бути віднесені до розряду другорядних. Абсолютно весь її зміст є важливим і необхідним для авторів, видавців і вчителів. А домінувальні на певному історичному етапі розвитку іншомовної освіти дидактичні та методичні погляди слугують своєрідним ядром, навколо якого організовується та детермінується зміст усієї теорії, оскільки вони концептуально обґрунтовують *чого і як* навчати. Саме у залежності від змісту відповідей на ці два важливих запитання диференціюються дидактичні та методичні напрями в навчанні іноземної мови, визначаються науково-теоретичні засади навчального процесу та створюється концепція відповідної літератури. Їх можна охарактеризувати як *стратегію навчання*, обов'язковим компонентом якої є підручник як важливий засіб її реалізації. Від неї залежать зміст навчання, принципи добору, послідовність презентації, дозування, засоби активізації та контролю навчального матеріалу, форми і види навчальної діяльності.

Останні роки XX і початок XXI століть внесли певні корективи як до цілей навчання іноземних мов, так і до змісту підручників. Інтегрований підхід до навчання мови у взаємозв'язку з культурою народу, що нею спілкується, зумовив переорієнтування значної частини компонентів системи шкільної іншомовної освіти. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності передбачає не тільки оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування, а й засвоєння необхідної для взаєморозуміння країнознавчої інформації. У цьому зв'язку не можна не погодитись із твердженням Н.Ф. Бориско в тому, що для навчання міжкультурної комунікації потрібні принципово інші навчальні матеріали, які моделюють діалог культур країн рідної мови та тієї, що вивчається [8]. Це одне з пріоритетних і актуальних завдань для автора підручника, яке об'єктивно виникло в останні десятиліття. Такі нові соціально-історичні реалії вимагають суттєвих змін як у змісті навчання іноземної мови, так, зокрема, і в методологічних положеннях відповідної теорії підручника. Як засвідчує освітня практика, саме ця галузь найбільш чутливо реагує на всі трансформації у соціально-педагогічній сфері і,



відповідно, має адаптуватися до викликів часу. З огляду на це, сучасний шкільний підручник іноземної мови доцільно уявляти інтегрованим засобом навчання, котрий забезпечує оволодіння учнями мовою та іншомовним спілкуванням у взаємозв'язку з культурою народу, який спілкується цією мовою.

Упровадження в навчальний процес будь-якого методу, як засвідчує шкільна практика, є постійним компромісом між різноманітними компонентами самого методу і чинниками, що впливають на оволодіння іноземною мовою. У зв'язку з цим варто зазначити, що різні об'єктивні та суб'єктивні умови, в яких здійснюється її навчання, не завжди і не однаковою мірою сприяють успішній реалізації всіх компонентів прийнятого методу. Вони постійно модифікуються, адаптуючись до умов навчання. У зв'язку з цим чистота методу втрачається, і детально та всебічно проаналізувати його ефективність не завжди можливо. Тому переконливо стверджувати про цілковиту ефективність або неефективність певного методу щонайменше не реально. Вочевидь, у таких випадках доцільніше і об'єктивніше говорити про форми, прийоми, способи тощо, які зумовлюються певним методом з метою оволодіння навчальним матеріалом. Саме ці категорії, на наш погляд, є найбільш переконливими показниками адаптивності методу до чинних умов шкільного навчання. Часто один і той самий метод за різних умов навчання може по-різному інтерпретуватися автором підручника і вчителем. Вони певним чином видозмінюють окремі його компоненти, адаптують їх до особливостей своєї діяльності, по-своєму їх використовують. У зв'язку з цим, подібні видозміни набувають такого характеру, що деколи складно ідентифікувати, який метод використовує автор або вчитель у навчанні учнів іноземної мови. Через це, очевидно, не зовсім доцільно з практичної точки зору вважати методи навчання іноземних мов абсолютними науковими засадами для створення шкільних підручників, хоч їм належить значна роль у побудові їх змісту. Зміст підручника доцільніше конструювати на підґрунті певного *підходу* як стратегії навчання, який відповідним чином регулює використання

методів і прийомів презентації та активізації нового навчального матеріалу, скеровує діяльність учнів і спрямовує методичну роботу вчителя, визначає способи і форми їхньої взаємодії в освітньому процесі. Усе це сприяє досягненню цілей і виконанню завдань як на певному етапі навчання, зокрема уроці, так і за повний курс ЗЗСО. Така особливість дозволяє авторам більш творчо і гнучко ставитися до конструювання змісту підручників, не сумніватися в потребі використання деяких положень певного методу, активніше застосовувати окремі ідеї інших методів, адаптуючи їх до цілей навчання. Це певною мірою збагачує творчий потенціал автора, робить підручник ефективнішим, а теорію його створення більш адаптивною до різних умов навчання іноземної мови.

Зазначені вище концепти дозволяють стверджувати, що теорія підручника одночасно є дидактичною та методичною дисципліною і може розглядатись, як й інші галузі дидактики й методики, з позицій базисних і суміжних наук або з позицій практики навчального процесу. У зв'язку з цим, теорію підручника іноземної мови, на наш погляд, можна інтерпретувати як *сукупність певних моделей*, що взаємодіють і доповнюють одна одну. Вони враховують тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, її цілі, зміст навчання і методи оволодіння ним, регламентують і детермінують діяльність основних суб'єктів навчального процесу, спрямовуються на забезпечення їх ефективними засобами навчання, зокрема підручниками, передбачають оцінювання як результатів навчання, так і зміст підручників, за якими воно відбувалося. У цьому науковому симбіозі дуже важливо знайти визначальні пріоритети, які можуть слугувати ефективними важелями впливу на процес конструювання змісту підручника як поліфункціональної інформаційної моделі педагогічної системи, котра здатна забезпечувати формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Саме на це спрямовується наше дослідження.

### 1.3. Дидактичні та методичні функції підручника

Різноманітні питання теорії шкільного підручника вже мають свою історію. На всіх етапах розвитку галузі підручникотворення, особливо в останні роки, вони досить активно дискутуються багатьма вченими і авторами навчальної літератури. Серед учителів, методистів, учених-педагогів і психологів помітно зріс інтерес до проблеми засобів навчання, особливо підручника. Особливий інтерес до різноманітних питань підручникотворення проявився серед вітчизняних науковців та вчителів з появою в 2004 році першого номера українського наукового часопису «Проблеми сучасного підручника». На його сторінках дискутуються дидактичні, методичні, психологічні, поліграфічні питання створення навчальної книги. Власне, з тих публікацій розпочалося серйозне і детальне вивчення різноманітних проблем вітчизняної галузі. Автори висловлюють власні точки зору, формують рекомендації щодо підготовки та удосконалення навчальної літератури, презентують фрагменти змісту власних доробків тощо. У переважній більшості видрукованих матеріалів однією із провідних є думка про функції шкільного підручника як засобу навчання та визначального компонента освітнього процесу, в якому він демонструє свою важливість як для учня, так і для вчителя. Учень з певною мірою регулярності звертається до навчальної книги як засобу пізнавальної та інформаційної підтримки своєї діяльності, для нього – це джерело навчального змісту і засіб його засвоєння, а для вчителя – механізм методичної підтримки його роботи, який слугує певною програмою і керівництвом для організації навчання. Такі особливості дозволяють розглядати підручник своєрідним ретранслятором стратегічної та тактичної моделі навчального процесу, в якому він окреслює діяльність кожного з його суб'єктів.

У шкільному підручнику не повинно бути нічого випадкового, що цілеспрямовано не забезпечувало б виконання певних навчально-виховних завдань, які постають перед школою, не допомагало б учителеві їх

реалізовувати. Під цим кутом зору варто розглядати всі його функції, котрі відповідають тенденціям становлення педагогічної науки і домінують на певному етапі розвитку суспільства, різнобічно узгоджуються не тільки із системою викладу навчального матеріалу та його обсягом, але й ураховують закономірності розвитку школярів, зокрема їхні вікові можливості та потреби, ставлення до діяльності, спрямованої на формування пізнавальних інтересів.

Упродовж тривалого часу визначальне місце серед різноманітних питань шкільного підручникотворення належить дослідженню змістового та функціонального призначення навчальної книги. Ці питання стали предметом вивчення багатьох учених (Басай Н. П., Бібік Н. М., Бориско Н. Ф., Бурда М. І., Величко Л. П., Горошкіна О. М., Головка М. В., Голуб Н. Б., Засєкіна Т. М., Кодлюк Я. П., Ляшенко О. І., Мартинова Р. Ю., Мороз П. В., Ніколаєва С. Ю., Онопрієнко О. В., Плахотник В. М., Пометун О. І., Редько В. Г., Топузов О. М., Савченко О. Я., Складенко Н. К., Фурман А. В. та інші). Спостерігається, що кожний дослідник розширює або по-своєму інтерпретує спектр функцій. Більшою мірою це пов'язано з напрямом наукового аналізу питання, що його цікавить. Утім, серед такого різноманіття можна виділити певне ядро функцій, які в різних авторських інтерпретаціях характерні шкільним підручникам з навчання різних предметів. Вони є універсальними і отримали назву *дидактичних*. Функції, що властиві підручнику з навчання певного предмета і зумовлюються особливостями його змісту, прийнято називати *методичними*.

Детальний огляд робіт, присвячених різноманітним питанням підручникотворення, свідчить про те, що підручники іноземних мов є носіями певної множини дидактичних функцій, котрі характерні навчальній літературі з будь-якого шкільного предмета, і методичних – властивих саме йому. Принципово важливим є те, що в навчальній книзі всі функції мають реалізовуватися комплексно.

У нашому дослідженні ми вважаємо недоцільним спеціально диференціювати дидактичні та методичні функції підручника іноземної мови, оскільки, на наш погляд, вони настільки взаємозалежні та інтегровані, що

досить проблематично розмежувати їх та виділити будь-яку з них у так званому «чистому вигляді». Зберігаючи усталені назви, розглянемо їх місію у змісті підручника та інтерпретуємо відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти. Такий підхід дозволить чіткіше розкрити особливості та значущість кожної функції та окреслити її роль для ефективності змісту підручника. Зосередимо увагу на наукових положеннях, які найтісніше пов'язані з функціями підручника іноземної мови.

Шкільний підручник іноземної мови можна розглядати як *поліфункціональну систему* [120], в якій комплексно взаємодіють дидактичні та методичні функції. Побіжно зупинимось на деяких із них, які, на нашу думку, найбільш характерні сучасній шкільній навчальній літературі з іноземних мов, та розглянемо засоби, які сприяють успішній реалізації цих функцій. Знання такої інформації сприяє збагаченню конструкторського досвіду авторів і дає їм змогу створювати зміст основних засобів навчання відповідно до наукових засад підручникотворення.

За результатами здійсненого нами аналізу різних публікацій щодо функцій підручника іноземної мови [8; 25; 31; 54; 60; 63; 67; 74; 82; 83; 134] можна констатувати, що зазвичай назви функцій повторюються, деколи презентуються в іншій, авторській, інтерпретації, проте не втрачають свого основного змісту. Зосередимо погляд на найбільш визначальних, як нам уявляється, функціях сучасних шкільних підручників іноземних мов, стисло їх охарактеризуємо і презентуємо у власній інтерпретації.

*Комунікативну функцію* ми вважаємо провідною. Вона слугує засобом передачі інформації учню, який взаємодіє з книгою, виконуючи роль реципієнта. Особливість такого навчального засобу полягає в тому, що весь його зміст (тематика для спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, засоби оволодіння навчальним змістом, тексти для читання, позатекстові матеріали тощо) спрямований на навчання іншомовної комунікації. Різнобічно забезпечувати комунікативну функцію підручника можуть відповідні види і форми роботи, які сприяють організації навчання як процесу реального

іншомовного спілкування в усній та письмовій формах. У зв'язку з цим, пріоритетними мають бути завдання, що спонукають учнів до мовленнєвої взаємодії і вмотивовують їхню діяльність. Особливо ця функція стала актуальною, коли вітчизняна шкільна іншомовна освіта набула характеристик компетентнісної парадигми, визначивши іноземній мові роль важливого засобу спілкування в різноманітних сферах соціальної взаємодії особистості.

*Інформаційна функція* характеризує підручник іноземної мови як засіб фіксації соціального і наукового досвіду, необхідного для іншомовної освіти сучасного учня. Через підручник і з допомогою вчителя як наставника і організатора процесу передачі цього досвіду учні засвоюють запропонований зміст навчання, оволодівають системою іншомовних, зокрема лінгвістичних (мова як засіб спілкування), психолінгвістичних (механізми здійснення спілкування) і загальнонавчальних знань і способів діяльності, спрямованих на їх практичне застосування, та цінностей, характерних предмету «іноземна мова» на певному етапі функціонування суспільства. Учень з нього отримує навчальний матеріал, який необхідний для здійснення іншомовного тематично спрямованого спілкування в усній та письмовій формах, а також використовує засоби, пропоновані підручником, для засвоєння навчального змісту, у тому числі компетентнісно орієнтованої тематики. Учитель сприймає підручник як засіб організації своєї професійної діяльності на уроці, він слугує йому методичною підтримкою в роботі з учнями, зорієнтовує у методах, прийомах, способах і формах роботи, спрямованої на успішне формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Його інформаційна функція реалізується засобами таких навчальних ресурсів: текстів для читання, змістом вправ і завдань, правил, інструкцій, схем, таблиць, довідникових матеріалів. Для успішного виконання цієї функції доцільно, щоб під час конструювання змісту підручника добір і систематизація іншомовного навчального матеріалу здійснювалися з урахуванням двох основних критеріїв: 1) змістовно-логічного (особливостей цілей, змісту і форм пред'явлення, активізації та контролю іншомовної навчальної інформації) і 2) психологічного (закономірностей

засвоєння цієї інформації відповідно до вікових, навчальних та індивідуально-психологічних особливостей учнів, їхніх потенційних можливостей).

В останні роки підручник іноземної мови розглядається не тільки як засіб оволодіння іншомовним спілкуванням, але й як інструмент засвоєння культурологічної інформації з життєдіяльності народу, мова якого вивчається. У зв'язку з цим у змісті сучасної навчальної літератури значна увага має приділятися культурологічним знанням, які надають учням дані про різноманітні (у межах навчальної програми) аспекти життя країни/країн, мова якої/яких вивчається. Такі відомості зазвичай презентуються в текстах для читання і у фотоматеріалах, які слугують вербальним і візуальним підґрунтям для організації спілкування. Добираючи та адаптуючи їх до змісту вітчизняних підручників, автори повинні дотримуватися принципів автентичності, актуальності, науковості, історизму.

*Управлінська функція* підручника іноземної мови проявляється насамперед у можливостях дидактично доцільно скеровувати навчальну діяльність учнів, спрямовану на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування і ознайомлення з культурою народу, який спілкується цією мовою. Учителеві підручник слугує засобом методично доцільного управління роботою школярів, забезпечуючи виконання цілей і завдань навчання відповідно до вимог чинної програми. Ця функція розглядає підручник як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що характеризує його як модель процесу навчання, котру вчитель перетворює у сценарій, більш-менш близький до моделі, проте завжди їй адекватний.

Ефективне виконання управлінської функції різнобічно залежить від тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема від методичних підходів до організації навчання, його цілей і змісту, засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, умінь виконувати дії, що забезпечують формування ключових і предметних компетентностей. Важливим чинником впливу на потребу виконувати такі дії, як зазначала О.Я. Савченко, є мотивація та впевненість як суттєві характеристики компетентної особистості



[97]. Підручники повинні скеровувати діяльність учнів на оволодіння досвідом самостійного виконання таких комунікативних дій. Для цього поряд із інформаційно-пояснювальною варто використовувати проблемно-дискусійну форму викладу матеріалу (наприклад, передбачати здійснення спілкування за певною тематично спрямованою мовленнєвою ситуацією, виділяти головне з-поміж певного обсягу інформації/тексту для читання, формулювати найважливіші проблеми, вчити учнів доводити свою думку, демонструвати власне ставлення до об'єктів, які обговорюються і т.п.). Для цього у підручниках доцільно презентувати відповідні матеріали, що спрямовують іншомовну комунікативну діяльність учнів. До них ми відносимо правила, інструкції, рекомендації, мовленнєві зразки як орієнтовну основу діяльності.

*Розвивальна функція.* Підручник іноземної мови повинен сприяти розвитку психічних можливостей школярів: інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи оцінних суджень і т.п. Це означає, що він має забезпечувати умови для формування сукупності психічних ресурсів, які слугують підґрунтям для активної, продуктивної та самостійної життєдіяльності. Ця функція вимагає від авторів уміння надавати учням можливість розуміти й усвідомлено використовувати навчальний матеріал, творчо адаптовувати його до їхніх іншомовних комунікативних потреб. Такі дії доцільно забезпечувати комунікативними завданнями, які сприяють розвитку креативних здібностей учнів і здатності до самовираження (мовленнєві ситуації, рольові ігри, проєктна робота, діалогове спілкування). Ці засоби інтегрують у собі набутий комунікативний і загальнонавчальний досвід, спонукають до аналізу, порівняння, узагальнення, інтегрування, дотримання відповідної до соціальних умов комунікативної поведінки, самостійності, формулювання висновків – всього того, що сприяє оволодінню методами творчої діяльності та узгоджується з компетентнісно орієнтованим навчанням.

*Інтегровальна функція* підручника іноземної мови має забезпечувати комплексне досягнення цілей, визначених навчальною програмою. Він інтегрує знання, здобуті у процесі оволодіння іноземною мовою (лінвістичні,



мовленнєві, соціокультурні, комунікативні, загальнонавчальні), та ті, що учні здобули під час вивчення інших шкільних курсів. Усе це забезпечує не тільки глибше сприймання навчальної інформації, але й дозволяє раціоналізувати процеси навчання і вивчення.

*Виховна функція* підручника іноземної мови визначається його роллю у різнобічному вихованні школярів. Сьогоднішній учень через підручник має оволодівати сучасними цінностями у вихованні, адаптувати свої вчинки до його кращих зразків. А тому підручники повинні бути інформативними та цікавими для учнів, щоб спілкувалися з ними живою автентичною мовою, а у змісті використовувались образні порівняння й аналогії, доступні певному віку користувачів навчальної книги, викликаючи в їхній свідомості яскраві асоціації.

*Функція диференціації навчання* є також характерною підручнику іноземної мови. Вона простежується у різнорівневому доборі навчальних матеріалів відповідно до різних інтелектуальних можливостей, здібностей і потреб учнів: текстів для читання, вправ і завдань, різних видів творчих робіт і т.п. А відтак авторам доцільно уміщувати у змісті матеріали, різні за складністю і значущістю для майбутнього випускника ЗЗСО та іншомовних комунікативних потреб учнів певного класу, у тому числі ті матеріали, які здатні забезпечувати формування компетентностей у межах програмової тематики спілкування. .

*Функції індивідуалізації навчання* належить також визначальне місце серед інших функцій шкільного підручника іноземної мови. У методиці розроблені різноманітні види і форми реалізації індивідуального підходу до учнів: самостійна робота під керівництвом учителя; оволодіння іноземною мовою у групі шляхом використання підручників або посібників, але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання підручника без допомоги вчителя; індивідуальна робота з одним або кількома вчителями [7; 47; 87; 123; 129]. Під індивідуальним підходом ми розуміємо навчання іншомовного спілкування у групі/класі за єдиною

програмою, але з максимальним урахуванням індивідуальних та вікових особливостей і потреб школярів. У зв'язку з цим одним із завдань підручника повинна бути його здатність надавати допомогу кожному учневі у формуванні індивідуального стилю оволодіння іншомовною діяльністю відповідно до можливостей і потреб, враховуючи індивідуальну траєкторію його розвитку (типу мислення, способів навчальної роботи, пізнавальних схильностей).

*Функція контролю*, яку має реалізовувати підручник, повинна бути спрямована на контроль і корекцію не тільки результатів навчання, але й засобів, які використовують учні для досягнення цілей іншомовної освіти. Підручник має моделювати процес навчання, а також управляти ним, забезпечувати діагностування причин наявності помилок і труднощів під час навчання. У підручнику іноземної мови ця функція має чітко простежуватись у кожному тематичному розділі. Різноманітні та дидактично доцільні види і форми контролю дають учителеві змогу спостерігати за траєкторією розвитку кожного школяра, бачити об'єктивні та суб'єктивні труднощі, що заважають досягати рівнів навченості, визначених навчальною програмою, та шукати способи їх подолання. Для учня – це засіб демонстрації власних успіхів і стимул для самовдосконалення.

*Функція самоосвіти* є однією з визначальних для сьогоденного стану розвитку шкільної іншомовної освіти. Надання підручникові цієї функції зумовлює необхідність її оптимального поєднання з іншими функціями, особливо інформаційною. Ефективно розв'язати цю проблему можливо за кількох умов:

1) апарат засвоєння навчального змісту та апарат орієнтування мають бути доступними для усвідомлення та використання, з цією метою їх ефективність доцільно перевіряти експериментально;

2) вправи і завдання, презентовані у підручнику, повинні відповідати віковим особливостям і комунікативним потребам учнів, їхньому навчальному досвіду, а їх методична доцільність та організація перевіряються експериментально;

3) структура підручника має бути доступною та зрозумілою учням, і вони повинні уміти легко в ній орієнтуватися;

4) формулювання до вправ і завдань повинні бути чіткими й зрозумілими, не викликати подвійних асоціацій. Як свідчать наші дослідження, учні негативніше сприймають наказову форму формулювань, ніж діалогову, тому саме такий варіант доцільно використовувати у змісті підручників;

5) доцільно, щоб види навчальної діяльності, пропоновані підручником, були уніфікованими – в різних варіантах повторювалися в кожному тематичному розділі, що певною мірою психологічно полегшує їх виконання, оскільки перед учнями не виникає додаткових труднощів щодо усвідомлення операцій або дій, котрі вони мають здійснювати;

6) наповнюваність структурних компонентів підручника має бути відносно рівномірною і раціонально збалансованою як за обсягом, так і за складністю змісту, трудностю його засвоєння та спрямованістю на формування різних видів мовленнєвої діяльності, а тому ефективність методичної організації навчального матеріалу повинна перевірятись експериментально на етапі конструювання навчальної книги.

Підручник як засіб, який надає учням знання про мову, мовлення та культуру, сприяє формуванню в них умінь і навичок ефективно їх використовувати у практичній іншомовній комунікативній діяльності, має бути наділений також освітнім, розвивальним, виховним потенціалом впливу на становлення особистості. А відтак, забезпечуючи школярів такими знаннями, уміннями й навичками, культурними і соціальними цінностями, сам підручник можна вважати елементом культури, який допомагає учневі навчитись успішно і комфортно співіснувати в сучасному соціумі.

Відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти (компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи) з'являються, оновлюються і набувають дещо іншого змісту деякі функції підручників іноземних мов як засобів упровадження названих парадигм у навчальний процес. Як зазначала О.Я. Савченко, умовою й

результатом інноваційного типу навчання має бути сформованість в учнів бажання та здатності самостійно вчитися, шукати у різних джерелах інформацію, переробляти її, виокремлювати нове, істотне, освоювати уміння діяти, прагнути до творчості й саморозвитку... [97]. Виконання таких дій забезпечує *дослідницька функція*, котра зумовлює спрямування навчальної діяльності учня, пред'явленої у навчальній книзі, не стільки на засвоєння знань, скільки на їх пошук. Ця функція насамперед проявляється у здатності сприяти формуванню в учнів умінь самостійно створювати і добирати способи засвоєння навчального матеріалу відповідно до своїх індивідуальних можливостей. Не всі учні на однаковому рівні та в однаковому темпі можуть оволодівати змістом навчання. Підручник мусить враховувати можливості різних траєкторій розвитку школярів і передбачати різнорівневі вправи і завдання. Відповідно до діяльнісного підходу він повинен містити види робіт, які спонукають учнів шукати раціональні та оптимальні способи оволодівати мовними операціями й мовленнєвими діями з метою засвоєння механізмів іншомовного спілкування. Підручник повинен формувати в учнів уміння вчитися, вчити мислити, готувати їх до різноманітних життєвих ситуацій, котрі на будь-якому етапі життя можуть затребувати проявлення їхніх творчих здібностей.

Як нами зазначалося, оновлена філософія освіти деколи зумовлює появу нових функцій навчальної літератури. Така ситуація спостерігається із шкільними підручниками іноземних мов. В останні роки як в науковій пресі, зокрема на сторінках вітчизняного наукового часопису «Проблеми сучасного підручника», так і на різного рівня наукових і методичних семінарах та конференціях почали активно обговорюватися функції, яким ми дали такі назви:

- забезпечення компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов і сприяння становленню міжкультурної іншомовної комунікативної особистості, котра буде здатною жити й співіснувати в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому соціальному середовищі;

- забезпечення взаємопов'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма);
- забезпечення взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується;
- забезпечення можливості учнів усвідомлено оволодівати іншомовними діями та способами діяльності, спрямованими на формулювання власних висловлень, оцінних суджень, ставлень щодо різних об'єктів спілкування, власної комунікативної поведінки.

Без зазначених функцій підручників іноземних мов як основних засобів навчання важко уявити сучасний стан розвитку шкільної іншомовної освіти.

#### **1.4. Принципи побудови компетентісно орієнтованого змісту підручника**

Вимоги, що пред'являються сьогодні до рівня володіння іноземною мовою випускниками ЗЗСО, диктують необхідність використання дещо інших, ніж раніше, підходів до побудови змісту сучасної навчальної літератури. Існують усі підстави стверджувати, що обсяг накопиченого як позитивного, так і негативного світового та вітчизняного педагогічного досвіду в сукупності з новітніми дослідженнями в дидактиці, методиці, психології та лінгвістиці є цілком достатнім підґрунтям для того, щоб на засадах певних загальних принципів і чіткої програми створювати систему шкільних підручників іноземних мов, яка може удосконалюватись і видозмінюватись у залежності від різних соціальних і педагогічних чинників.

Сьогодні, вочевидь, ні в кого не викликає сумніву, що найбільш ефективною системою шкільних підручників іноземних мов є та, яка сконструйована одним автором або одним авторським колективом. За таких умов зміст навчання, презентований у такій навчальній літературі, створюється на засадах єдиної концепції, яка відбиває позицію автора/авторів щодо різноманітних питань підручникотворення. Серед них, на наш погляд, найважливішими можна вважати *принципи побудови змісту підручника*.

Відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема перехід її на компетентнісні засади, нами визначені такі з них:

1. Комуникативного спрямування змісту навчання, реалізованого у підручнику, його здатності забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах тематики, визначеної шкільною програмою.

2. Компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, що забезпечує формування в учнів міжкультурної іншомовної комуникативної компетентності та дає їм змогу ставитися до іноземної мови як важливого засобу іншомовного спілкування в усній та письмовій формах та механізму порозуміння в умовах глобалізації та мобільності сучасного світового простору; сприяє формуванню ключових компетентностей, реалізації життєвих (соціальних, побутових, економічних, фінансових, культурних тощо) потреб, використовуючи іноземну мову як засіб спілкування.

3. Комплексного виконання практичної (комуникативної), виховної, освітньої, розвивальної цілей навчання.

4. Взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що спілкується цією мовою.

5. Паралельного і взаємопов'язаного формування умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).

6. Вмотивування навчальної діяльності учнів/учениць, обґрунтування соціальної та комуникативної потреби в її виконанні.

7. Системності змісту, його здатності до варіювання в різних умовах використання.

8. Функціональності усього змісту підручника і окремих його структурних компонентів (тематичних розділів і підрозділів – уроків-параграфів).

9. Відповідності змісту цілям навчання, узгодження його з педагогічними парадигмами, домінувальними на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти.
10. Автентичності навчальних матеріалів, дібраних до змісту підручника, їх доступності, мовної та мовленнєвої відповідності нормам, прийнятим у країнах, мова яких вивчається.
11. Здатності змісту підручника до моделювання з метою його адаптування до чинних умов навчання.
12. Урахування досвіду, набутого учнями під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки).
13. Актуальності навчальних матеріалів, їх відповідності сучасному рівню розвитку науки й техніки, у тому числі педагогічної, психологічної, методичної, лінгвістичної наук.
14. Повноти і достатності змісту для досягнення проміжних і кінцевих цілей навчання.
15. Відносної автономності, самодостатності та гнучкості структурних компонентів змісту підручника.
16. Варіативності компонентного складу змісту, його кореляції з віковими особливостями учнів і ступенями та роками навчання.
17. Усвідомленого оволодіння учнями/ученицями не тільки змістом навчання, але й способами його засвоєння та використання.
18. Індивідуалізації навчання.
19. Диференціації навчання.
20. Наступності та взаємозв'язку навчального матеріалу як у межах структурних розділів та підрозділів, так і у змісті підручників за роками навчання.
21. Формування в учнів/учениць навичок самостійної роботи з метою набуття іншомовного досвіду та умінь удосконалювати та коригувати його відповідно до власних комунікативних потреб.



22. Формування готовності учнів/учениць до оволодіння іноземною мовою і удосконалення свого іншомовного досвіду відповідно до ситуативних комунікативних потреб.

23. Сприяння методичній підтримці роботи вчителя з метою ефективної організації навчальної діяльності учнів/учениць.

Зазначені принципи можуть бути адаптивними для використання автором/авторським колективом під час конструювання змісту шкільних підручників англійської, іспанської, німецької, французької мов.

Висловимо деякі думки щодо презентованих принципів та інтерпретуємо їх в окремих рекомендаціях.

Важлива роль у створенні змісту підручників належить принципам добору мовного і мовленнєвого матеріалу до текстів для читання. Неможливо навчити учнів спілкуватися лише на текстах описового характеру, а тому доцільно, щоб вони містили певну фабулу, а їх зміст ілюстрував зразки мовлення монологічної та діалогічної форми. Ми дотримуємося позиції, за якої у змісті підручників (особливо для початкового етапу навчання) має бути відносно збалансована кількість (50% x 50%) описових текстів і діалогів. Тексти описового характеру зазвичай виконують три основні функції: 1) забезпечують учнів певною інформацією з теми, що вивчається, 2) надають учням змогу спостерігати і усвідомлювати значення, форму і функції мовних одиниць у мовленні і 3) збагачують їхній мовний досвід за рахунок нових лексичних і граматичних одиниць, використаних у тексті. Діалоги, вміщені у підручнику, ілюструють учням усталені зразки мовленнєвого спілкування, навчають використовувати їх різноманітні форми у залежності від ситуації, зокрема соціальних умов і комунікативних потреб.

У комунікативній лінгвістиці відомі різні вербальні варіанти висловлення однієї думки, що залежить від регіону, або ж від країн, які мають спільну державну мову. Відповідно до цієї тези, у світі відомі британський і американський; іспанський (кастильський) і латиноамериканський; німецький, австрійський і швейцарський; французький, голландський, швейцарський тощо

варіанти мовлення. Лінгвокраїнознавча компетентність передбачає оволодіння учнями типовими різноманітними мовленнєвими одиницями, що використовуються в реальних ситуаціях спілкування. Таку інформацію доцільно подавати під відповідними рубриками, у зіставленні різних варіантів мовлення і активізувати у відповідних вправах і завданнях.

Відомо, що найсуттєвіші положення методики та суміжних із нею наук і зумовлені ними рекомендації можуть бути ефективно відтворені на практиці, у навчальній діяльності, безпосередньо через навчальну книгу. Помилковою, на наш погляд, є думка про те, що вчитель може достатньою мірою сам ліквідувати дефекти підручника (якщо вони існують) або ж замінити його своєю діяльністю. Практика свідчить, що яким би високим не був рівень володіння учителем іноземною мовою, цього ще не достатньо, щоб навчити учнів іншомовного спілкування, яке відповідало б вимогам навчальної програми. Важливе місце в цьому процесі відводиться технологіям передачі педагогом своїх знань, умінь і навичок тим, хто вивчає мову. Чи кожний учитель достатньою мірою володіє ними? Сумнівно. А тому цей дефіцит має заповнити підручник, якщо він сконструйований у певній системі, апробований у шкільній практиці, яка дала позитивні результати, і його зміст за результатами апробації скоригований і адаптований до узагальнених умов навчання. Чи завжди повною мірою витримуються ці важливі аспекти процесу підготовки підручника до масового використання? Чи завжди ґрунтовно доопрацьовуються підручники, якщо вони отримали певні зауваження та рекомендації за результатами апробації? Чи достатньо контролюється цей процес? Ще можна поставити багато запитань довкола цієї проблеми, втім головне тут, щоб її розв'язання сприяло удосконаленню системи підручникотворення. Розраховувати на успіх можна лише за умови, якщо автори та працівники різних установ, які долучені до галузі підручникотворення, будуть глибоко усвідомлювати, що створення серії ефективних шкільних підручників іноземних мов – це складна комплексна і багатоаспектна наукова проблема, а успішне розв'язання її під силу лише

висококваліфікованим лінгвістам, методистам, дидактам, психологам та іншим фахівцям, озброєним цілісною дидактико-методичною концепцією, що ґрунтується на новітніх досягненнях різних наук.

Оцінюючи стан конструювання та використання змісту шкільних підручників іноземних мов, можна з повною відповідальністю стверджувати, що поки ще не з'явилися серед них універсальні, ефективні для всіх умов навчання. Та й проблематично, чи будуть вони створені у майбутньому. Єдиний шлях вирішення з цієї ситуації – це ґрунтовне удосконалення системи підготовки змісту навчальної літератури, починаючи з визначення авторського колективу.

Основна мета шкільної іншомовної освіти (а відтак, і підручників як основних засобів її реалізації) визначається як обмежений, проте достатній рівень володіння видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом) у межах презентованих навчальною програмою сфер і тем спілкування та на засадах окресленого обсягу мовного матеріалу. При цьому важливо враховувати той факт, що шкільний курс навчання мови диференціюється на три ступені: початкова школа (1–4 класи), гімназія (5–9 класи), ліцей (10–12 класи). Під кінець кожного із ступенів учні мають оволодіти певним рівнем сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Дуже важливою є якість навченості учнів на кінець завершення гімназії, тобто отримання базової освіти, яка має чітко відповідати вимогам навчальної програми. Це пов'язано з тим, що після завершення 9-го класу певна кількість учнів планує продовжувати навчання в інших типах освітніх закладів, де курс оволодіння іноземною мовою не розпочинається «з нуля», а продовжується з урахуванням їхнього іншомовного досвіду, якого вони набули на попередніх етапах.

Серія шкільних підручників іноземної мови, на наш погляд, може успішно виконати свої завдання лише в тому випадку, якщо вона буде представлена як цілісна система дидактично доцільно дібраних компонентів і створюватиметься одним авторським колективом, за єдиним детальним планом

і в умовах чіткої координації діяльності всіх його членів. Основна структурна різноманітність серії має ґрунтуватися на положеннях про фундаментальну особливість усної та письмової форм іншомовного спілкування, зокрема кожного виду мовленнєвої діяльності. Мовний матеріал, який добирається авторами, збалансовано використовується у відносно однакових обсягах для навчання усного і писемного мовлення. Основними принципами, якими мають керуватися автори у його доборі, це актуальність, доступність, комунікативна цінність і частотність (фактична уживаність) в реальних умовах спілкування.

Отже, представлені та прокоментовані принципи побудови змісту підручників як компоненти теорії шкільного підручника іноземної мови, на наш погляд, можуть слугувати авторам науковим підґрунтям для конструювання змісту навчальної літератури відповідно до сучасних освітніх парадигм, зокрема компетентісно орієнтованого навчання, і з урахуванням потреб суспільства до рівня володіння іноземною мовою його громадян.

## **1.5. Мова підручника**

Одним із важливих показників ефективності підручника є доступність його змісту, що різнобічно залежить від мови, якою викладено навчальний матеріал. Мова навчання – це особлива форма комунікації, особливий сплав дидактичних і лінгвістичних процесів, а тому доцільний її вибір є однією з умов успішності освіти. Мовне оформлення змісту підручника суттєво впливає на рівень розуміння навчального матеріалу, вміщеному в ньому. Не зважаючи на те, що відповідна галузь дидактики відчуває певний дефіцит переконливих теоретичних досліджень з цього питання, зумовлених новими освітніми парадигмами, втім в останні роки дискутуються деякі питання цієї сфери.

На сьогодні не існує значного наукового досвіду аналізу мови підручників, хоч окремі розвідки можна знайти в роботах Н.Ф. Бориско [8], І.П. Гудзик [18], Я.П. Кодлюк [36], Н.К. Скляренко [99] та ін. Підручники іноземних мов суттєво відрізняються від своїх аналогів з навчання інших

предметів функціями мовного оформлення їх змісту. Вони не містять такого обсягу логічно вибудованого навчального інформаційного тексту, як це спостерігається у навчальній літературі з історії, географії, фізики, хімії, біології, літератури та ін.

Дослідники проблеми мови підручників часто наголошують на стилістичній особливості їх текстів, у змісті яких презентується навчальна інформація з предмета, що вивчається. Водночас зазначають, що ці питання суттєво впливають на читабельність і доступність текстів. Певною мірою ці показники можна віднести й до навчальних матеріалів підручників іноземних мов. Насамперед це стосується стилю презентованих текстів для читання, формулювань до вправ і завдань, мовленнєвих ситуацій, правил, інструкцій, пояснень у змісті граматичних довідників і глосаріїв тощо. Утім такі тексти не настільки великі за обсягом, як в інших підручниках, щоб розглядати стилістичну особливість значним чинником впливу на доступність їх змісту. Проте це не означає, що цьому питанню не повинна приділятися належна увага.

Найширше представленими текстами є формулювання до вправ і завдань, а тому рівень успішності виконання учнями всіх видів навчальної діяльності різнобічно залежить від чіткості й доступності їх змісту на будь-якому етапі роботи: організаційно-підготовчому, виконавчому, контролювальному. У межах цієї проблеми, вочевидь, не викликає заперечень універсальна вимога, що може бути однаково характерна всім підручникам, – це доступність формулювань для змісту вправ і завдань відповідно до рівня розумових можливостей учнів певної вікової категорії. Вони мають бути чіткими й переконливими, лаконічними, зрозумілими, передбачати потребу долати одну трудність, яка зумовлена виконанням певної дії. Саме останній критерій є визначальним, оскільки надає формулюванням цілеспрямованості, не розсіює увагу учнів, конкретизує їхню роботу.

Важливою проблемою для підручників іноземних мов є також вибір мови (рідної/іноземної) для змісту цих формулювань. Як засвідчує практика підготовки шкільної навчальної літератури, здебільшого це залежить від

авторської концепції. Серед проаналізованих нами зарубіжних і вітчизняних підручників іноземних мов ми зустрічали різні підходи до вирішення цього питання. В основному, воно розглядається в таких напрямках:

- використання виключно іншомовних формулювань;
- використання «змішаних» формулювань, коли паралельно презентуються іншомовні та рідномовні форми, і автори самостійно вирішують, на якому етапі перейти до змісту однієї (іншомовної) з них;
- використання рідномовних формулювань у підручниках для першого року/початкового етапу або першого семестру навчання й іншомовних – на подальших етапах.

На наш погляд, кожний підхід має право на існування, і його вибір зазвичай обґрунтовується авторами у змісті концепції підручника. На користь першого існують переконання в необхідності привчати учнів до змісту автентичних формулювань, що певною мірою сприяє створенню освітнього іншомовного середовища. Вочевидь, цей підхід більш адаптивний для навчання старших учнів, які вже мають певний досвід, зокрема у вивченні рідної мови, що дає їм змогу самостійно розкривати значення лінгвістичних категорій, ужитих в іншомовних формулюваннях. У разі виникнення деяких труднощів, що цілком реально, вчитель може допомогти у розв'язанні проблеми.

Простішими й характернішими для вітчизняних умов навчання іноземних мов, як нам уявляється, можуть бути другий і третій підходи – вони більше сприяють когнітивному розвитку школярів, забезпечують усвідомлене оволодіння змістом навчальної діяльності, яку вони мають виконувати. Окрім того, враховують навчальний досвід і лінгвістичні можливості учнів, орієнтуються на їхні вікові психофізіологічні та освітні особливості, зокрема на різну готовність до оволодіння предметом. Саме другий і третій підходи характерні вітчизняним підручникам іноземних мов. У підручниках для першого класу формулювання, на нашу думку, доцільно презентувати рідною мовою (перший семестр) і «змішаним» способом (другий семестр). Останній варіант застосовується з метою поступової адаптації школярів до графічної та

звукової системи мови. Їх не змушують спеціально виконувати дії, спрямовані на обов'язкове засвоєння графічних і звукових образів уміщених у підручнику формулювань, утім опосередкований вплив їх на зоровий та слуховий аналізатори дає змогу поступово підсвідомо оволодівати цими мовними одиницями.

Важливим показником доступності мови підручників іноземних мов є також зміст формулювань до мовленнєвих ситуацій як засобів навчання спілкування, що доцільно активно використовувати в умовах компетентнісного, комунікативного та діяльнісного підходів. Вони мають бути чіткими, не спричинювати появу подвійних асоціацій, обґрунтованими, вказувати на місце, час і адресат дії/спілкування. Відповідно, у змісті ситуацій авторам необхідно моделювати всі обставини віртуального освітнього середовища, яке стимулює до розв'язання комунікативної проблеми: мету і об'єкт спілкування, способи, засоби і форми досягнення мети.

Не менш важливою є також проблема формулювань для здійснення учнями проєктної роботи, дидактичних ігор тощо. Від чіткості їх змісту різнобічно залежить якість виконання цього виду творчого комунікативного завдання.

Важливе значення у контексті питання, що розглядається, має стилістична особливість змісту правил та інструкцій як засобів орієнтовної основи діяльності школярів з метою засвоєння навчального матеріалу. Відповідно до комунікативного та діяльнісного підходів теоретичні знання про зміст дій, котрі учні виконують, здобуваються ними в результаті навчальної діяльності (*індуктивним способом*). Усвідомлення змісту практичних дій сприяє формуванню теоретичних узагальнень на рівні правил [19]. Утім, цей спосіб засвоєння більш характерний мовним одиницям, які не зумовлюють труднощів у процесі оволодіння ними. Зазвичай це граматичні явища, які мають певну схожість або незначну розбіжність з їх аналогами в рідній мові. Якщо ж це особливі граматичні одиниці, аналоги яким відсутні в рідній мові, то для успішного долавання труднощів їх засвоєння дидактично доцільно



використовувати більш раціональний для таких умов *дедуктивний спосіб* навчання: від правила – до дії. За таких обставин зміст правила набуває форму інструкції, котра чітко вказує на зміст і послідовність дій, що мають виконуватись, це своєрідний алгоритм для діяльності учнів. Вибір мовних засобів для формулювання змісту інструкції є важливим чинником впливу на рівень її розуміння. Відповідно, автори підручників повинні узгоджувати пропонувані ними мовні формулювання з навчальним, зокрема лінгвістичним, досвідом учнів. Лише за умови, що зміст правил або інструкцій буде доступним, тоді навчальні дії школярів будуть здійснюватись усвідомлено, виявляться успішними і приведуть до очікуваних результатів.

Вибір змістової форми правила чи інструкції залежить від навчального досвіду учнів, їхніх психофізіологічних і потенційних можливостей виконувати окремі розумові дії: абстрагування, порівняння, систематизацію, узагальнення тощо. А це означає, що мова схем і символів також може бути предметом вибору між нею і формою вербального тексту. А відтак, підручнику мають бути характерні різні форми і стилі викладу навчального матеріалу, оскільки вони властиві життєвій практиці. У зв'язку з цим учнів потрібно до цього готувати, тому що саме процес навчання у школі є тим середовищем, у якому активно набувається іншомовний комунікативний досвід, який може їм знадобитися в майбутній життєдіяльності.

## **1.6. Методичне забезпечення змісту підручника**

Поняття *«методичне забезпечення змісту підручника»* включає такі категорії: цілі, зміст, методи, прийоми, способи, форми, засоби навчання тощо у тому аспекті, в якому вони суттєві для побудови навчальної книги, взаємовизначаючи та доповнюючи одна одну у межах єдиної концепції, та комплексно, в доступній формі здійснюють підтримку навчальної діяльності учнів та професійної роботи вчителів. Ці поняття характеризують оптимальну сукупність особливих інформаційних даних, необхідних і достатніх для

підготовки змісту навчання певного предмету. Вони пов'язані між собою зв'язками особливої ієрархічної залежності й слугують стратегічним підґрунтям для авторів, якщо дидактично доцільно дібрані та методично раціонально організовані у вигляді спеціальної системи рекомендацій та настанов для удосконалення діяльності вчителя.

*Методичне забезпечення змісту шкільного підручника іноземної мови* ми розуміємо як оптимально дібраний комплекс формальних, змістових, процесуальних, функціональних навчально-методичних матеріалів, які можна розглядати ресурсом професійної підтримки роботи вчителя, характерним та суттєвим для змісту навчальної літератури з іноземної мови. Основна мета його полягає у сприянні раціональній та ефективній педагогічній діяльності вчителя, що забезпечує успішне формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у межах вимог чинної навчальної програми.

Визначальною характеристикою системи методичного забезпечення змісту підручника є її ефективність і універсальність. Система ефективна, якщо її складники стандартизовані до такого рівня, котрий дозволяє автоматизувати їх добір і структурування, а універсальна, якщо вона не зорієнтована на певний профіль, етап або форму навчання і дає змогу здійснювати його за певною програмою або за довільно сформульованими цілями [24]. Ці положення, на наш погляд, можуть бути валідними також і для шкільного підручника іноземної мови.

Відомо, що в межах змісту шкільного курсу іноземної мови неможливо навчити і навчитися мови «взагалі», але можна оволодіти її фрагментом за умови раціонально і ефективно побудованої підсистеми, в якій важлива роль належить учителеві. Створення її, проводиться в три етапи: 1) визначається обсяг кінцевих знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень; 2) здійснюється оптимальний добір і дозування навчального матеріалу, який повною мірою здатен забезпечувати сферу цільової комунікації; 3) обирається стратегія навчання – сукупність навчальних дій, що забезпечують трансформацію мовленнєвих умінь і навичок у комунікативні компетентності

як результат використання мовлення для виконання соціальних практичних нелінгвістичних завдань. Власне, за такою схемою вибудовується і зміст підручника, якщо його автор компетентний у цій технології. На наш погляд, зміст цих етапів також зумовлює особливу діяльність учителя, що відповідним чином має бути відображено у підручнику.

Обсяг і рівень сформованості кінцевих іншомовних комунікативних умінь і навичок учнів/учениць є визначальним критерієм ефективності конструкторської діяльності автора з метою добору, методичної організації, презентації, активізації та контролю якості засвоєння змісту навчання і вибору засобів і стратегій його реалізації у навчальній книзі. Проте зустрічаються випадки, коли декларовані теоретичні погляди й положення не завжди знаходять повного відбитку у практичній діяльності. Так, найбільш поширеною суперечністю у 70–90-х роках ХХ століття була неузгодженість між комунікативно спрямованими цілями навчання, декларованими шкільною програмою, і його змістом, зорієнтованим на оволодіння системою мови, що вивчається. Особливо чітко це простежувалось у змісті деяких підручників. Не були винятком окремі розділи навчальних програм, які функціонували в той час. Вони зорієтовували на обсяги лексичного і граматичного матеріалу, який підлягав засвоєнню, проте не містили списку необхідних для цього мовленнєвих функцій, заради яких і вивчаються формальні мінімуми. Програми, декларуючи про комунікативні цілі навчання, лише узагальнено окреслювали сфери і теми для спілкування в усній та письмовій формах, утім не визначали змісту компетентностей і чітких рівнів володіння мовою і мовленням. Натомість, навчальні програми останнього покоління окреслюють узагальнений зміст ключових компетентностей, котрі мають формуватися в учнів у межах означеної тематики спілкування [28; 29; 49; 50; 105]. Вони дають уявлення про цілі й завдання навчання мови, визначають мовленнєві функції, якими мають оволодіти школярі у межах тем і ситуацій відповідно до зазначених сфер спілкування. Окрім того, програмами чіткіше, ніж було раніше, у формі дескрипторів визначаються очікувані рівні навчальних

досягнень учнів/учениць у кожному класі з усіх видів мовленнєвої діяльності. Така інформація дозволяє вчителям і авторам підручників мати орієнтири і критерії оцінювання власної діяльності – експліцитно задані проміжні та кінцеві рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності, мовний матеріал і мовленнєві функції, що забезпечують досягнення визначених рівнів навчальних досягнень учнів. Цю інформацію ми розглядаємо як своєрідну методичну підтримку діяльності вчителя. Така технологія побудови змісту програм забезпечує процес навчання єдиним критерієм його оцінювання – реальним рівнем володіння учнями міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю, не підмінюючи його вторинними критеріями, наприклад, кількістю засвоєних лексичних одиниць або граматичних явищ, швидкістю читання чи написання, розгорнутістю речень в усних або писемних висловленнях, різноманітністю ужитих мовленнєвих зразків і т.п., що спостерігалось у навчальних програмах минулих поколінь. Такий стан зумовлював авторів відповідно створювати зміст підручників, а це, у свою чергу, знаходило адекватне вираження у методичній діяльності вчителя.

Для практичного оволодіння іноземною мовою, про що декларували програми, враховуючи умови навчання, зокрема незначну кількість тижневих годин, відведених на засвоєння предмета, відсутність реального мовленнєвого середовища, деколи недостатню вмотивованість навчального процесу тощо, вочевидь, не зовсім важливо, з якою швидкістю читають і пишуть учні, а також якими за обсягом реченнями вони спілкуються та якою є різноманітність ужитих ними мовленнєвих зразків під час комунікативної взаємодії. Значно важливіше сформувати уміння спілкуватись, отримувати інформацію з текстів для читання і аудіювання та ідентифіковувати мовні одиниці, що в них презентуються, уміти породжувати, здобувати, а також за необхідності інтерпретувати та передавати необхідну інформацію в усній та письмовій формах. Якими засобами і в якій формі це досягається, залежить від особистості учня: одні це можуть робити швидше, інші – повільніше (цей чинник зумовлює необхідність використання особистісно орієнтованого підходу до навчання), одні будують

власні висловлення поширеними реченнями, інші – непоширеними; в одних фонетичний аспект усного спілкування більшою мірою апроксимований до автентичних зразків, у інших – він помітно мало орієнтований на автентичний аналог; одні висловлюються безпомилково або майже безпомилково у мовному відношенні, інші припускаються значної кількості помилок; одні відносно швидко адаптуються до фонетичного аспекту мовлення, в інших відчувається значний акцент тощо. Але, як засвідчує практика, навіть за таких умов комунікація відбувається, і учасники спілкування зазвичай досягають порозуміння. І, очевидно, в таких випадках уже не досить важливо, скільки помилок припустився учасник комунікації, оскільки, як засвідчують наші спостереження, навіть у спілкуванні рідною мовою за наявності постійного рідномовного оточення в учнів наявні помилки у вимові, в окремих із них можна спостерігати не зовсім досконало сформовані навички швидкого читання і письма, а також буває помітним недостатній запас різних мовленнєвих зразків для здійснення спілкування рідною мовою тощо. Отже, враховуючи ці чинники, основні пріоритети в навчанні іноземних мов у сучасних ЗЗСО мають бути спрямовані не стільки на оволодіння мовою, скільки мовленням. Проте, це не означає ігнорування навчальної діяльності, пов'язаної з формуванням мовних навичок. Чим краще учень володіє мовним аспектом спілкування як у рецептивних, так і продуктивних видах, тим якіснішою є комунікація і буде досягнутий досконаліший рівень порозуміння співрозмовників.

Зазначені особливості практичного володіння іноземною мовою в шкільних умовах зумовлюють спеціальну організацію методичної роботи вчителя, в якій значне місце належить саме підручнику. Він окреслює засоби спілкування, а також зорієнтовує вчителя у методах, прийомах, способах і формах, які варто використовувати, щоб навчати учнів відповідно до визначених вимог. У зв'язку з цим авторам доцільно пропонувати у змісті підручників не тільки відповідні види діяльності, але й користуватися методичними категоріями, які асоціюються з обраною стратегією навчання.

Власне, вони повинні слугувати педагогам орієнтирами у їхній діяльності з учнями.

Нам не зовсім імпонує підхід окремих методистів і авторів навчальної літератури до проблеми визначення засобів методичної підтримки вчителя, розміщених у змісті підручників, і їх функцій. Деякі з них вважають, що педагог має повністю виконувати запропоновані види і форми навчальної діяльності, застосовувати лише ті методи, прийоми і способи пред'явлення та активізації навчального матеріалу та види контролю рівня його засвоєння, що пропонує автор підручника [59]. Переважно такі сентенції можна почути від недосвідчених авторів навчальної літератури, здебільшого вчителів, які намагаються перенести зміст своїх планів уроків у навчальну книгу, стверджуючи, що вони були ефективними в їхній педагогічній діяльності. На наш погляд, це хибна думка, оскільки створені авторами-вчителями поурочні плани справді можуть бути ефективними для умов, у яких вони працюють, утім їх недоцільно вважати універсальними – ефективними для всіх умов навчання. Окрім того, *підручник не повинен стримувати чи обмежувати творчу діяльність учителя – йому має надаватися право певною мірою варіювати його зміст, адаптуючи до наявних умов навчання*. Його доцільно конструювати за рамковим принципом: указувати орієнтири для діяльності вчителя, презентувати базові навчальні матеріали, передбачати використання найбільш типових зразків мовлення в межах окреслених навчальною програмою тем і ситуацій спілкування. Мовне наповнення зразків, їх обсяг і кількість мають відповідати принципам автентичності та доступності. Гнучкість підручника повинна бути однією з його визначальних характеристик.

Інше питання, щодо якого ми вважаємо за доцільне висловити свою точку зору, – це необхідність «Книги для вчителя». Ми не зовсім поділяємо поширену у шкільній практиці думку про цей методичний засіб як один із дидактично необхідних компонентів навчально-методичного комплексу. Наявність його зумовлює запитання: для якого вчителя він створюється. Адже є вчителі, яких можна назвати професіоналами, але є й такі, що не мають спеціальної освіти



або її отримали, втім ще не навчилися професійно працювати; існує значна кількість вчителів, які не бажають творчо працювати відповідно до наявних умов, а тому чекають підказки у вигляді зазначеного доробку. Як засвідчує практика і про це неодноразово повідомлялося в педагогічній пресі, перші «Книги для вчителя», відомі з 70–80-х років XX століття, що супроводжували деякі підручники, деколи відігравали негативну роль у плані професійного удосконалення діяльності вчителів іноземних мов: значна їх кількість механічно виконувала методичні вказівки авторів підручників, навіть не намагаючись їх адаптовувати до умов навчання, в яких вони працювали. Це їх, очевидно, влаштовувало, оскільки не вимагало зайвих затрат часу і творчості для підготовки до уроків. Навчальний процес деколи перетворювався в «сліпе» копіювання думки авторів підручників, які, звісно, не могли передбачити ефективності змісту своїх доробків для всіх умов навчання. На наш погляд, зміст «Книги для вчителя» у вище зазначеному варіанті не повинен обмежувати діяльність педагога, а сприяти розвитку творчого мислення, гнучкості дій, що в цілому приводить до його професійного зростання .

З цього приводу ми цілком можемо погодитися з думкою О.Б. Бігич, висловленою в її монографії, у тому, що вчитель має усвідомлювати та визначати особистісну й професійну цінність свого внутрішнього потенціалу з наступною реалізацією власної позиції у професійній діяльності. Професіоналізм педагога не є результатом одного акту, це тривалий і складний процес, який формується роками. А тому вже з перших кроків педагогічної роботи молоді вчителі повинні вчитися набувати досвіду творчої діяльності, що передбачає виконання рефлексивних дій: самопізнання, оцінки й аналізу свого професійного Я, пошуку особистісного сенсу своєї роботи, що сприяє професійному самовдосконаленню і формуванню високого рівня професіоналізму [5]. Саме такі педагоги необхідні сучасній школі.

Ефективну методичну підтримку діяльності вчителя у використанні підручника ми вбачаємо також в ознайомленні його через відповідні науково-методичні публікації (методичні посібники, методичні рекомендації, статті), в



яких розглядаються сучасні тенденції розвитку теорії навчання іноземних мов, а також шляхом обміну досвідом на різних науково-методичних платформах з питань особливостей навчання іноземних мов у певному класі чи на окремому етапі навчання. Така форма методичної взаємодії виправдовує себе і дає позитивні результати.

Вважаємо доцільним і, на нашу думку, цілком достатнім для вчителя, на кшталт деякій зарубіжній навчальній літературі з іноземних мов, готувати і розміщувати на початку підручників або презентувати як окрему публікацію в педагогічній пресі календарно-тематичне планування змісту навчального курсу як орієнтовну основу і своєрідну методичну підтримку діяльності вчителя. Такі матеріали дають йому чітке уявлення про логіку розвитку і дозування змісту навчання, презентованого у підручнику, зорієнтовують його діяльність, вказують на засоби (вправи і завдання), які можуть забезпечити успішне його засвоєння, окреслюють мовленнєві функції, якими мають оволодіти учні під час вивчення певної дози навчального змісту. Користуючись таким видом методичної підтримки, учитель може ефективніше адаптувати зміст підручника до умов навчання, в яких він працює.

Аналіз шкільних підручників іноземних мов і наукових матеріалів з теорії підручникотворення, а також набутий педагогічний, зокрема науковий, досвід дали змогу визначити систему функціональних змістових і формальних методичних мінімумів, необхідних для реалізації цілей і змісту навчального курсу, які можуть бути вміщені у підручнику для кожного класу, зорієнтовуючи діяльність учителя у роботі з учнями:

*1. Змістові мінімуми:*

- каталог орієнтовних фраз мовленнєвого етикету<sup>1</sup>;
- текстотека кодифікованих орієнтовних форм мовлення (тексти оголошень, вивісок, реклам, інструкцій тощо);

---

<sup>1</sup> Ми не претендуємо на абсолютність і універсальність висловлених думок, утім вважаємо за доцільне озвучити їх як певну альтернативу.

- типологія жанрів мовлення (опис, повідомлення, роздум тощо), що забезпечує його лексичний і граматичний мінімуми, і текстотека орієнтовних мовленнєвих зразків, характерних кожному жанру;
- каталог навчально-мовленнєвих ситуацій, що ґрунтуються на засвоєному лексичному і граматичному мінімумі, і текстотека орієнтовних зразків тематичних ситуацій відповідно до цілей спілкування;
- каталог навчальних тем і підтем спілкування, що забезпечує їх лексичний і граматичний мінімуми, і текстотека мовленнєвих функцій, якими мають оволодіти учні у межах тем/підтем спілкування.

## *2. Формальні мінімуми:*

- типологія і картотека найбільш типових вправ і завдань за видами мовленнєвої діяльності, які узгоджуються з компетентнісним, комунікативним, діяльнісним, особистісно орієнтованим і культурологічним підходами до навчання іноземної мови;
- усталена схема правил та інструкцій відповідно до їх функцій;
- граматичний довідник, країнознавчий глосарій;
- навчальний двомовний словник вивченої лексики.

Структура методичного забезпечення підручника є інваріантною у відношенні до кожного складника, що робить систему гнучкою відносно до окремих змін дидактико-методичного характеру, якщо вони не суперечать прийнятій концепції навчання, реалізованій у змісті навчальної літератури. Якість засобів методичної підтримки вчителя у його роботі з підручником, яким він користується, можна визначити шляхом анкетування. З цією метою ми провели опитування 586 вчителів іноземних мов різних регіонів України (респондентами були, здебільшого, слухачі курсів при обласних закладах післядипломної педагогічної освіти). Підготовлені нами анкети були анонімними і містили різноманітні питання, що давали змогу різнобічно з'ясувати думки користувачів підручників. При цьому ми не ставили мету диференціювати результати анкетування за іноземними мовами, для навчання яких призначений підручник, за класами, в яких працюють учителі, та за

авторськими колективами, які конструювали навчальні книги. Нас цікавила узагальнена думка респондентів. Проілюструємо отримані результати в таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2*

**Оцінювання здатності підручників іноземних мов забезпечувати діяльність учителя методичною підтримкою**

| № п/п | Зміст запитання                                                                                                                                             | Так | %  | Ні  | %  | Не повною мірою | %  |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|-----|----|-----------------|----|
| 1.    | Чи забезпечує підручник Вашу діяльність з формування в учнів мовленнєвих умінь?                                                                             | 349 | 60 | 86  | 15 | 151             | 25 |
| 2.    | Чи надає Вам підручник методичну підтримку в організації роботи учнів під час виконання ними творчих комунікативних завдань?                                | 373 | 64 | 72  | 12 | 141             | 24 |
| 3.    | Чи спрямовує підручник Вашу методичну діяльність щодо роботи з текстами для читання?                                                                        | 402 | 69 | 43  | 7  | 141             | 24 |
| 4.    | Чи ефективними з методичної точки зору Ви вважаєте уміщені в підручнику вправи і завдання для формування в учнів мовних навичок?                            | 337 | 58 | 114 | 19 | 135             | 23 |
| 5.    | Чи ефективно забезпечують Вашу роботу з учнями уміщені у підручнику правила/інструкції, що слугують учням орієнтовною основою їхньої навчальної діяльності? | 448 | 76 | 23  | 4  | 115             | 20 |
| 6.    | Чи витримується у змісті підручника принцип наступності, який має сприяти раціоналізації Вашої діяльності з учнями?                                         | 383 | 65 | 17  | 3  | 186             | 32 |
| 7.    | Чи системно структуровано зміст підручника, сприяючи в такий спосіб ефективності Вашої роботи?                                                              | 297 | 51 | 153 | 26 | 136             | 23 |
| 8.    | Чи достатньо забезпечує підручник Вашу діяльність для формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності?                            | 386 | 66 | 29  | 5  | 171             | 29 |
| 9.    | Чи надає Вам підручник змогу ефективно організовувати                                                                                                       | 406 | 69 | 87  | 15 | 93              | 16 |

|     |                                                                                                                                     |     |    |     |    |     |    |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|-----|----|-----|----|
|     | самостійну навчальну діяльність учнів?                                                                                              |     |    |     |    |     |    |
| 10. | Чи сприяє методичний апарат змісту підручника у підготовці Вами планів для проведення уроків?                                       | 471 | 80 | 6   | 1  | 109 | 19 |
| 11. | Чи виникала у Вас потреба для оптимізації Вашої діяльності на уроці змінювати деякі матеріали підручника або замінювати їх на інші? | 348 | 59 | 238 | 41 | —   | —  |

Як ілюструють отримані результати, зміст підручників, в основному, забезпечує вчителів необхідною для них методичною підтримкою. Втім відповіді на окремі запитання анкети свідчать про наявність деяких проблем у позитивному ставленні до досліджуваної нами теми. До них можна віднести пункти 2, 4, 7, 8, 9. Це зумовлює необхідність рекомендувати авторам переглянути їхні доробки з метою удосконалення їх змісту. Разом із тим, вважаємо за доцільне зазначити, що сформульовані нами запитання анкети не претендують на повноту і вичерпність інформації щодо здатності підручників іноземних мов різнобічно забезпечувати вчителів якісною методичною підтримкою. Галузь підручникотворення і шкільна практика можуть вимагати інші запитання, що виникнуть на певному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти. Втім етимологія слова «підручник» означає, що він обов'язково має бути «під рукою» не тільки в учня, але й в учителя – слугувати їм ефективним засобом навчання й управління навчальною діяльністю. У цьому ми визначаємо його головне дидактичне і методичне призначення.

### **1.7. Моделювання конструкторської діяльності автора шкільного підручника іноземної мови**

Як свідчить практика підготовки шкільних підручників іноземних мов, авторські колективи зазвичай створюються з фахівців різних галузей знань. Є приклади, коли підручник готує один автор (учитель, викладач закладу вищої освіти, науковець, методист тощо). Проте, здебільшого, авторські колективи

складають кілька осіб, найчастіше вчителі школи, науковці. Ми дотримуємося позиції, за якої оптимальним варіантом складу авторського колективу є той, в основі створення якого лежить симбіоз представників педагогічної науки та шкільної практики. Висловлюючи свою позицію щодо цього питання, ми ніяким чином не прагнемо принизити авторитет і роль одноосібних авторів, тим більше, що підготовлені деякими з них підручники заслуговують схвалення і успішно використовуються в шкільній практиці. Однак, все ж таки схилиємося до думки, що їхні доробки були б значно ефективніші, якби над ними працювала група авторів. Також ми не ідеалізуємо ситуацію, за якої до складу авторського колективу входять лише вчителі. З приводу цього об'єктивно виникає запитання: чи може один учитель, навіть високого професійного рівня, підготувати якісний підручник? Можливо, так. Але, як нам уявляється (це підтверджують також аналізи змісту окремих таких підручників), не завжди. Нам зустрічалася навчальна література з іноземних мов, підготовлена авторами-вчителями, яка недостатньо відбивала сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти. Частина таких доробків була сконструйована на засадах власних поурочних планів, коли зазвичай враховуються умови навчання в школі, де працює автор, але не завжди береться до уваги діяльність шкіл різних регіонів України. Уявляється, що певні проблеми можуть виникнути також і в того одноосібного автора, який є викладачем вищого навчального закладу чи науковцем і не практикує або не працював у школі. За таких умов нерідко можуть з'являтися труднощі на різних етапах конструювання та апробації змісту підручника. Певною мірою вони нівелюються, якщо такий автор підтримує постійні зв'язки з учителями-експериментаторами і практикує свою присутність на уроках, де використовуються експериментальні матеріали рукопису його майбутнього доробку, з метою аналізу результатів апробації та за необхідності внесення коректив у зміст цих матеріалів. Та чи завжди існують такі ідеальні випадки? Очевидно, ні.

У педагогічній теорії та практиці питання конструювання змісту підручника завжди розглядалось як важлива і водночас складна діяльність. Не втратили своєї значущості ці характеристики й сьогодні. Вочевидь, вони набули ще більшої ваги. Особливо це стосується навчальної літератури з іноземних мов. Такий стан зумовлено двома чинниками: 1) підвищенням ролі та розширенням функцій іноземних мов у сучасному глобалізованому світі та 2) новими тенденціями розвитку змісту сучасної шкільної іншомовної освіти. Усе це зумовлює переглянути усталені погляди на цю проблему, комплексно розглядаючи її важливим аспектом дидактики, психології, методики, лінгвістики, книговидання.

З метою визначення думки про оптимальний склад авторського колективу для підготовки змісту шкільних підручників іноземних мов нами було проведено анкетування двох категорій педагогічних працівників, які мають безпосереднє відношення до шкільної іншомовної освіти: 348 учителів із різним досвідом роботи з 17 областей України та 29 методистів обласних закладів післядипломної педагогічної освіти. Усього в опитуванні взяло участь 377 осіб. Анкетування вчителів було здійснено під час проведення їхньої курсової перепідготовки як самим дослідником, так і методистами цих закладів. Наведемо зміст анкети з узагальненими результатами опитування.

Результати проведеного анкетування засвідчили, що переважна більшість респондентів віддали перевагу трьом фахівцям, які, на їхню думку, мають створювати авторські колективи для підготовки шкільних підручників іноземних мов. Це вчитель іноземної мови (95,4%), науковець-методист (98,5%) і представник країни, мова якої вивчається (82,2%). Решта запропонованих анкетною фахівців не змогли досягти межі у 50%. Пункт 7 (Ваш варіант) був заповнений 17 респондентами (вчителями) і містив пропозицію ввести до складу авторських колективів лікаря, поліграфіста, викладача вищого навчального закладу, доктора педагогічних наук, доктора філологічних наук (іноземна філологія).

### Результати опитування про склад авторських колективів з підготовки підручників

*Хто, на Вашу думку, має входити до складу авторського колективу для підготовки шкільного підручника іноземної мови?*

| № п/п | Склад авторського колективу                    | Помітка знаком +              | %    |
|-------|------------------------------------------------|-------------------------------|------|
| 1.    | Учитель іноземної мови                         | 332<br>(309/23) <sup>2*</sup> | 95,4 |
| 2.    | Дидакт (фахівець іноземної мови)               | 119 (108/11)                  | 34,2 |
| 3.    | Науковець – методист (фахівець іноземної мови) | 343 (314/29)                  | 98,5 |
| 4.    | Психолог (фахівець іноземної мови)             | 107 (88/19)                   | 30,8 |
| 5.    | Представник країни, мова якої вивчається       | 286 (265/21)                  | 82,2 |
| 6.    | Художник                                       | 93 (86/7)                     | 26,7 |
| 7.    | Ваш варіант                                    | 5 (5/0)                       | 1,3  |

\*у дужках представлено кількість респондентів за категоріями

Отримані дані збігаються з позицією, котру ми обстоюємо. Проте одночасно варто зазначити, що не завжди існує нагода (а можливо, і потреба) вводити до авторського колективу представника країни, мова якої вивчається. Уявляється доцільнішим залучати його з боку видавництва, яке видруковує підручник, до мовного редагування змісту, оскільки, яким би високим рівнем володіння іноземною мовою не характеризувалися вітчизняні автори, попри все, як свідчить практика, у їхніх доробках простежуються окремі помилки, здебільшого кальковані рідномовні вирази, не властиві певній іноземній мові. За таких обставин редактор чи коректор-іноземець може привести мову підручника до нормативного використання, не порушуючи положень його концепції. Подібні способи підготовки навчальної літератури з іноземних мов використовуються як у зарубіжній, так подекуди і у вітчизняній галузях підручникотворення, що, звісно, є позитивним чинником.

Відповідно до основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти сучасний процес навчання іноземної мови має забезпечувати



оволодіння нею як засобом спілкування та механізмом засвоєння іншомовної культури [24]. У зв'язку з цим підручник як основний засіб здійснення цього процесу повинен відбивати всі його аспекти: навчальний, пізнавальний, розвивальний, виховний. Кожний параграф або урок як структурна одиниця тематичного розділу мусить містити не тільки відповідну інформацію, але й засоби оволодіння нею та використання у практичній діяльності. Пред'явлення та організація засвоєння цієї інформації відбувається поетапно і концентрично, що зумовлює авторів дотримуватися певних особливостей в її доборі та організації у змісті підручників. Насамперед така інформація має відповідати програмним вимогам, віковим особливостям учнів, їхнім інтересам, бути для них доступною, комунікативно та соціально значущою, умотивовувати навчальну діяльність, забезпечувати перспективу їхнього розвитку. Із психології відомо, що новий матеріал засвоюється краще, якщо процес оволодіння ним передбачає залучення чотирьох аналізаторів: зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового [48; 117; 126]. А відтак, автор повинен визначити таку систему вправ і завдань, яка забезпечує збалансовану роботу учнів і в такий спосіб сприяє формуванню й удосконаленню умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Зазвичай кожен автор самостійно проєктує власну технологію добору та методичної організації навчального матеріалу у змісті підручника, хоч можна знайти окремі загальні положення, характерні роботі більшості з них.

На думку В.І. Бондара, ефективною вважається та діяльність, яка розпочинається з планування, оскільки саме план слугує засадами для організації будь-якої роботи та раціоналізує її. Це певною мірою фундамент: якщо він не стійкий, то такою буде й будівля, створена на його основі. План – це не тільки мінімальна гарантія успіху, але й передумова упевненості в собі, через те що попереднє усвідомлення того, що хочеш здійснити, надає сміливості та легкості [6]. Все це, як нам уявляється, можна віднести і до діяльності автора підручника. Окрім того, на результативність цієї роботи впливають й інші чинники – професійна майстерність та уміння проєктувати у

змісті підручника діяльність учнів, результат якої відповідав би вимогам навчальної програми.

Планування є одним із найважливіших аспектів ефективної роботи. Проте, в який спосіб не була б вона реалізована, для практичної діяльності цього ще недостатньо, оскільки необхідно визначити уміння, що різнобічно сприяють створенню технологічного навчального засобу. А оскільки уміння як результат складного процесу аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку – це здатність незалежно виконувати певні дії і поетапно реалізовувати пов'язані з ними функції [7], то методологічно доцільно використовувати для цього діяльнісно-функціональний підхід, який дозволяє різноаспектно розглядати роль автора у конструюванні змісту підручника. Засадами для роботи, пов'язаної з плануванням, складають проєктувальні знання й уміння, від рівня сформованості яких значною мірою залежить успіх діяльності. Які ж характеристики цих знань і умінь? Ми їх визначили та сформулювали за результатами нашого досвіду в галузі підручникотворення. Розглянемо та інтерпретуємо їх під кутом зору особливостей побудови змісту підручника іноземної мови:

1. Будь-яка діяльність, пов'язана з конструюванням змісту підручника, неможлива без глибокого розуміння закономірностей оволодіння іншомовним спілкуванням. Послідовність (етапність) засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, адекватність вправ і завдань визначеним цілям і методу, динаміка психофізіологічного розвитку учнів – ці та інші категорії мають стати важливим інструментом у професійній діяльності автора, оскільки саме вони здатні сприяти успішності його проєктувальних дій.

2. Планування ґрунтується на врахуванні різноманітних чинників, які характеризують умови навчання. Чим краще автор їх знає, тим дидактично і методично доцільнішими будуть дібраний ним зміст навчання та його організація у підручнику. Назвемо лише окремі з цих чинників, які, на наш погляд, є найвпливовішими на процес конструювання:

- вікові особливості учнів;

- індивідуальні потенційні можливості учнів певного класу, яким адресований підручник, їхня готовність до оволодіння предметом, рівень навченості;
- ставлення учнів до предмета «іноземна мова», рівень умотивованості їхньої діяльності щодо вивчення предмета;
- рівень професійної майстерності вчителя, котрий використовує підручник;
- прогнозування умов, у яких буде використовуватися підручник;
- можливості дидактично доцільного застосування інших навчальних засобів, які, окрім підручника, будуть долучатися і здійснювати ефективний вплив на процес навчання іноземної мови.

3. Уміння планувати зумовлює наявність у автора здібностей до прогнозування. Передбачати результат, який планується досягти, означає антиципіювати ситуації, що можуть виникати у процесі навчання за створеним підручником. А поскільки в основі ситуації завжди існують взаємостосунки певних осіб, то прогнозуватися повинні як дії учнів, так і дії вчителя, для яких підручник є засобом їхньої взаємної діяльності та інструментом досягнення її цілей. А відтак, автору необхідно чітко диференціювати дії, котрі учень має виконувати з допомогою вчителя і без нього (самостійно). Це може бути сформульовано у завданнях до вправ або ж розумітися експліцитно.

4. Автор повинен знати основи проєктувальної діяльності, що проявляються в умінні застосовувати відповідні правила під час планування. Насамперед, доцільно враховувати, що:

- планування розпочинається з визначення мети створення підручника та вибору його концепції;
- планування доцільно здійснювати реверсним шляхом: спочатку планується кінцевий результат, до якого має привести зміст підручника у певному класі (наприклад, рівень навченості учнів з певної теми, або рівень сформованості умінь і навичок з певного виду мовленнєвої діяльності тощо), а потім визначаються етапи та механізми досягнення кінцевої мети;

- під час планування видів діяльності, які прогнозується застосовувати у змісті підручника, автор повинен усвідомлювати, що його доробком будуть користуватися як учні, так і вчителі, а тому в його змісті потрібно диференціювати інформацію, котра доступна для розуміння учнями без допомоги вчителя, а також таку, що може бути зрозумілою учням лише за умови допомоги вчителя. При цьому важливо наголосити, що шкільний підручник не варто ототожнювати з самовчителем, який конструється зазвичай в такий спосіб, що весь зміст (або ж абсолютна його більшість) доступний для самостійного опанування самими користувачами. У підручнику міститься навчальний матеріал двох видів: 1) той, що адресований для самостійного виконання учнями без допомоги вчителя, і 2) той, що передбачає спільну роботу учня/учнів і вчителя, а тому така диференціація зумовлює добір характерних для цього видів вправ і завдань;

- важливим чинником впливу на процес планування є вміння автора чітко визначати обсяг (змістове наповнення) структурних компонентів підручника: тематичних розділів і підрозділів (уроків/параграфів). *По-перше*, вони мають бути не перевантаженими і містити збалансований навчальний матеріал, який забезпечує комплексне формування в учнів/учениць умінь і навичок спілкуватись у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. При цьому зміст компонентів має бути адаптивним (гнучким) до різних умов навчання, щоб за потреби учитель міг певним чином творчо трансформувати його (розширити чи звузити), залучивши для цього інші засоби навчання, або ж, якщо виникне необхідність, приділити більшу увагу формуванню того чи іншого виду мовленнєвої діяльності, використовуючи додаткові вправи або завдання. *По-друге*, тематичний розділ і підрозділ підручника мають бути цілісними і завершеними, комунікативно спрямованими структурними одиницями, зміст яких повинен мати свою мету, завдання і відповідні засоби їх реалізації. Ми не поділяємо позицію деяких авторів, які схильні довільно завершувати параграф підручника: нам зустрічалися доробки, в яких у кінці параграфа були вміщені мовні вправи, вірші, тексти для читання тощо. В таких

випадках об'єктивно виникає запитання, яку мету автор прогнозував реалізувати у змісті цих підрозділів, якщо вони сконструйовані в такий спосіб. На нашу думку, підрозділи як цілісні структурні компоненти мають завершуватися творчим комунікативним завданням, зміст якого повинен відповідати меті уроку. Це може бути мовленнєва ситуація, рольова гра, проєктна робота, які виконуються в усній чи письмовій формі, тощо. Таке завдання повинно бути своєрідною вершиною, до якої йшли учні/учениці разом із учителем упродовж уроку, і на яку була спрямована вся робота. А відтак, логічно, що воно є найскладнішим видом діяльності, оскільки ілюструє рівень сформованості умінь і навичок учнів у спілкуванні, інтегруючи в собі запропонований змістом параграфа мовний, мовленнєвий та інформаційний матеріал, здатність застосовувати механізми й досвід, які формувалися на всіх етапах уроку. *По-третє*, кожний урок має бути логічним компонентом структури тематичного розділу: базуватися на попередньому навчальному досвіді учнів, актуалізовувати раніше сформовані уміння та навички, забезпечувати частотність використання вивчених мовних одиниць в інших ситуаціях спілкування, що надає гнучкості сформованим навичкам, і готувати підґрунтя для подальших уроків, забезпечуючи принцип наступності в навчанні. Необхідно планувати зміст підрозділів у такий спосіб, щоб у кожному з них була відносно збалансована кількість вправ і завдань, які сприяють досягненню мети уроку. Ми не схильні погоджуватися з тими авторами, які структурують зміст підручника лише на тематичні розділи, використовуючи наскрізну нумерацію засобів навчання всередині кожного з них. Можливо, вони сподіваються на те, що вчитель самостійно визначить кількість вправ і завдань, які необхідно виконати за один урок відповідно до умов навчання. З першого погляду, такий підхід сприймається позитивно, втім логічно виникає запитання: чи всі вчителі зможуть раціонально і методично доцільно визначати оптимальні обсяги навчального матеріалу та організовувати уроки в такий спосіб, щоб вони були цілісними і завершеними компонентами з відповідними метою і завданнями? Нам уявляється ефективнішим той варіант, коли вчителю у

підручнику пропонуються завершені уроки, зміст яких він може варіювати, певною мірою змінювати, адаптуючи його до умов навчання (на попередніх сторінках ми згадували про рамковий принцип побудови змісту підручника, за якого вчителю надається право за потреби видозмінювати запропонований автором зміст).

Уміння автора планувати та проєктувати навчальну діяльність учнів засобом підручника ґрунтуються на його знаннях та інтелектуальних здібностях. Цей феномен не може виникнути відразу і на «пустому місці». Засадами для нього слугують насамперед відповідні наукові знання (дидактичні, психологічні, методичні, психолінгвістичні, лінгвістичні), а вже потім – педагогічний досвід. Якщо ця особливість автором дотримується, то й результат буде позитивний, а відтак не будуть з’являтися доробки, в змісті яких очевидно порушуються загальноприйняті принципи підручникотворення. Щоб автор зміг підготувати ефективний підручник, необхідно володіти комплексом наукових знань (нам уявляється, що автору-вчителю одного педагогічного досвіду недостатньо, щоб сконструювати зміст ефективного підручника). На жаль, деколи (про що свідчать результати проведеного нами опитування) окремими авторами-вчителями зміст підрозділів створюється інтуїтивно. Це пояснюється тим, що в учительській роботі такого автора запропоновані ним у підручнику форми та види діяльності, за його словами, дають позитивні результати. Але ж у таких випадках цей автор, очевидно, не зовсім усвідомлює, що створює підручник не для себе і не тільки для учнів тієї школи, де він працює чи працював. Його доробком будуть користуватися вчителі з різним педагогічним досвідом і різним рівнем професійної майстерності – так не схожі на нього, а також учні з різними рівнями готовності та різною мотивацією до оволодіння іноземною мовою. Окрім того, як вже зазначалося, підручник буде використовуватись у різних умовах навчання, не схожих на ті, в яких він працює. Таке дещо однобічне розуміння усіх чинників впливу на ефективність змісту підручника призводить до ситуації, за якої зміст уроку/параграфу в такого автора деколи більше схожий на план-конспект уроку, підготовлений

відповідно до рівня розвитку учнів, яких він навчає, а не на цілісну науково обґрунтовану структурну одиницю, що доступна не тільки для використання у будь-яких умовах навчання, але також є ефективною та технологічною, оскільки ґрунтується не на інтуїції автора-вчителя, а на усталених, науково обґрунтованих і експериментально перевірених принципах дидактики, психології, методики.

Автори сучасних шкільних підручників іноземних мов, доробки яких за результатами спеціального конкурсу, організованого МОН України, рекомендуються до використання у шкільній практиці, є різними за професійною діяльністю, досвідом педагогічної роботи, рівнем володіння іноземною мовою. На жаль, сучасна педагогічна наука спеціально не навчає майбутніх авторів, хоч проблема підручникотворення, на наше переконання, цього потребує, оскільки вже тривалий час є важливою галуззю дидактики, методики, психології. На нашу думку, МОН України доцільно щонайменше організовувати спеціальні семінари для потенційних авторів, чиї доробки найчастіше з'являються у списках переможців конкурсу підручників. Це дозволило б поставити на наукові засади чинний на сьогодні дещо стихійний процес їх конструювання, надати йому плановості й цілісності та створити стабільні авторські колективи.

Як засвідчують спостереження за конструкторською діяльністю авторів шкільних підручників іноземних мов, зокрема ознайомлення з їхніми публікаціями в цій сфері, проведені нами опитування тощо, кожний із них користується власною технологією побудови змісту навчальної літератури. В наукових виданнях ми не знайшли спеціальних глибоко обґрунтованих і переконливих рекомендацій з цих питань, або ж деякі публікації повторюють, чи, в кращому випадку, по-своєму інтерпретують думки інших, майже нічого нового, на жаль, не пропонуючи, що було б експериментально перевірене і могло б викликати інтерес. Більшості авторів, як нами з'ясовано, характерний інтуїтивний підхід до організації конструкторської діяльності щодо створення змісту підручника, більшою мірою зумовлений власним педагогічним досвідом.



Одні автори розпочинають створювати текст навчальної книги відразу з побудови першого підрозділу (уроку/параграфа), поступово просуваючись у збільшенні їх кількості, котра задовольняла б виконання завдань навчання у певному класі. Інші намагаються побудувати зміст першого розділу і за цим зразком конструюють інші структурні компоненти. А між тим, у деяких розділах передбачається презентація та активізація, наприклад, нового граматичного матеріалу, що зумовлює використання дещо інших комплексів вправ і завдань, які будуть не характерні тим розділам, де такий матеріал відсутній. Таку технологію, на наш погляд, не зовсім доцільно вважати ефективною, оскільки вона не сприймається дидактично обґрунтованою, а через це у змісті деяких підручників можна спостерігати окремі факти, що негативно впливають на їх якість. Назвемо деякі з них: 1) відсутність у тематичних розділах і підрозділах уніфікованих видів діяльності, характерних для інших структурних компонентів; 2) порушення логіки методично доцільного викладу навчального матеріалу; 3) наявність тематичних розділів, які не містять вправ і завдань, характерних іншим структурним компонентам, що свідчить про ігнорування наукового підходу до визначення цілісної системи засобів навчання; 4) епізодичне використання автором окремих вправ і завдань, які не повторюються у наступних розділах; 5) визначення різного обсягу тематичних розділів (кількість підрозділів) і їх підрозділів (різна кількість видів діяльності, запропонованих автором для виконання на одному уроці); 6) відсутність системного повторення раніше вивченого навчального матеріалу; 7) долучення до змісту інших вправ і завдань або їх комплексів для оволодіння учнями аналогічним навчальним матеріалом, який зустрічається в інших підрозділах; 8) порушення принципу частотності у використанні лексичних одиниць і граматичних явищ з метою їх активізації у мовленні; 9) застосування різної схеми побудови уроків-параграфів як у межах усього підручника, так і одного тематичного розділу, що ускладнює психологічну адаптацію школярів до навчальної діяльності. Ми вказали на найбільш типові, з нашого погляду, помилки, яких припускаються деякі автори під час підготовки змісту шкільних

підручників іноземних мов. Як нам уявляється, насамперед вони можуть бути спричинені недостатнім рівнем володіння науковими знаннями із сфер дидактики, методики, психології тощо. Тим більше, як нами зазначалося, жоден навчальний заклад не здійснює підготовку автора підручника, що й зумовлює використання методу «проб і помилок» під час виконання такої роботи.

Конструювання змісту підручника – непроста діяльність. Не кожному авторові вдається успішно її виконати. Долучатися до неї може той, хто володіє відповідним науковим потенціалом, має певний досвід роботи у сфері, для якої створюється навчальний засіб, хто усвідомлює сучасні тенденції розвитку дидактики, методики, психології, лінгвістики, психолінгвістики, а також хто уміє раціонально планувати свою діяльність, проєктувати перспективу її розвитку та знаходити способи коригування та удосконалення, якщо на те виникає потреба. На нашу думку, саме такі якості повинні бути притаманні авторам шкільних підручників іноземних мов.

Як засвідчує власний досвід підготовки навчальної літератури, процес створення підручника доцільно організовувати відповідно до двох взаємопов'язаних етапів: 1) *проєктування (підготовча робота)* і 2) *конструювання (виконавча діяльність)*.

Першочергово має бути проведена значна підготовча робота. Ми визначили її зміст і диференціювали етапи, яких варто дотримуватись у пропонованій послідовності. Вони охоплюють як зміст, так і структуру підручника. Представимо їх із деякими коментарями:

- 1) спроектувати концепцію підручника;
- 2) визначити кількість тематичних розділів, зміст яких буде узгоджуватись із сферами спілкування і тематикою, передбаченими навчальною програмою для певного класу;
- 3) спрогнозувати загальні моделі змісту тематичних розділів і підрозділів підручника відповідно до їх завдань;
- 4) відповідно до вимог чинної навчальної програми чітко визначити кінцеві рівні навченості, яких мають досягти школярі на завершення вивчення

теми спілкування («Учень знає», «Учень уміє»), що буде представлена у підручнику, – вони будуть слугувати орієнтирами для конструкторської діяльності автора;

5) визначити кількість підрозділів (уроків/параграфів) для кожного тематичного розділу, – доцільно, щоб вона була уніфікованою, втім за потреби нею можна варіювати у залежності від обсягу і складності навчального матеріалу, вміщеного в тематичному розділі;

6) спрогнозувати кількість видів навчальної діяльності для кожного підрозділу, доцільно, щоб вона була уніфікованою для всього змісту підручника, втім передбачити можливість варіювання нею у залежності від складності навчального матеріалу;

7) передбачити джерела добору текстів для читання, котрі будуть містити мовний, мовленнєвий та інформаційний матеріал, необхідний для задоволення іншомовних комунікативних потреб учнів, оволодіння яким окреслено навчальною програмою;

8) у текстах для читання передбачити диференціювання мовного матеріалу на активний (потребує активізації у наступних розділах і підрозділах підручника і використання в інших видах мовленнєвої діяльності) і пасивний (використовується лише в пропонованому тексті для читання з метою забезпечення його автентичності й не потребує активізації в подальшій діяльності), у зв'язку з цим спрогнозувати можливість розміщення пасивної лексики з її перекладом під певними символами (наприклад, курсивом);

9) визначити тематичні розділи, в яких буде презентуватись і активізуватись новий граматичний матеріал, передбачений для вивчення у певному класі, спрогнозувати можливість його «квантування» в кількох підрозділах, якщо того потребує його обсяг;

10) спроектувати систему і типологію вправ і завдань, які будуть сприяти засвоєнню навчального матеріалу підручника. Доцільно, щоб усі долучені для цього вправи і завдання були уніфікованими, їх повторюваність сприятиме ефективному формуванню в учнів алгоритму їх виконання, що є

своєрідним психологічним впливом на якість навчання. Разом із тим, комплекси вправ, які мають забезпечувати оволодіння певною мовною/мовленнєвою одиницею, за змістом і обсягом можуть бути різними, що залежить від складності об'єкта вивчення;

11) визначити уніфіковані формулювання до вправ і завдань, які будуть доступні для школярів і спрямовані на оволодіння аналогічними операціями і діями;

12) передбачити активізацію нового мовного матеріалу в щонайменше 5–6 наступних підрозділах для забезпечення його переходу в довготривалу пам'ять, для цього під час конструювання змісту підручника доцільно вести відповідний облік, який дасть змогу раціонально розподіляти для активізації нові мовні одиниці упродовж усього змісту;

13) спрогнозувати зміст і джерела добору ілюстративних матеріалів, яким належить виконувати дві функції: а) слугувати візуальним відбитком окремих об'єктів із текстів для читання, що сприятиме усвідомленішому сприйманню їх змісту (особливо об'єктів із соціокультурної сфери) і б) бути візуальною опорою (сюжетні малюнки/фотографії) для організації усного чи писемного спілкування відповідно до визначених завдань. Доцільно, щоб дібрані/підготовлені ілюстративні матеріали були чіткими, переконливими, не зумовлювали появу подвійних асоціацій;

14) визначити об'єкти, види, форми і засоби контролю/самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів. Доцільно, окрім змісту уроків, на яких відбувається поточний контроль, за потреби передбачати окремий структурний підрозділ у кінці кожного тематичного розділу, в якому прогнозувати об'єкти, види та форми контролю, що прийняті та широко використовуються у зарубіжних джерелах інформації. Це адаптує учнів до сучасних засобів оцінювання, прийнятих у світовій та європейській педагогічній практиці;

15) визначити уніфіковані види позатекстових матеріалів, форми і способи їх презентації у змісті підручника;

16) упродовж розвитку змісту навчання у межах підручника передбачати рубрики, способи і форми організації повторення раніше вивченого навчального матеріалу (особливо граматичних явищ), ситуативна потреба в якому зумовлена комунікативними завданнями підрозділу. Це забезпечуватиме його актуалізацію і можливість безпомилкового використання у мовленнєвих продуктах;

17) створити картотеку тематичних навчально-мовленнєвих ситуацій, котрі сприяли б моделюванню соціальної іншомовної комунікативної поведінки школярів у навчальному середовищі, та визначити частотність їх використання упродовж усього змісту підручника;

18) окреслити можливості тем для спілкування в кожному класі для формування в їх межах елементів ключових і предметних компетентностей та вказати коло знань і умінь учнів у межах кожної компетентності.

Запропонований принцип поетапного моделювання конструкторської діяльності автора шкільного підручника іноземної мови не абсолютизує цю технологію, а, навпаки, розширює мережу видів діяльності, пов'язаної з цією сферою. Зазначений підхід ми використовували у своїй конструкторській діяльності й отримували очікувані результати. Він сприяв плановості та системній організації нашої роботи і спрямовував її на підготовку шкільних підручників як логічно вибудованих цілісних продуктів.

Ґрунтуючи наші погляди на ідеї про фази, властиві будь-якій діяльності як активної цілеспрямованої взаємодії суб'єкта з середовищем, коли людина не пристосовується до реальної дійсності, а активно оволодіває нею і впливає на неї завдяки здатності передбачати і свідомо планувати свою роботу [21], а також адаптуючи їх до предмета дослідження, нам вдалося узагальнити, систематизувати та диференціювати етапи проєктувальної роботи автора та узгодити їх із змістом його конструкторської (виконавчої) діяльності. Це дало змогу поетапно визначити її види, які автору доцільно здійснювати у процесі підготовки змісту підручника з метою наповнення його відповідною навчальною інформацією. Це – *пошуково-орієнтувальний етап, етап*

*змістового моделювання, етап структурного моделювання, діагностувально-коригувальний етап.* При цьому варто зазначити, що ці етапи, на наш погляд, різнобічно відбивають процес комплексного засвоєння учнями мови, мовлення та іншомовної культури, а також зумовлюють необхідність володіння авторами проєктувальними вміннями. Представимо зміст і структуру конструкторської (виконавчої) діяльності автора шкільного підручника іноземної мови у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

## Зміст і структура конструкторської діяльності автора шкільного підручника іноземної мови

| Етапи конструкторської діяльності | Зміст іншомовної освіти учнів закладів загальної середньої освіти                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   | Навчальний аспект                                                                                                                                                            | Пізнавальний аспект                                                                                                                                                                                                                                                                               | Розвивальний аспект                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Виховний аспект                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Пошуково-орієнтувальний</b>    | Визначаються роль, функції та місце підручника в навчальному процесі відповідно до мети, завдань і методу навчання іноземної мови, декларованих чинною навчальною програмою. | Аналізуються рекомендовані програмою знання про країну/країни, мова якої/яких вивчається, з'ясовується їх пізнавальна цінність; визначається обсяг мовних (лінгвістичних) і соціокультурних знань, які відповідно до вимог програми мають бути пред'явлені у змісті підручника для певного класу. | Уточнюються вікові психологічні особливості учнів певного класу, для яких створюється підручник; аналізуються можливості його змісту (текстові і позатекстові матеріали) для розвитку розумових здібностей учнів: пам'яті, мислення, уваги тощо; передбачаються розвивальні цілі відповідно до змісту кожного тематичного розділу; визначаються методи, види, засоби, форми навчальної діяльності відповідно до вікових особливостей, що сприяють особистісному розвитку кожного школяра, його мотивації до навчання і водночас забезпечують виконання вимог програми. | Визначається й аналізується виховна цінність навчальних матеріалів як усього підручника, так і кожного тематичного розділу; передбачаються виховні цілі тематичних розділів відповідно до вікових можливостей та іншомовних комунікативних потреб учнів. |



|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Змістового моделювання</b></p>   | <p>Здійснюється добір мовного, мовленнєвого, соціокультурного та ілюстративного матеріалу, засобів орієнтування; розробляється модель системи формування умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, створюється система вправ і завдань, які забезпечують оволодіння дібраним мовним і мовленнєвим матеріалом, сприяють формуванню умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер і тематики спілкування, визначених навчальною програмою для певного класу.</p> | <p>Обирається загальна стратегія презентації країнознавчої та лінгвістичної інформації; уточнюються зміст і місце правил (інструкцій) у системі розвитку змісту навчання; визначається концепція добору видів і форм пред'явлення ілюстративного матеріалу, з'ясовуються його функції у змісті підручника.</p> | <p>Визначається загальна стратегія розвитку учнів; передбачаються розвивальні цілі відповідно до змісту кожного тематичного розділу, можливостей і вікових особливостей учнів.</p>                                                                            | <p>Формується загальна стратегія виховного потенціалу змісту підручника: добираються тексти, ілюстративний матеріал, формуються навчально-мовленнєві ситуації, визначаються види та форми діяльності, що сприяють виконанню виховних функцій.</p>          |
| <p><b>Структурного моделювання</b></p> | <p>Створюється і моделюється структура підручника, обирається його загальний компонентний склад; визначається кількість, послідовність, обсяг, взаємозв'язок і цілісність структурних компонентів.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>Визначається обсяг лінгвістичних і країнознавчих знань для кожної структурної одиниці підручника; здійснюється рівномірне і збалансоване їх дозування упродовж усього змісту з метою уникнення перевантаження окремих структурних компонентів.</p>                                                          | <p>Збалансовуються і уніфікуються засоби, види і форми навчальної діяльності відповідно до кожного структурного компонента, розробляються групові форми та творчі види роботи, зокрема мовленнєві ситуації як важлива технологія інтегрування навчального</p> | <p>Розробляється змістовий аспект кожного тематичного розділу і підрозділу відповідно до виховних можливостей сфер і тематики спілкування, визначених програмою; з урахуванням тематичного спрямування розділів збалансовується наповненість їх змісту</p> |

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | досліді учнів, розвитку їхнього творчого мислення і розподіляються у змісті підручника відповідно до тематики спілкування.                                                                                                                                                                                                                                                      | ілюстративним матеріалом, який має виховний потенціал.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Діагностувально-коригувальний</b> | Здійснюється експериментальна перевірка ефективності змісту рукописів тематичних розділів підручника, оцінюється комунікативна достатність, логічність і динаміка розвитку змісту; аналізується дидактична та методична доцільність усіх текстових і позатекстових засобів навчання, їх відповідність віковим особливостям учнів і їхньому навчальному досвіду; переглядаються та уточнюються засоби для забезпечення ефективного оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності; за необхідності здійснюється коригування змісту і структурних компонентів підручника для надання йому цілісності та завершеності. | Діагностується та удосконалюється комунікативна спроможність мовленнєвих (тексти для читання) та ілюстративних матеріалів для забезпечення спілкування; уточнюється зміст соціокультурного компоненту і коригується доступність та інформативна оптимальність правил (інструкцій), уміщених у підручнику. | Оцінюється та коригується зміст підручника, взагалі, та кожного тематичного розділу, зокрема, під кутом зору дидактичних можливостей, оптимальності та раціональності використаних у них методів, видів, форм і засобів навчання для забезпечення ефективного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей, навчального досвіду та іншомовних комунікативних потреб. | Діагностується виховна цінність текстів і позатекстових матеріалів, їх вплив на емоційний розвиток учнів, на мотиваційні процеси, пов'язані з потребами оволодівати іноземною мовою та іншомовною культурою; у разі потреби коригується зміст навчальних матеріалів, перевіряється його виховний потенціал і доступність для учнів певного класу. |

Проілюстровані в таблиці зміст і структура конструкторської діяльності автора шкільного підручника іноземної мови були апробовані нами упродовж кількох років. Їх ефективність виявляється насамперед у перспективному плануванні процесу підготовки навчальної книги. Дотримання послідовності етапів у цьому процесі, чітка регламентація роботи на кожному з них дозволяє розглядати зміст таблиці важливим засобом управління/самоуправління діяльністю автора, інструментом здійснення самоконтролю за своєю роботою. Її успішність комплексно забезпечується *проєктувальними та конструкторськими вміннями*, які сприяють раціональній організації процесу створення підручника. Основними серед них ми визначили такі вміння:

- планувати свою діяльність у процесі підготовки змісту підручника, який має забезпечувати досягнення цілей навчання іноземної мови, визначених чинною навчальною програмою;
- співвідносити всі компоненти змісту підручника з цілями і методом/підходами до навчання іноземної мови;
- дотримуватися цілісності змісту підручника як на рівні тематичних розділів, так і підрозділів (уроків/параграфів) як його структурних компонентів, здійснюючи добір і організацію навчального матеріалу відповідно до потреб іншомовної комунікації у межах сфер і тематики спілкування, рекомендованих шкільною програмою;
- забезпечувати динаміку розвитку процесу оволодіння учнями змістом іншомовного спілкування, дотримуючись методичної доцільності та раціональної організації дібраних засобів навчання і доступності навчального матеріалу, уникати перевантаження ним структурних компонентів навчальної книги;
- забезпечувати взаємозв'язок усіх структурних компонентів підручника, видів і форм навчальної діяльності, досягати їх збалансованості для формування умінь і навичок в усному й писемному мовленні та сприяти досягненню цілей оволодіння спілкуванням учнями певного класу, для яких

створюється підручник, сприяти ознайомленню їх з культурою країни, мова якої вивчається, конструюючи зміст навчання як діалог культур, сприяти формуванню ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей.

Отже, комплексний підхід до організації підручникотворчої діяльності, яким передбачається проєктувальна (підготовча) робота і конструкторська (виконавча) діяльність, оптимізує та раціоналізує роботу автора, дає змогу чіткіше її усвідомлювати та доцільно прогнозувати, здійснювати самоконтроль її результатів, адаптуючи їх до сучасного стану розвитку педагогічної, психологічної, методичної, психолінгвістичної та лінгвістичної наук і до рівнів навчальних досягнень учнів певного класу, яким адресується підручник.

## РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНА І МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### 2.1. Теоретико-методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти

Зміст навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО детермінується соціально-економічним рівнем розвитку держави та потребами щодо якості володіння громадянами іноземною мовою. Основна стратегічна лінія у визначенні змісту – це чітке окреслення цілей і завдань навчання. Відповідно здійснюється добір навчального матеріалу, визначаються методи, форми, принципи і засоби оволодіння ним. Зміст навчання розробляється в контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, які вказують, чого мають навчитись учні у процесі оволодіння мовою, щоб використовувати її як засіб міжкультурного спілкування [24].

Упродовж останніх років активно відбуваються значні зміни в галузі шкільної іншомовної освіти. У програмах нового покоління чітко простежується тенденція на компетентісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування [28; 29; 49; 50]. Його змістом передбачається виконання учнями навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових і предметних компетентностей, які проявляються в їхній готовності практично застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, способи діяльності для виконання пізнавальних і комунікативних завдань. Відповідно до цих трансформацій набувають іншої якості зміст і функції засобів навчання, зокрема підручників.

Європейською довідковою рамкою офіційно інтерпретовано компетентність як сукупність знань, умінь (навичок) і ставлень, які виявляються у відповідному контексті, де *знання* охоплюють факти, концепти, ідеї та теорії, що сприяють розумінню певної галузі чи предмета; *уміння* – це здатність суб'єкта здійснювати діяльність на засадах здобутих знань; *ставлення* – це образ мислення та повноваження щодо об'єктів і дій,

реагування на певні думки, поведінку осіб або ситуацій, через які сприймається навколишнє середовище. Поряд із цим, відстоюється ідея наскрізних властивостей ключових компетентностей, що зумовлює розглядати освітній процес своєрідним цілісним утворенням, яке сприяє набуттю компетентностей шляхом поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти [37; 38; 39; 41; 42; 85; 90; 101; 118; 119].

Визначаючи компетентність відкритим утворенням, передбачається, що воно не є епізодичним явищем, а розвивається упродовж життя. А це означає, що передбачені шкільною програмою з іноземних мов навчальні дії, котрі мають навчитися виконувати учні у процесі набуття ключових компетентностей, не обмежуються певним класом чи усім шкільним курсом навчання у ЗЗСО. Їх формування й удосконалення триває упродовж життя, набуваючи різних якостей і характеристик.

Зазвичай, кожна компетентність передбачає володіння учнем *здатністю* виконувати певні дії, властиві її змісту, що зумовлюється її особливістю як визначальною та істотною характеристикою. При чому, *здатність* трактується як психічний та фізичний стан індивіда, в якому він спроможний здійснювати певний вид продуктивної діяльності [3]. А це означає, що спрогнозовані цілі навчання можуть бути досягнуті за умови, якщо психофізіологічний рівень розвитку учня певного класу, його навчальний досвід, а також раціонально змодельована система засобів навчання потенційно можуть забезпечувати йому успішне оволодіння змістом, передбаченим відповідною навчальною програмою. У полі нашого дослідження ми розглядаємо категорію «*здатність*» як показник рівня набутого освітнього досвіду учня/учениці виконувати початкові дії, спрямовані на досягнення цілей і завдань, визначених на певному етапі вивчення іноземної мови.

Компетентнісний підхід до навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують

систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у цьому процесі, чітко усвідомить функціональне призначення комунікативно спрямованих дій у комплексі з іншими навчальними діями, він зможе набути досвіду іншомовної комунікації в усній та письмовій формах.

Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов учнів ЗЗСО відповідно до компетентнісної парадигми нами визначено такі:

а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності, відповідності іншомовним комунікативним потребам учнів/учениць певної вікової категорії, оптимальності для забезпечення їхніх комунікативних намірів;

б) визначення значущих для учнів, відповідно до їхніх потенційних можливостей, зв'язків вивченого іншомовного матеріалу із життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності — сферами використання в реальних умовах спілкування;

в) забезпечення ефективної та збалансованої активізації іншомовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних матеріалів;

г) сприяння усвідомленому і вмотивованому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовних і мовленнєвих засобів, набуття досвіду самостійно виконувати мовні операції та мовленнєві дії тощо.

Саме ці напрями можуть слугувати авторам теоретико-методичним підґрунтям для побудови змісту компетентнісно орієнтованого підручника іноземної мови. Досвід, якого набувають учні у процесі такого навчання, повинен спрямовуватися на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:



- як організовувати/підтримувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних умовах, зокрема в типових ситуаціях повсякденного життя (побутова сфера, здійснення покупок, відвідування закладів медичної, культурно-розважальної, освітньої сфер);
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних ситуативних обставин спілкування під час виконання мовленнєвих дій відповідно до виду ключової компетентності, на формування якої спрямовується навчальна діяльність учнів;
- якими типовими мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитати, уточнити, висловити згоду/незгоду, радість/смуток тощо);
- які іншомовні мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах / зібраннях різного спрямування;
- як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки і які невербальні стратегії застосовувати за різних ситуативних обставин і умов дефіциту відповідного мовного та мовленнєвого досвіду;
- з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення власних іншомовних комунікативних потреб;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Формування ключових компетентностей не є одноразовим видом діяльності у кожному класі. Робота в цій сфері зумовлюється тематикою спілкування, визначеною навчальною програмою. Серед ключових компетентностей є такі, формування яких може відбуватися постійно, у різних обсягах упродовж усього процесу навчання іноземної мови у ЗЗСО. А є компетентності, вибіркоче формування деяких їх аспектів можливе лише у межах окремих тем спілкування у певних класах. Окрім того, формування певних ключових компетентностей може здійснюватись інтегровано на

матеріалі кількох тем на різних етапах навчання. У зв'язку з цим, підручник відповідно до цієї особливості повинен диференційовано забезпечувати суб'єктів навчального процесу необхідними вербальними та інформаційними матеріалами і передбачати методично доцільний добір засобів навчання з метою формування в учнів певної компетентності [92; 93].

Розглядаючи компетентність як *інтегровану характеристику якості особистості, що включає комплекс знань, умінь, навичок, ставлень і поведінкових реакцій, котрі набуваються у процесі навчання* [33; 41; 44; 76; 91; 101], уявляється доцільним схарактеризувати зазначені компоненти під кутом зору особливостей змісту навчання іноземної мови. Сфокусуємо цю роботу на формуванні *міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності* як здатності учня, використовуючи іноземну мову, діяти ефективно і конструктивно в глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному середовищі, зокрема засвоювати норми міжособистісних стосунків, успішно розв'язувати проблеми як в особистому, так і громадському житті, активно взаємодіяти з навколишнім оточенням, поважати чужу думку, якщо навіть вона не завжди збігається з власною, дотримуватися норм комунікативної поведінки, прийнятих у відповідному соціумі, толерантно ставитися до чужої культури, презентуючи та пропагуючи здобутки культури свого народу. Цілі та зміст такої навчальної діяльності зумовлюють потребу в окресленні та інтерпретації міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, яка охоплювала б усі основні аспекти, необхідні для її формування та практичного застосування.

По-перше, важливою уявляється її назва, яка має акумулювати сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти. Сприймання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування уможливило потребу в тому, щоб цей концепт знаходив відбиток у навчальних діях учнів.

По-друге, у зв'язку з тим, що компетентність практично виявляється в соціальному середовищі, у діях і стосунках особистості з іншими суб'єктами [27; 56; 130; 132], то виникає потреба у визначенні й характеризуванні об'єктів

і суб'єктів, які в навчальних умовах здатні забезпечувати взаємопов'язане навчання мови і культури, що зумовлює необхідність оптимального добору відповідних матеріалів у всьому шкільному курсі іноземної мови.

По-третє, існує також потреба оптимального добору вербальних та ілюстративних дидактичних засобів оволодіння учнями цими матеріалами та доцільного їх використання у навчальній комунікативній діяльності.

Результати усвідомлення зазначених вище завдань і узагальнення набутого досвіду, інтегрованого з сучасними теоретико-методичними концептами, дали підстави для назви предметної компетентності, пов'язаної з навчанням іноземної мови. Ми її визначили як **«Міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність»**, розглядаючи як особливе інтегроване утворення, що охоплює *мовленнєву, мовну (лінгвістичну), соціокультурну, навчально-стратегічну* компетентності як її взаємопов'язані структурні компоненти. Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність сприймається як *метакомпетентність* у відношенні до її складників. Узагальнимо зміст кожного структурного компоненту та зобразимо на рисунку 2.1.

На рисунку представлено структурні компоненти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та окреслено показники рівня сформованості навчальних дій учнів у межах кожної структурної одиниці. Вони можуть слугувати орієнтовною основою для діяльності учнів, учителя і авторів підручників іноземних мов.

|                                                            |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>МІЖКУЛЬТУРНА ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ</b> | <b>МОВНА</b>                 | <b>Фонологічна.</b> Здатність нормативно використовувати звукові одиниці(фонеми) відповідно до контексту спілкування ( <i>продукція</i> ) та адекватно їх сприймати в усномовленнєвих текстах ( <i>рецепція</i> )                                                                                                                 |
|                                                            |                              | <b>Лексична.</b> Здатність ідентифіковувати під час читання і слухання та нормативно продукувати лексичні одиниці в усному і писемному спілкуванні відповідно до тем, окреслених навчальною програмою, в межах зазначеного мовного матеріалу та ситуації спілкування                                                              |
|                                                            |                              | <b>Граматична (орфографічна, орфоенічна, семантична).</b> Здатність нормативно продукувати та адекватно сприймати письмові тексти; дотримуватися правил написання літер/слів, речень, користуватися символами/знаками, умовними позначеннями; усвідомлювати та контролювати організацію змісту продуктивних і рецептивних текстів |
|                                                            | <b>МОВЛЕННЄВА</b>            | <b>У говорінні (монолог, діалог).</b> Здатність продукувати звукові тексти відповідно до прийнятих норм і комунікативних завдань                                                                                                                                                                                                  |
|                                                            |                              | <b>В аудіюванні (безпосереднє й опосередковане).</b> Здатність ідентифіковувати та адекватно розуміти озвучені тексти                                                                                                                                                                                                             |
|                                                            |                              | <b>У читанні (ознайомлювальне, вивчальне, пошукове).</b> Здатність ідентифіковувати та адекватно розуміти письмові тексти                                                                                                                                                                                                         |
|                                                            |                              | <b>У письмі.</b> Здатність продукувати письмові тексти відповідно до прийнятих норм і комунікативних завдань                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                            | <b>СОЦІОКУЛЬТУРНА</b>        | <b>Країнознавча.</b> Здатність продукувати і сприймати інформацію, що повідомляє про особливості політичного, економічного, культурного життя країни, мова якої вивчається                                                                                                                                                        |
|                                                            |                              | <b>Лінгвокраїнознавча.</b> Здатність користуватися у спілкуванні мовними/мовленнєвими одиницями, характерними країні, мова якої вивчається                                                                                                                                                                                        |
|                                                            |                              | <b>Соціолінгвістична.</b> Здатність продукувати і сприймати мовленнєві висловлення відповідно до соціальних умов спілкування                                                                                                                                                                                                      |
|                                                            | <b>НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНА</b> | <b>Прагматична (уміння вчитися).</b> Здатність задовольняти навчальні потреби, що ситуативно виникають і спрямовані на оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю                                                                                                                                          |
|                                                            |                              | <b>Стратегічна (діяльнісна).</b> Здатність користуватися різними стратегіями вербального/невербального спілкування                                                                                                                                                                                                                |
|                                                            |                              | <b>Функціональна.</b> Здатність надавати та запитувати інформацію; висловлювати власне ставлення до неї; привертати увагу до об'єктів спілкування; підтримувати спілкування відповідно до його мети                                                                                                                               |
|                                                            |                              | <b>Дискурсивна.</b> Здатність програмувати продуктивне мовлення відповідно до теми, створювати логічну і зв'язну структуру мовленнєвого дискурсу                                                                                                                                                                                  |

**Рис. 2.1. Структурний зміст міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та її компонентів, на формування яких спрямовується процес навчання іноземних мов учнів ЗЗСО**

Отже, компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов у ЗЗСО можна характеризувати як здатність учнів відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та

письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною навчальною програмою. Відповідно, *компетентна особистість учня кожного класу* за результатами вивчення іноземної мови повинна бути здатною у межах вимог відповідної навчальної програми демонструвати уміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її ситуативними комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів. Учень у межах змісту програми засобами іноземної мови повинен уміти аргументовано висловлювати власні думки, ідентифіковувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел. Підручник як поліфункціональна дидактична система має забезпечувати діяльність учнів, спрямовану на формування в них ключових компетентностей як феномена, що свідчить про певний рівень їхньої готовності до співіснування на вербальному та комунікативному поведінковому рівнях в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі.

Компетентісно орієнтований зміст підручників іноземних мов доцільно розглядати з кількох позицій: а) *цілей шкільної іншомовної освіти, взагалі, та на певному етапі (класі) навчання, зокрема, б) особливостей добору та організації змісту навчання іноземної мови, відповідно до вікових особливостей учнів, в) особливостей добору та використання мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, а також методів, форм і засобів оволодіння ним відповідно до умов навчання, г) методичної організації навчального процесу з урахуванням освітнього іншомовного досвіду учнів, д) об'єктів, форм і видів контролю навчальних досягнень учнів*

[85]. Розглянемо детальніше ці характеристики та інтерпретуємо їх сутність відповідно до предмету нашого дослідження.

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

*Особливості добору та організації змісту навчання іноземної мови.* Ця позиція зумовлюється як цілями, так і тематикою навчання іншомовного спілкування. Вона має враховувати тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти (на сьогодні: компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи), метапредметні категорії, пов'язані з організаційними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами навчальної діяльності, спрямованими на засвоєння мовних аспектів спілкування і механізмів іншомовної комунікації в усному й писемному мовленні, на оволодіння особливостями комунікативної поведінки, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, на дотримання соціокультурних норм використання стратегій, адекватних ситуації спілкування, що забезпечують успішність комунікативної взаємодії.

*Особливостей добору та використання мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, а також методів, форм і засобів оволодіння ним відповідно до умов компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов.* Ця позиція детермінується тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти: а) комунікативним спрямуванням процесу навчання; б) діяльнісною технологією навчання; в) особистісно орієнтованою парадигмою процесу навчання, його відповідністю віковим особливостям учнів ЗЗСО; г) культурологічним спрямуванням навчальної діяльності, її організацією у

формі діалогу культур (рідної та чужомовної). Визначені освітні технології мають сприяти успішному оволодінню діями, зорієнтованими на набуття учнями іншомовного досвіду спілкування в усній та письмовій формах у межах дібраного навчального матеріалу, що неможливо без засвоєння мовних одиниць і механізмів оперування ними у практичній іншомовній діяльності. А це означає, що методи, форми, види навчальної роботи та засоби їх виконання повинні оптимально забезпечувати ефективність способів пред'явлення та активізації дібраних мовних і мовленнєвих одиниць і давати змогу здійснювати об'єктивний контроль/самоконтроль навчальних досягнень учнів.

*Методична організація навчального процесу.* Передбачається, що навчання іноземної мови відбувається за принципом паралельного і взаємопов'язаного оволодіння учнями видами мовленнєвої діяльності та з допомогою відповідних засобів здійснюється ознайомлення з соціокультурними, соціолінгвістичними, лінгвокраїнознавчими аспектами культури країни, мова якої вивчається, коли учні не тільки пізнають чужомовну культуру, але й мають нагоду засобами іноземної мови повідомляти про соціальні та культурні цінності свого народу. У зв'язку з цим, як вище зазначалося, весь процес навчання набуває форми діалогу культур та здійснюється засобами іноземної мови. Така технологія забезпечується спеціальними видами і формами іншомовної навчальної діяльності, серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема інтерактивним формам і мовленнєвим ситуаціям, які в освітній діяльності учнів мають набувати пріоритетних засобів навчання.

*Об'єкти, форми і види контролю освітніх досягнень учнів.* Ця позиція передбачає надання пріоритету оцінюванню іншомовних навчальних досягнень учнів, коли увага centruється на результатах навчання, зокрема рівнях сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, а також на якості набутого соціокультурного і загальнонавчального досвіду. При чому, пріоритетними вважаються види і форми контролю не стільки рівня



сформованості мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок учнів (хоч і вони є об'єктами перевірки), скільки якості володіння іншомовними вміннями в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, слуханні, читанні, письмі. Водночас варто зазначити, що не залишається поза увагою загальнонавчальний досвід учнів (навчально-стратегічна компетентність), який дає їм змогу доцільно користуватися невербальними засобами спілкування, самостійно здійснювати діяльність для забезпечення власних потреб спілкування іноземною мовою, що ситуативно виникають. Це питання набуває важливого значення в умовах компетентісно орієнтованого навчання, коли увага учнів і вчителів має спрямовуватися на його результати як на об'єктивні показники дидактичної та методичної доцільності моделювання освітнього процесу у змісті підручника. Переконливим показником ефективності засобів, за допомогою яких він організовується, є здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору й використання мовних засобів та інформаційного матеріалу для продукування іншомовних усних і письмових текстів, а також для ідентифікування чужих висловлень під час їх сприймання. На сьогодні це одне із пріоритетних завдань сучасної шкільної компетентісно орієнтованої іншомовної освіти, яка покликана озброїти учнів вміннями усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами мови та механізмами її практичного застосування у різних сферах життєдіяльності, прогнозувати якість очікуваного мовленнєвого продукту, доцільно добирати навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних потреб, визначати раціональні та ефективні способи і форми оволодіння навчальним змістом згідно зі своїми потенційними можливостями та ситуативними потребами. Йдеться про здатність змісту підручника забезпечувати розвиток в учнів рефлексивних здібностей,

зокрема об'єктивно оцінювати власні якості як міжкультурної іншомовної комунікативної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають змогу успішно його набувати, коригувати і застосовувати відповідно до власних потреб у межах програми щодо змісту навчання у кожному класі. Ці характеристики визначають базовий рівень сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО. Вони адаптуються до умов навчання, потенційних можливостей учнів різного віку та їхніх іншомовних комунікативних потреб.

## **2.2. Зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов і засоби його реалізації в підручнику**

Як засвідчує науковий педагогічний досвід, компетентнісний підхід до навчання іноземних мов трансформується в суспільно значуще явище, яке стає пріоритетним у визначенні цілей і змісту іншомовної освіти, засобів його засвоєння, усвідомленого ставлення до результатів навчання та пошуку способів їх удосконалення. А відтак, набуття учнями компетентностей – актуальна освітня стратегія державної політики, котра потребує кардинальних змін у різноманітних сферах освіти та на різних етапах навчання, де здійснюється формування механізмів іншомовної взаємодії шляхом виконання навчальних дій, спрямованих на засвоєння особливостей життєдіяльності у сучасному світовому мобільному та глобалізованому соціумі. Втім чи всі учні готові до виконання навчальних завдань, приймати нестандартні рішення в незвичних життєвих ситуаціях, чи володіють вони уміннями й навичками якісно розв'язувати неочікувані проблеми, які можуть системно, а деколи й непередбачувано виникати в реальному житті під час входження в мультилінгвальний та полікультурний світовий простір? Вочевидь, ніхто не зможе дати абсолютно ствердну та вичерпну відповідь, оскільки складно, а подекуди й неможливо спрогнозувати результат, який

об'єктивно зумовлюється різними чинниками впливу на його ефективність. Одними із них, а можливо, й найголовнішими, є рівень умотивованості учнів до оволодіння спроектованою навчальною діяльністю, скерованою на засвоєння нового для них мовленнєвого коду, усвідомлення важливості володіння іноземною мовою як засобом порозуміння з громадянами інших країн у різних сферах політичних, економічних і соціальних відносин та їхні індивідуальні можливості для успішного виконання завдань, зумовлених сьогоденням.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у всій структурі шкільної освіти характеризується дидактичними і методичними особливостями організації навчального процесу [86]. Насамперед вони зумовлюються психофізіологічними особливостями учнів, які потребують використання спеціальних, часто залежних від віку і навчального досвіду, форм, методів і способів презентації, активізації навчального матеріалу та засобів контролю рівня його засвоєння. Успішне розв'язання зазначених проблем різнобічно залежить від доцільно визначених, дидактично й методично обґрунтованих концептуальних засад як наукового підґрунтя для впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. Такими засадами для досягнення окреслених чинною навчальною програмою цілей і виконання завдань можуть слугувати, як вже зазначалося, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи, які своєю дидактичною та методичною сутністю сприяють становленню компетентної особистості, здатної завдяки володінню іноземними мовами активніше соціалізуватися в сучасному світовому просторі.

Зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов характеризується діяльністю, яка організовується в межах таких компонентів: – *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання й усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, ціннісні орієнтації); – *когнітивного* (знання,

уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності); – *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); – *контрольно-оцінного* (самооцінювання і самоконтроль рівня власних навчальних досягнень); – *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання) [64; 78].

Сфери і тематика спілкування, а також мовленнєві функції та засоби вираження, котрі долучаються до формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та її структурних компонентів, можуть бути спільними для навчання англійської, німецької, французької, іспанської та інших іноземних мов. Відмінність складають лише лексичні засоби вираження та граматичний компонент, характерні для кожної іноземної мови. Така уніфікація дозволяє чітко простежувати розвиток процесу навчання, визначати реальні рівні навченості здобувачів освіти, порівнювати їх із прогнозованими і в разі потреби шукати шляхи їх удосконалення.

Компетентнісно орієнтоване навчання, змодельоване у підручнику, створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми, що забезпечує взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується [55; 75]. Такий підхід зумовлює відповідну діяльність, спрямовану на формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених чинною навчальною програмою. Комунікативно-діяльнісна технологія навчання дає змогу виконувати навчальні операції та дії, спрямовані на формування навичок і умінь усвідомлено здійснювати види роботи, пов'язані з засвоєнням і використанням мовного і мовленнєвого матеріалу, формує здатність оцінювати ситуацію, усвідомлювати проблему, довкола якої відбувається спілкування, планувати свою комунікативну поведінку, за потреби коригувати її тощо.

Відповідно до компетентнісного підходу весь процес навчання, презентований змістом підручника, варто розглядати як особливу діяльність

учнів, яка є значущою для них. Методично доцільно її здійснювати з допомогою мовленнєвих ситуацій, котрі моделюють реальні умови спілкування. Засобами іноземної мови в учнів/учениць поступово формуються елементи ключових компетентностей відповідно до тематики спілкування і мовного матеріалу, визначеного для кожного класу. Досить важливо, щоб вони навчалися не тільки мови й мовлення, але й водночас здійснювали роботу, спрямовану на засвоєння правил комунікативної поведінки, яких потрібно дотримуватися під час спілкування. Саме ці навчальні функції покладаються на мовленнєві ситуації, котрі за змістом, формою пред'явлення та особливостями комунікативної поведінки комунікантів адаптують учнів до реальних умов спілкування. Методично доцільна організація ситуаційного навчання у межах кожної теми не тільки наближує учнів до аналогічної діяльності в реальних умовах, але й сприяє формуванню в них динамічного мовленнєвого стереотипу щодо здійснення іншомовної комунікації [94].

Процес навчання доцільно прогнозувати в різних режимах: як у формі спілкування учнів між собою (в парах, групах), так і з учителем відповідно до змісту комунікативних завдань, сформульованих у межах певної компетентності. Ситуаційно зорієнтована організація навчального процесу зумовлює необхідність у визначенні типових соціально доцільних комунікативних потреб учнів, які їх спонукають до спілкування та сприяють розвитку їхнього соціально-комунікативного досвіду. Усе зазначене породжує необхідність створення особливих умов у формі освітнього іншомовного комунікативного середовища, в якому може відбуватися навчання ситуаційної мовленнєвої взаємодії з певними цілями, відповідними вербальними засобами й очікуваними результатами. Таке середовище сприятиме формуванню в учнів іншомовних комунікативних умінь виконувати різноманітні мовленнєві дії, визначальними серед яких є такі: *запитати, відповісти, перезапитати з метою уточнення отриманої інформації, надати інформацію, подякувати, вибачитись, пообіцяти щось*

*зробити/виконати, висловити власне ставлення до предмета спілкування, заперечити, погодитись, висловити радість/занепокоєння/жаль із приводу чогось, про щось домовитись, оцінити необхідність щось зробити, розпочинати/завершувати/підтримувати комунікацію.* Зазначені вміння є результатом виконання найтипівіших універсальних комунікативними дій, якими мають оволодіти учні/учениці у процесі вивчення іноземної мови. Вони характерні для будь-якої теми та ситуації спілкування. Мовленнєві зразки, за допомогою яких виконуються такі дії, мають бути автентичними та відповідати нормам і звичаям країни, мова якої вивчається. Такий підхід до конструювання компетентнісно орієнтованого змісту підручника сприяє формуванню в учнів іншомовного комунікативного досвіду, який у майбутньому в разі потреби може вдосконалюватись і даватиме їм змогу адекватно почуватися в реальному чужомовному соціумі.

Підручник повинен забезпечувати вчителя можливістю організовувати процес навчання в такий спосіб, щоб формувати в учнів здатність до спілкування, спонукати їх не тільки до породження або сприймання мовленнєвого дискурсу, але й, як трапляється зазвичай в реальних умовах, досягати при цьому взаєморозуміння із співрозмовниками як у мовленнєвій, так і культурній сфері, якщо навіть деякі аспекти чужої культури не зовсім звичні вітчизняному соціуму [79; 95]. Зазначене вище можна розглядати як симбіоз і своєрідну програму творчої конструкторської діяльності автора підручника, професійної діяльності вчителя і засадами для визначення показників навчальних досягнень учнів.

Здібності до міжкультурної іншомовної комунікації розпочинають формуватися вже на початковому етапі вивчення мови, коли учні знайомляться з незвичними для них іменами, назвами країн, міст, вулиць, коли вони споглядають малюнки та світлини міст, пейзажів, побутових речей, не характерних українській культурі. Просуваючись у навчанні, на подальших етапах в них удосконалюється набутий іншомовний досвід і розвиваються механізми спілкування в нових ситуативних умовах. Отже,

мовленнєва взаємодія, що передбачає виконання навчальних дій, є засобом досягнення мети і водночас засобом навчання та сприяє формуванню в учнів комплексу іншомовних умінь, які представлені у змісті навчальних програм і повинні бути репрезентовані у підручниках.

Навчання учнів нормативного мовлення засобами змісту підручника забезпечується системою дидактичних засобів, провідна роль серед яких відводиться вправам і завданням, що сприяють оволодінню необхідними мовними операціями та комунікативними діями, передбаченими навчальним змістом. Щоб уміти усвідомлено й відповідно до норм, прийнятих у мові, яка вивчається, застосовувати мовний матеріал на будь-якому етапі навчання, підручник має забезпечити учнів такими знаннями:

- про значення мовної одиниці, що вивчається (у межах програмової тематики);
- про її формоутворення, що сприяє становленню навичок самостійно створювати необхідну форму мовної одиниці (наприклад, форму множини іменника чи прикметника або минулого чи майбутнього часу від неозначеної форми певного дієслова тощо) і умінь її використовувати у спілкуванні на продуктивному рівні, породжуючи мовленнєві тексти в усній та письмовій формах, та на рецептивному рівні, ідентифікуючи мовні одиниці в письмових і аудіотекстах;
- про особливості (функції) використання мовної одиниці у спілкуванні: коли, за яких умов і яку форму мовної одиниці доцільно вживати відповідно до контексту або певної ситуації спілкування [68].

Процес компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов доцільно організовувати поетапно: від рецептивно-репродуктивної до продуктивної діяльності. Це зумовлюється віковими особливостями інтелектуального розвитку учнів, зокрема різним рівнем розвитку мислення, пам'яті, аналізу тощо. Як засвідчує шкільна практика, деколи вони відчують значні труднощі у самостійному створюванні форм іншомовних лексичних і граматичних одиниць (особливо дієслівних часових форм, не



характерних рідній мові), в усвідомленні їх функцій у мовленні, а рідномовний лінгвістичний досвід ще не завжди дає змогу самотійно без підтримки вчителя або відповідних вправ підручника виконувати нескладні мовні операції та мовленнєві дії під час продукування іншомовних наративів різного спрямування. Часто учні потребують не тільки деяких пояснень, але й відповідних зразків як орієнтовної основи діяльності. Оволодіння такими вміннями має відбуватись упродовж усього процесу навчання у ЗЗСО. У кожному класі їх якісні характеристики об'єктивно обмежені мовними засобами вираження мовленнєвого продукту, рівнем їх ситуативної доцільності, віковими особливостями учнів. Такий стан потребує від автора підручника виконання певних підготовчих дій, зокрема: а) методично доцільного добору відповідного типу і виду засобів, спрямованих на формування умінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах; б) визначення їх кількості та послідовності у сконструйованій системі; в) вибору форми застосування (індивідуальної, парної, групової); г) окреслення обсягу мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, який долучається до змісту вправ і завдань, прогнозування його змістової та структурної складності й труднощі засвоєння; д) виявлення рівня навченості учнів, зокрема здатності успішно виконувати пропоновані вправи і завдання, що залежить від якості їхнього навчального досвіду, рівня мовної та мовленнєвої підготовленості, а також від індивідуальних особливостей сприймання та активізації мовного та мовленнєвого матеріалу. Такі дидактичні та психологічні особливості процесу підручникотворення мають враховуватись авторами навчальної літератури, а відповідні матеріали повинні презентуватися в їх змісті.

На кожному етапі навчання іноземної мови необхідно методично доцільно визначати засоби, що стимулюють іншомовну комунікативну діяльність учнів. Наприклад, у початковій школі відповідно до потенційних вікових можливостей учнів домінувальними є репродуктивні види навчання, котрі зумовлюють використання вправ, які скеровують роботу з допомогою

системи спеціальних вербальних та ілюстративних опор, у тому числі для здійснення мовних операцій та мовленнєвих дій, спрямованих на конструювання висловлень учнів (говоріння, письмо) і розуміння ними мовленнєвих продуктів інших комунікантів (аудіювання, читання). Поступово просуваючись у навчанні, деякі опори варто знімати, що дає учням змогу діяти самостійно, акцентуючи основну увагу не на мовній, а на змістовій формі рецептивного і продуктивного наративу. Окрім того, це стимулює їх поступово відходити від запропонованих підручником мовних і мовленнєвих зразків та відповідно до ситуації спілкування самостійно їх добирати із списку тих, якими вони вже раніше оволоділи і утримують у пам'яті. Деколи доцільно на проміжних етапах (від опори на зразок – до самостійного висловлення) долучати вправи, які змушують усвідомлено вибирати одну форму з кількох запропонованих, можливих для використання. Також перспективним уявляється добір засобів, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють до її подальшого застосування на всіх етапах навчання в різних видах мовленнєвої діяльності та в різних ситуаціях спілкування. Такий підхід передбачає не механічне виконання значної кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, як деколи можна спостерігати в шкільній практиці, а певне зміщення акцентів із мовних аспектів на змістові. Учні повинні розуміти функцію нової мовної одиниці: з якою метою, де, в якій соціально-комунікативній ситуації вона може використовуватися для оформлення їхньої мовленнєвої потреби і для розуміння висловлення інших комунікантів. Подібні навчальні дії повністю узгоджуються із сутністю компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, коли іноземна мова сприймається не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає змогу соціально взаємодіяти з навколишнім світом у різних сферах життєдіяльності (у тому числі у межах змісту, передбаченого ключовими компетентностями) за допомогою відповідних текстових зразків. Така технологія навчання

дозволяє учням оволодівати механізмами спілкування на рецептивному і продуктивному рівнях відповідно до окресленої теми та виду і змісту компетентностей, що розвиваються в її межах [66; 85].

Авторові підручника доцільно знати і враховувати факт, що рівень креативності, а відтак і здатності до виконання деяких вправ і завдань, у кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей може бути різним. Якщо учні не вміють виконувати певної творчої комунікативної діяльності на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Утім необхідно розвивати цей феномен, а тому серед суто комунікативно спрямованих тренувальних мовних вправ рецептивно-репродуктивного характеру виникає потреба у використанні автором різнорівневих продуктивних (творчих) видів діяльності: мовленнєвих ситуацій, дидактичних ігор, проєктної роботи. Поступово їх необхідно починати долучати до навчального процесу вже в початковій школі, враховуючи, що учні набули певного навчального досвіду не тільки під час оволодіння іноземною мовою, але й у процесі вивчення рідної мови та інших шкільних курсів. Помітно зростаючий рівень їхнього психофізіологічного розвитку у процесі навчання дозволяє їм на подальших етапах активніше здійснювати розумові дії, котрі забезпечують виконання творчих видів навчальної роботи. Методично доцільно засобами підручника за потреби надавати учням змогу робити це за зразками (особливо такий підхід має бути характерним для підручників початкової школи) з поступовим переходом до продуктивної діяльності.

Домінувальний у сучасній шкільній іншомовній освіті діяльнісний підхід до навчання іноземних мов зумовлює необхідність розглядати всі компоненти компетентісно орієнтованого навчального процесу з діяльнісних позицій. У зв'язку з цим пріоритетним об'єктом навчання стає комунікативна діяльність, яка ґрунтується на виконанні різних видів навчальної роботи відповідно до здобутих зазначених вище знань. А відтак, зміст навчання іноземної мови, імплементований у підручнику, можна

розглядати як дидактично доцільно дібрану й особливим способом організовану систему навчальних дій учнів, спрямовану на оволодіння спілкуванням в усній та письмовій формах відповідно до комунікативних потреб, які узгоджуються зі змістом навчальної програми. Це означає, що зміст підручника повинен сприяти організації навчальної діяльності у такий спосіб, щоб вона була адекватною її цілям: навчати говорити через говоріння (через виконання дій, спрямованих на оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності), навчати читати через читання, навчати слухати через аудіювання, навчати писати через письмо. Саме у цьому твердженні відбивається основна сутність компетентісно орієнтованого навчання. Відповідно, учень не тільки *знає*, як це робити, але й *уміє* використовувати здобуті знання на практиці під час говоріння, аудіювання, читання, письма, а також володіє досвідом, де і як отримувати необхідну інформацію для досягнення успіху та як організовувати власну діяльність відповідно до своїх можливостей і змісту ситуаційних комунікативних завдань.

Автор має враховувати, що за його підручником будуть навчатися діти з різними психофізіологічними особливостями, що потребує диференційованого підходу до їхніх здібностей. Компетентісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати учням із різним рівнем готовності до оволодіння іноземною мовою, різними інтелектуальними здібностями, різним ставленням до отримання освіти тощо можливість самостійно вибудовувати власну траєкторію розвитку відповідно до своїх психологічних особливостей і комунікативних потреб [80; 89].

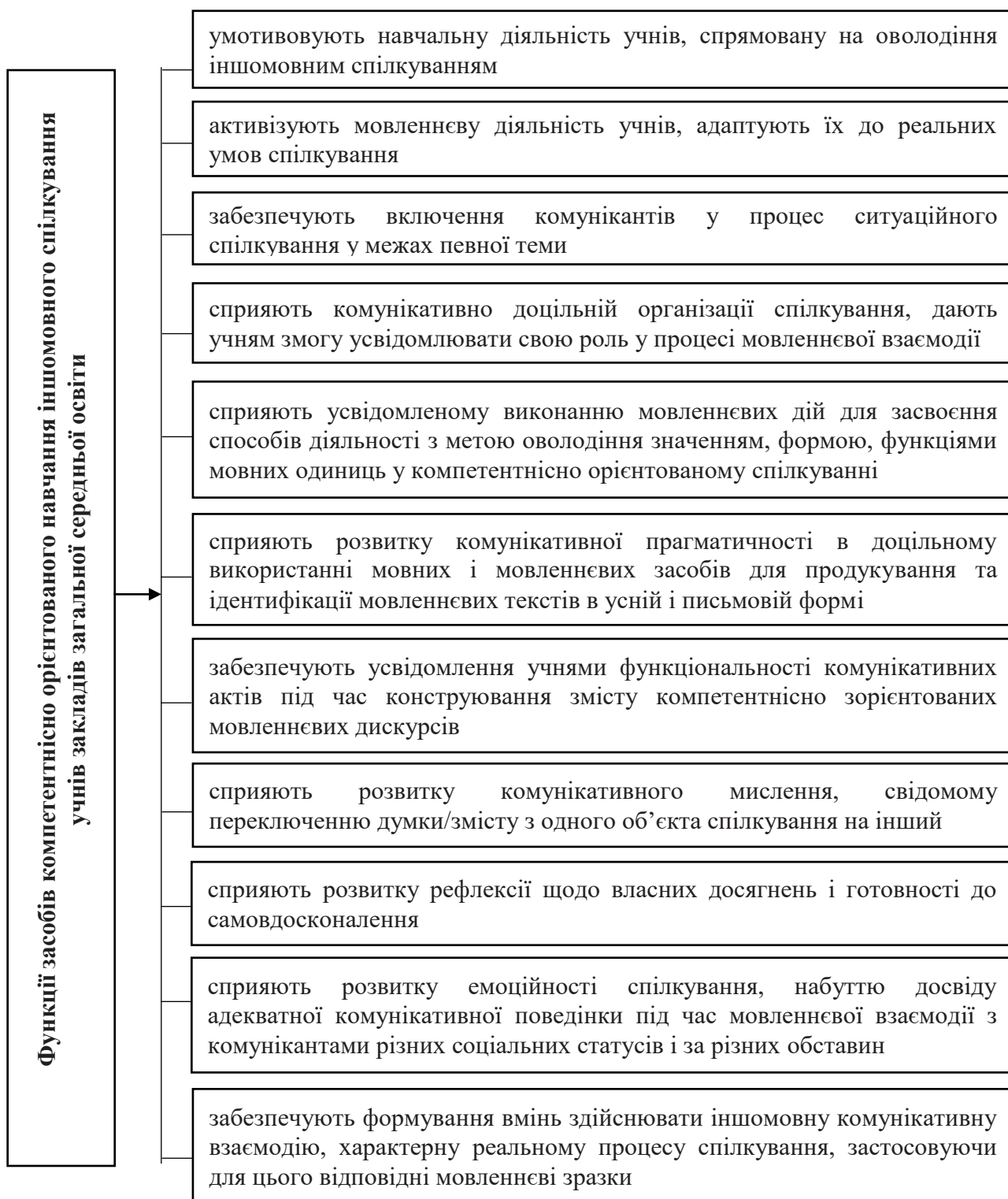
Компетентісно орієнтований зміст підручника повинен постійно спрямовувати навчальну діяльність на виконання принципу взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури. Культурологічне оновлення змісту навчання іншомовного спілкування відтворює взаємозв'язок мови і культури та вимагає включення культурологічних об'єктів та явищ у всі його компоненти з урахуванням вікових і потенційних можливостей учнів/учениць. Мовиться про той аспект культурологічного

підходу, який доцільно використовувати в усіх видах навчальної роботи. Вона повинна сприяти ознайомленню учнів із окремими, доступними для їхнього віку, фактами, зокрема особливостями життя й поведінки чужого народу, особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, формувати готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, мотивувати до активної навчальної роботи з метою вдосконалення рівня власної іншомовної та культурної освіченості.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, власний навчальний та науковий досвід [73; 88] дали змогу визначити функції засобів компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, які доцільно презентувати у змісті шкільних підручників іноземних мов. Узагальнимо та представимо їх на рисунку 2.2.

Зазначені функції засобів компетентісно орієнтованого навчання різнобічно ілюструють їх дидактичну здатність забезпечувати учнів діяльністю, спрямованою на формування в них ключових компетентностей. Основними особливостями функцій є їх спрямування на:

- іншомовні ситуаційні комунікативні потреби учнів;
- умотивування їхньої навчальної діяльності відповідно до виду компетентності, що формується;
- сприяння формуванню компетентної особистості учня;
- усвідомлення взаємопов'язаного оволодіння мовою, мовленням і культурою країни, мова якої вивчається;
- засвоєння і дотримання учнями правил комунікативної поведінки прийнятої у країні, мова якої вивчається;
- здатність до саморефлексії з метою, за потреби, коригування своєї діяльності та пошуки способів її вдосконалення.



**Рис. 2.2. Функції засобів компетентнісно орієнтованого навчання іношомовного спілкування**

А це означає, що мовним, мовленнєвим, ілюстративним та інформаційним матеріалам, дібраним для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, мають бути характерні навчальна, діагностична, коригувальна і загальнонавчальна функції. Прогнозуючи зміст

компетентісно орієнтованого підручника іноземної мови, автору доцільно враховувати ці особливості як дидактичне підґрунтя для створення ефективної і сучасної навчальної книги.

Отже, компетентнісний підхід до навчання іноземних мов вимагає від авторів навчальної літератури використання особливих видів діяльності щодо дидактично і методично доцільної організації різних аспектів освітнього процесу, що моделюється у підручнику. Пріоритетними є такі:

- оптимальний добір мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до іншомовних комунікативних потреб і змісту певної компетентності, вікових особливостей і потенційних можливостей учнів та його раціональне структурування у змісті шкільного підручника;

- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти учні під час набуття досвіду іншомовної комунікативної взаємодії у межах формування певної компетентності;

- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями та мовленнєвими діями, що забезпечують реалізацію комунікативних потреб учнів у межах тем спілкування, окреслених чинною навчальною програмою, та їхніх індивідуальних можливостей;

- визначення списку навчальних стратегій, які повинні засвоїти та уміти самостійно використовувати учні для досягнення ефективної організації своєї навчальної роботи та її раціоналізації у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням;

- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні процесу реальної іншомовної комунікації у різних соціальних умовах міжкультурної мовленнєвої взаємодії відповідно до програмової тематики;

- визначення типового списку мовленнєвих ситуацій як ефективних засобів навчання спілкування у межах змісту, окресленого ключовими компетентностями, що орієнтують учнів на використання відповідного мовного репертуару та дотримання необхідної комунікативної поведінки під час іншомовної взаємодії у різних соціально-комунікативних умовах;



- окреслення оптимального обсягу рідномовної краєзнавчої та іншомовної країнознавчої соціокультурної інформації й ефективних видів і форм діяльності для навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур [57; 75].

Зазначені аспекти характерні підручникотворчій діяльності і можуть слугувати дидактичним і методичним орієнтиром для роботи авторів під час проєктування компетентнісно орієнтованого змісту підручника іноземної мови. Звісно, що для різних етапів навчання він матиме свої особливості, зумовлені насамперед віковими та потенційними можливостями учнів кожного класу, а також набутим ними навчальним і життєвим досвідом. Зміст спрямовується на формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та її структурних компонентів.

## **РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

### **3.1. Науково-методичні тенденції проєктування змісту підручника**

Проблема змісту навчання будь-якого шкільного предмету, зокрема й іноземної мови, є однією із найактуальніших у педагогічній теорії та практиці. Вона тісно пов'язана з соціальним замовленням держави на освітній рівень її громадян. Постійні трансформаційні процеси, що відбуваються в суспільному житті, детермінують зміни умов і мети навчання, через що вимагають перегляду, уточнення та конкретизації змісту освіти та засобів його реалізації, зокрема підручників, відповідно до певного етапу соціально-економічного розвитку суспільства, а також до сучасного рівня розвитку педагогіки, психології, методики та інших суміжних із ними наук. Глибоке розуміння сутності та історичних етапів становлення галузі шкільного підручникотворення можливе лише за умови аналізу й усвідомлення тенденцій розвитку соціальних і педагогічних чинників, які різнобічно впливають на якість змісту навчальної літератури і слугують теоретичним підґрунтям для технологій її конструювання.

Зміст навчання іноземних мов зумовлюється стратегічними напрямками розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів важливих життєвих компетентностей, необхідних для майбутнього самостійного життя незалежно від обраної професійної діяльності. Як справедливо зазначає президент НАПН України В.Г. Кремень, вітчизняна школа з її схильністю до світоглядних і гуманітарних аспектів освіти – інститут передусім культури, що вирішує завдання підготовки людини не тільки до професійного, а й до соціального життя. Це сприяє набуттю нею навичок і знань такого життя, дає змогу бути не тільки фахівцем, а й громадянином суспільства [39]. У зв'язку з цим, пріоритетна функція шкільної освіти полягає в доцільному спрямуванні й підтримуванні соціальних намірів учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей,

бажань і потреб, наданні їм різнобічної допомоги в особистісному громадянському виборі. Саме цей чинник змушує не тільки переосмислити науково-теоретичні підходи до визначення змісту шкільного навчання, але й знайти ефективні засоби впливу на задоволення соціальних потреб учнів [26]. У шкільній іншомовній освіті у списку таких засобів провідне місце небезпідставно належить підручникам, які акумулюють цілі та зміст навчання, а також пропонують технології їх реалізації. Активне прийняття наукової теорії конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов можливе лише за умови усвідомлення категорії «зміст навчання». Стисло розглянемо це питання в інтерпретації різних авторів, думки яких презентувалися упродовж певного історичного періоду.

Зміст навчання доцільно розглядати в контексті зі змістом шкільної освіти в цілому. Ці дві педагогічні галузі виконують спільні завдання, визначені загальною концепцією розвитку шкільної освіти на певному історичному етапі життя суспільства. Вони сформульовані в основних державних документах – освітніх стандартах і навчальних програмах [28; 29; 49; 50; 105], які визначають стратегію і траєкторію розвитку освіти та регламентують дидактичні та методичні підходи до успішного досягнення цілей навчання. На думку вчених-педагогів, освіта є метасистемою щодо системи навчання [6]. Відповідно, зміст освіти – ширше поняття, ніж зміст навчання. З огляду на це, цілі та зміст освіти і навчання часто не збігаються, хоч існує низка спільних проблем, до розв'язання яких вони долучаються. Насамперед, це потреба у всебічному розвитку особистості школяра, у набутті ним життєвих компетентностей, у формуванні в нього готовності навчатись упродовж життя, в умінні жити і співпрацювати в сучасному мобільному та глобалізованому суспільстві, щоб комфортно почуватися в не завжди характерних для себе особливостях життєдіяльності світового соціуму. Щоб виконати такі завдання, вітчизняна школа повинна бути забезпечена якісними навчальними та методичними ресурсами. Це однаково актуально як для всієї шкільної освіти, так і для іншомовної як одного з її

компонентів. Ми не будемо детально зупинятися на загальних характеристиках цих понять, вони переконливо описані у багатьох дидактичних доробках, а сконцентруємо увагу на сфері іншомовної освіти, що зумовлено об'єктом нашого дослідження.

Більшість наукових публікацій у сфері педагогіки розглядає *зміст навчання іноземних мов* як базисну категорію методики, сукупність того, що учень має засвоїти у процесі навчання [5; 8; 13; 16; 30; 46; 51; 114; 133]. До структури змісту вони відносять засоби навчання, комплекс знань, навичок, умінь, необхідних для практичного володіння мовою у різноманітних сферах і ситуаціях спілкування. Наголошується, що одним із підходів до визначення змісту є спроба презентувати його систему у вигляді трьох підсистем: 1) *об'єкт навчання* (мова, мовлення, мовленнєва діяльність, культура), 2) *об'єкт засвоєння* (знання, навички, уміння, міжкультурна комунікація), 3) *результат навчання* (мовна компетентність, мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність) [51; 93; 112; 115].

Підручник «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» фіксує увагу на тих аспектах змісту навчання, котрі мають забезпечувати формування в учнів здатності спілкуватись іноземною мовою в типових міжкультурних ситуаціях у межах засвоєного програмного матеріалу. Цьому сприяє формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, яка охоплює мовленнєву, соціокультурну, мовну і загальнонавчальну, а компоненти змісту визначаються у відповідності до цих компетентностей у двох аспектах: *предметному* і *процесуальному* [55; 64; 67; 109].

Визначення, презентовані зазначеними науковими джерелами, на наш погляд, узагальнено, але прозоро окреслюють сутність категорії «зміст навчання іноземних мов». Саме цими тлумаченнями ми будемо послуговуватися в нашій роботі.

Побіжний аналіз сутності поняття «зміст навчання іноземної мови» свідчить, що на сьогодні найбільш оптимальним з позицій міжкультурної комунікативної парадигми іншомовної освіти (хоч і не повною мірою ідеальною для умов вітчизняної школи) є той зміст, який забезпечує когнітивний процес оволодіння іноземною мовою, під час якого учень/учениця створює власну мовну систему, що проявляє основні риси рідної та іноземної мов – так званий «змішаний код», а також характеризується особливостями, які не залежать від рівня володіння рідною мовою. Це своєрідні власні стратегії кожного учня щодо засвоєння мови відповідно до траєкторії його особистісного розвитку. Мовна (лінгвістична) компетентність, слугуючи певним вектором між рідною та іноземною мовами, отримує динамічний розвиток на засадах спільного мовного і мовленнєвого досвіду школярів, під час оволодіння ними різноманітними технологіями та стратегіями навчання іншомовного спілкування. Відповідно до власного лінгвокультурного досвіду учень/учениця послідовно оволодіває системою чужої мови і культури, проте, як засвідчує практика, не кожному вдається цього досягати повною мірою і на однаковому рівні.

За результатами досліджень, проведених деякими вченими [46; 54; 61; 66; 69; 110], вдалося з'ясувати, що кожна людина, яка вивчає іноземну мову, самостійно вибудовує власну стратегію засвоєння мовних аспектів і механізмів спілкування. Наші спостереження також підтвердили цю тезу. Ми досліджували питання, якими стратегіями користуються сучасні учні, щоб «вижити» в умовах недостатнього мовного досвіду і розширити свої комунікативні можливості та задовольнити потреби в іншомовному спілкуванні. До них ми віднесли переструктурування речень, перефразування, використання вербальних і невербальних засобів, які компенсують недостатній досвід, і т.п. Нами зафіксовано, що не всі школярі можуть раціонально користуватися цими стратегіями. Окрім того, значна їх кількість застосовує окремі з них підсвідомо (переважно використовується досвід, набутий у рідній мові): найчастіше – це невербальні засоби

спілкування (жести, рухи, міміка). Проілюструємо в таблиці результати цього дослідження.

*Таблиця 3.1.*

**Стратегії, якими користуються учні для здійснення усномовленнєвого спілкування іноземною мовою**

| Клас | Кількість респондентів | Стратегії навчання |     |                   |    |                    |    |                                   |    |
|------|------------------------|--------------------|-----|-------------------|----|--------------------|----|-----------------------------------|----|
|      |                        | Перефразування     | %   | Коротка відповідь | %  | Переструктурування | %  | Використання невербальних засобів | %  |
| 4    | 61                     | 12                 | 20* | 21                | 34 | 5                  | 8  | 23                                | 38 |
| 6    | 74                     | 9                  | 12  | 26                | 35 | 8                  | 11 | 31                                | 42 |
| 8    | 82                     | 12                 | 15  | 37                | 45 | 4                  | 5  | 29                                | 35 |
| 9    | 78                     | 18                 | 23  | 27                | 35 | 5                  | 6  | 28                                | 36 |
| 10   | 87                     | 31                 | 35  | 18                | 21 | 6                  | 7  | 32                                | 37 |
| 11   | 96                     | 37                 | 39  | 6                 | 6  | 8                  | 8  | 45                                | 47 |

\* Дані у % ми округлювали до цілого числа.

Як свідчать отримані результати, учні долучають до своєї усномовленнєвої діяльності різні стратегії. Водночас спостерігається, що молодші учні більше користуються короткою відповіддю, що не викликає значних труднощів для їхньої вікової категорії. Старшокласникам характерне виконання, окрім короткої відповіді, ще й інших складніших дій, що зумовлено їхнім навчальним досвідом і психофізіологічними можливостями. Все це потребує цілеспрямованої роботи, скерованої на системне формування умінь активніше долучати всі можливі засоби для виконання передбачених (спланованих) і непередбачених (неспланованих) комунікативних завдань. А відтак, процес навчання іноземної мови в умовах ЗЗСО вимагає набуття учнями досвіду комплексного використання стратегій оволодіння мовою і спілкуванням відповідно до їхніх вікових можливостей, що зумовлюється як умовами навчання, так і реальною практикою комунікативної взаємодії.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що процес засвоєння іноземної мови має бути активним, творчим і когнітивним. Результативність його

залежить не тільки від здібностей учня до вивчення мови, але й від умов, у яких відбувається навчання, і значною мірою від засобів, які використовуються, зокрема підручників, які мають містити у своєму змісті матеріали, що сприяють набуттю відповідного досвіду. Особливо важливим уявляється той факт, у який спосіб організовується (які форми і види діяльності пропонує підручник) оволодіння різноманітними навчальними стратегіями і технологіями спілкування відповідно до комунікативних потреб і вікових особливостей школярів. У таких випадках основним показником рівня виконання навчальних дій вважається не стільки мовна коректність спілкування, скільки якість сформованості комунікативних механізмів і способи, використані учнями для досягнення прогнозованого результату. Саме від цієї якості залежить результат взаєморозуміння співрозмовників. Учитель, спираючись на підручник як основний засіб навчання, повинен усвідомлювати, що рівень оволодіння іноземною мовою у кожного, хто її опановує, може бути різним. Навіть спілкуючись рідною мовою, ми деколи припускаємося помилок, проте зазвичай процес мовленнєвої взаємодії відбувається і досягаються цілі, передбачені цією комунікацією. При чому, часто співрозмовники не звертають особливої уваги на використані ними форми засобів вираження, оскільки для них основне – досягти мети спілкування. За таких умов мовні засоби відіграють другорядну роль. Це чітко спостерігається під час спілкування рідною мовою, але чомусь часто вчителі надто прискіпливо ставляться до помилок, які зустрічаються у мовленнєвих наративах, продуктованих учнями іноземною мовою, навіть тоді, коли комунікація досягла мети. Звісно, що ця теза ніяким чином не заперечує потреби в тому, щоб учні оволодівали нормативним іншомовним спілкуванням, припускалися якомога меншої кількості помилок у своїй мовленнєвій діяльності, хоч умови вітчизняної шкільної освіти не завжди можуть забезпечувати такий рівень навченості.

Ефективно дібраний і раціонально організований у підручнику зміст навчання сприяє успішній реалізації запрограмованих освітніх цілей. Утім



сутнісні характеристики змісту навчання іноземних мов завжди були і є предметом наукових дискусій. Розглянемо їх основні тези та інтерпретуємо у контексті тенденцій розвитку сучасної іншомовної освіти. Це дасть змогу визначити пріоритетні компоненти навчального змісту, які можуть бути найбільш адаптивними до сучасного етапу розвитку вітчизняної школи.

Як вище зазначалося, оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО зумовлено кількома чинниками, які детермінують добір навчального матеріалу і його структурування у підручниках. Насамперед – це визнання компетентнісного, комунікативного та особистісно орієнтованого підходів до навчання як пріоритетних, а також посилення уваги до формування в учнів соціокультурної компетентності та використання культурологічного підходу як об'єктивної потреби для продуктивної життєдіяльності в сучасному європейському та світовому соціумі. У зв'язку з цим вважаємо доцільним детальніше розглянути ці чинники з позицій сьогодення, надавши їм сучасної інтерпретації, оскільки різнобічне і глибоке розуміння їх сутності дозволить ефективно організовувати процес навчання іноземних мов у сучасному ЗЗСО, де підручнику як основному засобу відводиться провідна роль в реалізації такої роботи. Зобразимо на рисунку чинники впливу на процес успішного використання у змісті підручників іноземних мов названих вище підходів (рис. 3.1).

Визначаючи зміст навчання іноземних мов, нам уявляється цілком виправданим те, що переважна більшість учених в основу цього поняття кладуть комунікативну функцію мови як провідну [5; 8; 13; 15; 40; 46; 66; 69; 81; 82; 106; 111; 112; 114; 130]. Така позиція зумовлена метою: навчити учнів говорити, розуміти мову на слух, читати і писати іноземною мовою. А всі ці види умінь є формами мовної комунікації.

В останні роки активно дискутується питання взаємопов'язаного і комунікативно орієнтованого навчання мови і культури [8; 24; 30; 51; 67; 69; 108; 127]. Нам імпонує позиція, за якої до змісту навчання іноземних мов

вводиться лінгвокраїнознавчий компонент. В цьому аспекті лінгвокраїнознавство розглядається як компонент культурознавства, яке орієнтоване на завдання та потреби вивчення іноземної мови, але, на відміну від інших культурознавчих предметів, воно має філологічну природу. Особливо відчутно змінилося ставлення до аспектів культури у вітчизняній сфері іншомовної освіти під кінець XX століття. Як засвідчує проведений нами аналіз історії розвитку теорії та методики відповідної галузі, у другій половині XX ст. і початку XXI ст. ставлення до вивчення аспектів культури у процесі оволодіння іноземними мовами було неоднозначним.



**Рис. 3.1. Чинники впливу на концептуальні засади використання компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання іноземної мови**

Починаючи з середини 1980-х років, інтенсивно розробляються ідеї інтегрування культури в теорію і практику навчання іноземних мов. Значною мірою це було зумовлено різнобічним дослідженням і розвитком проблеми іншомовної комунікативної компетентності. У зв'язку з цим вже в 1990-ті роки до методичної термінології почали впевнено входити поняття «міжкультурна компетенція» (crosscultural competence) і «міжкультурне

навчання» (crosscultural education). У цей період комунікативна методика переходить на новий етап розвитку, пов'язаний з пошуком шляхів взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного і когнітивного розвитку школярів. Ця тенденція передбачає збагачення їхнього комунікативного досвіду через пізнання чужої для них дійсності та сприйняття іншої культури. Не випадково новий напрям пов'язується з такими поняттями як «соціокультурний підхід», «інтегроване країнознавство», «культурологічний підхід», «міжкультурне навчання», «діалог культур».

*Міжкультурний підхід до навчання іноземних мов* ґрунтується на наукових засадах, об'єктивно зумовлених певними соціально-педагогічними чинниками. В останні роки він оформився в пріоритетний об'єкт наукових досліджень і сприяв появі концепції взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується. Насамперед це зумовлено сучасним розвитком міжнародних відносин, мобільністю громадян різних держав, глобалізацією світової спільноти. Небезпідставно ця особливість знайшла чіткий відбиток у державних стандартах, навчальних програмах, концепціях змісту навчання, підручниках і посібниках. Зобразимо на рисунку 3.2. чинники впливу на активізацію міжкультурного навчання іноземних мов.

За цих умов дуже важливо знайти засоби впливу на перетворення різноаспектності мов і культур із чинника, що деколи перешкоджає діалогу між представниками різних соціумів, у засіб взаєморозуміння, в інструмент творчого розвитку соціально активної та самостійної особистості. До таких механізмів можна віднести іншомовну освіту, яка ґрунтується на міжкультурній парадигмі і своєю провідною стратегією відстоює принцип багатомовності й полікультурності, що забезпечує соціальну й академічну мобільність молоді. Вона допомагає особистості глибше відчувати свою належність до рідного народу й водночас усвідомлювати себе громадянином країни і суб'єктом полікультурної та мультилінгвальної цивілізації, що стає

визначальним пріоритетом і особливим засобом співіснування в сьогодишньому багатовимірному світовому середовищі. Ці ідеї охоплюють усі сфери людської діяльності, а тому не випадково ретранслюються й на сутність сучасної шкільної іншомовної освіти, зокрема на її тенденції щодо врахування іншомовних комунікативних намірів учнів та потреб пізнання навколишнього світу, зокрема культури, засобами іноземної мови.



**Рис 3.2. Чинники впливу на актуальність упровадження парадигми міжкультурного навчання іноземних мов у зміст шкільних підручників**

Це зумовлює реалізацію принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури. При цьому варто зазначити, що весь період розвитку комунікативного підходу засвідчив, що уміння взаємодіяти на міжкультурному рівні необхідно формувати спеціальними засобами і в спеціальних умовах. Несформованість цих механізмів може спричинити певне непорозуміння між комунікантами, внаслідок чого не будуть досягнуті прогнозовані цілі, заради яких відбувається мовленнєва взаємодія. Надання пріоритетів міжкультурній комунікації зумовлює зміну окремих аспектів дидактичної парадигми і певне переорієнтування підходів до оновлення змісту і технологій навчання іноземних мов. Сама ж необхідність формування в учнів здібності до міжкультурної комунікації приводить до

змін у поглядах на закономірності процесу навчання цього предмету в ЗЗСО, на засоби досягнення його ефективності, а також на відповідність змісту підручників визначеній стратегії.

Відповідно до висловлених тез вважаємо доцільним зазначити, що *навчання міжкультурного іншомовного спілкування, результатом якого є досягнення взаєморозуміння у міжкультурному діалозі, має бути покладено в основу змісту навчання іноземних мов у сучасному ЗЗСО.* З огляду на це, такий зміст доцільно будувати у формі спілкування щодо актуальних проблем життєдіяльності громадян країни, мова якої вивчається, і громадян своєї країни. Звісно, що за такого підходу пріоритетними мають бути сфери діяльності однолітків, їхні інтереси і форми поведінки у різних життєвих ситуаціях. При цьому закономірно, що учні оволодівають уміннями у всіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності, а культура спілкування стає своєрідним механізмом досягнення взаєморозуміння і толерантного ставлення до всіх його учасників, які здійснюють мовленнєву взаємодію в соціальній та культурній сферах.

Відповідно до компетентнісної парадигми уявляється важливою потреба у формуванні в учнів ключових і предметних компетентностей, котрі в майбутньому мають забезпечувати їм успішну життєдіяльність і соціалізацію у швидкозмінному світовому просторі. З огляду на це, зміст шкільних курсів з іноземних мов не може стояти осторонь, а теоретично і практично сприяти впровадженню новітніх підходів у освітню сферу. А відтак, враховуючи зазначені узагальнення, зміст навчання іноземних мов і культур, який упроваджується у підручник, доцільно розглядати з урахуванням таких компонентів:

- сфер і видів спілкування, функцій, психологічних та мовленнєвих ситуацій і ролей, невербальних засобів спілкування; комунікативних цілей та намірів; тем, проблем і текстів; мовленнєвих умінь, вправ і завдань для їх розвитку; відповідних знань;

- лінгвосоціокультурного матеріалу, соціальних ситуацій, навичок оперування цим матеріалом, вправ і завдань для їх формування; умінь вступати в комунікативні стосунки, орієнтуватись у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправ для їх розвитку; відповідних знань;
- мовного матеріалу; навичок оперування ним, вправ і завдань для їх формування; відповідних знань;
- навчальних і комунікативних стратегій; умінь оперувати ними, вправ і завдань для їх розвитку; відповідних знань.

Узагальнимо та інтерпретуємо зазначене вище на рисунку 3.3.



**Рис. 3.3. Основні компоненти змісту навчання іноземних мов**

*Предметний аспект* змісту навчання відображає типові для учнів (визначені програмою) сфери, теми і ситуації спілкування. У межах кожного з цих розділів окреслюється навчальний матеріал, який забезпечує можливість здійснювати спілкування в усній та письмовій формах.

Концепція навчання іноземної мови у ЗЗСО передбачає концентричне оволодіння навчальним матеріалом. Це означає, що одна і та ж тема для спілкування вивчається упродовж усього шкільного курсу, на кожному з його етапів. Але кожне наступне вивчення передбачає її інформаційне й вербальне розширення та поглиблення, інтегрування та зв'язок з іншими темами. Вивчення і відтворення всієї теми або її частин у складі інших, більш глобальних (інтегрованих) тем здійснюється як засобами вже засвоєного, так і нового мовного матеріалу. Мовленнєвий матеріал забезпечує учня відповідною тематичною інформацією. Тобто сфери, теми і ситуації спілкування співвідносяться з конкретними типами й видами текстів для читання і діалогів тощо. Як зазначалося, важливого значення на сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти набуває соціокультурний аспект навчання. Формувати соціокультурні знання допомагають не тільки відповідні тексти підручника, але й ілюстративні матеріали та різноманітні засоби масової комунікації, доступні для використання у навчальному процесі (преса, телебачення, кіно, електронні засоби тощо).

*Процесуальний аспект* змісту навчання містить навички та уміння як категорії, що обов'язкові для здійснення мовленнєвої діяльності. Комунікативний метод навчання передбачає діяльнісну технологію формування в учнів іншомовних (фонетичних, лексичних, графічних, орфографічних, граматичних) навичок. А отже, під час засвоєння певної мовної одиниці учень має оволодіти не тільки її значенням, але й формою та функціями у мовленні. При цьому засвоєння має бути усвідомлене, щоб у разі необхідності можна було самостійно утворити та використати відповідну форму мовної одиниці адекватно до ситуації та її функції у спілкуванні. Навчальна робота, організована в такий спосіб, співвідноситься з комунікативно-когнітивним підходом і не спричинює механічне (неусвідомлене) вивчення мови, а володіння способами діяльності для задоволення ситуативних комунікативних потреб свідчить про



компетентнісний підхід до засвоєння предмета. Основними показниками сформованості мовних навичок є швидкість і безпомилковість виконання мовних операцій, що підтверджує належний рівень оволодіння мовною одиницею.

У процесі навчання іноземних мов в учнів мають бути сформовані уміння використовувати мовний матеріал у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні (монолог, діалог), аудіюванні, читанні, письмі та вільно оперувати ним у межах ситуативно зумовлених сферах і середовищах, які окреслені навчальною програмою.

Окрім мовленнєвих умінь, учень має оволодіти комплексом навчально-стратегічних умінь (навчальних стратегій): в разі необхідності порівнювати мовні явища іноземної та рідної мов, систематизовувати, узагальнювати, робити висновки, визначати і добирати ситуативно потрібну інформацію з різних джерел, класифікувати її, групувати, антиципіювати висловлення, оцінювати їх, висловлювати власне ставлення до предмету спілкування, працювати самостійно та в колективі над виконанням певних завдань, розмежовувати головне і другорядне тощо. Усі ці навчальні дії, котрими мають оволодіти учні, охоплює термін «уміння вчитися». Він різнобічно пов'язується зі змістом міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентності, що є особливо актуальним за компетентнісного підходу до навчання. Звісно, що окремі із названих умінь формуються в учнів під час оволодіння іншими навчальними предметами, а на уроках іноземної мови відбувається їх актуалізація, стабілізація та удосконалення.

Важливий компонент процесуального аспекту змісту навчання – це компенсаційні (адаптивні) уміння. Необхідність їх застосування зумовлюється обмеженою кількістю мовних засобів, які є у мовному досвіді користувача і можуть йому допомогти здійснювати спілкування: зрозуміти усну чи письмову іншомовну інформацію або висловитись іноземною мовою в усній чи письмовій формі. До цього виду умінь ми відносимо такі:

- уміння користуватися мовною і контекстуальною здогадкою, довідниками, словниками, Інтернет-ресурсами, різноманітними підказками, опорами, схемами, таблицями тощо;
- уміння користуватися синонімами, перифразом, тлумаченням і т.п.;
- уміння попросити уточнити, повторити, перезапитати;
- уміння адекватно використовувати жести, міміку.

Успіх у навчанні, особливо на початковому етапі оволодіння предметом, значною мірою залежить від *мотиваційного аспекту*. Формування мотивації до вивчення будь-якого навчального курсу розглядається однією з визначальних проблем сучасної школи [133]. Мотиви іншомовного спілкування демонструють соціальні потреби учня висловлювати різноманітні почуття, емоції, внутрішній стан, ставлення, рівень зацікавленості у проблемі, що обговорюється, самостверджуватись, пізнавати нові та різні точки зору, тактовно й етично впливати на свого співрозмовника, переконувати його в чомусь, змотивовувати до певних учинків тощо.

Результати дослідження проблеми навчальної мотивації свідчать, що діяльність учнів зумовлюється не одним мотивом, а їх системою, в якій вони взаємодіють між собою [7; 12; 20; 133]. Мотиви, що діють у системі навчання, зазвичай поділяються на соціальні та пізнавальні. *Соціальні мотиви* пов'язані з прагненнями школярів оволодіти іноземною мовою для здійснення можливості спілкування з чужомовним світом, мову якого вони вивчають. Значна увага в цьому аспекті приділяється потребі особистості утвердитись у суспільстві, в чужомовному соціумі, усвідомити соціальну значущість і необхідність освіченої людини, здобути авторитет, знайти престижну роботу в майбутньому тощо. *Пізнавальні мотиви* виявляються у прагненні учнів здобути нові знання, оволодіти уміннями й навичками, розширити свою ерудицію у різноманітних сферах, які охоплює процес вивчення іноземної мови, засвоїти нові способи здобування знань, методи

наукового пізнання, способи саморегуляції та раціональної, у тому числі самостійної, організації власної навчальної діяльності тощо. Пізнавальні мотиви сприяють формуванню умінь долати учнями труднощі, які виникають у навчанні, викликають пізнавальну активність.

Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов зумовлює особливу організацію навчального процесу, де доцільно використовувати засоби навчання, котрим характерні певні функції, насамперед – навчальна, діагностична, коригувальна, загальнонавчальна. Це потребує створення спеціальної узагальненої моделі навчальних дій учнів під час вивчення іноземних мов, яка була б типовою і рамковою для змісту підручників і сприяла б ефективній та раціональній організації навчального процесу в кожному класі. В основу побудови такої моделі доцільно покласти взаємозв'язки цільових, змістових, функціональних і структурних компонентів навчального процесу. Цей підхід спрямовується на розкриття цінності кожного об'єкту засвоєння, виявлення в них особливостей змісту та зв'язків між структурними компонентами і зведення їх у цілісну навчальну діяльність [67; 84; 92; 107; 109; 111; 116].

Усі структурні компоненти моделі інтерпретуються відповідно до компетентісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання. Передбачається, що в навчальних умовах будуть моделюватися навчальні дії, котрі спрямовуються на формування ключових і міжкультурної (з її структурними компонентами) іншомовної комунікативної як предметної компетентностей учнів. Ці дії не тільки забезпечують досягнення комунікативних цілей під час оволодіння іноземною мовою, але й демонструють особливості компетентісно орієнтованого навчання. Схарактеризований зміст моделі презентовано на рис. 3.4.



**Рис. 3.4. Модель системи навчальних дій, що забезпечують компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів ЗЗСО**

Матеріальним вираженням змісту моделі є її структурні компоненти. Вони виконують різні функції, характерні кожному виду мовленнєвої діяльності відповідно до особливостей їх змісту і технологій його засвоєння. Процес формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, види яких представлено в моделі, забезпечується відповідними вправами і завданнями, що різнобічно узгоджуються з особливостями становлення механізмів говоріння, аудіювання, читання, письма. Допускаються окремі зміни в самій моделі, зумовлені об'єктивними чинниками (рівнем готовності учнів до виконання навчальних дій, набутих ними іншомовним досвідом, професійним досвідом учителів, особливістю інтерпретації змісту компетентісно орієнтованого навчання як учителями, так і авторами підручників іноземних мов як основних засобів навчання іншомовного спілкування). Утім важливо забезпечувати переконливу кореляцію між завданнями, що окреслюються навчальною програмою щодо рівня навчальних досягнень учнів на завершення навчання у певному класі, і засобами, долученими до процесу навчання, які мають сприяти успішному виконанню цих завдань. Така технологія застосування пропонованої моделі надає їй гнучкості, а вчителям, які будуть її використовувати, дозволяє адекватно враховувати вірогідні зміни в умовах навчання іноземних мов, сприяти мобільності та ефективності освітнього процесу.

Упровадження моделі в навчальний процес здійснюється під керівництвом учителя як суб'єкта процесу навчання і модератора діяльності учнів, а також підручників як основних засобів навчання та інших дидактично доцільних засобів. У зв'язку з цим, у змісті підручників мають бути представлені комплекси вправ і завдань, які забезпечують формування відповідних мовних навичок і мовленнєвих умінь. Доцільно наголосити, що модель є *універсальною*: вона може бути адаптивною до змісту будь-якого шкільного підручника іноземної мови, взагалі, та до організації змісту навчання у межах тем для спілкування, зокрема, котрі є його структурними компонентами. Автор підручника повинен

прогнозувати види і обсяг комунікативних умінь, які мають бути сформовані в учнів у межах кожного виду мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), та визначати список навчальних дій, спрямованих на виконання відповідної діяльності, що здійснюється за допомогою вправ і завдань. Звісно, що навчальні дії та засоби, що сприяють їх виконанню, можуть бути різними в якісному та кількісному відношеннях, що зумовлюється особливостями виду мовленнєвої діяльності, кінцевими та проміжними цілями навчання та віковими особливостями учнів і їхнім навчальним досвідом. Утім запропонована нами рамкова особливість моделі дозволяє авторові підручника варіювати її зміст. Передбачається, що формування мовних навичок відбуватиметься за допомогою вправ, які організовуються в комплекси і забезпечують усвідомлене оволодіння значенням, формою і функціями мовних одиниць у спілкуванні. Для формування мовленнєвих умінь долучаються комплекси комунікативно орієнтованих вправ і завдань, які сприяють оволодінню усним (говорінням, аудіюванням) і писемним (читанням, письмом) мовленням. Основними характеристиками засобів навчання є їх комунікативне спрямування, збалансованість для навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; комплексна функція, котра забезпечує формування ключових (у залежності від програмової тематики) та міжкультурної іншомовної комунікативної компетентностей, сприяючи в такий спосіб комунікативному й освітньому розвитку учнів.

У результаті упровадження моделі у зміст підручників стає можливим забезпечувати формування **в учнів** умінь усвідомлено виконувати такі види іншомовної діяльності:

- ідентифіковувати форму та значення лексичної/граматичної одиниці в рецептивних видах мовленнєвої діяльності;
- добирати відповідно до комунікативних потреб необхідні лексичні одиниці для продукування письмового/усного тексту;

- самостійно утворювати форму необхідного (передбаченого навчальною програмою) граматичного явища для використання його в продуктивному тексті відповідно до іншомовних ситуативно зумовлених комунікативних потреб;
- логічно вибудовувати продуктивні усні/письмові наративи відповідно до поставлених завдань;
- самостійно добирати вербальний та інформаційний матеріал для виконання комунікативних завдань, передбачених змістом навчання;
- оволодівати знаннями про типові автентичні мовленнєві зразки й уміти їх доцільно використовувати для задоволення власних іншомовних прагматичних комунікативних намірів: запитувати/перезапитувати, висловлювати згоду/незгоду, задоволення/незадоволення, подив, розчарування, власну точку зору, оцінні судження щодо проблем, які обговорюються, у межах набутого іншомовного комунікативного досвіду;
- використовувати мовленнєві зразки в монологічному/діалогічному спілкуванні, котрі відповідають комунікативним нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається;
- раціонально використовувати мовні одиниці відповідно до теми спілкування, узгоджуючи їх з іншими одиницями в окремих реченнях і тематичних висловленнях;
- відповідно до набутого іншомовного досвіду робити повідомлення в усній і письмовій формах за замістом прочитаного/прослуханого тексту та малюнків/фотографій;
- ідентифіковувати на слух звуки і на письмі літери й слова, з яких складаються усні й письмові наративи;
- оволодівати знаннями про особливості змісту та форми різноманітних усних і письмових продуктів, які передбачені навчальною програмою, і вміти їх самостійно створювати;
- конструювати різні види речень відповідно до прийнятих норм;



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

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

- користуватися словником і граматичним довідником як дидактичними засобами підтримки навчальної діяльності;

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

Презентована модель забезпечує методичною підтримкою професійну діяльність *учителів*:

- надає їм інформацію про види навчальної роботи, котрі методично доцільно використовувати для формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, зокрема мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкуватися в усній та письмовій формах відповідно до ситуативних потреб;

- слугує орієнтовною основою для визначення методів, форм і способів діяльності, що забезпечують успішне виконання учнями передбаченого змісту навчання іноземних мов;

- дає уявлення про іншомовний комунікативний досвід, якого повинні набувати школярі після завершення вивчення тематичних розділів у межах кожного року навчання.

Важливе питання для конструювання змісту підручників іноземних мов – це обсяг навчального матеріалу для засвоєння на уроці. Він детермінується вимогами навчальної програми для кожного класу: кількістю тем для спілкування та лексичними і граматичними одиницями, що використовуються для задоволення комунікативних потреб учнів з теми, зокрема їх особливостями (складністю і трудністю засвоєння). Останній

показник особливо важливий, оскільки від нього залежить кількість вправ і завдань, які можуть забезпечувати якісне оволодіння іншомовним матеріалом, уміщеним у структурних компонентах навчальної книги. Чим більший його обсяг у певному розділі чи підрозділі, чим він складніший і викликає більше зусиль для засвоєння, тим, звісно, такі структурні компоненти потребують більшої кількості засобів оволодіння ним. Саме ці чинники слугують основними критеріями для добору змісту кожного підручника. Проблема обсягу змісту його структурних компонентів в основному залишається поза зоною впливу навчальної програми і визначається безпосередньо автором. Як засвідчує практика, здебільшого це питання вирішується двома способами: 1) *інтуїтивно* і 2) *емпірично*.

*Інтуїтивний спосіб* часто зумовлюється професійним досвідом автора, який практикував/практикує у школі, і його науковими знаннями, здобутими з різних джерел. Це своєрідний, так званий «метод проб і помилок».

*Емпіричний спосіб* передбачає конструювання змісту і структури підручника відповідно до теоретичних положень різних галузей наукових знань: дидактики, психології, методики, психолінгвістики, лінгвістики тощо і, що особливо важливо, – за результатами експериментальної перевірки.

Серед підручників іноземних мов можна зустріти такі, що сконструйовані як відповідно до першого, так і другого способу. Переконаливим свідченням побудови їх змісту за інтуїтивним способом насамперед може бути нераціональний розподіл матеріалу для збалансованого навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, методично невиправдана завантаженість окремих структурних компонентів тощо. Така ситуація ускладнює роботу як учнів, так і вчителів. Цього можна було б уникнути, якби автор апробував матеріали до підручника на етапах його створення.

Питання визначення обсягу навчального матеріалу, що виноситься на один урок, у педагогічній літературі мало розроблені. На жаль, ми не знайшли наукових робіт, які були б спрямовані на їх дослідження для змісту

уроків-параграфів підручників іноземних мов. Утім, ця проблема є однією з найбільш визначальних для автора. Вона акумулює в собі психологічні, дидактичні та методичні аспекти. Як зазначалося вище, часто автори визначають обсяг інтуїтивно, що негативно позначається на очікуваних результатах. У світовій педагогічній теорії існують спроби теоретичного вирішення цього питання через виділення одиниць засвоєння навчальної інформації та окреслення допустимого обсягу на одному занятті [5; 117]. Певною мірою наблизилася до розв'язання цієї проблеми американська вчена-психотерапевт Джин Фітцпатрик, предметом дослідження якої є питання розвитку дошкільників. Одиницею засвоєння вона запропонувала «*біт знань*», що містить у собі будь-який новий факт, об'єкт, який сприймається безпосередньо у вербальній формі або у формі малюнка і позначений відповідною назвою [66].

У сфері навчання іноземних мов до таких одиниць можна віднести лінгвістичні, країнознавчі та загальнонавчальні знання, а також обсяг тематичної інформації для спілкування, лексичні одиниці, граматичні явища та правила їх формоутворення і використання. Процес оволодіння ними передбачає застосування відповідних вправ і завдань. Звісно, що їх кількісний та якісний склад може варіюватись у залежності від обсягу пред'явленого навчального матеріалу в межах одного уроку. Для ефективного розв'язання проблеми автору підручника доцільно дотримуватись усталених принципів, які слугують певними науковими засадами, детермінованими основоположними законами психофізіологічних можливостей школярів. До таких можна віднести фундаментальний психологічний закон, запропонований Джорджем Міллером, за яким обсяг уваги визначається кількістю елементів для вивчення у межах чисел  $7 \pm 2$ , і вона концентрується на певних предметах/об'єктах. За умов ефективно організованого освітнього середовища ці одиниці можуть бути успішно засвоєні. Розглянемо зазначені числа під кутом зору процесу навчання іноземних мов. Їх межі від 5 ( $7-2$ ) до 9 ( $7+2$ ) можуть зумовлюватися

особливістю іншомовних одиниць. Наприклад, в методиці прийнято диференціювати лексичні одиниці на три види: 1) слова, про значення яких можна здогадатися за контекстом або за словотворчими елементами, спільними з раніше вивченими одиницями: *исп.*: libro – librería, construir – constructor; *анг.*: read – reader, teach – teacher; *нім.*: lernen – Lehrer, malen – Maler; *франц.*: nage – nager, football – footballeur, 2) слова – інтернаціоналізми: *исп.*: teatro, tenis, museo, parque; *англ.*: park, museum, football; *нім.*: Sport, Bibliothek; *франц.*: café, métro, bureau, docteur, visite, 3) слова, що потребують пояснення їх значення а) шляхом застосування методу безперекладної семантизації – за допомогою малюнків/фотографій, рухів, жестів, а також за допомогою вербального пояснення іноземною мовою, якщо неможливе використання зазначених засобів, б) шляхом розкриття значення лексичної одиниці через переклад на рідну мову; *исп.*: ahora, luego, mientras; *анг.*: after, innocent, can; *нім.*: stolz, fertig, immer. Звісно, що останній спосіб семантизації уявляється найбільш простим і раціональним, оскільки не вимагає витрати часу на пошуки значення слова за здогадкою. Втім автору доцільно забезпечувати можливість для учнів ефективно застосовувати різні способи семантизації. Це сприяє розвитку їхнього мислення, формуванню рефлексивних здібностей: аналізу, порівняння, узагальнення. Цього також вимагають навчальні програми, визначивши проблему розумового розвитку школярів засобами іноземної мови однією з пріоритетних цілей навчання [28; 29; 49; 50].

Відповідно до числа  $7 \pm 2$ , що визначає кількість одиниць засвоєння, авторіві не варто пропонувати для вивчення більше 9 слів у межах одного уроку-параграфа. Як свідчить шкільна практика, навіть 7–9 слів для оволодіння всіма учнями часто виявляється проблематичним. У зв'язку з цим нам уявляється за доцільне варіювати цією кількістю відповідно до чинника, який вказує, до якого виду належить лексична одиниця. Звісно, що слова-інтернаціоналізми та похідні слова можуть закарбовуватися в пам'яті швидше і міцніше, ніж інші. Відповідно, список нових слів, до якого входять такі

лексичні одиниці, можна за потреби збільшити до 8–9, не вийшовши за межі числа  $7 \pm 2$ . Якщо ж у межах одного уроку передбачається оволодіння словами, котрі ми віднесли до третього типу, то їх кількість потрібно зменшити до мінімальної, оскільки невідомий із попереднього навчального досвіду учнів звуковий та орфографічний код завжди буде викликати значні труднощі для засвоєння. Дещо аналогічна ситуація виникає під час організації навчання граматичного матеріалу. Звісно, що ефективним може бути той підручник, під час конструювання якого автор враховує особливості таких одиниць і раціонально розміщує їх у всьому змісті.

Не остання роль у досягненні успішного оволодіння учнями пропонованим обсягом навчального матеріалу належить ефективній організації його повторення. Доведено, що для запам'ятовування певної одиниці необхідно повторити її у різних ситуаціях не менше 6–7-ми разів [129]. У зв'язку з цим автору доцільно передбачати в змісті підручника використання нової мовної одиниці (насамперед – у наступних уроках після її презентації) у різних видах мовленнєвої діяльності, в різному мовному оточенні, в різних ситуаціях спілкування не менше вказаної частотності. Звісно, що зазначене число є умовним і відносним, до того ж різні одиниці потребують різної кількості та різних видів засобів оволодіння ними. Втім окреслені критерії можуть слугувати авторові певним орієнтиром у його конструкторській діяльності під час підготовки змісту навчальної книги. Окрім того, йому необхідно чітко визначати цілі застосування мовної одиниці: для продуктивного чи для рецептивного засвоєння. Ця дилема зазвичай виникає під час підготовки навчальних текстів для читання або аудіювання. Враховуючи, що одним із методичних принципів навчання іноземної мови є принцип автентичності матеріалів, які долучаються до змісту підручників, то деколи, а в старших класах частіше, для збереження автентичності текстів виникає потреба залишати в їх змісті специфічні мовні одиниці, що використовуються тільки в цих текстах, і не передбачається їх застосування у межах теми спілкування у продуктивному мовленні.

Відповідно, автор не прогнозує активізацію та повторення таких лексичних одиниць у подальшій навчальній діяльності. Їх варто позначати певними символами або виділяти іншим шрифтом.

Важлива роль для досягнення успішного оволодіння визначеним обсягом навчального матеріалу належить засобам і психологічним механізмам, яким автор надає перевагу для організації його первинного сприймання учнями. В теорії навчання іноземних мов сформульовані положення щодо доцільності долучення комплексу аналізаторів для засвоєння нового мовного матеріалу. Доведено, що одночасне зорове і слухове сприймання інформації підвищує рівень оволодіння нею майже на 30%. Окрім того, варто враховувати, що у своєму житті людина отримує 87% інформації через зоровий канал і лише 12% – через слуховий [47]. Через це недоцільно під час конструювання змісту підручників ігнорувати чи недооцінювати використання зорової наочності. Дидактично доцільно дібрані та методично раціонально розподілені у всіх структурних компонентах підручників ілюстративні матеріали повинні різнобічно сприяти глибшому усвідомленню вербального тексту.

Принцип наочності завжди був і залишається провідним у педагогічній теорії та практиці. Підґрунтям для нього насамперед слугують думки вчених-педагогів про опору на органи сприймання навчальної інформації під час оволодіння нею [4; 5; 17; 73; 104; 133]. Визначальна роль цьому принципу відводиться у процесі навчання іноземних мов. Відповідно до нової культурологічної парадигми, за якої оволодіння іноземною мовою має відбуватись у взаємозв'язку з культурою її носіїв, уявляється доцільним активно презентувати у змісті підручників об'єкти культурно-соціальної та побутової сфер, про які мовиться у текстах для читання. Насамперед це ті, що візуалізують, а в результаті – опредмечують і конкретизують інформацію, котру школярі отримують із змісту текстів. Зміст підручників має містити лише ті матеріали, котрі чітко зорієнтовані на виконання вимог навчальної програми, узгоджуються з віковими особливостями школярів, з їхнім

навчальним досвідом, комунікативними потребами та інтересами, забезпечують успішне виконання їхніх іншомовних комунікативних потреб.

Зазначені вище положення узагальнимо і презентуємо на рис. 3.5.



**Рис. 3.5. Чинники впливу на зміст шкільного підручника іноземної мови**

Зазначені чинники мають враховувати автори підручників іноземних мов і зорієнтовувати на них свою конструкторську діяльність.

У відповідності до викладеного вище можна зробити певні узагальнення. Процес оволодіння учнями іноземною мовою в умовах ЗЗСО



має свої особливості, яких доцільно дотримуватись авторам навчальної літератури, за якою здійснюється навчання іншомовного спілкування. У зв'язку з цим зміст підручника повинен узгоджуватися з соціальними та педагогічними чинниками впливу на розвиток шкільної освіти, відповідати світовим стандартам і враховувати особливості освітянської політики держави. Відповідно, він повинен:

- спрямовувати іншомовну навчальну діяльність на формування компетентної особистості учня, здатного жити і творити в сучасному світовому просторі, користуючись іноземною мовою як засобом міжкультурної взаємодії;
- бути зорієнтованим на особистість учня/учениці, його/її реальні потреби та мотиви, соціокультурні та індивідуальні програми розвитку;
- вмотивовувати навчальну діяльність і спрямовувати її на успішне оволодіння іноземною мовою і культурою народу, що нею спілкується;
- усвідомлюватись учнями відповідно до їхніх індивідуальних і вікових особливостей;
- зорієнтовувати навчальну діяльність учнів не тільки на оволодіння іншомовним спілкуванням, але й сприяти їхньому розвитку, вихованню, освіті, становленню та удосконаленню креативних і когнітивних здібностей у сферах використання іноземної мови;
- формувати в учнів розуміння того, що володіти іноземною мовою означає використовувати її як засіб соціальної взаємодії в реальних ситуаціях міжкультурного спілкування;
- формувати в учнів мовну картину світу, толерантне ставлення до інших культур і їх представників, сприяти розумінню культурологічних особливостей громадян іншого лінгвосоціуму, навіть якщо вони не збігаються з аналогами своєї країни або власними;
- стимулювати до творчої пізнавальної активності, сприяти усвідомленню способів виконання комунікативних дій, що здійснюються у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням, забезпечувати організацію

компетентісно орієнтованого навчання відповідно до тематики спілкування, навчального досвіду учнів та їхніх комунікативних потреб;

- забезпечувати діяльнісний, когнітивний, творчий характер роботи в навчальних умовах;
- враховувати різні умови навчання, бути гнучким і доступним;
- формувати в учнів здатність до самостійного удосконалення власного іншомовного комунікативного досвіду відповідно до життєвих потреб, які ситуативно виникають.

Розглянуті науково-теоретичні та соціальні засади побудови змісту навчання іноземних мов у ЗЗСО дають змогу чіткіше уявити питання, пов'язані з його добором і методичною організацією у підручнику, передбачити чинники впливу на ці процеси та створити для різних ступенів навчання концепції змісту підручників, які забезпечували б успішне досягнення цілей навчання, окреслених чинною навчальною програмою.

### **3.2. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до компетентісно орієнтованого змісту підручника**

Ефективність процесу навчання іноземних мов значною мірою залежить від якісного складу мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу, який використовується у змісті підручника. Враховуючи сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, спрямування її на компетентісні засади, уявляється доцільним дещо переглянути й уточнити принципи добору дидактичного матеріалу, який сприяв би виконанню оновлених програмних цілей і забезпечував можливість організації процесу навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Насамперед це зумовлено розумінням іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, зокрема як механізму порозуміння представників різних націй і народностей, котрим характерні різні культура, традиції, менталітет у сучасному глобалізованому світовому

просторі. Презентуємо ці принципи з нашою стислою інтерпретацією їх характеристик відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти.

1. *Принцип прагматичності та соціальної ефективності*, що забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їх відповідність основним тенденціям сучасного історичного, економічного і соціального (наукового, культурного) розвитку світової спільноти. Він враховує потреби до знань і сфер їх використання для задоволення визначених освітньою програмою іншомовних комунікативних потреб учнів у межах певних тем і ситуацій спілкування. Сприяє соціальній та комунікативній адаптації випускників школи до особливостей розвитку сучасного суспільства. Дає змогу дібрати навчальний матеріал, який забезпечує виконання практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей навчання. Сприяє формуванню в них здатності оволодівати ефективними способами здобування знань, доцільного використання іншомовної тематичної інформації, аналізувати, раціонально диференціювати та інтегрувати її відповідно до умов і завдань навчання. Передбачає використання ефективних засобів навчання мови і мовлення (вправ і завдань, ілюстрацій, інструкцій, схем, таблиць) відповідно до практичних цілей спілкування, забезпечує раціональний їх розподіл у підручнику. Формує в учнів умотивовану готовність до подальшого оволодіння іноземною мовою. Сприяє розвитку механізмів самостійної пізнавальної діяльності, уміння набувати іншомовного досвіду в різних сферах життєдіяльності відповідно до власних життєвих потреб.

2. *Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу*, що передбачає комунікативно доцільний у якісному та кількісному відношеннях добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дають змогу на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати спілкування у межах пропонованих сфер, тем і ситуацій. Зорієнтовує на доцільний добір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, які ефективно готують учнів до іншомовного спілкування та сприяють

оволодінню ним на рівні, визначеному навчальною програмою для кожного класу. Забезпечує дидактичну і методичну необхідність доцільного застосування у змісті підручників позатекстових матеріалів (ілюстрацій, схем, таблиць, інструкцій тощо), які сприяють ефективній організації навчання іншомовної комунікації. Передбачає використання актуального тематичного інформаційного матеріалу, що відповідає комунікативним потребам учнів і за змістом узгоджується з їхніми віковими особливостями та інтересами.

Особливого значення набуває потреба в комунікативно доступному мовному та мовленнєвому матеріалі, який здатен забезпечувати формування ключових і предметних компетентностей в учнів певного класу у межах відповідних сфер і тем спілкування.

3. *Принцип тематичної організації навчання іншомовного спілкування*, що передбачає дидактично доцільно дібраний, методично раціонально організований та представлений у підручнику мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал, який забезпечує навчання комунікації в усній та письмовій формах у межах визначених програмою тем. Дібрані мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби повною мірою мають задовольняти іншомовні комунікативні потреби, пропоновані програмою для учнів кожного класу, демонструвати можливість їх використання у реальних умовах спілкування відповідно до певних тем. В умовах сучасного ЗЗСО об'єктивно неможливо презентувати у змісті підручників абсолютно вичерпну інформацію щодо кожної теми. А тому професіоналізм автора проявляється в його здібності дібрати найтипівіші тематично спрямовані навчальні матеріали, які у мовному та інформаційному відношеннях здатні оптимально забезпечувати виконання вимог програми.

4. *Принцип науковості*, що зумовлює необхідність добору до змісту підручників інформаційного, вербального та ілюстративного матеріалу, котрий є актуальним для сьогодення, узгоджується з сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань і сфер діяльності, у межах яких

передбачається здійснювати навчання іншомовного спілкування, а також засобів його засвоєння, що відповідають віковим можливостям учнів і узгоджуються з концептуальними методами/підходами, що використовуються в навчанні.

5. *Принцип врахування навчального досвіду учнів та міжпредметних зв'язків*, який передбачає добір інформаційного матеріалу, що є новим і не дублюється з тим, яким учні оволоділи у змісті інших шкільних навчальних предметів. Утім цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, що недостатньо або в інших аспектах висвітлена в змісті інших навчальних курсів, але забезпечує комунікативні потреби школярів з певної теми під час навчання іншомовного спілкування.

6. *Принцип автентичності*, що зумовлює добір мовного і мовленнєвого матеріалу, котрий відповідає нормам, характерним країні, мова якої вивчається. Відповідно, підручники мають містити автентичні зразки написання листів, заяв, оголошень, різноманітних (передбачених програмою) бланків, телеграм, Curriculum Vitae тощо, зміст яких узгоджується з прийнятим форматом. Окрім того, доцільно, щоб у підручниках були представлені автентичні фотоматеріали, необхідність яких зумовлюється змістом текстів або комунікативних завдань, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя.

7. *Принцип доступності*, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу доступного для розуміння учнями певної вікової категорії, методи, форми і способи засвоєння якого узгоджуються з їхніми психофізіологічними особливостями та потенційними можливостями. Зміст навчальних матеріалів і прогнозований темп їх засвоєння, а також обсяг структурних компонентів підручників мають відповідати зазначеним вище індивідуальним можливостям учнів/учениць, їхньому навчальному досвіду і враховувати складність мовного і мовленнєвого матеріалу.

8. *Принцип концентричного вивчення тем для спілкування*, що має забезпечувати послідовне засвоєння інформаційного і мовного матеріалу з кожної теми упродовж усього курсу навчання іноземної мови у ЗЗСО. Це вимагає чіткого визначення обсягів такого матеріалу і його методично раціональної організації у підручниках відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та інтересів. Такий підхід сприяє динамічному оволодінню кожною темою в її розвитку. Програмою передбачається, що протягом навчання у школі учні поступово з кожним роком збагачують свій іншомовний комунікативний досвід з усіх тем. Зазвичай у змісті програми формулювання тем не повторюється упродовж усього курсу навчання. Утім їх інформаційний зміст інтегрується з іншими темами, збагачується за рахунок нових фактів і нових мовних одиниць, але в межах іншої теми, опосередковано пов'язаної з раніше вивченою. А це означає, що учень кожного наступного класу відповідно до свого комунікативного досвіду зможе ширше і глибше спілкуватись іноземною мовою з тих тем, які згідно з освітньою програмою він вивчав на попередніх етапах.

9. *Принцип оптимізації змісту навчання*, що передбачає наявність у підручниках оптимально дібраного якісного та кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями, визначеними програмою, доступний для всіх учнів і дає змогу задовольняти їхні іншомовні комунікативні потреби в межах кожної теми. Відповідно до цього принципу немає необхідності презентувати у змісті шкільних підручників вичерпну лінгвістичну інформацію про мовні одиниці, що використовуються у спілкуванні, зокрема, наприклад, про всі дієслівні часові форми (їх методично доцільно диференціювати для продуктивного і рецептивного мовлення), про всі функції дієслів, які вивчаються, про всі особливості утворення і функції умовних складнопідрядних речень різних типів тощо. Шкільні підручники мають містити чітко і доцільно дібраний мовний матеріал, обсяг і якісний склад якого узгоджено з результатами емпіричних

досліджень, і він повною мірою узгоджується з чинними умовами навчання (особливо з кількістю тижневих годин, відведених на вивчення іноземної мови) і дає змогу формувати в учнів той рівень комунікативної компетентності, що визначений навчальною програмою для кожного класу. У змісті підручника мають бути представлені мовні та інформаційні матеріали, що сприяють формуванню в учнів ключових і предметних компетентностей.

10. *Принцип частотності*, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність і типовість використання в сучасному іспано/англо/німецько/франкомовному соціумі незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування. Недоцільно добирати до списку окремі мовні та мовленнєві одиниці (за деяким винятком), які певною мірою мають тенденцію на поступове їх вилучення із широкого вжитку (архаїзми), а також ті слова, котрі поки що не стали загальнозживаними різними верствами населення (неологізми, розмовна лексика сучасної молоді тощо).

11. *Принцип типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу*, який деякою мірою співвідноситься з принципами автентичності, частотності та стилістичної необмеженості (добір слів і словосполучень, які не пов'язані з вузькою сферою використання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування). Передбачається добір такого матеріалу, який вважається типовим для вживання у різних соціальних сферах і ситуаціях спілкування. Насамперед – це зразки привітання, прощання, подяки, вибачення, перезапиту, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо. Особливі мовленнєві одиниці, характерні для використання під час спілкування невеликою групою людей, а також такі, що ще не стали усталеними зразками мовлення, недоцільно презентувати та активізовувати у змісті шкільних підручників. Навчальні ілюстративні та інформаційні матеріали повинні різнобічно відбивати особливості життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Бажано уникати



введення до змісту підручників не типових, не актуальних, застарілих та неуживаних широкими верствами населення засобів спілкування.

12. *Принцип диференційованого навчання*, що передбачає здійснення добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту підручників відповідно до:

- а) цілей навчання;
- б) рівня володіння навчальним мовним і мовленнєвим матеріалом (рецептивний рівень, продуктивний рівень);
- в) виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

Принагідно вважаємо за доцільне зазначити, що, на наше переконання, існує нагальна потреба в чіткому визначенні для кожної іноземної мови базового списку типового мовного (лексичного і граматичного) та мовленнєвого (мовленнєві зразки/моделі, усталені словосполучення) матеріалу відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених програмою для кожного класу, і до умов навчання. Також варто у програмі у межах навчання кожної іноземної мови чітко окреслити список соціокультурних об'єктів, довкола яких може організовуватися спілкування учнів. Окрім того, уявляється за доцільне визначити також список уніфікованих обов'язкових і найбільш значущих соціокультурних об'єктів України (краєзнавчий компонент), які варто рекомендувати до змісту підручників для всіх іноземних мов, щоб здійснювати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Водночас зазначимо, що окреслений програмою список такого навчального матеріалу ніяким чином не обмежує можливість автора самостійно добирати мовний, мовленнєвий, інформаційний, країнознавчий та краєзнавчий матеріал для додаткових видів діяльності (текстів для домашнього читання, творчих видів роботи), які можуть бути рекомендовані учням з вищими індивідуальними можливостями, іншими потребами та інтересами.

13. *Принцип культуровідповідності та культурної комунікативної цінності навчального матеріалу*, котрий сприяє формуванню в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей. Це дозволяє їм користуватися автентичними мовними одиницями і мовленнєвими зразками, типовими для спілкування в сучасній іншомовній соціокультурній сфері. Відповідно до цього принципу після здійсненого добору лексики автору необхідно методично доцільно організувати її пред'явлення та активізацію у змісті підручників. Учні повинні знати, в яких типових соціальних сферах використовуються певні лексичні одиниці, та вміти це робити в реальних умовах спілкування. Для цього доцільно презентувати відповідні пам'ятки/інструкції, спрямовані на формування в учнів уявлень про мовленнєві функції таких лексичних одиниць. Цей принцип передбачає також добір інформаційного та ілюстративного матеріалу, який має історичну, соціальну, культурну цінність для громадян країни, мова якої вивчається.

14. *Принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу*, який передбачає добір об'єктів вивчення, котрі сприяють вихованню, освіті та розвитку школярів, забезпечують комплексну реалізацію цілей навчання іноземної мови, декларованих програмою, і різнобічно впливають на особистість учня.

### **3.3. Тексти для читання**

Важливими і традиційно постійними компонентами змісту підручників іноземних мов є тексти для читання. Текст (від латинського – *textum*, що означає зв'язок, поєднання) – це продукт мовленнєвої діяльності; основна одиниця комунікації, якою людина користується у процесі мовленнєвої взаємодії. Він характеризується єдністю теми і задуму, відносною завершеністю, зв'язністю, внутрішньою синтаксичною, композиційною та логічною структурою [47]. У процесі навчання іноземних мов поняття

«текст» застосовується для позначення певного мовленнєвого відрізка в продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, який учні продукують або сприймають в усній або в письмовій формі. А це означає, що акт вербальної комунікації здійснюється з допомогою текстів, які відіграють різноманітні соціальні та дидактичні функції у залежності від цілей та змісту спілкування.

У зв'язку з тим, що тексти – це своєрідні *продукти мови і мовлення* [8], то нескладно помітити, що в науковій літературі вони розглядаються *на рівні лінгвістики і теорії комунікації* [66]. У лінгвістиці не існує абсолютно єдиного визначення категорії «текст». Під цим терміном зазвичай розуміють завершений продукт мовленнєвого процесу, матеріалізований у вигляді відповідно літературно сконструйованого в письмовій формі документа, який має назву (заголовок) і складається з кількох особливих одиниць (надфразових єдностей), поєднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку; йому властиві певна цілеспрямованість і прагматичність [73].

Ми розглядаємо *текст підручника іноземної мови* як зафіксований у певній формі продукт усного або писемного мовлення, що є не тільки зразком іншомовного спілкування та засобом управління процесом оволодіння ним, а й джерелом інформації, презентованої іноземною мовою, про різноманітні сфери життєдіяльності людини і зокрема культурологічної інформації про країну, мова якої вивчається.

Тексти для читання як носії мовної, мовленнєвої та тематичної комунікативної інформації відіграють визначальну роль у навчанні іноземних мов, а тому їм об'єктивно належить визначальна роль у змісті підручників. Проведений нами аналіз текстів для читання у змісті вітчизняних шкільних підручників іноземних мов, які використовуються упродовж останніх десятиліть, засвідчив, що більшість із них відповідають основним дидактичним вимогам до цього виду навчальних матеріалів, проте деякі з них мають певні недоліки, що гальмують успішне виконання завдань

навчання. Найбільш характерними за результатами аналізу ми визначили такі:

- відсутність або недостатня кількість матеріалів, які дають учням змогу реалізовувати їхні іншомовні комунікативні потреби за допомогою змісту деяких текстів, особливо тих, які містять суто абстрактну інформацію описового характеру і не спонукають до мовленнєвої взаємодії;
- недостатня вмотивованість навчальних дій учнів засобами змісту текстів, а також дотекстових і післятекстових вправ і завдань;
- недостатня інформативність змісту текстів, а деколи його розбіжність з темою спілкування;
- завищення обсягу деяких текстів, що зумовлює дераціоналізацію навчального часу на уроці;
- недостатня кількість текстів у формі діалогів, у яких обговорюються різноманітні аспекти життєдіяльності у межах теми, що вивчається, відповідно до життєвого і мовленнєвого досвіду школярів, а між тим, діалоги презентують зразки мовленнєвого етикету, типові розмовні стандарти, характерні сучасній вербальній взаємодії;
- методична недоцільність використання окремих дотекстових вправ і завдань, які суперечать прийнятій і декларованій автором дидактико-методичній концепції навчання;
- невідповідність змісту окремих текстів віковим особливостям учнів і їхнім інтересам;
- недостатня кількість або відсутність у деяких підручниках дидактично доцільних ілюстративних матеріалів як додаткових засобів, що супроводять текст і сприяють глибшому усвідомленню його змісту;
- перевантаженість окремих текстів ілюстративним супроводом, який відволікає учнів і розсіює їхню увагу, не дає змогу сконцентруватися на головному, пріоритетному;

- використання дотекстових і післятекстових вправ і завдань, які складні для учнів, оскільки не враховують їхні потенційні, вікові та іншомовні комунікативні можливості;
- нехтування дотекстовими вправами, які сприяють формуванню мовних навичок, і не завжди доцільне надання пріоритетів мовленнєвим вправам і комунікативним завданням, які достатньою мірою не підготовлені попереднім досвідом учнів, не підкріплюються знаннями мови і навичками формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ як, так званих, «будівельних матеріалів» для продукування мовленнєвих висловлень в усній та письмовій формі за змістом текстів для читання;
- перенасичення змісту деяких текстів, особливо для старшої школи, зайвою (надлишковою) інформацією, яка не завжди узгоджується з темою для спілкування;
- відсутність або недостатня кількість автентичних текстів, зокрема діалогів, використання в деяких із них мовленнєвих зразків, які не завжди відповідають прийнятим нормам спілкування (наявність мовленнєвих кальок з рідної мови – особливо в текстах, створених авторами для навчальних цілей);
- наявність у текстах навчальних матеріалів, які не сприяють організації комунікативної взаємодії учнів в інших видах мовленнєвої діяльності.

Проілюстрований стан зумовив пошуки підходів до визначення змісту навчальних матеріалів для читання, котрі були б ефективними та могли б бути використані у підручниках у контексті компетентнісної парадигми як нового стратегічного напрямку розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти.

Тексти для читання у підручниках іноземних мов доцільно розглядати під кутом зору таких *дидактичних і методичних функцій*:

- як ілюстрацію функціонування іншомовних одиниць;

- як зразок мовлення з використанням певної структури, форми і жанру;
- як зразок реалізації мовленнєвих намірів автора;
- як модель породження мовленнєвого висловлення;
- як засіб управління сприйманням його змісту;
- як засіб управління навчальними діями учнів з метою засвоєння мовних аспектів спілкування та видів іншомовної мовленнєвої діяльності;
- як джерело тематичної, зокрема соціокультурної інформації.

На наш погляд, саме ці функції є визначальними і мають слугувати авторові дидактичними засадами для моделювання змісту текстів, які він конструює/добирає для навчання іноземної мови.

Функції тексту ніякою мірою не обмежуються зазначеними вище. З розвитком комунікативної методики у змісті підручників почали активно використовуватися різноманітні типи текстів монологічної та діалогічної форми, а також змішані жанри висловлень. Їх поява зумовлена потребами долучення до спілкування різних тактик і технік мовленнєвої взаємодії, з одного боку, і їх співвідношень відповідно до умов діяльності, ситуації спілкування, характеру рольової комунікативної поведінки співрозмовників, їхньої міжособистісної та міжрольової взаємодії, – з іншого. Як засвідчують результати наших досліджень, учні/учениці часто відчують значні труднощі під час побудови діалогів з елементами роздумів, доведень, аргументації, переконань, висновків, узагальнень, порівнянь, заперечень з обґрунтуванням власної позиції тощо. Не менші труднощі виникають також у деяких учнів під час продукування цілісного розгорнутого монологічного висловлення в усній або письмовій формі відповідно до певної ситуації, котра вимагає використання не тільки опису чи повідомлення, а й висловлення свого ставлення до об'єктів спілкування, доведень пріоритетності власної точки зору, аргументації позитивного/негативного ставлення до певних подій і фактів, потреби в переконанні щодо достовірності повідомленого.

Відомо, що в кожній іноземній мові існують різні форми висловлення для демонстрації свого ставлення до предмету спілкування, своєї аргументації, своїх заперечень, узагальнень, висновків, переконань, роздумів, суджень тощо. Це типові усталені мовленнєві зразки, які характерні спілкуванню будь-якою мовою. Щоб мовлення комунікантів було природним, необхідно учнів спеціально навчати такого матеріалу. Підґрунтям для цього мусять слугувати тексти для читання як орієнтовна основа діяльності.

Зміна стратегій у сучасній шкільній іншомовній освіті зумовлює появу нових пріоритетів у доборі навчальних матеріалів для читання та їх організації у змісті підручників. Особливо це стосується текстів, які мають містити тематичну інформацію для формування ключових компетентностей. Вимоги навчальної програми, інтереси та комунікативні потреби школярів змушують авторів з особливою ретельністю здійснювати такий добір. Насамперед це зумовлено *основними навчальними функціями текстів*: а) здатністю надавати інформацію з теми, що вивчається, забезпечуючи розвиток пізнавальних інтересів учнів, б) ілюструвати форми та функції лексичних одиниць і граматичних явищ у мовленнєвих продуктах, в) умотивовувати навчальну діяльність учнів, г) стимулювати іншомовну комунікативну взаємодію, д) сприяти розвитку творчих здібностей учнів, е) забезпечувати їхній виховний, розвивальний, освітній потенціал. Лише *комплексний підхід до створення/добору текстів* з урахуванням зазначених функцій може забезпечити успішне виконання навчальної програми. У зв'язку з цим постає питання про визначення *критеріїв добору текстів* для сучасних шкільних підручників іноземних мов. Основними засадами для цього мають слугувати положення компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання, які домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. А отже, в результаті аналізу набутого історичного досвіду в теорії та практиці навчання іноземних мов, усвідомлення особливостей його розвитку на



сучасному етапі, переосмислення окремих усталених дидактичних і методичних принципів добору навчальних матеріалів відповідно до нових парадигм розвитку шкільної іншомовної освіти виникла потреба уточнити чинні та визначити й інтерпретувати нові критерії такого добору. Першочергово, це такі:

- *відповідність навчальних матеріалів іншомовним комунікативним потребам спілкування з урахуванням вимог навчальної програми, потенційних вікових особливостей учнів і їхніх інтересів (елементи новизни, зацікавленість учнів, спрямованість на їхню особистість, умотивованість навчальних дій);*

- *актуальність змісту текстів для використання їх у підручнику протягом певного часу (інформація, презентована в тексті, не втрачає актуальності та цікава для учнів). У зв'язку з цим недоцільно добирати тексти, зміст яких втрачає актуальність через короткий термін (повідомлення про певну сенсаційну подію; інформація, котра незабаром втратить новизну, а відтак й інтерес, тощо);*

- *врахування особливостей жанрів текстів для читання під час підготовки дотекстових і післятекстових вправ і завдань. Кожному жанру характерні своєрідні структурно композиційні та мовні особливості, з якими потрібно знайомити учнів у процесі підготовки їх до реальної міжкультурної комунікації;*

- *лінгвокраїнознавче та соціокультурне спрямування певної кількості текстів, зміст яких забезпечує учнів не тільки актуальною інформацією про країну, мова якої вивчається, але й містить соціокультурні реалії, що надають певні знання про сучасний мовний колорит, який використовується у спілкуванні. Також підручники мають містити тексти, що ілюструють типові лінгвокраїнознавчі та соціокультурні особливості мовного оформлення та використання мовленнєвих зразків, які характерні певній сфері спілкування, у тому числі під час формування ключових компетентностей;*

– *культурологічне спрямування змісту* текстів, які сприяють формуванню в учнів уявлень про схожість і розбіжність окремих явищ із сфер життєдіяльності своїх співвітчизників і народу, мова якого вивчається. Це дозволяє не тільки знайомитися з менталітетом інших націй і народів, але й формувати власну життєву позицію, а також набувати досвіду зіставляти, робити висновки, висловлювати власне ставлення до об'єктів спілкування, оприлюднювати свої оцінні судження і т.п., що є характерним для компетентнісної парадигми навчання іншомовного спілкування;

– *співвіднесеність змісту текстів* з навчальною тематикою і спрямованість їх на виконання конкретних комунікативних завдань: у текстах для певного класу не потрібно презентувати всю інформацію з теми, що вивчається, а згадувати лише ту, що чітко окреслена тематикою спілкування і є доступною для її розуміння. Принцип концентричного вивчення теми дає змогу оволодіти більшим обсягом інформації у наступних класах;

– *відповідність нормам* мовлення, типовість і частотність уживання мовних засобів, на яких побудовані тексти;

– *освітній, розвивальний і виховний потенціали текстів* для читання, спроможність їх своїм інформаційним змістом і мовними засобами сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей;

– *вплив змісту* на мотиваційну сферу школярів, зокрема його здатність сприяти розвитку в них інтересу і бажання оволодівати іноземною мовою як загальноосвітнім предметом і як засобом міжкультурного спілкування та пізнання культури і способу життя інших народів світової спільноти.

Зазначені критерії можуть слугувати базовими для авторів підручників іноземних мов під час добору текстів для читання. Втім, разом із тим, автори повинні усвідомлювати, що не будь-який презентований у підручнику автентичний матеріал для читання (оголошення, телеграма, поштова листівка, лист, меню, афіша, план, програма теле- і радіопередач, інструкція

тощо) забезпечить успіх у навчанні. Нецікаві для учнів певної вікової категорії, хоч і доступні для них з погляду мовного оформлення, тексти не завжди зможуть сприяти успішному досягненню цілей і виконанню завдань навчання, а також досягненню очікуваної іншомовної комунікативної взаємодії. Добираючи тексти, автор повинен співвідносити їх зміст не тільки з колом комунікативних потреб і пізнавальних інтересів учнів і завданнями навчання, але й з рівнем їхнього навчального і життєвого досвіду. Лише за таких умов тексти слугуватимуть ефективним мовним та інформаційним підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії в усній та письмовій формах, що свідчитиме про їх дидактичну та методичну доцільність.

Дібрані згідно з цими критеріями іншомовні тексти для читання повинні пройти ще процедуру стандартизації, мета якої полягає в аналізі їх з таких позицій:

- *валідність тексту як засобу формування комунікативно-когнітивного уміння читати та його здатність забезпечувати успішне виконання навчальних, зокрема комунікативних, завдань;*
- *валідність тексту як джерела навчально-пізнавальної інформації;*
- *валідність тексту як засобу формування ключових і предметних компетентностей;*
- *валідність тексту як джерела спеціальної культурологічної інформації.*

Відповідно до цих позицій тексти для читання, що добираються до змісту підручників іноземних мов, можна розглядати як оперативні джерела інформації про соціальні, економічні, політичні, культурні та інші аспекти життя країни, мова якої вивчається. Вони слугують засобами формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, зокрема мовної, мовленнєвої, соціокультурної та навчально-стратегічної як її складників.

Особливості змісту підручників іноземних мов зумовлюють використання різних видів текстів для читання. Насамперед, це тексти, що

спеціально створені авторами для навчальних цілей. Зазвичай їх зміст відповідає темі, що вивчається. Вони вибудовуються на тематичному мовному (лексичному й граматичному) матеріалі та можуть містити незнайомі мовні (здебільшого, лексичні) одиниці, кількість яких регулюється двома чинниками: 1) етапами навчання іноземної мови та 2) цільовим призначенням тексту: а) для ознайомлювального читання (зазвичай без словника), що передбачає можливість використання від 1% до 8% незнайомих лексичних одиниць, які суттєво не впливають на розуміння основного змісту [48; 134]; б) для вивчального читання – з повним розумінням змісту (з використанням словника).

У кінці 80-х років ХХ ст. навчальні програми почали пред'являти вимоги щодо формування в учнів умінь і навичок читати та розуміти зміст деяких оригінальних навчальних матеріалів: оголошень, програм теле- та радіопередач, афіш тощо. У 90-х роках суттєво змінилися вимоги програм до навчання іноземних мов. Особливість їх визначалася спрямуванням освітнього процесу на комунікативно-діяльнісний підхід. Це зумовило активне використання автентичних матеріалів. Підручник став основним засобом їх пред'явлення. Саме у вітчизняних підручниках кінця 90-х років минулого століття автори почали широко використовувати автентичні тексти. Помітно активізувалась така діяльність на початку ХХІ ст. під час конструювання змісту шкільних підручників нового покоління. Сьогодні вже неможливо уявити підручники іноземних мов, у змісті яких не містяться автентичні тексти.

Під час добору текстів постає проблема природи цих навчальних матеріалів, оскільки, на думку деяких вчених різних галузей знань, ефективно оволодівати іншомовним спілкуванням у особливо побудованому навчальному середовищі можна лише за умови спеціально створених текстів [8; 66]. Ця теза недвозначно наголошує на важливості проблеми та необхідності добору актуального інформаційного матеріалу, який не тільки співвідноситься із віковими психофізіологічними можливостями школярів і

їхніми інтересами, але й надає достатні відомості для забезпечення мовного і тематичного ситуаційного аспектів спілкування, слугуючи своєрідним дидактичним підґрунтям для здійснення комунікації в усіх видах мовленнєвої діяльності.

У теорії навчання іноземних мов тексти диференціюються на «навчальні» та «ненавчальні» [47]. Зазвичай, прийнято розглядати навчальний текст – як будь-який обсяг інформації, що використовується для навчання, незалежно від того, чи вона є оригінальною, чи спеціально створеною авторами. Такі тексти можуть підлягати адаптації щодо їх змісту і структури з урахуванням рівня мовної підготовленості учнів. *Адаптація тексту* передбачає його спрощення, пристосування, полегшення чи ускладнення відповідно до рівня мовної компетентності учнів. При цьому прийнято вважати, що під час оцінювання складності тексту мають братися до уваги не тільки його змістовий аспект, але й мовний – кількість наявних у ньому незнайомих мовних одиниць, синтаксичних структур, їх складність і роль для передачі змістової інформації.

Поняття «*автентичний текст*» не отримав однозначного тлумачення. Є різні точки зору на цю проблему. Ми дотримуємося позиції, за якою автентичним є оригінальний текст, який не підлягав абсолютно ніяким методичним обробкам. Якщо автор, препаруючи текст, дещо його скорочує, вилучаючи несуттєві для комунікативних потреб деталі, що не впливають на достовірність змісту, не порушує його достовірності та соціокультурного фону то такі тексти також можна вважати автентичними. На наш погляд, деколи доцільно здійснювати незначну обробку оригінальних текстів (скорочення обсягу, вилучення окремих дат, прізвищ, географічної інформації, спеціальної термінології, не зовсім суттєвої та не завжди доступної учням певного віку, тощо), що не призводить до втрати автентичності, і за умови, що всі мовні аспекти змісту не спрощуються і не піддаються заміні іншими.

Як засвідчує практика, найскладніше підготувати для використання у змісті підручника художні тексти. Це зумовлено кількома чинниками, яких, на нашу думку, обов'язково потрібно дотримуватися автору, а саме: 1) адаптований варіант повинен передавати основні особливості змісту оригінального тексту; 2) авторський стиль презентації текстової інформації має зберігатися, оскільки, за інших умов, то вже не буде літературний доробок певного автора; 3) важливою умовою адаптації художніх текстів є необхідність у спрощеному варіанті відтворювати особливості мови автора – його мовного стилю; 4) у змісті тексту потрібно зберігати хронологію перебігу подій, дотримуючись послідовності їх викладу як у часі, так і в місці, де вони відбуваються.

У більшості випадків створені для навчальних цілей тексти (особливо для початкового етапу навчання) – «штучні», втім це не означає, що вони не нормативні за мовними показниками. Автори пристосовують їх до потенційних можливостей та навчального досвіду школярів. Спостерігаються випадки, коли за деякими параметрами препаровані в такий спосіб тексти певною мірою можуть відрізнятися від оригінальних мовленнєвих продуктів, з якими можна зустрітись у реальній ситуації спілкування. Це об'єктивна реальність, до якої часто змушені звертатись автори підручників, які конструюють зміст навчання іноземної мови «з чистого аркуша». Використання у текстах для читання дещо спрощених мовленнєвих зразків не є перешкодою для оволодіння у майбутньому автентичним мовленням.

Розглядаючи іншомовний текст як певним чином своєрідно упорядковану множинність речень, об'єднаних спільним комунікативним завданням, можна стверджувати, що за статусом він є багатофункціональною одиницею навчання іноземної мови. Для досягнення цього рівня доцільно, щоб тексти були автентичними, починаючи від назв у вигляді номінативних речень (наприклад, заголовків статей, афіш, різноманітних вивісок тощо), до повноцінних газетних або журнальних статей та уривків художніх

літературних творів, які супроводжуються відповідними завданнями. Звісно, що мовна складність, тематика і обсяг таких текстів варіюються відповідно до вимог навчальної програми, вікових особливостей і рівня потенційних комунікативних можливостей учнів. Якщо на початковому етапі навчання читання зазвичай здійснюється за допомогою спеціально створених автором автентичних адаптованих або коротких нескладних неадаптованих текстів, то на подальших етапах, враховуючи вікові психофізіологічні особливості та навчальний досвід учнів, автору доцільно добирати суто автентичні тексти і відповідно їх препарувати. Такі навчальні матеріали слугують учням формувальним і вмотивувальним засобом. Без дотримання такого підходу практично неможливо розраховувати на ефективність процесу навчання іноземної мови поза межами реального іншомовного середовища.

Основними *критеріями автентичності текстів* доцільно вважати актуальність змісту і функціональність мовного матеріалу, на якому вони побудовані. Ці критерії насамперед свідчать про зорієнтованість текстів на їх використання у різноманітних сферах реального життя. Комунікативні цілі навчання іншомовного спілкування, зокрема тенденція на комплексне оволодіння мовою і культурою народу, що спілкується цією мовою, зумовлюють урахувати функціональне призначення автентичних навчальних матеріалів. Їх дидактична доцільність має відповідати таким основним завданням:

- сприяти здобуванню культурологічних знань, на підґрунті яких здійснюється іншомовна навчальна діяльність з формування відповідних навичок і вмінь;
- забезпечувати можливість організовувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних сферах (у межах вимог чинної навчальної програми), сприяти використанню мовних засобів, характерних змісту ключових компетентностей, формування яких передбачено в певному класі;



- надавати учням змогу самостійно семантизувати нові мовні одиниці, розвивати здібності визначати їх значення і функції та доцільно використовувати в подальшій навчальній діяльності;
- сприяти розвитку в учнів оцінних суджень і можливостей орієнтуватися в новому для них іншомовному лінгвосоціальному середовищі.

Відповідно до вимог чинних навчальних програм нами узагальнено і уточнено базовий перелік об'єктів, які можуть слугувати джерелами для навчання учнів читання іноземною мовою. Випускники ЗЗСО повинні уміти читати (з розумінням *основного* чи *повного* змісту – згідно з іншомовними навчально-комунікативними потребами) такі *основні види автентичних матеріалів*:

- художні адаптовані/неадаптовані тексти;
- науково-популярні матеріали (інструкції, статті, брошури, проспекти, підручники/посібники);
- суспільно-політичні матеріали (газети, журнали, повідомлення в мережі Інтернет, факси);
- побутово-прагматичні матеріали (оголошення, повідомлення, характеристики, заявки, біографії, меню, програми, схеми, карти, написи на упаковках/квитках/у громадських місцях, рецепти, прейскуранти цін, листи, листівки, резюме);
- туристичні довідники/проспекти;
- рекламні матеріали;
- радіо/телепрограми.

Методично доцільно під час визначення текстів для шкільних підручників іноземних мов дотримуватися принципу так званого «квантування» навчальної інформації, презентованої у їх змісті. Для цього потрібно диференціювати її за певними ознаками, враховуючи рівень важливості (*основна, другорядна, додаткова*), і розподіляти (квантувати) в кількох текстах різних видів (описових, фабульних), в діалогах, у

дотекстових і післятекстових вправах і завданнях. Тексти доцільно рівномірно розміщувати в структурі кожного тематичного розділу. Вони повинні бути невеликі за обсягом, а тому, коли учні з ними працюють, то не будуть відчувати втоми. Майже кожен урок-параграф має містити текст, в якому пред'являється певна порція (квант) тематичної інформації. Такі тексти повинні бути цілісними та завершеними продуктами. Кожен наступний текст поступово розширює коло знань учнів з теми, що вивчається. Така концентрична подача інформаційно-змістового матеріалу забезпечує міцне його засвоєння. Цьому сприяють також вправи і завдання, що дають змогу використовувати змістовий і мовний текстовий ресурс у різноманітних ситуаціях спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

У сфері навчання іноземних мов тексти для читання розглядаються продуктами, що ілюструють особливості вживання лексичних одиниць і граматичних явищ під час спілкування. Відповідно, це зумовлює використання особливих підходів до підготовки текстів для учнів різних ступенів навчання. Вони залежать від різноманітних чинників:

- вимог навчальної програми щодо інформаційного спрямування тексту;
- потенційних комунікативних можливостей учнів;
- рівня мовної (лексичної та граматичної) підготовленості школярів;
- вікових особливостей учнів щодо готовності зрозуміти інформаційний зміст тексту;
- навчального і життєвого досвіду тих, хто вивчає мову;
- комунікативних потреб та інтересів учнів;
- комунікативних здатностей змісту тексту слугувати підґрунтям для організації спілкування в усній та письмовій формах, у тому числі з метою формування ключових компетентностей.

У зв'язку з цим, відповідно до зазначених чинників, тексти для різних ступенів навчання характеризуються особливими показниками: за змістом тексти для учнів початкової школи відрізняються від текстів, призначених для учнів старших класів, як і тексти для молодших школярів характеризуються іншими кількісними (обсяг) та якісними (мовний та інформаційний матеріал) показниками, ніж тексти для старшокласників. Ця особливість характерна також і текстам однієї (спільної) тематики, рекомендованих для учнів різних вікових категорій.

Зміст текстів для початкового ступеня навчання зазвичай створюється на засвоєному в усному мовленні мовному матеріалі (особливо це характерно підручникам для першого року вивчення мови). У наступних класах характерною особливістю текстів для читання є те, що вони можуть містити певну кількість нових мовних (здебільшого лексичних) одиниць, незнання яких суттєво не впливає на розуміння змісту. Передбачається, що деколи учні самостійно можуть визначити зміст невідомої мовної одиниці: за співзвучністю зі словом рідної мови (слово-інтернаціоналізм), за єдиним коренем із раніше вивченим словом (однокорінні слова), за контекстом, а також використовуючи двомовний словник.

Висловлені точки зору ґрунтуються на результатах наших досліджень щодо особливостей змісту, загального обсягу і кількості текстів у тематичних розділах шкільних підручників іноземних мов. Певною мірою вони можуть слугувати рекомендаціями для авторів навчальної літератури.

### **3.4. Позатекстові компоненти змісту підручника**

Позатекстові матеріали – важливі та постійні компоненти системи загальної структурної моделі підручника. Їх пріоритетна функція – обслуговувати навчальний зміст і сприяти засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок, усвідомленню способів діяльності, що передбачені навчальною книгою. До позатекстових матеріалів найчастіше відносять:

- апарат організації засвоєння;
- апарат орієнтування;
- ілюстративний матеріал [35; 46; 48; 59; 70].

Узагальнено розглянемо їх функції у змісті шкільних підручників іноземних мов.

*Апарат організації засвоєння* включає систему компонентів, яка повинна забезпечувати процес здобування знань, визначаючи конкретні види діяльності учнів. Вона має стимулювати і спрямовувати пізнавальну діяльність учнів під час опрацювання ними змісту підручника, формувати спеціальні уміння й навички. Провідна роль з-поміж усіх компонентів апарату організації засвоєння належить системі вправ і завдань. Це усталені вербальні структурні елементи, за допомогою яких досягається цілеспрямоване і продуктивне усвідомлення навчального матеріалу шляхом активізації розумових і емоційних зусиль учнів. У шкільних підручниках іноземних мов до таких елементів насамперед можна віднести всі вправи й завдання, котрі спрямовані на стимулювання мисленнєвої та пізнавальної діяльності учнів, на сприяння кращому розумінню змісту текстів для читання, а також на забезпечення активізації мовних навичок і мовленнєвих умінь.

Ще одним компонентом апарату організації засвоєння є інструктивні матеріали, до яких відносяться алгоритми, правила, інструкції, що визначають послідовність здійснення операцій і дій, які можуть слугувати зразками для виконання вправ і завдань. До цього виду компонентів також відносяться таблиці, які в навчальній іншомовній літературі завдяки спеціальним способам представлення інформації дозволяють унаочнювати співвідношення між різними поняттями або їх групами. Найчастіше вони використовуються для спрощення пояснень особливостей формоутворення різних граматичних явищ. У сфері навчання іноземних мов до цієї категорії у першу чергу можна віднести таблиці відмінювання дієслів у різних часових формах.

Згадані інструкції, правила і таблиці можуть бути різними за змістом і формою у залежності від вікових особливостей і потенційних можливостей учнів, їхнього навчального досвіду. Якщо для молодших школярів вони містять не тільки схематично оформлену інформацію, але й стисле та чітке вербальне пояснення, то для учнів старшого віку, враховуючи рівень їхніх аналітичних можливостей, частіше можна використовувати схематично побудований текст інструкції, наприклад, з формами відмінювання дієслів. Така форма пред'явлена інформації, за результатами наших досліджень, може бути цілком доступною також і для молодших підлітків, і вони усвідомлено виконують необхідні операції та дії, пов'язані з оволодінням новим матеріалом, адаптуючи створені ними форми до пред'явлених зразків.

До цієї групи компонентів апарату організації засвоєння відносяться також кольорові та шрифтові виділення навчального тексту, мета яких полягає в тому, щоб привернути увагу школярів до певного елементу його змісту, орієнтуючи їх на усвідомлене запам'ятовування матеріалу.

Важливими структурними компонентами апарату організації засвоєння є також граматичний довідник, глосарій, оскільки вони певною мірою визначають особливості підручників іноземних мов і вирізняють їх із-поміж інших. Історично склалося, що обов'язковим компонентом підручника іноземної мови є *двомовний словник*, який зазвичай уміщується в кінці навчальної книги. Найчастіше словник формується за алфавітом мови, що вивчається. Проте спостерігаються й інші способи укладання словника – за тематикою, що вивчається в певному класі, або за змістом уроків-параграфів. Словник кожного підручника охоплює лексику, використану у змісті тематичних розділів, яка подається з відповідним рідномовним еквівалентом. Це можуть бути нові слова, призначені тільки для активного оволодіння, а деколи всі нові слова, що вживаються в текстах для активного та пасивного засвоєння (диференціацію можна позначати відповідними символами). На наш погляд, ефективним підходом до укладання словників підручників є той, що передбачає повторення в них найуживанішої лексики, вивченої у

попередні роки. Сконструйований у такий спосіб якісний та кількісний склад змісту словника забезпечує школярів словами, які вживалися в текстах підручників для попередніх класів, і дозволяє міцніше їх засвоїти (список такої лексики визначає автор).

Окрім текстової частини та апарату організації засвоєння, важлива роль у забезпеченні ефективності навчання належить графічному оформленню і способам організації навчального матеріалу. Тому, використовуючи підручник на уроках і вдома, учні мають навчитись орієнтуватися в його інформаційному змісті, в чому їм можуть допомагати позатекстові елементи, які відносяться до апарату орієнтування. Сучасний шкільний підручник іноземної мови нами розглядається як засіб презентації мовної, мовленнєвої, інформаційної та загальнонавчальної інформації, а тому виникає потреба проаналізувати один із найважливіших складників позатекстових матеріалів, до яких ми відносимо *ілюстрації*. Особлива роль їм належить в останні десятиліття, коли помітно активізувалися тенденції, спрямовані на оволодіння школярами країнознавчою інформацією під час засвоєння іноземної мови, а освітня мета розширила свої межі та чітко визначає напрям на взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується. Втім, не тільки цей аспект сприяв розширенню сфери використання ілюстративного матеріалу у змісті підручника. Визначальним чинником впливу на цей процес став особистісно орієнтований підхід, котрий зумовлює активніше долучати засоби, які сприяють візуальному сприйманню навчальної інформації, що особливо доцільно для учнів молодшого шкільного віку, коли іноземна мова увійшла до списку загальноосвітніх предметів з першого класу. Це також важливо для тих учнів, у яких превалує зоровий аналізатор, оскільки ілюстративний матеріал за своєю провідною функцією слугує наочною опорою для їхніх мисленнєвих операцій. Він покликаний підсилювати пізнавальний, емоційний, естетичний та ідейний аспекти навчального матеріалу підручника, оскільки містить широкий спектр засобів образної і необразної

наочності. Зазначимо, що до засобів образної наочності відносять сюжетні, художньообразні ілюстрації, фотографії, репродукції тощо, до необразної – креслення, схеми, плани, карти, діаграми, графіки, декоративно-символічні зображення. Як перші, так і другі доцільно використовувати у змісті підручників іноземних мов відповідно до сформульованих комунікативних завдань.

*Апарат орієнтування* є сукупністю додаткових і довідниково-допоміжних елементів, які сприяють тому, щоб учень швидко і безпомилково зміг знаходити у підручнику необхідний матеріал, тим самим створюючи умови для ефективної самостійної роботи з навчальною книгою.

У шкільному підручнику іноземної мови він може включати такі елементи:

- передмову до підручника;
- зміст (на початку або в кінці підручника);
- рубрикацію;
- шрифтові та колірні виділення;
- сигнали-символи;
- колонтитул.

Розглянемо деякі з них.

*Передмова* – це зазвичай коротка інструктивно-методична стаття, завдання якої – стисло презентувати оптимальний обсяг необхідних відомостей про дидактичні та методичні особливості побудови змісту та структури підручника, пояснити функціональні можливості та значення окремих структурних елементів (найчастіше елементів апарату орієнтування і сигналів-символів, зокрема), найбільш раціональні способи роботи з навчальною книгою. Деколи такі матеріали називають вступом.

Ми вважаємо доцільним презентувати на початку підручника текст, який був би доступним учням певної вікової категорії (певного класу), відігравав би роль своєрідного засобу координації та вмотивування діяльності вчителя й учнів і слугував би орієнтовною основою діяльності



всіх суб'єктів навчального процесу, в якому використовується підручник, тобто комплексно виконував функцію як вступу, так і передмови.

*Рубрикація* – це архітектоніка книги, представлена її поділом на частини, розділи, параграфи, що відображається за допомогою системи заголовків або рубрик. Логічне й чітке оформлення системи заголовків має на меті допомогти учням зрозуміти структуру підручника і полегшити роботу з ним. Найбільш типові, логічно побудовані структурні компоненти підручників іноземних мов – це тематичні розділи, об'єднані за певною тематикою, мовним і мовленнєвим матеріалом, за допомогою якого учні оволодівають навичками й уміннями спілкуватись іноземною мовою. Кількість розділів у підручниках для різних класів не регламентується, утім зазвичай вона пропорційно співвідноситься з кількістю тем спілкування, передбачених навчальною програмою для кожного класу. Така структурна організація матеріалу, з одного боку, має свої переваги, оскільки полегшує роботу як учня, так і вчителя, а з іншого – спостерігаються деякі негативи: не завжди забезпечується врахування різних умов, у яких здійснюється навчання за підручником. Окрім того, такий підхід позбавляє вчителя самостійності у визначенні обсягу матеріалу, який буде вивчатися на уроці, відповідно до наявних умов, у яких він працює.

Окрім уроків-параграфів, до структури підручників також відносять додатки, тексти для домашнього читання, граматичні коментарі, а також глосарії, словники, про що вже мовилося. Для зручності роботи з ними використовується відповідна рубрикація. Для оформлення різних груп заголовків використовуються шрифтові засоби оформлення і визначається місце їх розташування. Так, для заголовків уроків-параграфів, тематичних розділів, граматичного довідника і текстів для домашнього читання зазвичай застосовуються напівжирні шрифти більших розмірів, аніж для основного тексту. Це дозволяє чіткіше усвідомлювати ієрархічну підпорядкованість різних елементів підручника один одному, їх взаємозв'язок.

*Зміст* – це частина підручника, в якій представлено перелік усіх його структурних компонентів із зазначенням номерів сторінок, у межах яких вони локалізовані. Він може розміщуватися на початку або в кінці книги. Зважаючи на те, що у кожному підручнику зазвичай використовується певна кількість підрозділів/уроків, стає очевидною, на наш погляд, недоцільність вказувати у змісті сторінку кожного з них. Доцільно фіксувати лише сторінки тематичних розділів, які об'єднують певну кількість уроків. Також можуть вказуватися сторінки розділу з текстами для домашнього читання, додатків, граматичних довідників і словників. На відміну від уроків, розділи з текстами для домашнього читання і граматичними довідниками деколи можуть презентуватись у змісті в розгорнутому вигляді: окремо подається сторінка для кожного тексту і граматичної теми.

*Сигнали-символи* в навчальній літературі розглядаються як мнемонічні графічні зображення, котрі полегшують орієнтування у змісті шляхом створення штучних асоціацій між символом і елементом. Результати аналізу змісту підручників іноземних мов засвідчують, що сигнали-символи використовуються для таких цілей:

- позначення правил;
- позначення тих аспектів, на які варто звернути особливу увагу;
- позначення зразків виконання вправ;
- позначення різних видів вправ і завдань (усних, письмових; вправ на аудіювання; групових, творчих, ігрових, контрольних завдань тощо);
- позначення домашніх завдань.

У той же час, на нашу думку, таких сигналів-символів у підручнику не повинно бути багато, оскільки замість передбачуваного полегшення роботи з навчальним матеріалом це може, навпаки, її ускладнювати. Аналіз вітчизняної та зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов ілюструє, що максимально в ній використовується по п'ять – сім сигналів-символів.

Для того щоб під час роботи з підручником не виникало ускладнень, доцільно у передмові пояснювати їх значення.

З метою привернення особливої уваги до деяких елементів навчального тексту використовуються *шрифтові та нешрифтові способи виділення*. Найбільш поширеними є виділення курсивом або напівжирним шрифтом. Доведено, що різні способи виділення по-різному впливають на читачів різної вікової категорії, а тому доцільно розмежовувати способи їх використання [17]. У читача, в якого ще не сформовані уміння і навички переглядового читання, виникають труднощі під час читання курсиву, оскільки він не завжди розуміє його значення, натомість краще сприймає виділення напівжирним шрифтом. Водночас, на кваліфікованого читача краще впливатиме курсив, аніж напівжирний шрифт [22]. Використання шрифтів різного розміру є іншим способом виділення. Так, завдання до вправ і завдань можуть бути виділені курсивом, або ж набрані напівжирним чи меншим шрифтом, аніж тексти мовних вправ. Особливе місце серед нешрифтових способів належить виділенню кольором. Це доцільно робити за умови, якщо у підручнику використовується два і більше кольорів.

*Ілюстративний матеріал* – засіб навчання, без використання якого не можна уявити зміст шкільного підручника іноземної мови, оскільки поєднання слова і зображення сприяє створенню в мозку учнів міцних зв'язків між словом і уявленням.

У дидактиці прийнято класифікувати ілюстрації за змістом, за характером наочного образу, закладеного в них, тощо. Вибір тих чи інших ілюстрацій зумовлений насамперед такими чинниками: змістом навчального матеріалу, метою і завданнями навчальної діяльності, віком учнів, дидактичними можливостями ілюстрацій, особливостями сприйняття школярів певного віку, для яких призначений підручник, вимогами до добору ілюстрацій. Зупинимось на деяких провідних функціях ілюстративного матеріалу у змісті шкільного підручника іноземної мови:

*інформаційна функція:* ілюстративний матеріал допомагає сприймати об'єкти – тексти для читання, запропоновані навчальні види діяльності у розмаїтті їх виявів і зв'язків, слугує кращому розкриттю їх змісту, доповнює й конкретизує його і в такий спосіб підвищує ефективність засвоєння;

*комунікативна функція:* ілюстративний матеріал підручника є засобом соціального спілкування з учасниками навчального процесу, оскільки допомагає усвідомленіше засвоювати нарівні з текстом суспільно прийняті та науково обґрунтовані положення, уявити сутність суб'єктів і об'єктів спілкування: їх характеристики, місце знаходження тощо;

*дидактична функція:* ілюстративний матеріал допомагає усвідомленіше засвоювати явища і факти, уявляти ознаки й характеристики абстрактних понять, розвивати аналітичні, порівняльні й оцінні судження;

*виховна функція:* ілюстративний матеріал сприяє формуванню системи цінностей, естетичних смаків, розвитку активності й самостійності. Особливо це характерно підручникам іноземних мов нового покоління, в яких широко презентуються зразки з історії, культури, побуту народу, мова якого вивчається.

Окрім перерахованих функцій, використання ілюстративного матеріалу в шкільних підручниках іноземної мови має бути підпорядковане досягненню певних дидактичних цілей:

- забезпечувати загальне розумінні навчального тексту та текстів для читання, візуально відображати їх сюжет;
- допомагати краще розуміти значення окремих лексичних одиниць, супроводжуючи їх відповідним зображенням;
- сприяти розумінню особливостей побудови граматичних структур за допомогою схематичних зображень.

Необхідно зазначити, що на ефективність навчання за підручником іноземної мови впливає не лише наявність чи відсутність у його змісті ілюстративного матеріалу, ступінь його зв'язку з текстом, а й стиль виконання малюнків, рівень їх естетичності. В останні десятиліття в

поліграфічній галузі сталися якісні зміни, які сприяли забезпеченню навчальних закладів підручниками з широкою гамою кольорів уміщених у них малюнків і фотографій. Рациональний добір кольорових ілюстрацій у шкільних підручниках здатен не лише привертати увагу, а й сприяти розвитку пізнавальної активності школярів, підвищуючи в такий спосіб продуктивність навчання.

Для підручників різних авторських колективів характерні свої особливості добору та організації ілюстративного матеріалу. Це зумовлено певними чинниками, серед яких можна назвати такі: а) концепція навчання, прийнята авторським колективом; б) вікові особливості сприйняття та уваги учнів, яким адресовано підручник; в) вплив культурологічних елементів країни, мова якої вивчається; г) авторське розуміння пріоритетів у визначенні ілюстративних об'єктів вивчення.

Поряд із позитивним досвідом застосування ілюстративного матеріалу у змісті деяких вітчизняних шкільних підручників іноземних мов проведений нами аналіз виявив певні недоліки. Найбільш характерними і типовими ми визначили такі:

- недостатня кількість у деяких підручниках або тематичних розділах ілюстративних матеріалів, дидактична недоцільність використання окремих із них;
- невідповідність окремих ілюстративних матеріалів віковим особливостям учнів і їхнім інтересам;
- перевантаженість окремих підручників ілюстративними матеріалами, що відволікають учнів і розсіюють їхню увагу, не дозволяють сконцентруватися на головному, пріоритетному;
- порушення проєктних норм дизайну, ігнорування психологічних особливостей сприймання учнем кольору;
- недосконала якість зображення, особливо творів мистецтва та фотографій, що може викликати негативні емоції та непорозуміння.

Усе це негативно впливає не тільки на якість книги та її гігієнічних відповідностей тим, хто нею користується, але й на рівень її читабельності та засвоєння змісту, який вона презентує.

За результатами проведеного аналізу підручників, а також спираючись на узагальнення тенденцій розвитку сфери ілюстрування їх змісту, вдалося з'ясувати пріоритетні дидактичні функції ілюстративних матеріалів у сучасній навчальній літературі відповідно до домінуючих парадигм навчання іншомовного спілкування: 1) слугують засобом презентації нового лексичного матеріалу; 2) вмотивовують вивчення нових граматичних явищ; 3) стимулюють та активізують мовленнєву діяльність учнів; 4) уточнюють та чіткіше розкривають зміст текстів для читання; 5) дають уявлення про соціокультурні об'єкти країни, мова якої вивчається; 6) стимулюють іншомовну комунікативну діяльність учнів шляхом введення у зміст підручників об'єктів краєзнавчого спрямування з метою організації іншомовного спілкування у формі діалогу культур, передбачаючи можливість здійснювати порівняння та знаходити спільне і відмінне у «своїй» і «чужій» культурах, формулювати висновки.

Отже, ілюстративний матеріал підручника іноземної мови здатен різнобічно стимулювати іншомовну діяльність учнів, сприяти її систематизації та узагальненню, діагностувати їхній розумовий, соціальний і психофізіологічний розвиток, ілюструвати зразки загальнолюдських норм і цінностей. Йому має бути притаманна здатність володіти значними мотиваційними можливостями, які можуть викликати інтерес і бажання учнів оволодівати іноземною мовою та культурою країни, мову якої вони вивчають.

## **РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ОВОЛОДІННЯ ЗМІСТОМ ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

### **4.1. Концептуальні засади створення дидактичних моделей формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності**

Національна ідея сучасної вітчизняної шкільної освіти полягає в створенні умов, за яких учень міг би якнайповніше реалізовувати свої громадянські, соціальні, культурні та освітні потреби. Одним із механізмів, що сприяють досягненню цих завдань, є іноземна мова, яка дає учневі змогу соціалізуватися в сучасному мобільному світовому просторі. Особливість сучасної шкільної іншомовної освіти, її тенденції на компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний розвиток учнів зумовлюють переорієнтацію цілей і змісту навчання, а також технологій і засобів їх реалізації. Це вимагає певного перегляду усталених поглядів на створення відповідних умов для розкриття можливостей і творчого потенціалу школярів, зокрема потреби сформувати в собі здатність бути суб'єктом розвитку власних здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу соціалізації в багатомовному і різнокультурному світовому соціумі. Здатність комфортно почуватись у такому середовищі, адекватно реагувати на його різноманітні виклики, зумовлені особливостями комунікативної поведінки, традиціями і ціннісними орієнтаціями, цілеспрямовано формується у процесі навчання у ЗЗСО в результаті виконання відповідних видів діяльності. За таких умов основним об'єктом навчальної роботи стає комплексна мовленнєва діяльність, яка забезпечує виконання іншомовних комунікативних потреб учнів і здійснюється в чотирьох видах: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Діяльнісна парадигма формування досвіду іншомовного спілкування вимагає будувати навчальний процес у формі системи дій, що забезпечують виконання учнями своїх мовленнєвих намірів, зумовлених певними соціально-комунікативними завданнями. Насамперед – це дії, що сприяють оволодінню досвідом породжувати й розуміти чужомовні тематичні



висловлення у межах вимог чинної навчальної програми, дотримуватися норм соціально-комунікативної поведінки, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Визначальні пріоритети для досягнення цієї мети належать вправам і завданням як важливим засобам формування міжкультурної іншомовної особистості, здатної брати активну участь у соціальній взаємодії з представниками інших мов і культур. Вправи і завдання, більше того – їх система і дидактично доцільно створені комплекси, дають змогу змодельовати ефективну технологію оволодіння навчальним змістом. Досягнення таких цілей може бути забезпечене за певних умов. Серед них пріоритетними нами визначені такі:

- спрямування змісту навчання іншомовного спілкування на особистість учня, на його реальні потреби й мотиви;
- забезпечення взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що спілкується цією мовою;
- сприяння усвідомленому і творчому виконанню школярами навчальних дій, котрі дають змогу реалізовувати іншомовні комунікативні потреби спілкування;
- орієнтація засобів, видів і форм навчальної діяльності на особливості розвитку індивідуальних можливостей учнів, їхньої готовності до мовленнєвої взаємодії та до постійного удосконалення досвіду іншомовного спілкування, формування здатності використовувати іноземну мову як засіб порозуміння в різних сферах життєдіяльності в полікультурному просторі;
- стимулювання активності та самостійності школярів під час оволодіння іноземною мовою, забезпечення розвитку їхнього уміння успішно користуватися адекватними стратегіями комунікативної поведінки в різноманітних умовах спілкування.

Навчальними програмами з іноземних мов визначено комунікативні мінімуми, якими мають оволодіти учні на кожному етапі навчання та в кожному класі зокрема [28; 29; 49; 50]. Зміст навчання характеризується

різною тематикою спілкування, різним обсягом і типом навчального матеріалу, різними методами, формами і видами діяльності відповідно до прогнозованого рівня розвитку учнів, їхніх потенційних можливостей, інтересів, життєвого і освітнього досвіду. У зв'язку з цим етапи мають свої цілі й завдання, котрі узгоджуються з зазначеними характеристиками. Ці особливості своєрідно впливають на конструювання змісту навчання іноземної мови та його структурування у підручниках.

Багаторічна практика навчання іноземних мов у ЗЗСО засвідчує про доцільність побудови навчального курсу у змісті підручників за комунікативно-тематичним принципом (втім не заперечує інші, зокрема комунікативно-ситуативний). Такий підхід активно використовується вчителями і пропагується авторами навчальної літератури. Він передбачає формування в учнів умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності у межах певних тем, окреслених навчальною програмою для кожного класу. Тематична інформація, довкола якої організовується навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах, зазвичай подається у змісті навчальних текстів підручників. За певних умов учитель має право ситуативно долучати до процесу навчання додаткові інформаційні матеріали, якщо в них виникає потреба, проте за умови, що всі учні засвоїли пропонований підручником навчальний зміст і уміють ним оперувати в усному і писемному мовленні.

Уся навчальна діяльність, яка здійснюється у процесі становлення мовленнєвих умінь, спрямовується на формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, загальнонавчальних умінь учнів, сприяє їхньому розвитку, освіті й вихованню. Окрім того, процес навчання іноземної мови позитивно впливає на розвиток комунікативного досвіду школярів у рідній мові, орієнтує їх на використання раціональних прийомів, форм і способів мовленнєвої взаємодії у різноманітних ситуаціях спілкування, виховує взаєморозуміння, толерантність і бажання співпрацювати. Формування відповідних умінь і навичок має відбуватися

взаємопов'язано, з використанням диференційованого підходу до кожного виду мовленнєвої діяльності, враховуючи особливості механізмів їх функціонування. В реальному спілкуванні всі види мовленнєвої діяльності взаємопов'язані і деколи складно їх розмежувати. У зв'язку з цим авторам навчальної літератури потрібно звертати увагу на цей чинник під час добору і особливостей використання матеріалу для продуктивного і рецептивного засвоєння, для визначення методично доцільних вправ для оволодіння учнями стратегіями, характерними різним видам мовленнєвої діяльності.

Комунікативний і діяльнісний підходи до навчання іноземних мов розглядають спілкування як активність людей, у процесі якої вони, взаємодіючи і впливаючи один на одного за допомогою знаків (у тому числі мовних), організовують свою спільну діяльність [33]. Відповідно до цього трактування окреслимо *основні характеристики іншомовного спілкування*, що дозволить чіткіше визначитися з особливостями добору та організації засобів оволодіння цим феноменом, формами і способами їх презентації та активізації у підручнику:

1) будь-яка мовленнєва взаємодія (безпосередня і опосередкована) розпочинається з мотиву і певної мети, тобто з того, заради чого щось повідомляється, сприймається на слух, читається і пишеться. А відтак таку діяльність можна розглядати як певну сукупність або систему умотивованих і цілеспрямованих процесів, які забезпечують соціальну взаємодію однієї людини з іншою. Це зумовлює необхідність умотивовувати кожную мовленнєву і немовленнєву дію учнів як під час використання засобів спілкування, так і виконання самої діяльності у спілкуванні. Учень повинен чітко уявляти мету своєї мовленнєвої і немовленнєвої поведінки та її кінцевий результат;

2) спілкування – це не просто обмін інформацією, спрямований на досягнення певної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого здебільшого має «немовний» характер. При цьому мова відіграє роль засобу здійснення цієї взаємодії. У зв'язку з цим учитель, а також зміст

підручників, сприяючи організації спілкування на уроці, мають долучати процеси оволодіння іноземною мовою не лише до комунікативної діяльності, а й до предметно-комунікативної;

з) ефективність процесу активної взаємодії значною мірою залежить від взаємовпливу і взаєморозуміння його учасників. Проте відомо, що процес мовленнєвого спілкування не завжди характеризується повнотою розуміння і необхідним рівнем контактності. Взаєморозумінню можуть перешкоджати *соціальні та психологічні бар'єри* у свідомості комунікантів, а в міжкультурних ситуаціях спілкування – *культурні бар'єри* (т.з. «культурний шок» [51]). Перші зумовлені соціальними обмеженнями в засвоєнні культури, а також соціальною диференціацією тих, хто спілкується. До психологічних чинників, які впливають на процес взаєморозуміння, можна віднести психологічну несумісність партнерів у спілкуванні, сором'язливість, недовіру до людей, некомунікабельність тощо. Культурні бар'єри зазвичай пов'язані з належністю комунікантів до різних культурних традицій, звичаїв, у тому числі й на побутовому рівні [134].

Усе зазначене зумовлює будувати навчальний процес, в якому відбувається розвиток здібностей до спілкування, в такий спосіб, щоб він забезпечував формування в учнів умінь не тільки коректно у мовному відношенні визначати свою комунікативну поведінку з партнером у спілкуванні, але й досягати при цьому взаєморозуміння з ним і з чужою культурою, яку він представляє. Водночас необхідно зазначити, що взаєморозуміння не варто ототожнювати з процесами лише позитивного сприйняття співрозмовника, з комплексом його думок і дій. Взаєморозуміння передбачає формування власної думки (позиції), навіть протилежної до свого співрозмовника, проте мовленнєва взаємодія має залишатися толерантною і спонукати до подальших контактів. Саме в такий спосіб доцільно організовувати навчальний процес, мета якого – розвивати в учнів здібності до міжкультурного іншомовного спілкування як важливого засобу партнерської взаємодії та необхідного механізму в діалозі культур.

Зазначені положення, що характеризують особливості сучасного стану навчання іноземних мов, можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для формування в учнів умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Стисло розглянемо їх сутність, що дасть змогу чіткіше усвідомити механізми, які можуть бути долучені до використання у змісті підручників, і на оволодіння якими має бути спрямована діяльність учнів, а вони, у свою чергу, визначають систему вправ і завдань як засобів формування цих механізмів.

### ***Навчання говоріння***

Говоріння є одним із видів усного мовлення. Під час усномовленнєвого спілкування досить чітко простежуються усі його функції:

- інформаційно-комунікативна (передача і отримання інформації);
- регулятивно-комунікативна (регулювання мовленнєвої поведінки партнерів у спілкуванні);
- афективно-комунікативна (детермінування емоційної сфери тих, хто спілкується) [47].

Процес говоріння різнобічно залежить від умов, у яких воно відбувається. До них можна віднести мету і зміст спілкування, особливості комунікантів (їхній вік, життєвий і мовленнєвий досвід, рівень освіченості, соціальний статус тощо). Усномовленнєва комунікація може відбутися за наявності мотивів. Для цього, окрім визначення чіткої мети говоріння, необхідно з'ясувати мотиви цієї діяльності. Зазвичай мета навчання говоріння полягає у розвитку в учнів здібності відповідно до їхніх потреб та інтересів здійснювати усномовленнєве спілкування в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях відповідно до вимог чинних програм.

У зв'язку з тим, що оволодіння іноземною мовою у школі має рівневий характер, то відповідно до різних умов навчання учні оволодівають різними рівнями іншомовного говоріння (у монологічній та діалогічній формах), що характеризується різним ступенем їхньої самостійності та ініціативності, котрий залежить від рівня розвитку і характеру

компенсаторних (адаптивних) умінь. Учні повинні вміти користуватися такими засобами в разі нерозуміння змісту висловлення партнера у спілкуванні (уміти перезапитати), вибачитись за нечіткість свого висловлення тощо, а також володіти уміннями використовувати для вираження своїх думок засоби невербального спілкування (жести, рухи тощо). Підручник повинен містити необхідні для цього навчальні матеріали і відповідні засоби їх засвоєння.

### ***Навчання аудіювання***

Навчання аудіювання передбачає діяльність з двома функціональними видами: 1) аудіювання під час безпосереднього (діалогічного) спілкування («*face-to-face*–спілкування») і 2) аудіювання зв'язних текстів в умовах опосередкованого спілкування. Зазвичай перший вид рецептивної діяльності відбувається на уроках у режимі спілкування учня з учителем і з однокласниками, а другий – під час прослуховування текстів, які звучать з радіо, телевізора, комп'ютера, диктофона тощо.

Аудіювання має свої особливості, котрі впливають на його якість, і їх необхідно враховувати під час визначення навчальних засобів для змісту підручників:

- темп пред'явлення аудіотексту;
- наявність/відсутність опор, які полегшують процес сприймання і розуміння аудіоінформації;
- індивідуальні особливості учнів (рівень сформованості механізмів аудіювання, досвід, набутий у вивченні рідної та іноземної мови);
- лінгвістичну характеристику текстів (обсяг незнайомого мовного матеріалу, який міститься в аудіотексті);
- тривалість звучання (обсяг) аудіотексту [48].

Вимоги, на які потрібно орієнтуватись у процесі навчання аудіювання, визначені програмою відповідно до кожного класу, а підручники своїм змістом мають сприяти формуванню цього уміння.

### ***Навчання читання***

Протягом майже всієї історії існування методики навчання іноземних мов, у тому числі й вітчизняної, мета навчання читання в ЗЗСО пов'язувалась із проблемою формування і розвитку в учнів умінь і навичок читати тексти з різним рівнем розуміння їх змісту:

- з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання);
- з повним розумінням змісту (вивчальне читання);
- з пошуком необхідної інформації (пошукове читання) [48].

Завдання, котрі ставляться до різних видів читання, характеризуються як лінгвістичним, так і прагматичним спрямуванням. По-перше, навчальні тексти для читання слугують учням певною ілюстрацією використання мовного матеріалу (значення, форми, функцій), засвоєного в межах програмних вимог. По-друге, тексти, у тому числі діалоги, своїм змістом орієнтують учнів на реальне опосередковане спілкування.

Матеріалом для навчання читання слугують тексти різного жанру, здебільшого автентичні за змістом. Вони інформують про особливості життєдіяльності громадян країни, мова якої вивчається, знайомлять з її культурою, традиціями, відповідають сферам і тематиці спілкування, визначених програмою. В сучасних умовах особлива увага повинна звертатися на зміст текстів, які містять інформацію, що слугує засадами для формування ключових і предметних компетентностей, оскільки тексти є основним джерелом для компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. З них черпається інформація для використання в усному мовленні. Зміст текстів узгоджується з віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, сприяє досягненню виховної та освітньої мети, спрямовуються на формування ключових і предметних компетентностей. У процесі читання зв'язних текстів учні оволодівають композиційними особливостями та логікою побудови своїх усних і письмових висловлень. А це означає, що навчання читання тісно пов'язане з навчанням усного мовлення і письма. Вся інформація, отримана під час читання, зазвичай



використовується в усному мовленні та на письмі через комплекси післятекстових вправ і завдань, уміщених у змісті підручників. Вимоги до рівня сформованості умінь і навичок читання сформульовані у програмі відповідно до кожного класу.

### ***Навчання письма***

Навчання письма передбачає формування в учнів графічних, орфографічних, лексичних і граматичних навичок, умінь створювати зміст письмових продуктів, передбачених навчальною програмою, а також висловлювати свої думки в письмовій формі. Учні повинні вміти написати те, що вони можуть сказати в усній формі. Підвищена увага до цього виду мовленнєвої діяльності насамперед детермінована прагматичними цілями, зумовленими активізацією міжнародних зв'язків, виїздом за кордон, використанням інформаційних технологій (комп'ютерів) у партнерській співпраці тощо. У процесі навчання іншомовного письма, як і читання, важливо сформувати орфографічні навички, що пов'язані з невідповідністю графічних і звукових образів слів, яких у кожній іноземній мові є значна кількість.

Протягом навчання у ЗЗСО різновид, складність і обсяг письмових завдань поступово зростає. Вони активізують, узагальнюють і закріплюють навчальний матеріал, який вивчався в усній формі. Вимоги до рівня володіння учнями уміннями й навичками письма представлені в програмі окремо для кожного класу, а зміст підручників має містити відповідні комплекси вправ і завдань, які забезпечують формування цього уміння.

Отже, стисло схарактеризовані особливості змісту навчання говоріння, аудіювання, читання, письма дають змогу спрогнозувати технології формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у процесі оволодіння цими видами мовленнєвої діяльності.

Чи готові учні до засвоєння окресленого вище змісту навчання? Чи володіють вони такими потенційними можливостями, які можуть дати їм змогу оволодіти навчальним матеріалом, запропонованим підручником? Чи

здатні вони до ефективного й раціонального використання для цього набутого навчального досвіду?

Проведений нами аналіз дидактичної, методичної та психологічної літератури, власний навчальний та науковий досвід дали змогу створити *дидактичні моделі формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності* здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіювання, читанні, письмі. Упровадження їх у зміст підручників іноземних мов, на наш погляд, дозволить не тільки усвідомити об'єкти, на які повинна бути спрямована навчальна робота учнів, але й сприятиме здійсненню оптимального добору вправ і завдань як дидактичних засобів оволодіння відповідними мовними операціями і мовленнєвими діями, відповідно до компетентнісного підходу до навчання.

Поняття «*дидактичне моделювання*» ми розглядаємо як процес творчої діяльності дослідника, результатом якої має бути повністю або частково оновлений об'єкт наукового пошуку. Відповідно, *дидактична модель* – це категорія, у змісті якої мають бути передбачені компоненти, що здатні забезпечувати ефективну діяльність, результати якої прогнозує дослідник. Звісно, що досить сумнівно сподіватися, що створений об'єкт буде різнобічно й успішно сприяти досягненню очікуваних результатів у різних умовах його застосування. Вочевидь, неможливо створити універсальну модель для різних умов її використання, утім основні її компоненти мають сприяти досягненню значно вищого рівня ефективності, ніж той, що спостерігався раніше.

Категорія «модель» (від лат. *modulus* – міра, зразок) [48] відповідно до об'єкту нашого дослідження інтерпретується нами як *зразок організації змісту навчання іноземних мов у шкільних підручниках, теоретико-методичними засадами для якого слугує освітня парадигма, що ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та культурологічному підходах до процесу формування в*

учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей здійснювати іншомовне спілкування в усній та письмовій формах відповідно до вимог навчальної програми. Модель може певною мірою відтворювати чи замінювати оригінал на чотирьох рівнях: 1) на рівні елементів/компонентів, 2) на рівні структури, 3) на рівні функцій, 4) на рівні результатів. Відповідно до нашої проблеми метод моделювання ми використовуємо з метою пошуку оптимального варіанту діяльності, спрямованої на формування ключових і предметних компетентностей засобами усного і писемного мовлення.

В основу побудови дидактичних моделей нами покладено взаємозв'язки змістових (функціональних) і структурних компонентів підручника. Як зазначала В.Р. Ільченко, такий підхід спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [27]. Усі компоненти моделей ми розглядаємо як відносно стійкі, логічно пов'язані між собою елементи, котрі виконують у кожній з них такі основні дидактичні функції:

а) *функціональну* – забезпечують можливість здобування учнями знань про мовні одиниці (лексику, граматику), про комунікативне середовище, в якому вони можуть функціонувати, і про навички й уміння їх використання;

б) *гностичну* – сприяють формуванню уявлень про значення, форму і функції мовних одиниць та умови їх використання в різноманітних іншомовних соціально-комунікативних ситуаціях;

в) *організаційну* – слугують підтримкою у професійній діяльності вчителя і навчальній роботі учнів;

г) *комунікативну* – спрямовують навчальний процес на оволодіння школярами механізмами іншомовного спілкування в усній та письмовій формах відповідно до сфер і тематики, окреслених навчальною програмою;

д) *проектну* – дають змогу планувати іншомовну продуктивну діяльність (говоріння, письмо) та антиципіювати зміст рецептивних видів

діяльності (аудіювання, читання), що сприяє раціоналізації та оптимізації навчального процесу.

Зазначені функції дидактичних моделей можуть слугувати засадами для визначення системи засобів оволодіння змістом навчання іншомовного спілкування, оскільки окреслюють види діяльності, на виконання яких має бути спрямована система вправ і завдань, представлена у підручниках.

Усі компоненти кожної з представлених моделей інтерпретуються відповідно до діяльнісної технології навчання і відбивають загальний зміст роботи учнів, спрямованої на компетентнісно орієнтоване навчання, у тому числі на формування в них міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. *Моделюються навчальні дії, що здійснюються учнями за допомогою вправ і завдань.* Вони не тільки забезпечують досягнення комунікативних цілей навчання іноземної мови, але й певною мірою демонструють концепцію змісту підручників як основних засобів її реалізації.

Для моделі будь-якого об'єкту характерні зміст, у якому акумулюється система її структурних компонентів, та методи, форми, способи і засоби, що забезпечують її реалізацію, а також указуються мета й очікувані результати процесу моделювання. У зв'язку з цим дії дослідника мають бути спрямовані на дидактично і методично доцільне визначення структурних компонентів моделі та раціональне окреслення їх функцій для оновлення змісту і процесу навчання.

Сфері навчання іноземних мов притаманні щонайменше чотири моделі, кожна з яких створюється відповідно до особливостей формування й функціонування видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма) як взаємопов'язаних і взаємозалежних складників поняття «іншомовне спілкування», на оволодіння яким спрямовується спільна робота учнів, учителя і підручника, де останньому делегуються організаторська та управлінська функції навчального процесу.

Категорія «навчання іноземних мов», як уже зазначалося, передбачає формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкування в усній та письмовій формах і здобування лінгвістичних, соціокультурних і загальнонавчальних знань, що комплексно асоціюється з набуттям досвіду іншомовного спілкування та комунікативної поведінки в різних ситуаціях мовленнєвої взаємодії. Це відбувається шляхом практичної діяльності, котра спрямовується на виконання учнями відповідних мовних операцій і мовленнєвих дій, зорієнтованих на оволодіння мовними аспектами та мовленнєвими механізмами спілкування. Усі компоненти моделей мають сприяти набуттю учнями досвіду самостійно здійснювати такі дії в навчальних умовах, поступово адаптуючи їх до реальних ситуацій іншомовного спілкування, що свідчитиме про їхню готовність до мовленнєвої взаємодії в сучасному мультилінгвальному і полікультурному світовому соціумі.

Успіх такої роботи різнобічно залежить від навчальних дій, що мають виконувати учні з допомогою вправ і завдань. За компетентнісного підходу підручники повинні містити вправи, завдання та текстовий інформаційний матеріал, дібраний відповідно до вимог навчальної програми, а також вікових і потенційних можливостей учнів, щоб спрямовувати їхню діяльність на формування в них ключових і предметних компетентностей у межах тематики спілкування, передбаченої для всього шкільного курсу. За таких умов компетентнісно орієнтований зміст підручника для кожного наступного класу має збагачувати навчальний досвід учнів у цій сфері та вдосконалювати механізми іншомовного спілкування відповідно до визначених компетентностей на рівні комунікативних потреб, які ситуативно виникають під час навчання. Звісно, що зазначені компетентності будуть формуватися в різних класах диференційовано, що детермінується тематикою спілкування, окресленою навчальною програмою. А відтак, авторам підручників необхідно враховувати ці особливості й презентувати у

змісті навчальної літератури відповідні інформаційні матеріали та засоби, що забезпечують оволодіння ними.

Зміст навчальних програм дозволяє визначити класи, в яких існує можливість формувати в учнів різні види та обсяги змісту ключових компетентностей. Розширення меж кожної теми на наступних етапах шляхом їх інтеграції з іншими темами або за рахунок включення до їх змісту додаткових інформаційних, а також методичних засобів (вправ і завдань), дає учням змогу упродовж усього шкільного навчального курсу набувати досвіду іншомовного спілкування у межах ключових компетентностей. Формування цього феномену має відбиватися у змісті кожного підручника іноземної мови упродовж усього шкільного навчання. Досягнення таких цілей створює можливості для активної адаптації випускників вітчизняних ЗЗСО до особливостей життєдіяльності в глобалізованому світовому середовищі.

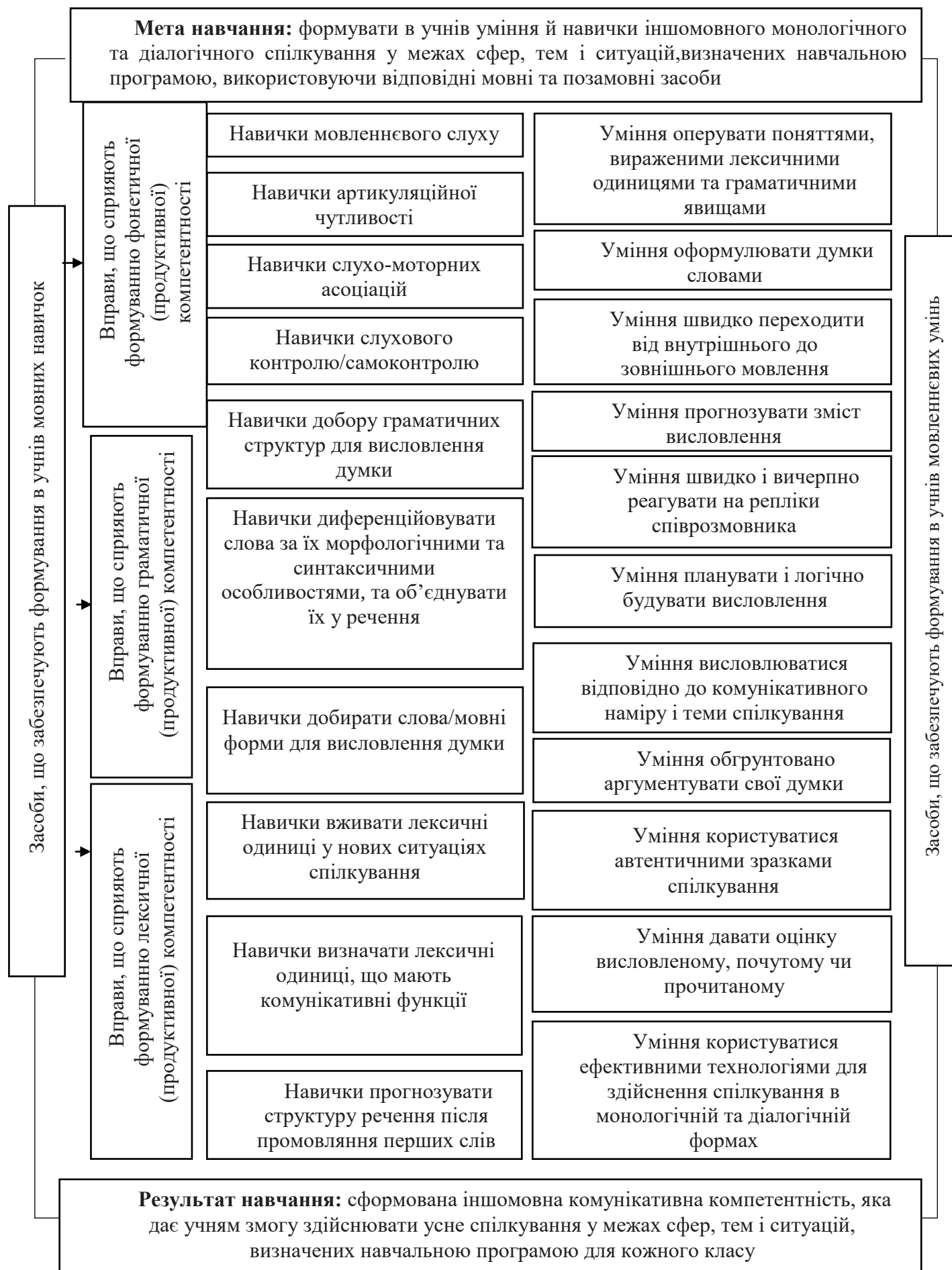
Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності з усіма її складниками, про що йшлося у розділі 2, відбувається упродовж усього шкільного курсу. Обсяг і якісні характеристики здобутого навчального досвіду у цій сфері мають тенденцію на зростання, що проявляється у показниках навчальних досягнень учнів.

Матеріальним вираженням змісту моделей є їх структурні компоненти. В нашій інтерпретації вони певною мірою аналогічні, втім виконують різні функції, характерні кожному виду мовленнєвої діяльності відповідно до особливостей їх змісту і технологій його засвоєння. А відтак, процес формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, види яких представлені у моделях з урахуванням вимог навчальної програми, повинен забезпечуватися відповідними вправами і завданнями, що зумовлено специфікою становлення механізмів говоріння, аудіювання, читання, письма. Можуть допускатися окремі зміни в самих моделях, зумовлені об'єктивними чинниками (рівнем підготовленості учнів, професійним досвідом учителів, умовами, в яких здійснюється навчання і використовується підручник, особливістю змісту авторської концепції підручників і т.п.), проте важливо,

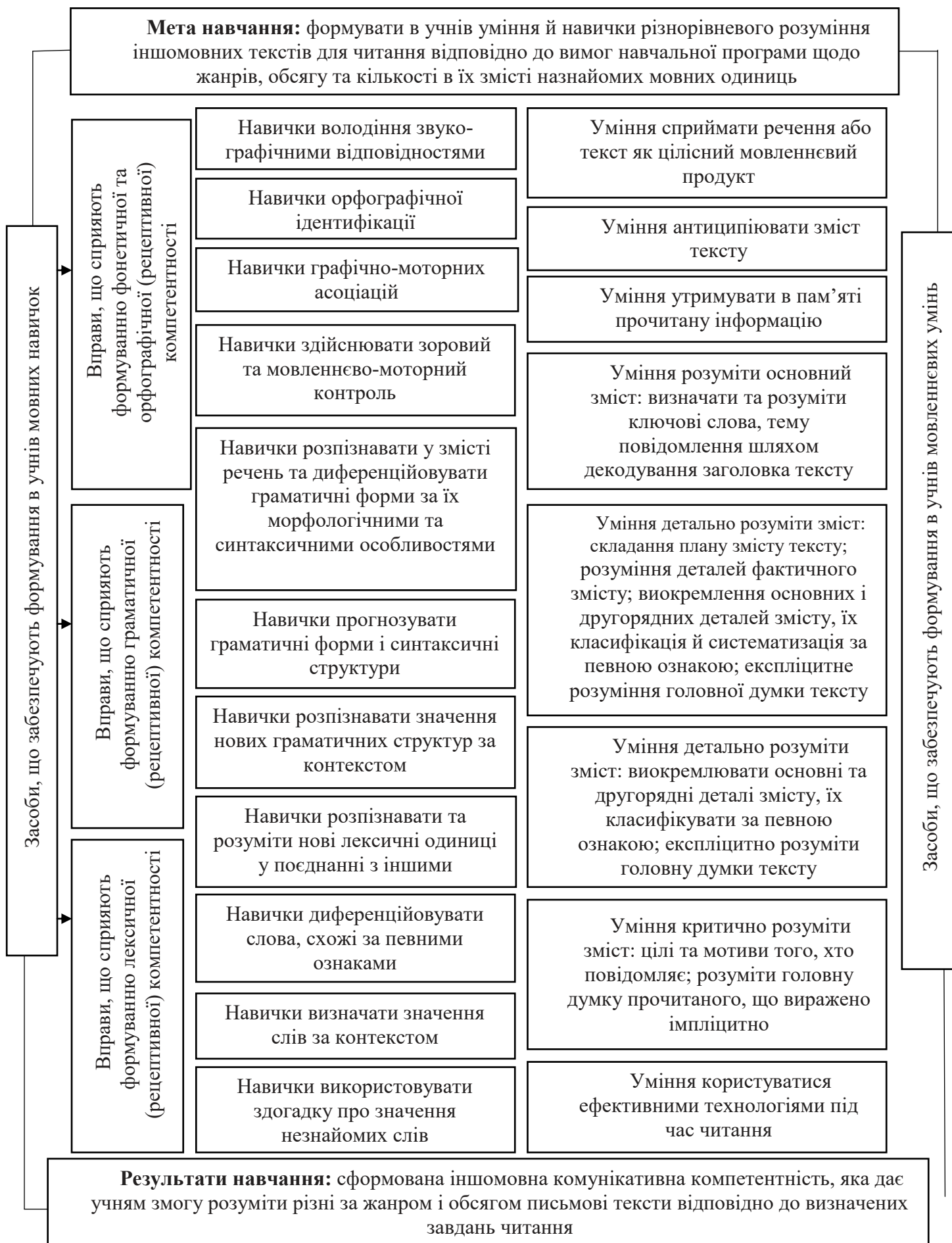
щоб дотримувалася переконлива кореляція між освітніми завданнями, котрі окреслені чинною програмою щодо рівня навчальних досягнень учнів у кожному класі, і засобами, вміщеними у змісті відповідних підручників, які мають сприяти успішному виконанню цих завдань. Така технологія застосування пропонованих дидактичних моделей надає їм гнучкості, а вчителям, які користуються підручниками, в яких ці моделі упроваджені, дозволяє адекватно враховувати можливі вірогідні зміни в методичних підходах до навчання іноземних мов, сприяти мобільності та ефективності освітнього процесу.

Нижче презентуємо створені нами дидактичні моделі, рекомендовані для використання у змісті шкільних підручників іноземних мов з метою формування в учнів ключових і предметних компетентностей у чотирьох видах іншомовної мовленнєвої діяльності.

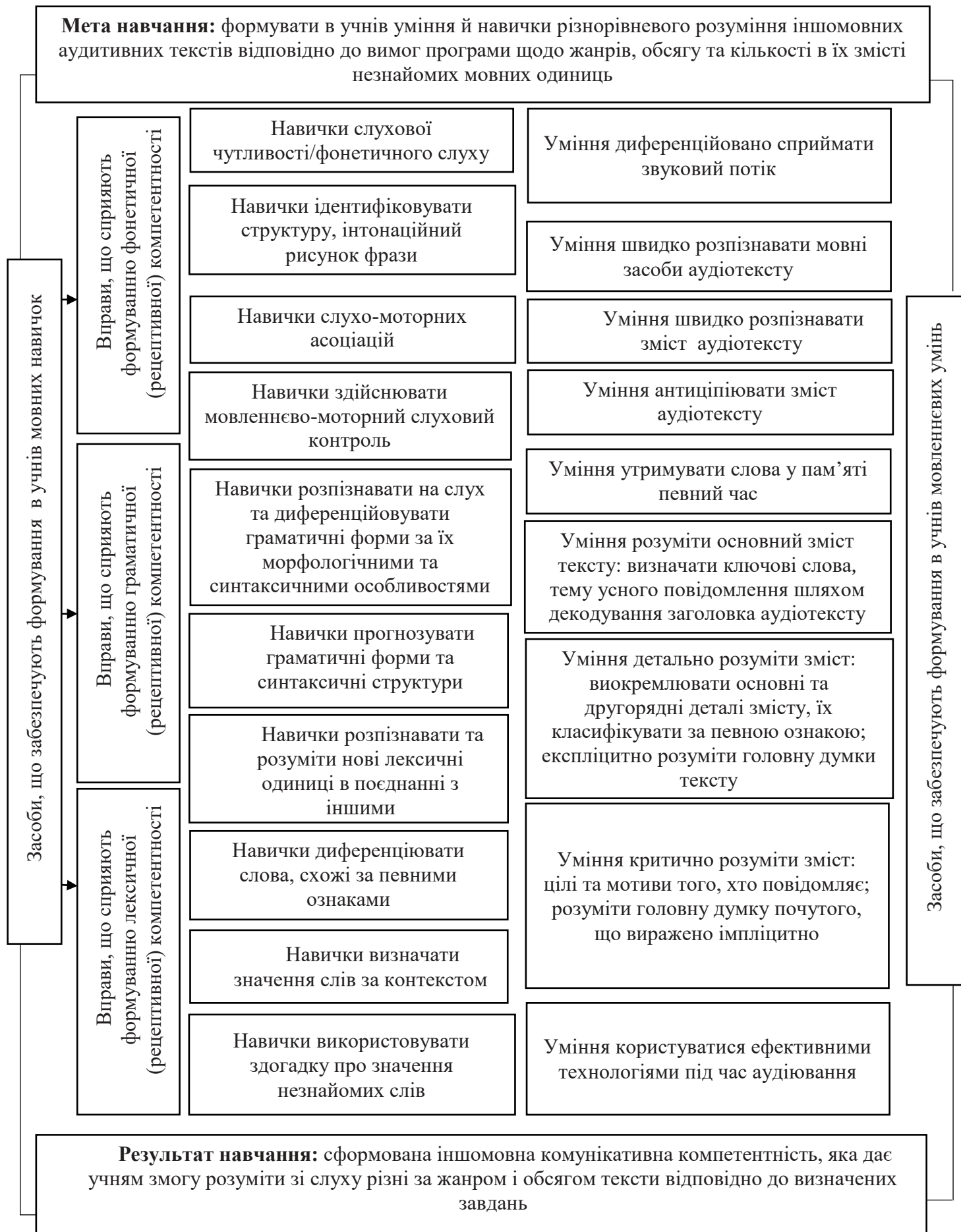




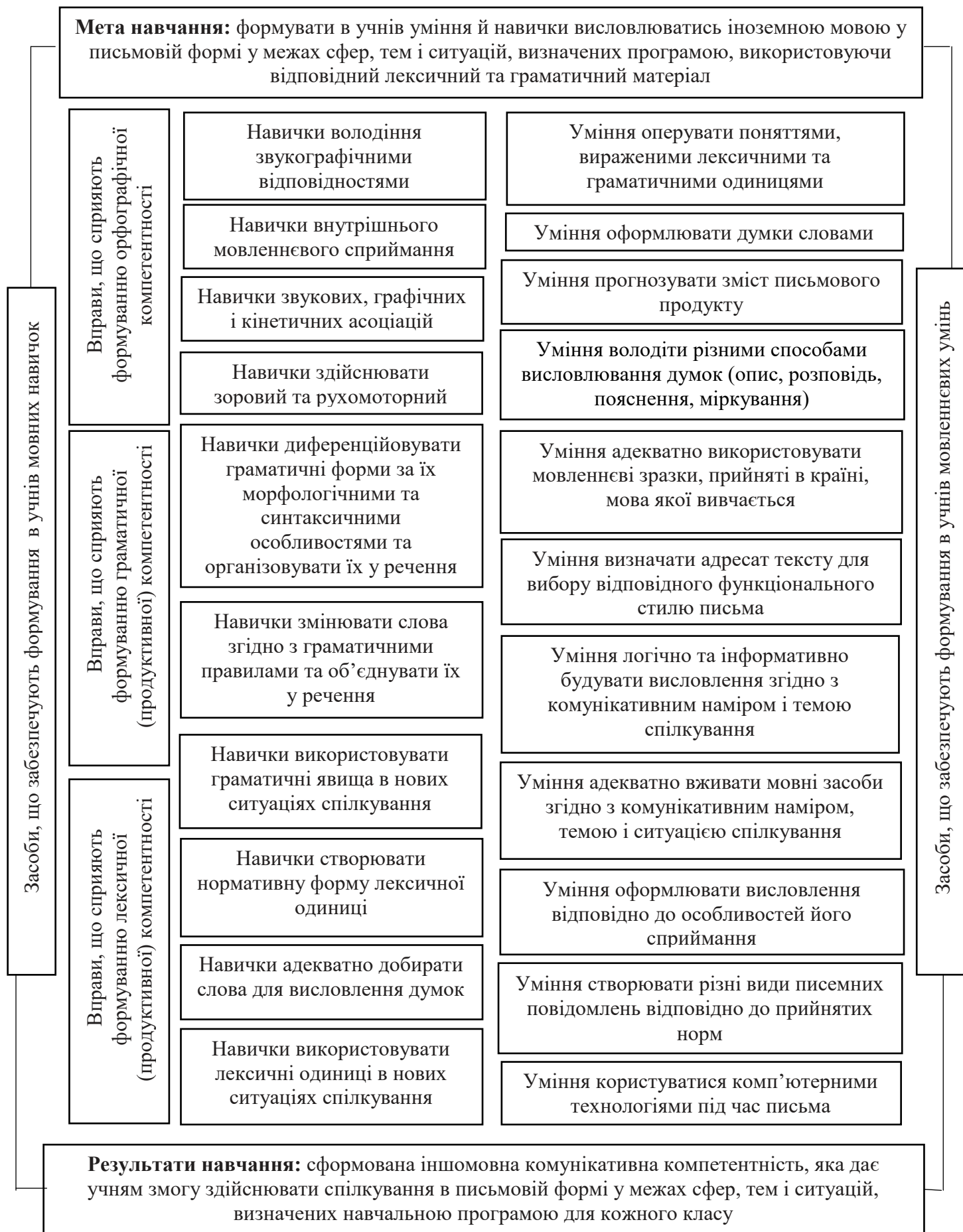
**Рис 4.1.** Дидактична модель формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності в говорінні (монологічна та діалогічна форми)



**Рис.4.2. Дидактична модель формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності в читанні**



**Рис.4.3. Дидактична модель формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні**



**Рис.4.4. Дидактична модель формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності в письмі**

Апробація представлених моделей здійснювалася на основі підготовлених нами підручників з іспанської мови для 1–11 класів ЗЗСО. Формування мовних навичок відбувалося за допомогою відповідних вправ, які організовувались у комплекси і забезпечували оволодіння учнями значенням, формою і функціями мовних одиниць у мовленні. Для формування мовленнєвих умінь долучалися комплекси комунікативно спрямованих вправ і завдань, які сприяли оволодінню школярами усним (говорінням, аудіюванням) і писемним (читанням, письмом) мовленням.

Основними характеристиками цих засобів навчання насамперед є їх комунікативне спрямування, збалансованість у змісті підручників для навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; комплексна функція, котра забезпечує формування комунікативної та загальнонавчальних (*life skills*) компетентностей, сприяючи в такий спосіб комунікативному, компетентнісному й освітньому розвитку учнів.

Представлені моделі були упроваджені у зміст підготовлених нами шкільних підручників іноземних мов. Їх ефективність підтверджена шкільною практикою, зокрема результатами навчальної діяльності учнів та професійної роботи вчителів.

#### **4.2. Теоретико-методичні засади визначення системи вправ і завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності**

Важливе місце у підручниках іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам оволодіння їх змістом. У *методиці* навчання іноземних мов вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [47]. Подібні визначення зустрічаються й у дидактиці та психології як науках, в яких досліджуються різноманітні аспекти цієї категорії.

Проблемі вправ для навчання іншомовного спілкування присвячена значна кількість наукових досліджень. Це питання завжди перебувало в полі

зору як науковців, методистів, так і вчителів, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень якості освіти. Не обходить воно й авторів навчальної літератури. Проблема визначення типів вправ, їх організації у підручниках різнобічно залежить від прийнятих на певному етапі історичного розвитку суспільства підходів/методів, а також від мети навчання. Вони змінювались у залежності від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками ЗЗСО. Відомі історичні періоди розвитку шкільної іншомовної освіти, коли пріоритети надавалися читанню і перекладу іншомовних текстів (перша половина XX століття), усному мовленню та читанню (кінець XX століття) тощо. Ці особливості були продекларовані у відповідних програмах з іноземних мов, а також упроваджені у шкільні підручники як основні засоби реалізації змісту програм.

Значний внесок у розвиток теорії вправ з навчання іноземних мов зробили О.Б. Бігич [5], Н.Ф. Бориско [8], Р.Ю. Мартинова [46], С.Ю. Ніколаєва [51], О.С. Пасічник [54], В.М. Плахотник [59], Т.К. Полонська [62], Н.К. Скляренко [99] та багато інших. Зусиллями вчених досліджені різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом).

Процес навчання іноземних мов передбачає використання значної кількості найрізноманітніших вправ і завдань. Щоб оволодіти ними й дидактично доцільно їх застосовувати, необхідна *науково обґрунтована типологія* (від грец. *typos* – відбиток, форма, зразок) як класифікація вправ за їх суттєвими ознаками. Йдеться про визначення типів та видів вправ і завдань. Теорія навчання іноземних мов знає різні напрями її розв'язання. Передумовами слугують різні точки зору на базові підходи до типології вправ. Одні автори за її модель беруть дихотомію «мова – мовлення», інші – «первинні уміння – навички – мовленнєві уміння», треті – цілеспрямовану і не спрямовану активізацію мовного матеріалу [47].



У дидактиці (з незначними інтерпретаціями у мовному оформленні визначень, які пропонуються різними авторами) виконання вправи передбачає багаторазове здійснення операцій і/або дій з навчальним матеріалом, спрямованих на досягнення певної мети. Отже, *багаторазове повторення певних операцій/дій є визначальною характеристикою вправи* [96]. Враховуючи особливості навчання іноземних мов, таку інтерпретацію терміну можна піддати певному сумніву і навряд, що він є ідеальним, оскільки означає зведення всієї різноманітності вправ лише до одного типу – так званих тренувальних. А відтак поза межами залишаються, по-перше, всі інформативні вправи, що використовуються під час пред'явлення нового матеріалу і формують в учнів уявлення про нову мовну одиницю. Особливо це властиво комунікативному методу навчання: (*Розглянь. Прослухай і скажи. Дай відповідь. Порівняй. Напиши. Зверни увагу на... тощо*). По-друге, ігноруються також і мовленнєві вправи, кожна з яких є новим комбінуванням мовного матеріалу відповідно до комунікативних потреб і умов спілкування. Як під час виконання інформативних, так і мовленнєвих вправ не завжди існує потреба в кількарізовому повторенні початкових дій учнів, більше того, самою сутністю цих вправ така діяльність не є типовою і часто суперечить реальній комунікативній практиці. Наведене визначення вправи більш характерне для навчальної діяльності, спрямованої на становлення мовних навичок, коли багаторазове повторення здійснюваних операцій сприяє належному рівню їх сформованості. Ті ж дії, що пов'язані з формуванням іншомовних умінь, прийнято називати мовленнєвими вправами [51], коли на основі міцно сформованих навичок здійснюється діяльність з метою оволодіння функціями мовної одиниці у безпосередніх актах спілкування (мовлення в усній і письмовій формах) у межах певної теми. Такий підхід до термінології неодноразово зустрічається в науковій літературі з навчання іноземних мов (Р.Ю. Мартинова [46], В.М. Плахотник [59], Rodgers [129], Wolff [137] та ін.). Отже, мовні (тренувальні) вправи забезпечують усвідомлення учнями значення та форми (формоутворення) мовних одиниць,



що досягається завдяки кількаразовому повторенню операцій на рівні ізольованих слів, словосполучень і речень, а мовленнєві здебільшого спрямовані на засвоєння функцій мовних одиниць у спілкуванні в межах певної теми, що можна асоціювати зі змістом висловлень. У зв'язку з цим більш виправданим нам уявляється використання категорії «вправа» у ширшому значенні, ніж подано в словниках, тобто багаторазове повторення операцій більшою мірою властиве мовним вправам, які спрямовані на формування мовних навичок, у той час як пріоритетною характеристикою мовленнєвих вправ є здатність учнів усвідомлено інтегрувати сформовані мовні навички із змістом висловлення, що свідчить про становлення мовленнєвих умінь.

Традиційно вправи диференціюються на домовленнєві (докомунікативні або/і, що готують до комунікації) та мовленнєві (комунікативні) [47]. Засадами для такого поділу слугує протиставлення навчання ізольованих операцій та дій, спрямованих на оволодіння окремою лексичною одиницею або граматичним явищем, навчання мовленнєвої діяльності. Умовність такої диференціації зумовлює виділення трьох етапів організації засвоєння навчального матеріалу: *I етап* – оволодіння значенням і формою мовної одиниці здебільшого на рівні слова чи словосполучення, *II етап* – оволодіння аналогічними діями з мовною одиницею на рівні речення чи мікровисловлення (підстановка, трансформація, створення за аналогією), *III етап* – оволодіння цілісною діяльністю: виконання дій із новою мовною одиницею (засвоєння її функцій) на рецептивному та репродуктивному/продуктивному рівнях у різних видах мовленнєвої діяльності у формі цілісного тексту/мікротексту, коли увага учнів концентрується на його змісті. Це зумовлює добирати вправи, які забезпечують успішне виконання учнями трьох видів діяльності: 1) *усвідомлювати* значення і формоутворення нової мовної одиниці, 2) *запам'ятовувати* їх (доводити виконання відповідних операцій до автоматизмів) і 3) *відтворювати* (на продуктивному і рецептивному рівнях)

мовну одиницю у мовленнєвій діяльності відповідно до її функцій у певному контексті.

Враховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у ЗЗСО на нові цільові та змістові аспекти – на оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії у різноманітних сферах міжнародної діяльності, що є визначальним пріоритетом сучасної шкільної іншомовної освіти, *доцільно в основу типології вправ покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі*. Відповідно до цього підходу розрізняють вправи, що готують до спілкування, навчають структурування акту спілкування (на репродуктивному й продуктивному рівнях), навчають цілісного спілкування (на продуктивному рівні) і навчають контролю рівня сформованості умінь спілкуватись іноземною мовою. У процесі виконання таких вправ учень долає стадії від рецепції до продукції, оволодіваючи досвідом побудови власних висловлень в усній і письмовій формах, перебуваючи в постійному комунікативному режимі. Це зумовлює необхідність визначити а) відповідний тип вправ, спрямованих на формування умінь і навичок спілкування в усній і письмовій формах; б) ієрархію вправ у сконструйованій системі; в) форму виконання вправ (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, долученого до змісту вправ, його лінгвістичну складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості (досвід) учнів у виконанні певних вправ, який залежить від ступеня їхньої мовної та мовленнєвої підготовленості та індивідуальних особливостей.

На кожному етапі навчання мають бути визначені вправи, що стимулюють комунікативну діяльність учнів. На початковому етапі оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом вправи можуть чітко скеровувати діяльність учнів з допомогою системи спеціальних опор для конструювання власних висловлень (говоріння, письмо) і розуміння мовленнєвих продуктів інших (аудіювання, читання). Поступово просуваючись у навчанні, опори доцільно знімати. Це дає школяреві змогу

діяти самостійно, акцентуючи увагу не на мовній, а змістовій формі висловлення. Окрім того, це стимулює його відійти від запрограмованої мовної форми і самостійно зробити власний вибір із того списку форм, якими він вже володіє. Деколи доцільно на проміжних етапах (від опори на зразок – до самостійного продукування власного висловлення) передбачати у змісті підручників вправи, які змушують учня вибирати одну форму з кількох запропонованих, також можливих для використання. У зв'язку з цим перспективним уявляється добір вправ, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють учнів до її долучення на всіх етапах навчання у різних видах мовленнєвої діяльності. Цей підхід передбачає не механічного виконання великої кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, а певне зміщення акцентів з мовних аспектів на змістові. Учні повинні розуміти, з якою метою, де, в якій іншомовній соціально-комунікативній ситуації мовна одиниця може використовуватись для оформлення їхнього комунікативного наміру і для розуміння висловлення інших людей.

Відповідно до комунікативного і діяльнісного підходів мова має сприйматись учнями не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає змогу взаємодіяти з оточуючим світом на рівні текстової діяльності [66]. Досягнення такої якості мовленнєвої взаємодії може відбутися за умови, що комунікант володіє відповідними механізмами на продуктивному рівні. Він свідчить про достатні потенційні креативні можливості того, хто спілкується, щоб створювати власні мовленнєві тексти відповідно до теми спілкування. Рівень креативності у кожного учня може бути різним. Як вже зазначалося, якщо учень не вміє виконувати певну творчу комунікативну діяльність на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Втім необхідно розвивати цей феномен, а тому серед суто комунікативно спрямованих тренувальних мовних вправ (репродуктивних і репродуктивно-продуктивних) виникає потреба у використанні суто продуктивних

(креативних) вправ/завдань, які за змістом відповідають навчальному досвіду учнів.

В останні десятиліття зі зміною парадигми шкільної іншомовної освіти, зумовленою тенденцією на формування в учнів умінь і навичок спілкуватись іноземною мовою, почали активно застосовуватись інші категорії засобів оволодіння навчальним матеріалом – *комунікативні завдання* В.М. Плахотник [59], Н.К. Складенко [99] та інші). Значною мірою це пов'язується з активізацією використання особливих видів і групових форм навчальної іншомовної діяльності: мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проєктної діяльності, рольових ігор тощо. Саме такі види і форми зумовлюють учнів інтегрувати їхній досвід у вивченні іноземної мови, а також загальнонавчальний досвід, набутий у процесі оволодіння іншими навчальними предметами (самостійно користуватися додатковими засобами з метою отримання необхідної інформації; застосовувати знання, здобуті під час вивчення інших предметів і тем; логічно вибудовувати висловлення; визначати головне і другорядне; раціонально добирати мовні засоби до теми спілкування; доцільно використовувати в разі необхідності невербальні засоби спілкування тощо). Отже, процесу навчання іноземної мови, окрім вправи, характерне поняття «завдання» (навчальне завдання, комунікативне/мовленнєве завдання). Звісно, що вибір тих чи інших термінів не має суттєвого значення, проте ми акцентуємо на цьому увагу для адекватного розуміння категорій, якими оперуємо в тексті монографії. Водночас хочемо зазначити, що саме таке визначення термінології наразі є актуальним, оскільки відповідно до комунікативного і діяльнісного підходів, як нами зазначалося в Розділі 3, роботі учнів більш характерне виконання навчальних дій, що пов'язано з формуванням мовленнєвих умінь, ніж навчальних операцій, що асоціюється із становленням мовних навичок. Однак, попри все, ми дотримуємося позиції, за якої мовленнєві уміння повинні формуватися на засадах міцно сформованих мовних навичок. Через це схильні використовувати терміни «вправа» і «завдання», пов'язуючи

останнє з виконанням *комунікативних дій*, спрямованих на формування не тільки іншомовних мовленнєвих умінь, але й іншомовних комунікативних навичок, під якими розуміємо здатність логічно вибудовувати висловлення, ініціювати спілкування, адекватно поводити себе під час його реалізації, толерантно ставитися до співрозмовника, до його точки зору, позиції, освіченості, рівня володіння мовою спілкування тощо. Отже, *комунікативне завдання* – це комплексний вид іншомовної діяльності, який передбачає не тільки використання умінь вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого у вивченні теми, яка наразі вивчається, а кількох тем, котрі опановувалися раніше, але й адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети.

У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися термінологією, що позначає такі типи засобів оволодіння мовою і мовленням: *мовні вправи*, *умовно-мовленнєві вправи*, *мовленнєві вправи*, *комунікативні завдання*. На наш погляд, ці назви не суперечать прийнятим усталеним категоріям, а тільки прозоріше виокремлюють призначення (функції) кожного типу засобів і чіткіше відповідають комунікативному спрямуванню навчального процесу, забезпечуючи виконання його основної мети – навчати іноземної мови як засобу спілкування. Враховуючи ці обставини, автор підручника мусить у такий спосіб змодельовати навчальний процес у змісті свого доробку, щоб він якнайповніше забезпечував досягнення визначених цілей. Цьому сприяють різноманітні типи вправ, характерні кожному виду навчальної діяльності, що виконується відповідно до завдань уроку/серії уроків.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності тісно пов'язана з різноманітними аспектами, такими як управління навчальним процесом, мотивація, індивідуалізація тощо. Одним із найважливіших з них у цьому плані є питання співвідношення видів мовленнєвої діяльності. У зв'язку з тим, що шкільною програмою

передбачається формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що ототожнюється з оволодінням і володінням мовою як засобом спілкування, то й сам навчальний процес має бути зорієнтованим на всі види мовленнєвої комунікації. Сучасна теорія навчання іноземних мов розглядає такий процес як багатоаспектну діяльність, спрямовану на комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Комплексна мета не означає, що учні мають оволодівати видами мовленнєвої діяльності рівномірно й одночасно. Упродовж усього шкільного курсу навчання іноземної мови на певному етапі можливе домінування одного або кількох видів, а також різноманітні зміни в їх співвідношенні.

Якщо проаналізувати різні покоління шкільних підручників з навчання іноземних мов, видрукованих упродовж кількох останніх десятиліть, то можна чітко помітити тенденцію авторів на надання пріоритетів усному мовленню (аудіюванню і говорінню) на початковому етапі та говорінню і читанню – на старшому. Такі співвідношення у домінуванні певних видів мовленнєвої діяльності насамперед зумовлені віковими особливостями учнів (особливо це стосується учнів початкової школи, в яких ще недостатньо сформовані навички читання і письма рідною мовою), а також їхніми інтересами (наприклад, для учнів старшої школи читання набуває більш важливого значення як джерело отримання нової інформації, ніж це спостерігалось у попередніх класах). Відносно домінування того чи іншого виду мовленнєвої діяльності на певних етапах не заперечує принципу паралельного і взаємопов'язаного навчання та, відповідно, використання різних вправ і завдань.

У зв'язку з тим, що оволодіння іншомовним спілкуванням у теорії навчання іноземних мов розглядається як комплексний процес, який складається з предметного і процесуального аспектів, має бути здійснена значна робота з добору мовного (лексика, граматика) і мовленнєвого (тексти, діалоги, позафразові єдності, мовленнєві зразки тощо) матеріалу з метою створення системи вправ і завдань, які забезпечують оволодіння певним

видом мовленнєвої діяльності відповідно до реальних часових термінів, умов і завдань навчання.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов розглядається в сучасній теорії та практиці в тісному співвідношенні з навчально-пізнавальною діяльністю учнів [24]. У зв'язку з цим постає питання взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності на кожному етапі навчання іноземної мови. При цьому підлягають врахуванню різноманітні аспекти: комунікативні потреби в певному виді мовленнєвої діяльності, психологічні можливості та готовність учнів успішно виконувати навчальну діяльність, пов'язану з формуванням умінь і навичок в усному та писемному мовленні, їхній навчальний досвід у засвоєнні рідної мови тощо. Послідовність видів мовленнєвої діяльності може залежати не лише від етапу навчання, але й від характеру матеріалу. Деколи доцільно після рецепції активізовувати матеріал в говорінні, а деколи у письмі, а лише потім у говорінні. Наприклад, зоровий контроль, який здійснюється учнями під час письма, сприяє міцнішій фіксації мовленнєвих образів у пам'яті, а сам процес спостереження за письмом готує школярів до процесу читання. Цю особливість варто враховувати під час визначення вправ і завдань, якщо обидва види мовленнєвої діяльності (письмо і читання) розвиваються на спільному тематичному і мовному матеріалі.

Наступним важливим чинником, який забезпечує успішне упровадження взаємопов'язаного навчання, є необхідність формування і розвитку видів мовленнєвої діяльності на спільному мовному матеріалі. Весь лексичний і граматичний матеріал, дібраний для вивчення, має активізовуватись у говорінні, слуханні, читанні, письмі, тобто для його засвоєння долучаються чотири аналізатори: слуховий, зоровий, мовленнєво-моторний, руховий. Мовний матеріал має відповідати певним вимогам: 1) бути представленим відповідно до програми навчання; 2) слугувати для активного засвоєння, водночас збалансовано використовуватися для розвитку продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності;



3) слугувати підґрунтям для розвитку усної та письмової форм комунікації; 4) відповідати певним лінгвометодичним критеріям добору; 5) бути оптимально дібраним і методично доцільно організованим у змісті підручника.

Вважається, що добір вправ здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну структуру навчального процесу. А вона, у свою чергу, розглядається оптимальною за умови, якщо дібрані типи й види вправ організовані в такій послідовності та використані в такій кількості, що забезпечують ефективне формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим, певною мірою вправи можна розглядати як *спосіб взаємодії вчителя й учня (або підручника й учня)*: перший ставить завдання (або воно може бути сформульоване у змісті підручника), інший виконує це завдання, використовуючи свій навчальний досвід і рекомендації вчителя чи підручника. Така технологія характерна змісту уроків, а за умови відсутності вчителя (під час самостійної діяльності школяра) його функцію виконує підручник, через це він повинен містити всі необхідні засоби (інструкції, рекомендації, навчальний матеріал), які сприяють успішному виконанню вправи. У зв'язку з цим *одним із показників ефективності підручника є його спроможність забезпечувати учню можливість успішно самостійно виконувати вправу чи завдання у разі відсутності вчителя*. Це зумовлює авторів визначати для самостійного виконання такі вправи і завдання, що відповідали б певним умовам: 1) рівню навченості учня із мови, якою він оволодіває, а також 2) його навчальному досвіду (стану сформованості загальнонавчальної компетентності), який давав би йому змогу самостійно організовувати свою діяльність з метою успішного її виконання, ефективно залучаючи для цього відповідні навчальні стратегії.

У теорії та практиці навчання існують категорії «*кількісний склад вправ*» і «*якісний склад вправ*» [48]. Перший передбачає певну кількість вправ, які використовуються для засвоєння навчального матеріалу, а другий

– різнотипність і різновидність вправ. Зазвичай кількісний і якісний склад вправ у змісті підручника визначає його автор. Важливо, щоб він це робив не інтуїтивно, а науково обґрунтовано – за результатами експериментальних досліджень. Але не завжди і цей спосіб можна вважати ідеальним, оскільки існують різні умови навчання, в яких використовується підручник: різна готовність/мотивація учнів до оволодіння іноземною мовою, різна навчально-матеріальна база школи і, зрештою, різний професійний рівень учителя. А всі ці та деякі інші чинники об'єктивно впливають на визначення кількісного і якісного складу вправ. Значний вплив на їх вибір і співвідношення у системі здійснює також складність навчального матеріалу: чим він складніший, тим вимагає більше зусиль, що зумовлюється в більшій кількості вправ.

Зважаючи на те, що підручник для переважної більшості учнів слугує важливим і основним джерелом знань, носієм змісту освіти, то його функції значно розширюються: як основний засіб навчання він є головним інструментом управління діяльністю учнів (її раціональної та оптимальної організації) з метою засвоєння окресленого змісту. У зв'язку з цим у підручниках як пріоритетних засобах навчання іншомовного спілкування з позицій комунікативного та діяльнісного підходів має бути передбачена робота, спрямована на послідовне розкриття операційних механізмів, поетапне виконання дій, методично доцільне та доступне для учнів відповідного віку формулювання завдань до вправ, які вони повинні виконувати. Розглядаючи вправи і завдання засобами управління навчальним процесом, доцільно забезпечувати обов'язкову зверненість змісту їх формулювань до школярів, враховувати їхні індивідуальні особливості та мотиви оволодіння мовою, навчальний, зокрема комунікативний, досвід, складність мовних одиниць і труднощі їх засвоєння.

Різні аспекти змісту підручників значною мірою залежать від вікових психологічних особливостей школярів, що є важливим чинником впливу на цілі та форми навчання, види навчальної діяльності на різних ступенях

шкільної освіти. Від нього залежить також система дидактичних засобів, які необхідно застосовувати під час добору змісту навчання до підручників для різних класів (див. рисунок 4.5).



**Рис. 4.5. Залежність компонентів змісту підручників іноземних мов від вікових особливостей учнів**

Стисло розглянемо пріоритетні особливості ступенів навчання та їх дидактичну сутність і визначимо вектори їх розвитку відповідно до вікових особливостей учнів сучасних ЗЗСО.

### ***ПОЧАТКОВА ШКОЛА. 1–4 КЛАСИ***

Важливо зацікавити учнів у вивченні іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови у всьому курсі загальноосвітньої школи, сформувати базові навички і вміння, необхідні для розвитку іншомовної комунікативної компетентності на подальших етапах навчання. Вона має виховувати комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для розв'язання певних

проблем власної життєдіяльності. На цьому етапі здійснюється формування навичок і вмінь спілкування в усній та письмовій формах у межах визначених сфер, тем і ситуацій у залежності від вікових особливостей учнів, їхніх потенційних можливостей, інтересів, на основі використання для цього відповідних мовленнєвих зразків. Учні вчаться виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати елементарну оцінку певним явищам і діям, які їм доступні для усвідомлення.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови у початковій школі необхідно засобами змісту підручників сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмету не тільки розвивав їхні пізнавальні інтереси, розширював світогляд, але й сприяв глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства.

Процес навчання іноземної мови на цьому етапі організовується відповідно до мережі годин, визначених навчальним планом, і з урахуванням можливості збільшення їх кількості за рахунок варіативної частини. У зв'язку з цим для повноцінного забезпечення навчального процесу у змісті підручників доцільно пропонувати вправи і завдання, котрі узгоджуються з віковими потенційними можливостями молодших школярів: відповідно до європейських стандартів учні мають досягти рівня **A-1** [24].

### ***ГІМНАЗІЯ. 5–9 КЛАСИ***

Розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, у тому числі того, який сприяє формуванню ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентностей. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструмента в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Оволодіння іноземною мовою

все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати її для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур.

Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), і з власного життєвого досвіду. Зростає функція самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види і форми навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні поступово оволодівають уміннями читати різножанрову літературу, розуміти радіо- і телепрограми доступного рівня складності.

Саме ці особливості мають слугувати авторам підручників підґрунтям для визначення вправ і завдань, які здатні забезпечувати успішне виконання вимог навчальних програм: відповідно до європейських стандартів учні мають досягти рівня **A-2** (5–6 класи) і **B-1** (на завершення 9 класу) [24].

### ***ЛІЦЕЙ. 10–12 КЛАСИ***

Тенденції оновлення змісту шкільної іншомовної освіти у цих навчальних закладах пов'язані насамперед з упровадженням рівневого навчання іншомовного спілкування. Такий підхід зумовлює дещо переглянути дидактичні підходи до добору навчального матеріалу, активізації та контролю рівня його засвоєння відповідно до вікових особливостей ліцейстів і їхніх іншомовних комунікативних потреб. У них формуються важливі особистісні якості, зокрема усвідомленість способів виконання навчальних дій, самостійність, здатність до самоконтролю тощо.

Навчання іноземної мови на цьому етапі передбачає суттєвий перегляд змісту, методів і засобів оволодіння навчальним матеріалом. Можливо, доцільно створювати підручники з різним змістом, відповідно до тематичної спеціалізації навчального закладу та комунікативних потреб здобувачів освіти. У зв'язку з цим авторам навчальної літератури необхідно

враховувати психофізіологічні особливості школярів цього віку і добирати до її змісту вправи і завдання, що узгоджуються з цими особливостями, та у межах професійно зорієнтованої тематики спілкування.

На цьому ступені систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування, зумовлених також його тематичним спрямуванням. Широко використовуються творчі, проєктні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. Розвиваються уміння професійно спрямованого використання іноземної мови відповідно до певної галузі знань. Практикується введення інших курсів, які викладаються іноземною мовою. Можливе викладання курсів, зорієнтованих на професію вчителя іноземної мови, пов'язаних з лінгвокраїнознавством, країнознавством, перекладом, використанням комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов, тощо.

Рівень навчальних досягнень учнів ліцею відповідно до європейських стандартів має досягати **Б-2** [24].

Помилковою можна вважати технологію конструювання змісту підручника, якщо автор дотримується тенденції до збільшення кількості вправ, які не повною мірою розкривають учням механізми засвоєння навчального матеріалу. Тим більше, цей недолік посилює відсутність або недостатню представленість у підручнику інструкцій, що можуть слугувати своєрідною розгорнутою програмою (орієнтовною основою діяльності) усвідомленого оволодіння учнями навчальними операціями та діями. Інструкції можуть мати різний зміст: розгорнуто і доступно виписана теоретична інформація (зазвичай – у підручниках для молодших школярів) і подається більш узагальнена інформація у формі схеми чи таблиці (для учнів старшого віку). Форма пред'явлення змісту інструкцій може варіюватись у залежності від вікових психологічних особливостей учнів і їхнього

навчального досвіду. Дидактична доцільність використання інструкцій зумовлена їх функціями: *навчальною, діагностичною, коригувальною, контролювальною.*

*Навчальна* функція проявляється у використанні інструкцій як засобів управління процесом засвоєння лінгвістичної інформації: вони ілюструють учням орієнтувальну і виконавчу основи діяльності. Це своєрідні засоби оволодіння матеріалізованим етапом дії, засоби перетворення зовнішніх дій у внутрішні. *Діагностична* функція забезпечує можливість учням самостійно здійснювати поетапну діяльність з метою утворення необхідної форми мовної одиниці, аналізувати та порівнювати свої дії з інструкцією, адаптуючи їх до наданих рекомендацій. *Коригувальна* функція дає учням змогу контролювати власні дії, звертаючись до змісту інструкції та зразка, самостійно вносити певні корективи до результатів своєї діяльності. *Контрольовальна* функція забезпечує можливість зіставляти результати своєї роботи із зразком, який презентується в інструкції, оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу та визначати перспективи розвитку діяльності, спрямованої на оволодіння певним об'єктом. Ця функція слугує учням своєрідним засобом орієнтування у подальшій діяльності (потреба переходити до інших навчальних дій або до іншого навчального матеріалу, чи надати більшої уваги попередньому матеріалу для більш успішного його засвоєння).

Як засвідчує шкільна практика, відсутність інструкцій чи недостатня їх чіткість і прозорість у змісті підручника негативно позначається на якості (міцності, усвідомленості) засвоєння матеріалу, а також на ефективності методичної організації навчальної діяльності. Цю тезу підтверджує необхідність (за потреби) коригування змісту експериментальних матеріалів з метою їх удосконалення на різних етапах підготовки підручників. Зазвичай такі інструкції доцільно супроводжувати відповідними прикладами як зразками діяльності, а подальша робота учнів спрямовується на виконання



уміщених у підручниках комплексів вправ і завдань, якими передбачається засвоєння нового навчального матеріалу.

Розглядаючи вправи основними одиницями діяльності та засобами, що ілюструють структуру самої діяльності [133], вони мають забезпечувати орієнтування, виконання та контроль/самоконтроль тієї дії, що учень виконує. Згідно з цією теорією вправа як основний засіб навчання мови і мовлення повинна відповідати певним вимогам. У методиці навчання іноземних мов існує значна кількість наукових досліджень, пов'язаних з цією проблемою [47; 48; 96]. Проведений нами їх аналіз дав змогу зробити певні узагальнення і визначити *типові дидактичні та методичні вимоги до вправ і завдань під кутом зору сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, надавши їм стислої авторської інтерпретації*. Отже, вправи і завдання повинні:

- якнайповніше відповідати завданням, які визначаються цілями навчання іноземної мови в ЗЗСО – оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування;
- враховувати вікові психологічні особливості та потенційні можливості учнів, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання вправи), комунікативні потреби та інтереси;
- сприяти збалансованому засвоєнню учнями іншомовних комунікативних дій, котрі забезпечують взаємопов'язане на паралельне оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності;
- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь, які вважаються основними механізмами, що забезпечують іншомовне спілкування;
- враховувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);
- враховувати особливості іншомовного матеріалу, що вивчається: його морфологічну чи синтаксичну складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим, передбачати здійснення диференційованого підходу до

визначення якісного і кількісного складу комплексів (підсистем) вправ і завдань;

- бути методично доцільно організованими у змісті підручника відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї, а діяльність учнів має адаптуватися до системи операцій і дій, що до цього виконувались і далі будуть виконуватись, не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками та усвідомлювати свої дії;

- забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо його/її розуміння, орієнтувати учнів у способах усвідомленого виконання діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних і дидактично доцільних засобів вираження;

- умотивовувати іншомовну навчально-комунікативну діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;

- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і забезпечувати школярів способами їх удосконалення;

- забезпечувати учнів стимулами й опорами – а) вербальними: ключові слова, план, зразки-моделі автентичного мовлення тощо і б) невербальними: різноманітні ілюстративні матеріали та, просуваючись у навчанні, передбачати поступове зняття опор, враховуючи рівень навченості школярів і їхній освітній іншомовний досвід;

- забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури народу, що нею спілкується;

- бути комунікативно спрямованими – орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її в іншомовній мовленнєвій взаємодії, задовольняючи комунікативні потреби школярів у

межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну комунікативну доцільність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту вправи і завдання, та активну комунікативність;

- сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей відповідно до тематики іншомовного спілкування, вікових і навчальних потенційних можливостей учнів, зокрема уміння вчитися, набувати досвіду самостійно удосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами;

- забезпечувати можливість учням усвідомлено оволодівати способами навчально-комунікативної діяльності, самостійно виконувати навчальні дії як індивідуально, так і в колективі, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю;

- забезпечувати систематичне повторення навчального (зокрема лексичного і граматичного) матеріалу в різному тематичному оточенні;

- забезпечувати зворотний зв'язок між учнями і результатами їхнього навчання з метою корекції навчальних дій або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини.

У змісті підручника різні типи вправ можна об'єднувати в більш об'ємні одиниці – *комплекси і систему*. *Комплекси вправ* зазвичай створюються для виконання двох і більше завдань: засвоєння певної мовної одиниці; формування умінь і навичок з будь-якого окремого виду мовленнєвої діяльності; виконання навчальної діяльності, пов'язаної з аудитивним або письмовим текстом; підготовка усного чи письмового висловлення за малюнками/фотографіями тощо (наприклад, комплекс вправ для опису малюнка за презентованими опорами, комплекс вправ на засвоєння майбутнього часу і т.п.). Типи вправ, які при цьому використовуються, певним способом між собою пов'язані, структуруються відповідно до принципів наступності, посиленості, комунікативного спрямування. Водночас, утворюючи комплекс, передбачається, що вони логічно входять до системи. Зазвичай, *система вправ* розглядається як

цілісний об'єкт, який складається із взаємопов'язаних елементів [47]. А відтак помилково вважати систему вправ як нерегламентований їх набір, оскільки важливим є системоутворювальний характер взаємодії елементів, з яких вона складається. А відтак, система вправ – це організація взаємопов'язаних дій, розташованих за принципом наростання мовних і операційних труднощів, відповідно до послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок і характеру реально існуючих актів мовлення, це особлива структура навчальних завдань із певним змістом і заданою послідовністю їх виконання. Отже, систему вправ можна розглядати єдиним, цілісним, завершеним утворенням, яке забезпечує досягнення визначених цілей навчання.

Система вправ має конструюватися відповідно до концепції освіти, що домінує на певному історичному етапі розвитку суспільства, цілей і умов навчання, з урахуванням теорії формування видів мовленнєвої діяльності як засобів спілкування. Ураховуючи висловлені думки, нам уявляється доцільним збагатити презентовані визначення тезою про актуальну потребу в системі вправ і завдань, які забезпечують взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується, і в такий спосіб сприяють формуванню міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як стратегічного завдання шкільної іншомовної освіти і пріоритетного феномену сучасного мультилінгвального та полікультурного світового простору.

Кожний навчальний предмет, який вивчається у ЗЗСО, має свою систему вправ і завдань, властивих особливостям його змісту. Що стосується шкільного навчального курсу з іноземної мови, то система вправ і завдань, що спрямована на його засвоєння, характеризується досить розгалуженою особливістю їх функцій, типів, видів і форм виконання. Набутий нами науковий і навчальний досвід дав змогу визначити та інтерпретувати в межах сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти дидактико-методичні функції та характеристики вправ і завдань, зорієнтованих на

формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як важливого показника готовності учнів до іншомовного спілкування у межах окреслених навчальною програмою сфер, тематики і мовного матеріалу.

***Дидактико-методична характеристика системи вправ і завдань, рекомендованої для використання у змісті підручника іноземної мови для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (авторська інтерпретація)***

1. Сприяє здобуванню учнями лінгвістичних, соціокультурних, загальнонавчальних знань про об'єкти вивчення.
2. Доступна для учнів певної вікової категорії, узгоджується з їхніми психофізіологічними особливостями та потенційними можливостями.
3. Забезпечує виконання вимог навчальних програм з іноземних мов для певного типу навчального закладу/етапу навчання/класу.
4. Здійснює комплексний вплив на слуховий, зоровий, мовленнєво-моторний, руховий аналізатори і забезпечує їх активне використання відповідно до визначених навчальних завдань.
5. Сприяє формуванню фонетичних, лексичних, граматичних навичок, як мовних аспектів процесу іншомовного спілкування.
6. Забезпечує формування мовленнєвих умінь як механізмів іншомовного спілкування в усній та письмовій формах мовленнєвої взаємодії.
7. Сприяє формуванню загальнонавчального досвіду учнів.
8. Сприяє паралельному і взаємопов'язаному навчанню видів мовленнєвої діяльності.
9. Забезпечує паралельне і взаємопов'язане формування мовних навичок і мовленнєвих умінь.
10. Забезпечує взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується, сприяє організації процесу навчання у формі діалогу культур.

11. Передбачає методичну організацію вправ і завдань відповідно до принципу наступності, коли кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї.

12. Забезпечує збалансований оптимальний добір і використання вправ і завдань, спрямованих на набуття учнями іншомовного досвіду в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі.

13. Передбачає виконання учнями комплексів підготовчих вправ для реалізації творчих завдань (навчально-мовленнєвих ситуацій, проєктної роботи, рольових ігор та інших інтерактивних видів діяльності тощо).

14. Забезпечує можливість здійснення повторення навчального матеріалу через комплекси відповідних вправ і завдань.

15. Забезпечує оволодіння учнями невербальними засобами спілкування, прийнятими в країні, мова якої вивчається.

16. Передбачає раціональну методичну організацію вправ і завдань в структурних компонентах підручника відповідно до визначених завдань.

17. Забезпечує оптимальний обсяг змісту вправ, що дозволяє виконувати завдання, передбачене їх функцією, у тому числі формуванню ключових і предметних компетентностей у межах тематики для певного класу.

18. Забезпечує використання вправ і завдань, які дають змогу здійснювати різні види контролю рівня навчальних досягнень учнів.

19. Забезпечує взаємозв'язок і взаємозалежність вправ і завдань у кожній окремій структурній одиниці підручника (розділ, підрозділ).

20. Забезпечує виконання учнями вправ і завдань, адекватних особливостям формування механізмів спілкування у кожному виді мовленнєвої діяльності.

21. Змістом і формою виконання вправ і завдань сприяє розвитку, освіті, вихованню учнів.

Оптимальний склад комплексів і системи вправ для оволодіння певною мовною одиницею або видом мовленнєвої діяльності у межах одного

підрозділу або тематичного розділу підручника, а також для всього його змісту має визначатись у *процесі експериментальної роботи*. Змоделювати ефективну систему чи ефективний комплекс вправ можна лише в результаті такої діяльності. Варто зазначити, що створені в такий спосіб вони, вочевидь, *ніколи не зможуть вважатись абсолютно успішними, а завжди будуть відносно ефективними і даватимуть різні результати*. Це, як зазначалося раніше, зумовлено тим, що підручник зазвичай використовується в різних об'єктивних і суб'єктивних умовах навчання.

Звісно, що рівень якості засвоєння змісту навчання різнобічно залежить від прийнятої системи засобів оволодіння ним. Відповідно, кожна вправа системи має чітко спрямовувати діяльність учнів на формування конкретної навички і розвиток певного мовленнєвого уміння. Саме в цьому ми вбачаємо *системоутворювальний характер вправ і завдань*. Усе це дозволяє розглядати таку систему як засіб досягнення мети навчання, і її особливістю є науковий характер взаємозалежних вправ і завдань, їх доступність, поступове зростання труднощів у виконанні навчальної діяльності, обов'язковість забезпечення повторюваності мовних операцій і мовленнєвих дій на іншому тематичному матеріалі для формування відповідного стереотипу, комунікативне спрямування, збалансованість для формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Відповідно до наведених тверджень для автора підручника іноземної мови аксіоматичним є положення про раціональне визначення оптимальної системи вправ, яка була б адекватною різним віковим особливостям учнів: враховувала їхній навчальний досвід, рівень розвитку мотивації до оволодіння мовою, психофізіологічні можливості пам'яті, мислення, здатності до аналізу, синтезу, уміння робити порівняння, узагальнення, висновки тощо та ефективно забезпечувала б виконання вимог чинної навчальної програми. Якісний та кількісний склад вправ має поступово змінюватись у зв'язку з названими вище особливостями, і методично недоцільно, коли у змісті окремих підручників для різних класів у доборі



вправ деколи відсутня або недостатньо простежується тенденція на їх ускладнення та орієнтацію на розвиток креативного мислення і творчих здібностей учнів відповідно до їхніх потенційних вікових особливостей. А через це дидактично виправдано, щоб у змісті підручників спостерігалася не тільки різноманітність вправ, але й з переходом на наступні етапи навчання зменшувалася кількість деяких із них, які вже не характерні для учнів старших вікових категорій, а деколи окремі вправи, що були типовими для учнів молодшого шкільного віку, взагалі дидактично недоцільно використовувати на подальших етапах навчання. Наприклад, вважаємо не зовсім виправданим у підручниках для учнів 7–12-х класів надавати значні пріоритети мовним вправам, які виконуються за зразком. Звісно, вони можуть мати місце, особливо у тих випадках, коли учні виконують нову і складну для них дію, або ж для диференціації видів навчальної діяльності, передбаченої для школярів з різними індивідуальними особливостями, проте їх питома вага повинна мати тенденцію на скорочення. Натомість, поступово має збільшуватися кількість видів навчальної діяльності, спрямованої на розвиток навичок самостійної роботи, креативних здібностей учнів, умінь самостійно здобувати нові знання, досліджувати деякі проблеми і робити висновки. Насамперед це зумовлено їхнім навчальним досвідом, вищим рівнем розумових здібностей, інтересами, розвитком психічних процесів і загальнонавчальних умінь тощо.

За даними психологів [47], учням підліткового віку (5–7-і класи) вже характерні здібності до абстрагування, узагальнення, систематизації, їм властиве бажання колективної, творчої діяльності, в них на значно вищому рівні, ніж на попередніх етапах навчання, перебуває мотивація їхніх навчальних дій тощо, а старшокласники спроможні виконувати завдання, котрі вимагають від них самостійних творчих дій у прийнятті певних рішень, зокрема самостійно, у разі потреби, звертатися до попереднього навчального досвіду і доцільно долучати його до нової діяльності, самостійно опрацьовувати додаткові джерела навчальної інформації, систематизовувати

та узагальнювати її, інтерпретувати відповідно до ситуативних комунікативних потреб. Все це зобов'язує авторів підручників адекватно враховувати такі особливості у доборі засобів навчання мови і мовлення.

Зазвичай у кожному підручнику існує одна система вправ, у якій закономірно виділяються окремі *підсистеми* – об'єднання вправ, спрямованих на навчання кожного виду мовленнєвої діяльності. Водночас, враховуючи, що зміст більшості сучасних шкільних підручників іноземних мов структуровано за тематичним принципом, а в середині кожного тематичного розділу існують підрозділи (уроки-параграфи), то також можна говорити про *кілька підсистем вправ*: 1) підсистема вправ у підрозділі; 2) підсистема вправ у кожному тематичному розділі. У зв'язку з тим, що підручник для кожного класу є цілісним продуктом, який створений відповідно до вимог навчальної програми, то дидактично доцільно дібрані та методично раціонально організовані вправи і завдання в його змісті можна розглядати як систему. Відповідно, за допомогою методично доцільно визначеної послідовності вправ створюється можливість дидактично коректно реалізовувати функцію управління навчальною діяльністю учнів. Лише дидактична та методична доцільність визначених вправ (у змісті підручника це здійснює автор), рівень їх взаємодії та дотримання принципів наступності (кожна наступна вправа, як нами зазначалося, логічно продовжує попередню, ґрунтуючись на ній, і є складнішою) та доступності (враховує навчальний досвід учнів) забезпечують систему дій, спрямованих на досягнення цілей навчання іноземної мови на певному етапі: окремому уроці, в тематичному розділі, в певному класі.

Для навчання іноземних мов, як й інших предметів, неможливо визначити уніфіковану для всіх випадків, зокрема навіть для навчання різних іноземних мов, загальну систему вправ, яка була б різноаспектно ефективною для оволодіння учнями іншомовним спілкуванням, охоплювала всі види мовленнєвої діяльності та знаходила своє матеріальне втілення у підручнику. Як засвідчує шкільна практика (результати опитування вчителів

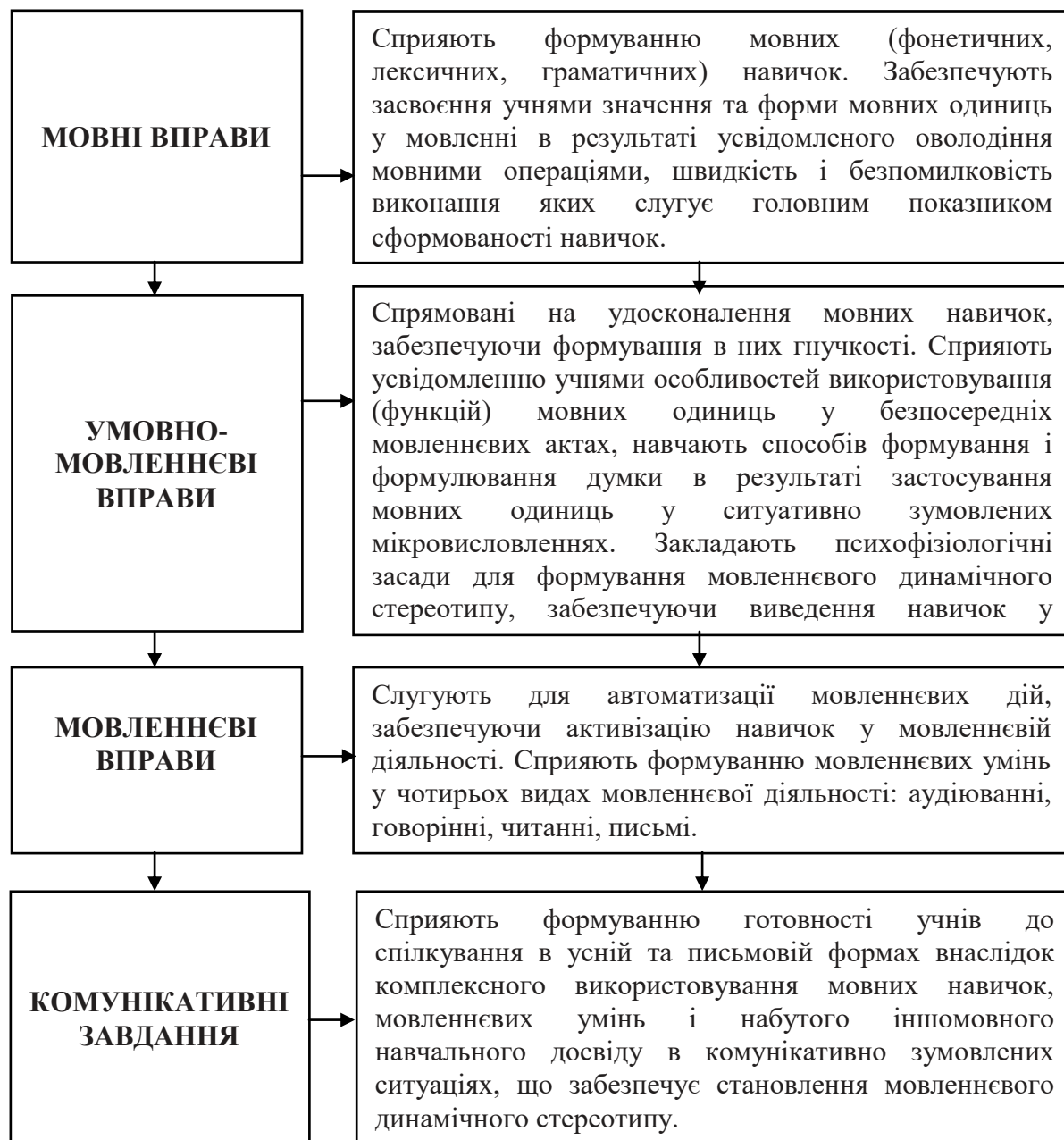
і результати контрольних зрізів навчальних досягнень учнів), найбільшу трудність у засвоєнні іншомовного навчального матеріалу викликають форми відмінювання дієслів (іспанська, німецька, французька мови), порядок слів у реченні (німецька мова), структурування запитальних речень (англійська, німецька мови), утворення дієслівних часових форм (англійська, іспанська, німецька, французька мови). У зв'язку з цим об'єктивно виникає потреба у більшій кількості вправ, які мають бути спрямовані на успішне оволодіння таким мовним матеріалом.

Узагальнюючи наведені вище погляди на систему вправ і завдань та висловивши власні концепти, дозволимо собі окреслити власну позицію щодо цієї категорії, що може бути реалізована в сучасних шкільних підручниках іноземних мов, відповідно до нової парадигми шкільної іншомовної освіти. Отже, система вправ і завдань – *це методично доцільно дібрана, ієрархічно вибудована, дидактично доцільно збалансована послідовність засобів навчання, що забезпечує умотивоване і усвідомлене оволодіння учнями мовним матеріалом, сприяє формуванню мовленнєвих умінь в усному (говорінні, аудіюванні) та писемному (читанні, письмі) спілкуванні, та комунікативної поведінки відповідно до наявних ситуативних умов, а також забезпечує можливість формування ключових компетентностей у межах передбаченої тематики спілкування, а також міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як важливих компонентів іншомовного комунікативного досвіду учнів, дає можливість засвоїти типові культурологічні аспекти спілкування, організовує взаємопов'язане навчання мови і культури у формі діалогу культур. При чому оптимальний якісний і кількісний склад вправ і завдань у межах одного підрозділу, тематичного розділу, чи для змісту всього підручника має визначатись у процесі експериментальної перевірки і варіюватись у залежності від особливостей певної іноземної мови, зокрема від складності мовних і мовленнєвих одиниць і труднощів їх засвоєння. Змоделювати ефективну систему вправ можна лише в результаті такої діяльності. Одним із*

критеріїв визначення номенклатури вправ слугують особливості виду мовленнєвої діяльності, на який спрямована навчальна робота. Їх якісний та кількісний склад зумовлюється не тільки потребами навчання, але й іншими чинниками, про які йшлося вище.

Ураховуючи все зазначене, зробимо спробу визначити та схарактеризувати типологію вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування, що може застосовуватися у змісті шкільних підручників іноземних мов. Вона створена відповідно до компетентнісного, комунікативного, діяльнісного підходів до навчання, а її компоненти дають змогу враховувати індивідуальні особливості учнів, їхню різну готовність до оволодіння предметом, їхні іншомовні комунікативні потреби (рис. 4.6.).

Запропонована типологія засобів навчання іншомовного спілкування враховує комунікативні цілі та динаміку поетапного розвитку процесу засвоєння навчального матеріалу: 1) *етап орієнтування*, 2) *етап виконання операцій і дій* та 3) *етап контролю/ самоконтролю результатів діяльності*. На цих етапах за допомогою оптимально визначеної системи вправ і завдань передбачається активне сприймання та усвідомлення навчального матеріалу і способів діяльності, пов'язаних з його оформленням і оперуванням; активне та ініціативне тренування в усвідомленому та вмотивованому його використанні в усних і письмових видах та індивідуальних, парних і групових формах роботи; самоконтроль, самокоригування та самооцінювання здійсненої навчальної діяльності: як її результатів, так і засобів виконання. За таких умов зміст підручника для кожного класу доцільно розглядати як запропоновану учням своєрідну програму їхньої діяльності, успішне виконання якої може забезпечити досягнення запланованих цілей, що є показником рівня їхньої навченості. Цьому сприяють відповідно дібрані вправи і завдання як засоби управління цим процесом. Відтак, від оптимально визначеної та раціонально організованої їх системи значною мірою залежить ефективність самого підручника, а отже, і успішність навчання.



**Рис. 4.6. Якісний склад, послідовність використання і функції вправ і завдань у шкільних підручниках іноземних мов**

## РОЗДІЛ 5. СТРУКТУРА ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### 5.1. Структурні компоненти змісту підручника та їх функції

Кожний шкільний підручник можна розглядати як складну дидактичну реальність, у якій відображені, з одного боку, універсальні явища, більшою або меншою мірою характерні цьому виду навчальної літератури з будь-якого предмета, з іншого – явища, властиві тій чи іншій галузі знань, суттєві для певного методу або системи навчання, а також ті, що узгоджуються з індивідуальними психологічними та віковими особливостями користувачів і з типом навчального закладу, для учнів якого він конструюється. Усі ці чинники та деякі інші значною мірою впливають на зміст теорії підручника як наукової галузі, де його структурі належить визначальна роль.

Підручник можна розглядати особливою багатокomпонентною дидактико-методичною системою, в якій своєрідно взаємодіють кілька підсистем, де кожна виконує свої функції. Недостатня результативність діяльності однієї з них може привести до загальних негативних наслідків. Саме такі випадки свідчать про неефективність усієї системи. А це означає, що для успішного її функціонування необхідно, щоб кожен компонент був ефективним. Так само і для підручника існує потреба в ефективності пріоритетних його компонентів, якими є зміст і структура.

У вітчизняній галузі підручникотворення проблема структурного оформлення навчальної літератури не набула широкого й системного вивчення, втім окремі її аспекти, стали предметом досліджень І.М. Ключковської [32]; Т.О. Лукіної [43]; Р.Ю. Мартинової [46]; А.В. Фурмана [104]; Р. Lyons [122]. Серед певної кількості дослідників проблеми підручникотворення простежується позиція, за якої зміст будь-якої навчальної книги характеризується **макроструктурою** (зовнішньою структурою) і **мікроструктурою** (внутрішньою структурою) [46; 122]. Макроструктурі характерні дидактичні особливості, тобто вона адаптивна до

підручників для навчання всіх предметів, у той час як мікроструктурі властиві *методичні* ознаки, характерні конкретному предмету.

Кожний підручник іноземної мови не варто розглядати як хаотичну масу інформації, а певним чином системно упорядковану дидактичну дійсність [120]. Він також має свою *макроструктуру* (зовнішню структуру). До неї зазвичай відносять такі компоненти: *вступну частину (передмову)* у формі звернення до учнів, *тематичні розділи, підрозділи, граматичний довідник, деколи – країнознавчий глосарій, двомовний словник* вивченої лексики. *Мікроструктура (внутрішня структура)* складається з вправ і завдань, які мають виконувати учні у межах підрозділу для набуття іншомовного комунікативного досвіду з певної теми, а також позатекстових ілюстративних матеріалів: малюнків, світлин, схем, таблиць тощо. Це різні типи і види засобів оволодіння мовою і мовленням, дібрані та особливим способом методично організовані у підрозділі. Зазвичай внутрішня структура визначається дидактико-методичною концепцією автора, в основі якої лежить запропонована ним модель навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, котра враховує психологічні особливості та потенційні можливості учнів певного віку, набутого навчального досвіду і окреслені навчальною програмою цілі навчання для певного класу або етапу. Зазначені компоненти традиційно присутні у всій шкільній навчальній літературі з іноземних мов. Отже, як *макроструктура*, так і *мікроструктура* підручників іноземних мов значною мірою залежать від особливостей чинників впливу на їх компоненти.

*Під структурними компонентами шкільних підручників іноземних мов* ми розуміємо структурні блоки спеціально дібраних і методично організованих навчальних матеріалів, які презентують навчальну модель тематично взаємопов'язаних і вибудованих за принципами доступності та наступності засобів навчання (текстів для читання, комунікативно спрямованих мовних і мовленнєвих вправ і завдань, ілюстративних матеріалів, інструкцій, схем, таблиць тощо). Вони забезпечують формування



в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкуватись іноземною мовою у межах тематики, окресленої навчальною програмою. До основних структурних компонентів підручника іноземної мови ми відносимо *тематичні розділи і їх підрозділи* (уроки/параграфи), які в сукупності створюють цілісну структурну систему навчальної книги. Кожний структурний компонент має певний зміст і виконує певні функції, зумовлені цілями і завданнями, визначеними навчальною програмою.

На сьогодні в дидактичній та методичній літературі розроблені окремі підходи до визначення якісного та кількісного складу змісту як самих підручників, так і їх структурних компонентів. Також сформульовані деякі рекомендації щодо раціональної організації в них засобів навчання (вправ, завдань, ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, інструкцій тощо), що мають забезпечувати оволодіння різними видами іншомовної комунікативної діяльності [8; 32; 46; 60; 71; 134]. На жаль, ми не знайшли обґрунтованих досліджень або переконливих рекомендацій щодо структурування шкільних підручників іноземних мов. Автори, як з'ясувалося, розв'язують цю проблему інтуїтивно. Нам уявляється не зовсім коректно рекомендувати їм використовувати певну усталену структуру видів діяльності для презентації, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, оскільки це питання різнобічно залежить від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників, насамперед від концепції навчання. Окрім того, як нами зазначалося, зміст підручників, у тому числі їх структурних компонентів, доцільно конструювати в такий спосіб, щоб надавати вчителям змогу за потреби іноді варіювати запропонованими видами діяльності й відповідно до умов навчання та навчальної ситуації вносити певні корективи.

Кількість тематичних розділів підручника залежить від *об'єктивного чинника* – визначених навчальною програмою тем для спілкування. Зазвичай один тематичний розділ співвідноситься з однією темою. Кількість підрозділів (уроків/параграфів) у кожному тематичному розділі залежить від *суб'єктивного чинника* – є прерогативою (залежить від прийнятої концепції)

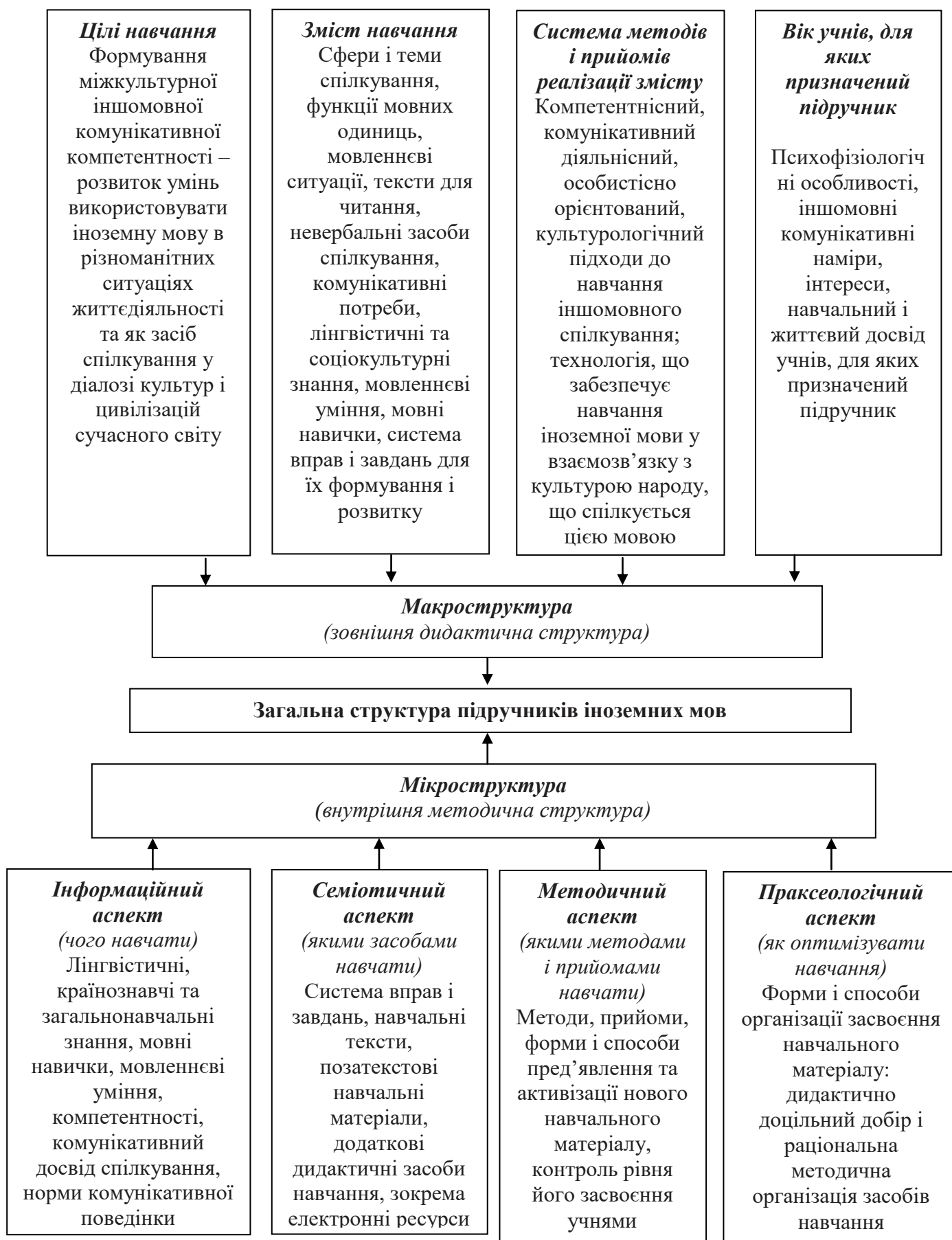
автора і визначається його баченням особливостей розвитку змісту теми для спілкування. Пріоритетний принцип, яким доцільно керуватися, – це відповідність вербального та інформаційного навчального матеріалу підрозділів вимогам програми щодо забезпечення тематичного змісту спілкування, а також віковим особливостям, інтересам та іншомовним комунікативним потребам учнів. *Важливою передумовою визначення оптимальної кількості підрозділів і їх змісту має бути експериментальна перевірка цих питань на етапі підготовки рукопису підручника.* Лише за таких умов його зміст і структура зможуть бути ефективними і сприяти досягненню очікуваних результатів.

Результати нашого дослідження дали змогу визначити чинники впливу на структуру шкільних підручників іноземних мов (рис. 5.1.).

Як бачимо, вибір загальної структури підручника різнобічно має узгоджуватися з особливостями окреслених вище чинників впливу на її зміст і функції. Вони слугують підґрунтям для визначення дидактичних і методичних підходів до раціональної побудови змісту навчання у кожному класі. Розглянемо основні компоненти їх макроструктури.

*Вступна частина* зазвичай спрямована на учня, втім, якщо авторською концепцією не передбачається окремо книга для вчителя, то цей компонент певною мірою може зорієнтовувати також і його діяльність. У цій частині викладаються цілі та завдання навчання. Це також своєрідний мотивувальний структурний компонент підручника, який стисло окреслює особливості його змісту та спонукає до його засвоєння.

Найважливіший компонент макроструктури підручника – це його *основна частина*, організована в *тематичні розділи*, які в різних авторів мають свої назви: *Unit* (англійська мова), *Unidad* (іспанська мова), *Einheit* (німецька мова), *Unité* (французька мова). Використовується й інша термінологія, оскільки галузь підручникотворення не вимагає від авторів чіткої уніфікації.



**Рис. 5.1. Чинники впливу на загальну структуру шкільних підручників іноземних мов**

*Тематичний розділ* підручника – це його структурна макроодиниця, зміст якої організовується у межах однієї теми спілкування. Він є відносно завершеним, але не автономним структурним компонентом змісту навчання. Як зазначалося вище, кількість розділів зазвичай залежить від кількості тем для спілкування, визначених навчальною програмою для певного класу. Відповідно, кожний підручник може містити різну кількість цих структурних одиниць. Зазвичай усі вони взаємопов'язані мовним, мовленнєвим і деколи інформаційним матеріалом. Зміст кожного розділу вибудовується відповідно до принципу наступності – враховує іншомовний досвід, набутий школярами під час оволодіння навчальним матеріалом попередніх розділів. Це традиційне структурування. Аналогічного розподілу змісту дотримується більшість авторів чинних підручників. Проте тематичний принцип організації матеріалу не єдина форма структурування. Існують підручники, що побудовані за ситуаційним принципом. У таких випадках автори пропонують організовувати навчання іншомовного спілкування через використання сюжетних мовленнєвих ситуацій. За таких умов зміст має єдиний наскрізний сюжет, згідно з яким спільні для нього сюжетні персонажі потрапляють у різноманітні ситуації, де виконують певні соціально-комунікативні завдання. Зміст ситуацій співвідноситься з тематикою для іншомовного спілкування, окресленою навчальною програмою. У таких підручниках прозоро не спостерігається чіткого структурування основної частини на теми, а пріоритетними є назви видів діяльності, виконуючи які, персонажі реалізують свої комунікативні потреби. Вони це здійснюють у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) і в різних навчально-комунікативних середовищах.

Обсяг тематичного розділу (кількість у ньому підрозділів) і методичну організацію навчального матеріалу (послідовність пред'явлення, активізацію, умови, способи і форми використання, систему повторення тощо) визначає автор. Як засвідчує практика підручникотворення, зазвичай більшість авторів це здійснюють інтуїтивно. Не останню роль у цьому

відіграє досвід їхньої педагогічної діяльності. На наше переконання, це дещо помилкова позиція. Обсяг структурних компонентів підручників, зокрема тематичних розділів і підрозділів, та методичну організацію в них навчального матеріалу необхідно визначати експериментальним шляхом. Лише такий підхід може привести до очікуваних позитивних результатів.

Деколи автори після кожного розділу пропонують уроки для повторення засвоєного матеріалу, а також відводять уроки для здійснення тестового контролю/самоконтролю рівня навченості з теми, що уможлиблює узагальнення здійсненої навчальної діяльності.

Тематичні розділи підручника, у свою чергу, поділяються на *підрозділи* – дрібніші структурні одиниці: здебільшого це – *уроки* (*Lesson* – англійська мова, *Lección* – іспанська мова, *Lektion* – німецька мова, *Leçone* – французька мова), деколи – *параграфи*. У практиці конструювання змісту навчальної літератури існують дві точки зору на особливості використання підрозділів у навчальному процесі. Відповідно до концепції одних авторів, зміст підрозділу засвоюється за один шкільний урок. А через це в їхніх доробках уміщено таку їх кількість, яка узгоджується з навчальним планом для кожного класу. Згідно з позицією інших авторів, підрозділ підручника не є абсолютним відбитком шкільного уроку. У зв'язку з цим учителю за потреби надається право самостійно дозувати зміст навчальної книги у відповідності до умов навчання: готовності учнів до оволодіння іноземною мовою, їхнього рівня навченості, рівня мотивації, навчально-матеріального та методичного забезпечення процесу навчання тощо.

Для визначення загальної кількості підрозділів не існує уніфікованих вимог. Кожний автор/авторський колектив розв'язує цю проблему самостійно. У підручниках, структурованих на підрозділи відповідно до навчального плану, як нами зазначалося, загальна їх кількість збігається з кількістю годин, окреслених цим документом для певного класу. В інших підручниках автори її визначають інтуїтивно, або, в кращому випадку, за результатами експериментальної перевірки. А відтак кількість підрозділів у

кожному тематичному розділі підручників різних авторів, а також у межах підручника одного автора може варіюватися. Вирішення цього питання залежить від авторської концепції, а вона насамперед має враховувати рівень завантаженості тематичних розділів. Автор має передбачити, що зазвичай упродовж одного уроку має виконуватись одне комунікативне завдання (деколи кілька невеликих взаємопов'язаних). Йдеться про різний обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу, що пред'являється для засвоєння на певному етапі навчання. Є тематичні розділи, в змісті яких, відповідно до вимог навчальної програми і з урахуванням ситуативних комунікативних потреб учнів, передбачається вивчення граматичних явищ, які викликають більші труднощі, ніж їх аналоги в інших розділах. Процес оволодіння ними (етап презентації, етап активізації/тренування, етап використання) вимагає більшої кількості та урізноманітнення засобів навчання, зокрема вправ, завдань, правил, інструкцій, схем, таблиць тощо, а через це зумовлює збільшення кількості підрозділів у подібних тематичних розділах. Як засвідчує практика, до таких граматичних явищ відносяться дієслівні часи, окремі синтаксичні особливості мови, узгодження часових форм у складнопідрядних реченнях, відмінювання дієслів, формоутворення пасивного стану дієслів, структурування речень різних типів тощо. Якщо в тематичному розділі передбачена діяльність, спрямована на оволодіння подібними мовними одиницями та лінгвістичними особливостями, то, звісно, він має містити більшу кількість підрозділів, ніж інші розділи, в змісті яких не здійснюється вивчення аналогічного матеріалу.

Критерієм для визначення змісту і кількості підрозділів як дрібніших структурних компонентів підручника найчастіше слугують підтеми, які збагачують і деталізують іншомовний комунікативний досвід учнів у процесі вивчення загальної теми спілкування, передбаченої розділом. У зв'язку з цим весь навчальний матеріал підрозділів концентрується навколо підтем, а зміст навчальних дій, котрі виконують учні, інтегрує новий матеріал підрозділу з раніше вивченим.

Ми дотримуємося позиції, за якої кількість підрозділів у тематичних розділах і загальна їх кількість у кожному підручнику обов'язково мають бути результатом експериментальної перевірки. За таких умов як підрозділи, так і тематичні розділи будуть методично доцільно структуровані (зокрема передбачатиметься дотримання принципу наступності, збалансованості навчання усіх видів мовленнєвої діяльності), не будуть перевантажені мовним і мовленнєвим матеріалом, а через це стануть оптимальними і доступними для засвоєння.

На перший погляд, поурочне структурування тематичних розділів на підрозділи дещо полегшує діяльність учителя, втім це не означає, що кожний підрозділ є прямим відбитком змісту шкільного уроку. Як вище зазначалося, вчителів деколи потрібно надавати можливість з урахуванням умов навчання самостійно диференціювати навчальний матеріал, пропонується підручником, дидактично доцільно за потреби використовувати додаткові засоби, створювати власні сценарії уроків, орієнтуючись при цьому на визначені автором завдання до кожного підрозділу. Така гнучкість підручника позитивно вирізняє його серед інших, дає учителеві змогу демонструвати свої творчі професійні здібності, котрі в його досвіді дають позитивні результати, і долучати їх до організації навчального процесу. Одна з основних умов такого типу структурування – це дотримання принципу наступності як в організації змісту тематичних розділів, так і підрозділів як їх структурних компонентів.

Стисло і узагальнено прокоментуємо *тематичні розділи*, які є завершеними структурними компонентами кожного підручника, у межах яких виконується одне або кілька комунікативних завдань. Їх зміст за мовним, мовленнєвим й інформаційним матеріалом узгоджується з вимогами чинних навчальних програм. На наш погляд, недоцільно розглядати кожний тематичний розділ підручників автономним у всій системі навчання: їх зміст ґрунтується на раніше вивченому навчальному матеріалі, забезпечує його повторення і використання в нових умовах спілкування й слугує підґрунтям



для діяльності у межах наступних розділів. Декларований вище принцип наступності особливим чином відбивається під час презентації та активізації нового лексичного і граматичного матеріалу. Тематичні розділи містять різну кількість підрозділів, що, як раніше згадувалося, залежить від обсягу мовних і мовленнєвих засобів, якими мають оволодіти учні у межах тематичного інформаційного матеріалу відповідно до вимог навчальної програми. Підрозділи також мають різну кількість видів навчальної діяльності, яку повинні виконувати учні упродовж уроку. Це залежить від кількох чинників: завдань уроку, вікових потенційних можливостей здобувачів освіти, їхнього комунікативного досвіду, складності матеріалу. Втім, як вже наголошувалося, зміст пропонованих автором підручника підрозділів не є прямим відбитком змісту шкільного уроку, що дає учителеві змогу варіювати матеріалом у залежності від умов навчання. Види навчальної діяльності, що містяться у підрозділах, структуровані відповідно до принципу наступності, а комплекси вправ і завдань мають бути компонентами цілісної системи засобів навчання, визначеної автором для всього змісту підручника. Доцільно кожний підрозділ завершувати творчим комунікативним завданням, яке узгоджується із метою уроку, за змістом і формою є одним із видів мовленнєвої взаємодії у реальних умовах спілкування, а вся попередня діяльність учнів на уроці готує їх до його виконання. У такий спосіб визначається і простежується цілісність підрозділу і відповідність його змісту комунікативній меті навчання іншомовного спілкування.

Важливими засобами реалізації принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури можуть слугувати малюнки й автентичні зображення об'єктів вивчення у формі світлин. Як зазначалося раніше, вони виконують подвійну функцію: а) слугують візуальною опорою для організації спілкування і б) сприяють глибшому усвідомленню школярами інформації, презентованої у текстах для читання.

Доцільно тематичні розділи завершувати тестами для контролю/самоконтролю навчальних досягнень учнів. Серед них можуть бути завдання, що спрямовані на отримання уявлень про рівень засвоєння мовного, мовленнєвого і тематичного інформаційного матеріалу, що слугуватиме учням і вчителеві стимулом для рефлексії про ефективність організації навчання.

З метою виконання принципів індивідуалізації та диференціації навчання у кінці підрозділів варто вміщувати матеріали країнознавчого спрямування, котрі можна пропонувати учням з підвищеною траєкторією розвитку.

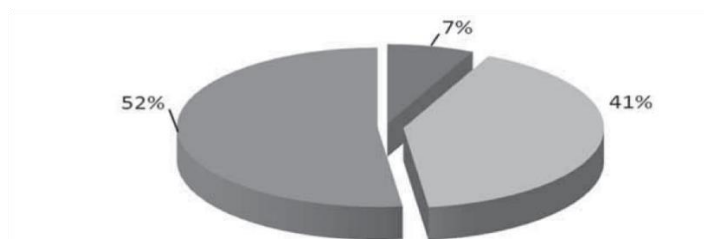
Зміст підрозділів у тематичних розділах для учнів різних вікових категорій характеризується різними видами навчальної роботи. Їх вибір здійснюється відповідно до вікових можливостей учнів і їхнього навчального досвіду. У підрозділах підручників для молодших школярів мають домінувати вправи і завдання репродуктивного характеру – вони виконуються з вербальною або візуальною опорою. У підручниках для учнів старшого віку потрібно активніше використовувати продуктивні комунікативні завдання, що потребують умінь інтегрувати навчальний досвід, набутий на попередніх ступенях навчання, у тому числі й на уроках інших предметів, частіше спонукати учнів до висловлювання свого ставлення до об'єктів спілкування, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Зміст навчання все більше набуває компетентнісно-діяльнісного спрямування.

Важливим компонентом макроструктури є *довідниковий апарат*. У різних підручниках іноземних мов він має різний компонентний склад, різну форму і різний обсяг. Зазвичай включає граматичний довідник/коментар, двомовний словник як узагальнений список вивченої лексики, організованої за алфавітом або за темами, окремі глосарії-коментарі лінгвокраїнознавчої термінології тощо. Граматичний довідник і словник можуть містити не тільки мовний матеріал, засвоєний у певному класі, але й найбільш уживані

лексичні одиниці та граматичні явища, вивчені учнями в попередні роки. У кінці підручника зазвичай розміщується його зміст, в якому зазначаються основні структурні компоненти навчальної книги.

Отже, в сучасній вітчизняній шкільній навчальній літературі з іноземних мов домінують два підходи до структурування основної частини її змісту: 1) поділ його на тематичні розділи і підрозділи, де кількість останніх чітко відповідає кількості уроків за навчальним планом; 2) поділ на розділи і підрозділи, де останні не є прямим відбитком уроку як форми організації змісту, і їх кількість у підручнику не обов'язково збігається з кількістю уроків, передбаченою навчальним планом.

Як перший, так і другий способи мають свої переваги і недоліки. Перший більше регламентує діяльність суб'єктів навчального процесу, що певною мірою можна вважати позитивним чинником. За нашими спостереженнями, така навчальна література користуються більшим авторитетом у молодих учителів, яким ще бракує досвіду і творчого вміння дидактично і методично доцільно дозувати навчальний матеріал підручника відповідно до суб'єктивних і об'єктивних умов навчання. У такій ситуації, звісно, значно легше виконувати те, що запрограмовано автором, ніж самому визначати навчальний матеріал для засвоєння на одному уроці. Другий підхід до структурування, на наш погляд, більше відповідає сучасним умовам навчання. Ця позиція певною мірою підтверджується результатами проведеного нами анкетування вчителів, у якому взяло участь 648 респондентів із різних регіонів України. Наведемо їх результати: 41% учасників опитування засвідчили своє позитивне ставлення до використання першого підходу, 52% – віддали перевагу другому підходу і 7% вчителів індиферентно висловились із цього приводу.



**Рис. 5.2. Ставлення учителів до структурування змісту підручника**

**52%** – кількість учителів, яким імпонує гнучкість підручника: структурування змісту не є прямим відбитком кількості уроків;

**41%** – кількість учителів, які є прибічниками структурування змісту за принципом: один підрозділ підручника відповідає одному уроку;

**7%** – кількість учителів, які не визначились із вибором.

Проведений якісний аналіз отриманих результатів проілюстрував, що прибічниками першого підходу переважно були вчителі з незначним стажем роботи (від 1 до 5 років), яким більше імпонує ситуація, за якої автор пропонує власний підхід до структурування, з яким вони погоджуються, тим більше, що це не вимагає від них додаткових творчих зусиль. Другому підходу надали перевагу вчителі зі стажем роботи, що перевищував 5 років. Очевидно, це пов'язано з тим, що ця категорія респондентів, маючи значний досвід педагогічної діяльності, усвідомлено і об'єктивно оцінює умови, в яких працює, а тому схиляється до позиції, котра їм дозволяє за потреби самостійно дозувати обсяг змісту навчального матеріалу підручника та використовувати додаткові засоби навчання, щоб успішно й оптимальними способами виконувати завдання уроку.

Нам імпонує другий спосіб структурування, хоч і він, як зазначалося, має певні недоліки. Насамперед, про його пріоритети. Так званий відкритий, не зарегламентований автором розподіл навчального матеріалу у структурних компонентах, зокрема підрозділах, не обмежує діяльність учителя. За потреби, ситуативно він сам визначає його обсяг для кожного уроку, враховуючи наявні умови навчання. Таке структурування робить підручник гнучким і не змушує вчителя визначатися, в який спосіб

адаптувати запропоновану організацію матеріалу підрозділу, якщо умови школи або класу не зовсім збігаються з прогнозованими автором. Цей спосіб структурування має також певні недоліки. Переважно вони пов'язані з поки що невисокою професійною майстерністю деяких учителів, щоб творчо й водночас ефективно використовувати підручник, адаптувати його зміст до наявних умов навчання. Проте, за результатами статистики, таких педагогів значно менше, ніж тих, які можуть це робити успішно.

За результатами анкетування також можна зробити висновок, що відповіді респондентів не проілюстрували переконливої переваги будь-якого з названих підходів. А це свідчить про те, що кожний із них має право на існування, можливо, з деякими варіантами відповідно до умов, які ситуативно змінюються і різнобічно впливають на формування громадської думки щодо зазначеного питання.

Ефективність навчального процесу, в якому підручник відіграє роль основного засобу навчання, значною мірою залежить також від його мікроструктури. *Мікроструктура підручника іноземної мови* складається із змінних компонентів і властивостей, котрі детермінуються особливостями предмета. До неї ми відносимо види навчальної діяльності всередині підрозділів; особливості викладу інформації; комплекси вправ і завдань, які забезпечують засвоєння змісту; форми і способи презентації текстових і позатекстових навчальних матеріалів: ілюстрацій, схем, таблиць, шрифтів, засобів орієнтування. Зміст, який мають засвоїти учні в межах підрозділу, є важливим складником усього підручника, оскільки йому безпосередньо підпорядковані інші компоненти як внутрішньої, так і зовнішньої структури. У зв'язку з цим недоцільно і помилково розглядати структуру підручника поза його змістом. Вони детермінують одне одного і перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності й у взаємодоповнюваності. На рисунку 5.3. презентуємо створену нами загальну структуру шкільного підручника іноземної мови.



**Рис. 5.3. Структура шкільного підручника іноземної мови**

Усі компоненти мікроструктури найбільш повно розкривають сутність явищ, характерних кожному підручнику, і як зазначає А.В. Фурман, вони ніби заповнюють універсальний каркас зовнішньої структури особливим будівельним матеріалом [104]. Така мікроструктура ґрунтується на певних *закономірностях*, які на наш погляд, можуть бути обов’язковими для врахування під час конструювання навчальної книги. Насамперед – це *відповідність віковим особливостям учнів*, для яких вона призначена. Недоцільно абсолютно аналогізувати підручники, підготовлені для учнів

різних вікових категорій, оскільки організація в них навчального матеріалу різнобічно залежить від їхніх потенційних психологічних можливостей і навчального досвіду. Наприклад, підходи до його структурування у підрозділах підручників для учнів молодшого шкільного віку не завжди можуть бути ефективними для використання у навчальній літературі для старшокласників. Якщо в останніх зазвичай не виникає труднощів для розуміння схематичного зображення певної навчальної інформації (наприклад, абстрактних узагальнювальних таблиць відмінювання дієслів у теперішньому, минулому або майбутньому часі; окремих вправ і завдань, які передбачають здійснення певного аналізу, зіставлення, систематизації, узагальнення; творчих видів діяльності, що вимагають активізації додаткових розумових здібностей; завдань на розвиток креативного мислення тощо), то для учнів початкової школи використання таких структурних компонентів не відповідатиме їхнім віковим особливостям і потенційним можливостям, а тому не завжди може привести до очікуваного результату.

Підручники іноземних мов для учнів молодшого шкільного віку значно більше ілюстровані, ніж їх аналоги для старшокласників. Відомо, що у молодших школярів превалює образне мислення, їм імпонують яскраві та різнокольорові малюнки, котрі привертають увагу, через те міцніше запам'ятовується той образ, який зображений в яскравій багатокольоровій гамі. Втім необхідно застерегти від значної перевантаженості змісту ілюстраціями, що спостерігається в деяких підручниках іноземних мов для учнів початкової школи. Це може зіграти негативну роль. За свідченням психологів, дидактично недоцільне наповнення підручника різнокольоровими малюнками не завжди позитивно впливає на увагу учнів, розсіюючи та децентруючи її, заважаючи виділяти головне, а в психічному аспекті такий стан не активізує їхньої діяльності [17]. Отже, усе це свідчить про важливість урахування вікових особливостей учнів під час добору і структурування навчального матеріалу у змісті підручника.



Іншою важливою закономірністю побудови ефективної мікроструктури підручника іноземної мови є оптимальне і раціональне використання аналізаторів, з допомогою яких учні сприймають і засвоюють навчальний матеріал. З праксеологічної та семіотичної точок зору<sup>2</sup> підручник іноземної мови можна розглядати як складну структуру різноманітних взаємопов'язаних знакових систем, які застосовуються для інтенсифікації процесу формування мовленнєвих умінь і мовних навичок. А відтак з'являється досить важлива проблема ефективного використання аналізаторів, які забезпечують адекватне сприймання навчального змісту та впливають на раціональний розподіл видів діяльності, до виконання яких вони долучаються.

Проведений нами аналіз відповідної наукової літератури та чинних шкільних підручників іноземних мов свідчить про те, що це питання ще детально не вивчено. Вирішення його головним чином залежить від максимального і раціонального використання досліджень психологів про вплив зорового, слухового, мовленнєво-моторного і рухового аналізаторів на рівень оволодіння навчальним матеріалом. При цьому особливого значення набуває проблема врахування можливостей як усіх аналізаторів, так і кожного зокрема для оволодіння мовою і мовленням під час структурування змісту навчання у підручнику. Важливо, щоб цей матеріал розміщувався рівномірно, збалансовано, відповідно до вікових особливостей і рівня розвитку в учнів тих або інших аналізаторів, якими вони користуються для його засвоєння. Як засвідчують психологи, на певному етапі життя у дитини превалює певний аналізатор [121]. Знання цього факту є об'єктивною необхідністю для автора підручника, і його врахування сприяє раціональній організації навчального матеріалу і визначенню ефективних методичних прийомів оволодіння ним.

Ефективне використання можливостей аналізаторів залежить від правил кореляції та координації різноманітних засобів вираження

---

<sup>2</sup> *Праксеологія* (від грецького *praxis*: дія) – галузь досліджень, яка вивчає ефективність людської діяльності. *Семіотика* (від грецького *semeiōtikos*: знак, ознака) – наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем [21].

дидактичного змісту у процесі безпосереднього і опосередкованого навчання. Проведені нами спостереження за навчальним процесом з іноземних мов у ЗЗСО різних регіонів України засвідчують, що під час безпосереднього навчання перевантажені слуховий і мовленнєво-моторний аналізатори, а опосередкованого – зоровий і руховий. Справді, на уроках (безпосередній вид навчання) учні більше слухають і говорять, а у процесі виконання домашньої роботи (опосередковане навчання) – більше читають і пишуть. Зазначені особливості необхідно враховувати під час структурування навчального матеріалу, всіляко сприяючи тому, щоб він був раціонально і рівномірно організований у підручнику і не зумовлював перевантаження окремих каналів сприймання інформації. Позитивне розв’язання проблеми збалансованого розподілу навчальної діяльності між уроком і домашньою роботою уявляється нами через використання у навчальному процесі комп’ютерних програм. У домашніх умовах вони забезпечують учням успішне виконання навчальних дій, спрямованих на становлення і розвиток механізмів усного мовлення, чому достатньою мірою об’єктивно не може сприяти підручник.

Ще однією закономірністю, котру потрібно враховувати під час визначення ефективної структури будь-якого підручника, є залежність від умов, у яких він буде використовуватись. Підручник створюється для навчальних закладів, які працюють у різних середовищах. Автор об’єктивно не може передбачити всі їх особливості та відповідно врахувати у своїй підручникотворчій діяльності. Зазвичай він конструює об’єкт, який, на його погляд, може бути адаптивний для різних умов навчання, хоч, як засвідчує практика, не завжди сподівання автора різнобічно перетворюються на реальність. Наприклад, не кожний учитель має об’єктивні можливості за один урок досягти засвоєння усіма учнями навчального матеріалу, вміщеного в певному підрозділі. У зв’язку з цим виникає потреба в перегляді позиції деяких авторів, про яку ми вже згадували, котрі організовують матеріал підручника за принципом «один підрозділ – один урок». Нам

уявляється раціональніше структурувати зміст на тематичні розділи, де кожний із них складається із підрозділів, проте не передбачає засвоєння учнями матеріалу, окресленого кожним із них, упродовж одного уроку. За такої структури підрозділ можна розглядати окремим комплексом вправ і завдань, спрямованих на оволодіння учнями певними тематично зумовленими мовними одиницями або/і мовленнєвими зразками для подальшого їх використання у спілкуванні. Такий рамковий принцип структурування дозволяє гнучко оперувати змістом підручника. Автор наповнює його зміст найбільш типовим навчальним матеріалом, необхідним для засвоєння учнями, надаючи право вчителю варіювати цим змістом у залежності від умов навчання. А це означає, що вчитель, коли для цього ситуативно виникає потреба, може повністю або частково відмовитися від виконання окремих вправ і завдань, якщо, на його думку, навички чи вміння, на становлення яких спрямовані ці засоби, сформовані в учнів на достатньому рівні. Так само вчителю дається право за потреби добирати інші вправи і завдання, котрі узгоджуються з контекстом тематичного підрозділу. Дидактично доцільно, щоб виконання кожної вправи передбачало подолання учнями однієї труднощі, що дає змогу чітко акцентувати увагу на предметі засвоєння.

Важливо, щоб автор підручника дотримувався принципу послідовності у викладі навчального матеріалу упродовж кількох уроків у формі доступних і взаємопов'язаних блоків. Це дозволяє якісно підготувати учнів до виконання будь-якого комунікативного завдання. На жаль, у деяких підручниках можна зустріти випадки, коли автори пропонують творчі комунікативно спрямовані види діяльності, у тому числі мовленнєві ситуації, а підготовчу роботу для цього не передбачають. У межах кожної теми доцільно планувати використання кількох ситуацій для спілкування як одного з важливих засобів формування механізмів мовленнєвої взаємодії в усній або/і письмовій формі. Їх кількість і розподіл у змісті розділу навчальною програмою чітко не визначається і не є уніфікованими для всіх

тем. Це залежить від особливостей змісту кожної теми, окреслених завдань, серед яких і формування ключових компетентностей, мовленнєвих функцій, якими мають оволодіти учні, їхнього навчального і життєвого досвіду, комунікативних потреб та інтересів.

З метою визначення думки вчителів щодо їхнього ставлення до окремих особливостей структури підручників іноземних мов, які вони використовують у своїй діяльності, ми провели анкетування. До змісту анкети були включені питання, що, на наш погляд, можуть дати чітке уявлення про досліджувану проблему. Результати анкетування презентовано в таблиці 5.1.

*Таблиця 5.1*

**Таблиця розподілу відповідей учителів іноземних мов на анкету щодо їхнього оцінювання структури підручників, які вони використовують у своїй діяльності**

| №<br>П/п | Зміст запитання                                                                                                                                         | Загальна кількість<br>респондентів | Відповіді |     |                       |    |           |   |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------|-----|-----------------------|----|-----------|---|
|          |                                                                                                                                                         |                                    | Так       |     | Не<br>повною<br>мірою |    | Ні        |   |
|          |                                                                                                                                                         |                                    | Кількість | %   | Кількість             | %  | Кількість | % |
| 1.       | Чи дають певні уявлення про підручники<br>уміщені в них вступні частини (передмови)?                                                                    | 63                                 | 63        | 100 | —                     | —  | —         | — |
| 2.       | Чи підтримуєте Ви поурочне структурування<br>змісту підручників?                                                                                        | 63                                 | 61        | 97  | 2                     | 3  | —         | — |
| 3.       | Чи витримується дидактичний принцип<br>наступності у викладі навчального змісту<br>тематичних розділів?                                                 | 63                                 | 51        | 81  | 12                    | 19 | —         | — |
| 4.       | Чи витримується дидактичний принцип<br>наступності у викладі навчального матеріалу в<br>межах підрозділів?                                              | 63                                 | 49        | 78  | 14                    | 22 | —         | — |
| 5.       | Чи задовольняє навчальний процес система<br>повторення, запропонована підручниками?                                                                     | 63                                 | 53        | 84  | 10                    | 16 | —         | — |
| 6.       | Чи підтримуєте Ви запропоновану змістом<br>підручників систему узагальнення набутого<br>учнями навчального досвіду та самоконтролю<br>рівня навченості? | 63                                 | 49        | 78  | 14                    | 22 | —         | — |

|    |                                                                              |    |    |    |   |    |   |   |
|----|------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|---|----|---|---|
| 7. | Чи задовольняють навчальні потреби учнів граматичні довідники і глосарії?    | 63 | 56 | 90 | 7 | 10 | — | — |
| 8. | Чи задовольняє Ваших учнів формат словників, розміщених у кінці підручників? | 63 | 56 | 89 | 7 | 11 | — | — |

Як засвідчують отримані відповіді на анкету, більшість респондентів позитивно оцінила структуру підручників, що дозволяє стверджувати про дидактично і методично доцільну в них організацію навчального змісту. Утім, виявилися деякі проблеми, котрі заважають мати абсолютно високий результат. На їх усуненні авторам варто зосередити увагу.

Як уже зазначалося, проблематично створити універсальний підручник, який був би однаково ефективним для будь-яких умов навчання. Шкільна практика знає значну кількість випадків, коли як об'єктивні, так і суб'єктивні умови не завжди дають вчителю змогу організовувати успішне засвоєння запропонованого автором в одному розділі чи підрозділі всього навчального матеріалу. Досить часто вчителі рекомендують учням під час виконання ними домашніх завдань самостійно опановувати не засвоєний на уроці матеріал (що не завжди приводить до очікуваних результатів), або ж взагалі нехтують ним, забувають, а, можливо, за браком досвіду не усвідомлюють, що кожний підрозділ підручника є структурною одиницею логічно вибудованої автором системи. Не засвоєння одного з її компонентів, про що йшлося на початку цього підрозділу, негативно впливає на кінцевий результат. Через це деколи спостерігається, що зміст підручника як основного засобу навчання не повністю опановується учнями, що спричинює появу прогалин у системі знань, умінь і навичок.

Розглядаючи шкільний підручник як засіб набуття учнями досвіду іншомовного спілкування і як механізм управління учителем їхньою пізнавальною діяльністю, можемо стверджувати про важливу роль його структури в досягненні очікуваних результатів навчання. Раціональний і водночас збалансований структурний розподіл у підручнику змісту навчання, обґрунтованість способів організації засобів його засвоєння дають уявлення про імовірну ефективність навчальної книги.

## 5.2. Дидактичні та методичні підходи до побудови змісту тематичних розділів і підрозділів

З історії розвитку педагогічної теорії і практики відомо про значну кількість різноманітних форм організації навчання. Вони відображають особливості освітньої системи на певному етапі її історичного розвитку. З огляду на розуміння навчального процесу в сучасних ЗЗСО як свідомої й цілеспрямованої спільної діяльності вчителя та учнів, у педагогічній науці обстоюється думка, що урок – найбільш усталена й найчастіше використовувана в шкільній практиці форма організації навчання [5; 26; 48; 53].

Питання змісту уроку як організаційної форми навчання було предметом досліджень науковців (О.Б. Бігич [5], Р.Ю. Мартинова [46], С.Ю. Ніколаєва [48], В.М. Плахотник [59] та ін.). Вони розглядали різні аспекти цієї проблеми, втім усі відстоювали позицію, за якої – це пріоритетна форма організації процесу шкільного навчання. Визначальною, на наш погляд, у цьому контексті може бути думка Н.М. Островерхової, яка характеризує урок як певну педагогічну систему, в якій інтегруються кілька підсистем, зокрема: змістова та діяльнісна [53]. Це узгоджується і з положеннями щодо нашої проблеми дослідження, оскільки навчальний матеріал змісту *уроків як структурних компонентів шкільних підручників іноземних мов* (для чіткішої диференціації понять далі будемо використовувати термін «урок-параграф»), а також методи, способи та форми його засвоєння різнобічно детермінуються метою та методичною концепцією, покладеною в основу навчання іншомовного спілкування. Вони, у свою чергу, відображають основні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти на певному історичному етапі життя суспільства.

Проблема змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО, його структурування, способи презентації та активізації в підручниках, а також види контролю рівня засвоєння є одними із пріоритетних чинників, які визначають компетентнісне спрямування процесу формування умінь і

навичок використовувати мову як засіб міжкультурного спілкування та пізнання багатонаціонального і різнокультурного світового простору. Така специфіка організації навчання зумовлює необхідність визначення дидактичних і методичних підходів до конструювання змісту уроків-параграфів як структурних компонентів шкільних підручників іноземних мов. Для сучасної середньої освіти з її переорієнтуванням на компетентнісну парадигму вони насамперед мають ілюструвати особливості компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, які суттєво впливають не лише на процес навчання, а й на добір змісту підручників як засобів управління цим процесом. Ці особливості різнобічно відбиваються також і на змісті уроків-параграфів, зокрема на визначенні методів, форм та видів навчальної діяльності, способів її виконання, що мають забезпечувати ефективність процесу набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до вимог навчальних програм. А це означає, що і зміст навчання (*змістова підсистема* – за Н.М. Островерховою), і види та форми навчальної діяльності, що сприяють оволодінню цим змістом (*діяльнісна підсистема*), мають узгоджуватися з основними стратегічними напрямками розвитку шкільної іншомовної освіти.

Проведений нами аналіз науково-теоретичних засад проблеми і переосмислення досвіду підготовки змісту шкільних підручників іноземних мов дали змогу визначити та експериментально апробувати окремі підходи до його побудови. Вони враховують динамічну й багатогранну систему внутрішніх індивідуальних і колективних зв'язків, взаємозалежностей, що забезпечують сприятливі умови як для вияву творчої діяльності вчителів, які можуть коригувати зміст, викладений у структурних компонентах підручників (розділах і підрозділах) відповідно до наявних ситуативних потреб, так і для учнів – гармонійного розвитку їхніх навчально-пізнавальних, зокрема іншомовних комунікативних інтересів. Структурування такого змісту ґрунтується на певних закономірностях, які



доцільно враховувати в галузі підручникотворення. Пріоритетними нами визначено такі:

- мета навчання іноземної мови у певному класі зумовлює зміст і структуру відповідного підручника і є компонентом загальної мети викладання цього предмета у ЗЗСО;
- успішне досягнення мети й раціональне структурування змісту залежать від дібраних засобів навчання: мовного, мовленнєвого та інформаційного навчального матеріалу, вправ і завдань, позатекстових матеріалів;
- вікові психологічні особливості учнів певного класу, їхні інтереси, комунікативні потреби й навчальний досвід є підґрунтям для визначення видів і форм навчальної діяльності та їх розподілу в структурних компонентах підручників;
- рівень умотивованості навчальних дій, що мають виконуватися, слугує передумовою для усвідомленого й успішного оволодіння змістом, дидактично доцільно розподіленим у підручниках відповідно до вікових особливостей школярів;
- ефективність процесу навчання залежить від дидактичної та методичної доцільності запропонованих підручниками методів, способів і форм презентації та активізації навчального матеріалу, а також від методів і форм контролю рівня його засвоєння;
- зміст кожного розділу та підрозділу підручників має надавати учням змогу демонструвати власні іншомовні здібності у різних видах мовленнєвої діяльності, передбачати можливість виконання навчальної комунікативної діяльності, пов'язаної з формуванням ключових і предметних компетентностей у межах окреслених навчальною програмою тем для спілкування та мовного матеріалу, спостерігати динаміку їх розвитку й осмислювати результати своєї роботи, бачити тенденцію на їх удосконалення та за потреби коригувати набутий досвід відповідно до власних комунікативних потреб;

- зміст структурних компонентів підручників не повинен жорстко регламентувати роботу вчителя, а, навпаки, надавати йому змогу ефективно здійснювати педагогічне керівництво діяльністю учнів, деколи варіювати запропонованим змістом, що зумовлюється ситуативними освітніми потребами/умовами навчання;
- одним із пріоритетних принципів сучасного розвитку шкільної іншомовної освіти є взаємопов'язане навчання іншомовного спілкування і культури народу, мова якого вивчається, що має в різних формах відображатися в усіх структурних компонентах змісту підручників;
- для забезпечення вірогідності змісту навчального матеріалу, передбаченого для набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до вимог чинної програми, його оптимальний добір і раціональна збалансованість у структурних компонентах підручників мають визначатися за результатами експериментальної перевірки в ЗЗСО різних регіонів України.

Зазначені закономірності зумовлюються певними чинниками впливу на їх зміст. Вони можуть слугувати своєрідним науково-теоретичним підґрунтям для визначення змісту уроків-параграфів підручників. Розглянемо дидактичні та методичні концепти, сформульовані нами як результат нашої підручникотворчої роботи, на які доцільно спиратися авторам під час їхньої конструкторської діяльності. Узагальнимо, інтерпретуємо та презентуємо їх у формі рекомендацій.

1. Цілі та завдання кожного уроку-параграфу необхідно розглядати частиною загальної мети навчання іноземної мови в ЗЗСО, вони окреслюють орієнтовний обсяг мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, яким учні повинні оволодіти у межах певної сфери і теми спілкування на рівні, визначеному чинною навчальною програмою.

2. Види навчальної діяльності, що використовуються у змісті уроків-параграфів, мають бути комунікативно спрямованими, надавати учням змогу успішно виконувати мовні операції та мовленнєві дії, котрі

сприяють оволодінню іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах.

3. Зміст уроків-параграфів повинен спрямовуватися на збалансоване оволодіння здобувачами освіти у межах вимог навчальної програми всіма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом), де кожний із них є метою навчання.

4. Навчальна діяльність у межах уроків-параграфів повинна забезпечувати паралельне та взаємопов'язане оволодіння усним і писемним мовленням, причому її обсяг і види варіюються залежно від складності змісту матеріалу та труднощів його засвоєння.

5. Види навчальної діяльності, способи і форми їх виконання повинні бути вмотивованими, учні мають усвідомлювати їх потребу і важливість для реалізації власних комунікативних намірів.

6. Зміст уроків-параграфів має містити дидактично доцільно сконструйовану систему вправ і завдань, що сприяє активізації нового іншомовного навчального матеріалу та спрямовується на досягнення такого рівня сформованості в учнів компетентностей, який надає їм змогу набувати досвіду відповідної комунікативної поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування у межах програмових вимог для кожного класу. Причому вибір видів і запропонована ієрархія вправ і завдань повинні різнобічно узгоджуватися з метою навчання і бути здатними забезпечувати її успішну реалізацію, а оптимальний склад системи потрібно визначати шляхом експериментальної апробації.

7. Усі види вправ і завдань уроків-параграфів повинні бути методично доцільно організовані відповідно до принципу наступності, котрий передбачає, що кожний наступний вид забезпечується набутим досвідом учнів, а операції і дії, що виконуються, є складнішими від попередніх.

8. Недоцільно перевантажувати зміст уроків-параграфів великою кількістю вправ і завдань. Здійснені нами відповідні дослідження дозволили

окреслити межі їх відносної оптимальної кількості – 6–8 видів навчальної діяльності, які учні спроможні успішно, усвідомлено, без зайвого поспіху і надмірного фізичного напруження виконати за 45 хвилин уроку за умови методично доцільної його організації. Кількість видів навчальної діяльності може варіюватися в цих межах і залежить від складності навчального матеріалу і труднощів його засвоєння.

9. Кількість нових навчальних одиниць (на уроках іноземної мови це переважно мовні одиниці), визначених для пред'явлення та активізації на одному занятті, не повинна перевищувати межі  $7 \pm 2$ . За твердженням педагогів і психологів, це саме той оптимальний обсяг, який учень спроможний успішно засвоїти за один урок [68; 117]. Для того, щоб ці мовні одиниці закарбувалися в довготривалій пам'яті, автору необхідно забезпечити їх подальшу активізацію в різному мовному оточенні в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності на наступних щонайменше 4–6-ти уроках-параграфах, пропонуючи відповідні вправи і завдання.

10. Недоцільно прогнозувати засвоєння всіх аспектів деяких граматичних явищ упродовж одного уроку-параграфа. Організацію навчання нового іншомовного граматичного матеріалу раціональніше здійснювати методом його квантування на частини, що взаємопов'язані між собою і вивчаються на окремих уроках. Зміст і кількість квантів залежить від виду граматичного явища, зокрема його складності та труднощів засвоєння. Як засвідчує шкільна практика, до таких належать дієслівні часові форми (формоутворення і використання), відмінювання правильних і неправильних дієслів, утворення різних форм іменників і прикметників, порядок слів у реченнях різних типів тощо. Оптимальний кількісний і якісний склад комплексів вправ і завдань, спрямованих на оволодіння змістом кожного кванту, і їх раціональну організацію необхідно визначати шляхом експериментальної роботи.

11. У процесі навчання окремих граматичних явищ доцільно застосовувати інструкції, схеми, таблиці, що можуть виконувати подвійну функцію: а) презентувати, систематизувати або/і узагальнювати інформацію про особливості формоутворення і сфери використання граматичних одиниць; б) слугувати орієнтовною основою навчальної діяльності під час самостійного виконання учнями відповідних операцій і дій. Ці засоби мають бути доступними та чіткими, не викликати подвійних асоціацій.

12. Підручник повинен містити ефективну систему повторення. Як засвідчує шкільна практика, найбільшої уваги у процесі навчання потребують граматичні явища, зокрема форми дієслів минулих і майбутніх часів, умовних способів *Conditional Mood* (англійська мова), *Modo Condicional* (іспанська мова), *Konjunktiv* (німецька мова), *Conditionnel* (французька мова), форми дієслів у *Subjunctive Mood* (англійська мова), *Modo Subjuntivo* (іспанська мова), *Le Subjonctif* (французька мова), узгодження дієслівних часів у складнопідрядних реченнях тощо. У зв'язку з цим у підручниках доцільно презентувати не лише граматичні довідники (зазвичай вони вміщуються у кінці навчальних книг), а й практикувати використання у змісті уроків-параграфів узагальнювальних схем або таблиць під рубриками «Повторення». Вони дають учням змогу актуалізовувати матеріал, вивчений на попередніх етапах навчання, і слугують орієнтовною основою діяльності. Ця потреба є особливо необхідною з причин відсутності в навчальному процесі реального іншомовного середовища, яке могло б упливати на всі аналізатори школярів і забезпечувати їм постійний вербальний контакт з іншомовними одиницями, що долучаються автором до змісту текстів для читання або визначаються комунікативними потребами під час породження мовленнєвих наративів в усній або письмовій формах.

13. До змісту уроків-параграфів необхідно добирати дидактично доцільні ілюстративні матеріали, що виконують три основні функції: а) допоміжного засобу семантизації значення нової лексичної одиниці; б) засобу конкретизації змісту тексту, що читається; в) візуального

інформаційного середовища для продукування висловлення в усній або письмовій формі. У зв'язку з цим ілюстративні матеріали мають бути чіткими, доступними для адекватного сприймання всіма учнями і не викликати подвійних асоціацій.

14. Згідно з вимогами навчальної програми, випускник ЗЗСО повинен оволодіти різними видами читання, зокрема а) *ознайомлювальним* (з розумінням основного змісту тексту) і б) *вивчальним* (з повним розумінням змісту тексту). З огляду на це, підручник має містити відповідні мовленнєві продукти. Їх обсяг, зміст і складність залежать від виду читання. Доцільно у змісті уроків-параграфів окремо презентувати тексти, за якими передбачається навчання різних видів читання.

Для ознайомлювального читання доцільно добирати більші за обсягом тексти, котрі можуть мати певну кількість незнайомих слів (1% – 8–10%), що залежить від ступеня навчання. Вони суттєво не впливають на розуміння основного змісту. Їх значення учні повинні вміти самостійно розкривати без допомоги словника: за словотворчими елементами з уже відомими лексичними одиницями, за співзвучністю зі словами рідної або першої іноземної мови (якщо вивчається дві іноземні мови), розпізнавати значення інтернаціональної лексики, а також уміти визначати значення окремих слів із контексту. Дидактично доцільно, щоб тексти для ознайомлювального читання супроводжувалися списками незнайомих лексичних одиниць, які в них зустрічаються, з відповідним перекладом. У межах цього списку можуть бути представлені слова, передбачені для активного засвоєння (активна лексика), і слова, що на цьому етапі не потребують активізації у мовленні (пасивна лексика). Такі види лексики доцільно позначати певними символами або презентувати різним шрифтом. Цей підхід може бути характерний усім підручникам, особливо призначеним для молодших школярів, які ще не навчилися виконувати згадані вище дії, спрямовані на самостійне визначення значень незнайомих слів.

Тексти для вивчального читання, порівняно з вище охарактеризованими, мають бути меншими за обсягом і можуть містити більшу кількість незнайомих слів, значення яких, окрім вище зазначених способів семантизації, визначається з допомогою словника. У зв'язку з цим виникає потреба навчити учнів раціонально ним користуватися.

15. Важливою проблемою для авторів є структура текстів, особливо довжина абзаців. Збільшення кількості речень у них може динамічно зростати відповідно до вікових психологічних особливостей учнів і їхнього навчального досвіду. Втім необхідно враховувати особливість уваги читачів: вона слабшає до кінця абзацу, а тому більш значущу інформацію доцільно презентувати на його початку. Також потрібно уникати занадто довгих речень, що складають текст. Оптимальну їх довжину доцільно визначати на основі мовленнєвих особливостей школярів у віковій динаміці, у тому числі враховувати їхній рідномовний досвід.

16. Зміст текстів повинен містити певну новизну для читачів, тоді він викликатиме інтерес. За мовним оформленням і презентованою в ньому інформацією він має бути доступним для тієї вікової категорії, якій адресується. Недоцільно добирати тексти, інформація з яких детально відома учням з інших джерел. Втім це допускається у разі об'єктивної навчальної потреби (наприклад, навчити учнів репрезентувати відому інформацію з допомогою іншомовних засобів). За таких умов зміст таких текстів варто розширювати/поглиблювати, щоб у них були наявні певні елементи новизни. Доцільно, щоб тексти, які містять нову автентичну соціокультурну інформацію, супроводжувалися світлинами, котрі дають учням змогу переконливіше уявляти й усвідомлювати об'єкти, про які вони читають.

17. Дотекстові та післятекстові вправи для двох видів читання, що використовуються в уроках-параграфах, можуть бути як аналогічними, так і відмінними відповідно до рівня усвідомлення учнями змісту тексту, якого вимагає мета уроку. Автор повинен враховувати, що зазвичай тексти для учнів – це основне джерело навчальної тематичної інформації, котра



використовується для організації усного й писемного спілкування. У зв'язку з цим проблема визначення тематичної доцільності, доступності та обсягу такої інформації має узгоджуватися не лише з вимогами навчальної програми, а й із психологічними потенційними можливостями школярів, їхніми інтересами і комунікативними ситуативними потребами. Дидактично доцільно квантувати тематичну інформацію у кількох завершених за змістом текстах, які доповнюють один одного, і вивчати її на кількох уроках. У зв'язку з цим вважаємо помилковою діяльність окремих авторів, які намагаються в одному тексті презентувати вичерпний обсяг тематичної інформації, забуваючи про те, що «надлишкові» відомості поки що можуть бути недоступними для учнів певної вікової категорії, і вони зможуть оволодіти ними на подальших етапах навчання.

18. Види навчальної діяльності, що компонують уроки-параграфи підручників, насамперед мають узгоджуватися з принципами доступності, наступності, комунікативності та передбачати виконання школярами дій, спрямованих як на засвоєння мовних аспектів іншомовного спілкування (формування та розвиток фонетичних, лексичних і граматичних навичок), так і на становлення і розвиток мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Звісно, що в кожному уроці-параграфі може бути різне співвідношення вправ і завдань, які забезпечують оволодіння мовою і мовленням. Воно залежить від мети уроку, а також, як нами вже зазначалося, від складності змісту навчального матеріалу і труднощі його засвоєння. Так, урок-параграф, у якому презентується текст для читання, буде містити більше вправ і завдань, пов'язаних із оволодінням учнями мовним матеріалом, на якому побудовано текст, а також тих, які забезпечують усвідомлення та контроль рівня засвоєння інформації, викладеної в його змісті. Однак це не означає, що паралельно із цими видами навчальної роботи не можуть використовуватися вправи і завдання, котрі забезпечують активізацію інших мовних одиниць та розвиток інших видів мовленнєвої діяльності.

19. З огляду на те, що практична мета навчання іноземної мови у сучасних ЗЗСО передбачає оволодіння учнями комунікативною діяльністю в усній та письмовій формах, у межах компетентісно орієнтованого змісту, спрямованого на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, методично доцільно, щоб мовний ресурс і види навчальної роботи, які мають виконувати учні, добиралися відповідно до цих особливостей. Такі види діяльності мають надавати учням змогу активно і усвідомлено використовувати нові мовні одиниці в усному і писемному мовленні на рівні речень, мікровисловлень і невеликих за обсягом текстів. Учні повинні навчитися ідентифіковувати ці мовні одиниці в рецептивних видах мовленнєвої діяльності й самостійно продукувати з ними речення і тексти в усній та письмовій формах.

20. Автор повинен враховувати, що не всі здобувачі освіти на однаковому рівні можуть засвоїти новий навчальний матеріал за один урок: для цього їм потрібен різний час, оскільки кожен учень має індивідуальну траєкторію розвитку. Тож, необхідно передбачати в наступних уроках-параграфах вправи і завдання, що сприяють актуалізації та активізації раніше вивченого матеріалу. Його доцільно долучати до змісту текстів для читання, діалогів, різноманітних вправ і завдань.

21. Як вже зазначалося, кожний урок-параграф розглядається цілісним продуктом, що має не лише дидактично доцільну структуру, вибудовану згідно з принципом наступності, а й методично доцільну завершеність. Види діяльності, котрі учні повинні виконувати під кінець уроку, мають узгоджуватися з метою, яку автор визначає для змісту кожної структурної одиниці підручника. Недоцільно, на наш погляд, завершувати урок-параграф мовними вправами – вони не є пріоритетними видами діяльності за комунікативного підходу до навчання. Як засвідчує наш досвід підручникотворення, методично доцільними можуть бути творчі види комунікативної діяльності: мовленнєві ситуації, рольові ігри, проєктна робота тощо. Вони мають бути своєрідним підсумком усієї навчальної

роботи на уроці, адже на це упродовж 45 хвилин спрямовується співпраця учнів і вчителя на основі підручника, змістом якого скеровується ця діяльність. Важливою передумовою використання таких видів є не лише набуття учнями досвіду їх виконання, а й потреба у проведенні підготовчої роботи, без чого результат не матиме очікуваного успіху. Для цього необхідні відповідні вправи і завдання.

22. Зміст і форми засвоєння навчального матеріалу, що пропонується учням для самостійного використання в домашніх умовах, має узгоджуватися з їх аналогами, які мали місце на уроці. Домашня самостійна робота зазвичай передбачає закріплення вивченого на уроці матеріалу, а тому недоцільно пропонувати нові види навчальної діяльності або не типові для учнів форми їх виконання. Проте це не означає, що зміст домашніх завдань не може передбачати елементи творчості, які спонукають учнів до роздумів, аналізу, висловлення свого ставлення або власних оцінних суджень щодо предмету спілкування, систематизації, узагальнень. Зміст домашньої роботи може слугувати певним підґрунтям для навчальної діяльності на наступному уроці. Важливо, щоб автор чітко прогнозував час, який учні можуть витратити на її виконання (його межі регламентовані відповідним документом МОН України). Педагогічно доцільно диференціювати види домашніх завдань: учитель може пропонувати учням різні завдання за результатами їхньої діяльності на уроці та рівня навченості.

Презентовані дидактичні та методичні підходи до побудови змісту уроків-параграфів можна охарактеризувати як універсальні – можливі для упровадження у зміст підручників для навчання різних іноземних мов. Вони нами використані під час створення навчальної літератури з іспанської мови, яка апробовувалася в шкільній практиці й засвідчила свою ефективність.

## **РОЗДІЛ 6. АПРОБАЦІЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

### **6.1. Об'єкти та критерії оцінювання змісту підручника**

Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до навчання іноземних мов, надання їм статусу пріоритетного засобу міжкультурного спілкування та визнання важливим механізмом у діалозі культур різних націй і народів зумовлюють перегляд технології апробації та уточнення деяких об'єктів та критеріїв оцінювання змісту шкільного підручника як основного засобу формування в учнів досвіду мовленнєвої взаємодії. Зазначене питання є одним із найважливіших завдань як для його автора, так і для незалежних експертів. Воно різнобічно впливає на сутність теорії підручника як важливої галузі дидактики.

Процедуру апробації та оцінювання змісту підручника можна виконати в різний спосіб і різними формами. В педагогічній та психологічній науковій літературі пропонується значна їх кількість. Зазвичай вибір зумовлюється проблемою, що досліджується, і пропонується здійснювати цю діяльність з позицій психології, дидактики, методики, лінгвістики тощо. Для шкільного підручника іноземної мови усі названі позиції важливі, а тому їх доцільно використовувати в комплексі. Саме обов'язкове проведення апробації компонентів змісту підручника на етапі його створення та комплексне оцінювання дають можливість отримати найвірогідніші уявлення, що дозволяють об'єктивно сформулювати певну точку зору щодо об'єкта дослідження і визначити рівень його придатності для використання. Поряд із цим отримані результати під час зазначених емпіричних досліджень можуть слугувати підґрунтям для удосконалення змісту підручника, якщо в тому об'єктивно виникає потреба, або ж для рекомендацій його для видруку чи відхилення з метою доопрацювання.

Увага вітчизняних і зарубіжних дослідників до апробації, аналізу та оцінювання підручників почала помітно зростати в другій половині ХХ

століття. Все більша кількість учених зосереджує увагу на різних аспектах цих питань, внаслідок чого вони стали набувати важливого значення і об'єктивно перетворилися у спеціальний компонент дидактики. Сьогодні різноманітні аспекти теорії підручника, зокрема й ті, на які спрямоване наше дослідження, отримують ще більший та активніший розвиток, зумовлений змінами, що відбуваються в освітянській сфері. За результатами проведеного нами аналізу публікацій останніх років, які з'явилися у зарубіжній та вітчизняній науковій пресі, можна зробити висновок про те, що серед важливих питань, які підлягають дослідженню, найчастіше визначаються такі: добір змісту навчання та особливості його методичної організації у підручнику, апробація навчальних матеріалів, методи і способи реалізації комунікативного підходу у змісті підручників, система/комплекс вправ і завдань для засвоєння іншомовного навчального матеріалу. Об'єктивно, що саме ці проблеми стали актуальними і визначальними як наслідок появи нових тенденцій, котрі спостерігаються у світовому освітньому просторі, а також і в освіті України. На жаль, нам не вдалося знайти абсолютно нових і переконливих публікацій, здійснених в останні роки, щодо аналізу та оцінювання шкільних підручників іноземних мов. У проаналізованих нами роботах робляться посилання на відомі підходи до цього питання, сформульовані в останні десятиліття XX століття. Ніяким чином не заперечуючи важливість і значущість попередніх внесків у цю галузь, варто зазначити, що презентовані наукові погляди були сформульовані в ті часи, коли пріоритетними вважалися дещо інші цілі та зміст навчання іноземних мов і по-іншому оцінювалися зміст і функції підручників, власне, як і деяких інших аспектів шкільної іншомовної освіти. Втім значна кількість висловлених думок залишається актуальною і наразі, слугуючи методологічними засадами для прийдешніх поколінь науковців. Проте сьогодення з усіма його змінами у сфері навчання іноземних мов вимагає певних переглядів усталених поглядів на деякі питання цієї галузі, зокрема й апробації та оцінювання підручників як основних засобів навчання.

Теорія та практика світового досвіду засвідчує про різноманітність підходів до означеної проблеми. Наприклад, для верифікації отриманих результатів або певного продукту діяльності Жерар Франсуа-Марі та Ксав'єр Роеж'єр пропонують три види оцінювання: *орієнтаційне*, *регулятивне*, *сертифікаційне* [21].

*Орієнтаційне* – це своєрідне прогностичне оцінювання, коли апріорі визначаються можливості учнів оволодіти певним обсягом навчального матеріалу, викладеного у змісті підручника. Зазвичай воно здійснюється до того часу, коли школярі розпочнуть виконувати прогнозовану діяльність. Його можна розглядати як діагностування рівня їхньої готовності (окремого учня або всього класу / всієї групи) до засвоєння предмету. Такий вид оцінювання дає авторам змогу регулювати як обсяг і логіку викладу, так і складність навчального матеріалу, адаптуючи його до наявних умов, зокрема – до рівня потенційних розумових можливостей учнів. Орієнтаційне оцінювання доцільно здійснювати на тому етапі, коли підручник ще не став навчальною книгою для масового використання. У такому випадку існує реальна можливість за результатами апробації скоригувати його зміст і привести у відповідність до умов навчання.

*Регулятивне* оцінювання передбачає визначення труднощів, які можуть виникнути в учнів у процесі навчання, щоб допомогти подолати їх. Цей вид ще відомий як формувальне оцінювання, зважаючи на те, що за його результатами створюється така діяльність або такий об'єкт, які відповідають певним вимогам (наприклад, вимогам чинної навчальної програми). Як і орієнтаційне, регулятивне оцінювання спирається на діагностику рівня навченості школярів.

*Сертифікаційне* оцінювання проводиться з метою перевірки відповідності рівня досягнень учнів вимогам чинної навчальної програми. Воно слугує для того, щоб з'ясувати рівень їхньої готовності до засвоєння наступного обсягу знань, набуття умінь і навичок, і може здійснюватись під кінець вивчення певного тематичного розділу або всього змісту навчального

матеріалу, визначеного для певного класу або ступеня чи етапу навчання. Цей вид оцінювання виконує функцію сертифікації. Для нашої проблеми – це може бути перехід учня до наступного класу і готовність його до опанування змісту наступного підручника, сконструйованого відповідно до вимог навчальної програми для цього класу.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та шкільної практики питання оцінювання навчальної літератури набуло дещо нового змісту та рівня своєї актуальності у зв'язку з демократизацією деяких процесів, які відбуваються в педагогічній галузі. Насамперед це зумовлено принципом вільного вибору підручника з серії запропонованих, які витримали конкурс, організований МОН України, і допущені до використання у шкільній практиці. Така навчальна література сконструйована, в основному, відповідно до вимог навчальної програми. Мабуть, це єдиний чинник, за результатами нашого аналізу, який їх об'єднує. Решта ж чинників: відповідність змісту навчального матеріалу віковим особливостям учнів, раціональність його методичної організації у змісті підручника, ефективність системи вправ і завдань, дидактична доцільність ілюстративного матеріалу, методично виправдані засоби орієнтування, адекватне розуміння особливостей комунікативного підходу до навчання іноземної мови і методично доцільне його втілення у змісті підручника тощо здебільшого деякими авторами лише декларуються у його передмові або у відповідних публікаціях, проте не завжди достатньою мірою практично реалізуються у змісті їхніх доробків.

У педагогічній літературі розрізняють *зовнішнє* і *внутрішнє* оцінювання [10; 21; 43; 44; 68; 77; 124]. Зовнішнє оцінювання проводиться незалежними особами, які не є авторами підручника, що аналізується, та не мають власної зацікавленості в його результатах. Чи не найголовніша вимога щодо визначення таких експертів – це їхня компетентність у цій сфері. На жаль, як засвідчує практика, відповідні органи освіти чи установи не завжди дотримуються цього критерію у доборі членів експертної комісії. У зв'язку з



цим об'єктивно виникає запитання, чи може професійно грамотно оцінити підручник людина (навіть поважна у педагогічних колах), яка не підготувала жодного підручника, не має наукових публікацій з цієї проблеми або ніколи не працювала в школі? Звісно – ні. Але з незрозумілих міркувань такі експерти деколи долучаються до роботи в комісії. Разом із тим викликає здивування той факт, що подібні фахівці дають згоду на участь в рецензуванні, а деколи очолюють комісії.

На наше переконання, рецензувати підручник іноземної мови та давати йому експертну оцінку повинна не одна людина, а кілька фахівців, які мають розглядати цей продукт з різних позицій. Філолог оцінює мовний аспект змісту, методист – ефективність добору та методичної організації навчального матеріалу, психолог – доцільність і відповідність навчальних матеріалів віковим особливостям учнів, лікар – рівень дотримання санітарно-гігієнічних норм тощо. Це основні суб'єкти, які мають бути долучені до цієї важливої роботи. Проте, на жаль, зазначені умови організації діяльності, пов'язаної з процедурою оцінювання навчальної літератури з іноземних мов, не завжди витримуються, а через це деколи маємо окремі підручники-переможці конкурсу, які у методистів і вчителів щонайменше викликають здивування.

Важлива роль в оцінюванні підручників належить учителеві. Втім, виникає сумнів, чи кожний учитель може ефективно, об'єктивно і професійно грамотно провести експертизу. За нашими спостереженнями, не всі педагоги, яким на це надавалося право, могли успішно і на належному науковому рівні виконати цю важливу функцію. То чи завжди за такої ситуації можна очікувати об'єктивних відповідей на запитання, презентовані у матриці оцінювання? Звісно, що ні. Для позитивного вирішення цього питання ми бачимо два шляхи: 1) залучати до участі в експертизі найбільш досвідчених учителів, які мають значний досвід педагогічної діяльності; 2) більшої ваги і значення надавати процедурі та результатам експериментальної перевірки змісту підручників на етапі їх конструювання

авторами. На наш погляд, саме експериментальна апробація в кількох навчальних закладах із різним контингентом учнів і різним рівнем професійної майстерності вчителів може продемонструвати об'єктивні результати і рекомендувати автору, за потреби, внести необхідні корективи у зміст його доробку до того, як він буде видрукований.

Як засвідчує практика, до процесу підручникотворення долучаються різні автори з різним рівнем підготовленості. Щороку доробки деяких із них виходять переможцями в конкурсі. Трапляється, що кожного наступного року дещо змінюється склад переможців, у зв'язку з чим до шкіл надходять інші підручники, які за концепцією певним чином відрізняються від своїх попередників. Як учням, так і вчителям досить складно постійно адаптуватися до нових засобів навчання, зміст яких сконструйовано на підґрунті нової концепції. Та чи раціональний цей шлях? Очевидно, що ні. Уявляється, що було б раціональніше відповідним службам забезпечувати шкільну практику стабільними підручниками одних авторів. У зв'язку з цим вважаємо доцільним МОН України спрямувати свою діяльність на підготовку авторських колективів. Для цього варто вибирати їх, наприклад, із числа тих, чиї доробки найчастіше визначаються переможцями конкурсів, і проводити з ними відповідні семінари, спонукаючи в такий спосіб удосконалювати їхню майстерність. Можливо, саме цих авторів потрібно певним чином заохочувати і залучати до написання навчальної літератури. Такий шлях підготовки підручників дозволить позбутися не зовсім обґрунтованої альтернативності та забезпечить ЗЗСО навчальною літературою стабільних авторських колективів. Тоді зникне потреба в невиправданому друкуванні великої кількості так званої альтернативної і не завжди ефективної навчальної літератури.

Нам уявляється не зовсім доцільною ситуація, за якої до використання у шкільній практиці допускаються кілька підручників для одного класу з кожної іноземної мови, оскільки виникає запитання: чи впевнені відповідні органи освіти та школи, які обрали один із них, наступного року отримають

навчальну літературу цих же авторів. За результатами аналізу мережі її надходження в різні регіони України можна зробити висновок, що декларована альтернативність у сфері підручникотворення приносить більше складностей, ніж користі. То чи не варто змінити деякі правила і не створювати проблем ні учням, ні вчителям? Принагідно, вважаємо доцільним висловити власне ставлення до так званого «принципу альтернативності» у сфері підручникотворення в Україні. Альтернативність передбачає застосування різних (деколи кардинально протилежних) методичних підходів до навчання, що зумовлює різні змісти концепцій підручників, які навчають одного предмета, а також кожна лінійка альтернативних підручників повинна мати свою навчальну програму, яка за основними показниками узгоджується з чинною типовою. Здійснений нами аналіз змісту чинних підручників іноземних мов дозволяє стверджувати, що вся допущена до використання у шкільній практиці навчальна література створена на засадах спільної навчальної програми, здебільшого аналогічних науково-теоретичних підходів і відрізняється лише змістом текстів для читання, змістовим і кількісним наповненням вправ і завдань як засобів оволодіння навчальним матеріалом, ілюстративним матеріалом тощо. То чи в цьому вбачається альтернативність, сподівання на яку мали керівні органи освіти? Звісно, що ні. З огляду на це, чи варто за таких умов витрачати кошти на кілька *неальтернативних* підручників для одного класу? Нам уявляється доцільніше фінансувати один підручник, який виграв конкурс, а виручені кошти спрямувати на підготовку робочих зошитів як компонентів навчальних комплексів (на них сьогодні гроші державою не виділяються) і на створення інших дидактичних засобів, зокрема аудіо/відео матеріалів. Без них ми вважаємо не зовсім досконалим навчальний процес, через що виявляється проблематичною можливість успішного досягнення всіма учнями визначених шкільною програмою рівнів навченості, які відповідали б загальноєвропейським стандартам. Решті навчальної літератури, що не стала переможцем конкурсу, проте друкувати яку за власні кошти погоджуються

деякі видавництва, доцільно надавати статусу навчальних посібників, які можуть використовуватись у навчальному процесі як додаткові засоби. Звісно, що цей підхід може бути не вигідним для окремих видавництв, оскільки обмежить їх права на видрук навчальної літератури за державним замовленням. Утім такий шлях породить принцип конкуренції: за неякісну і невчасно видруковувану продукцію певне видавництво надалі буде втрачати право на її підготовку за державним фінансуванням. За таких умов може не виграти видавець, проте виграє школа, яка очікує вчасного забезпечення учнів і вчителів якісними підручниками.

Упродовж тривалого часу серед науковців, методистів і вчителів триває дискусія про залежність якості навчання іноземних мов від змісту підручника. У кінці 80-х років XX ст. були зроблені спроби довести наявність кореляції між його ефективністю і рівнем навчальних досягнень учнів. Дослідження, здійснені в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР (нині: Інститут педагогіки НАПН України) під керівництвом В.М. Плахотника, засвідчили окремі позитивні результати розв'язання цієї проблеми, які були опубліковані в науковій пресі [46; 59] та відображені в докторській та кількох кандидатських дисертаціях. З-поміж інших на той час новаторських наукових положень було доведено певний взаємозв'язок навчальних досягнень учнів та методів, способів і форм організації діяльності, запропонованих змістом експериментальних посібників з англійської, французької, іспанської мов, схвалених для використання Міністерством освіти УРСР, які проходили апробацію в кількох регіонах України. Технології навчання, втілені в них, підтвердили ефективність наукових пошуків [46; 60]. Загальний рівень навченості школярів, які їх використовували, був вищим від рівня, що демонстрували учні, котрі навчалися за чинними на той час підручниками.

Посібники, а потім і підручники, сконструйовані на засадах запропонованої концепції, тривалий час користувалися популярністю серед педагогічної громадськості, оскільки забезпечували школярам належний

рівень якості іншомовної освіти відповідно до вимог чинної на той час навчальної програми, особливо це стосувалося засвоєння мовного матеріалу. Такий стан засвідчував, що рівень іншомовних освітніх досягнень учнів певною мірою залежав від змісту підручників. Із зміною деяких пріоритетів, пов'язаних із активним упровадженням у шкільну практику комунікативного методу навчання, окремі положення запропонованої концепції, на засадах якої, в основному, були сконструйовані згадані навчальні посібники і підручники, активно сприяли формуванню в учнів мовних навичок, проте не в усіх школах забезпечували належний рівень становлення механізмів усномовленнєвого спілкування, про який мовилося у програмі. Можливо, як згодом буде стверджувати у своїй монографії Р.Ю. Мартинова, співавтор зазначеної навчальної літератури з англійської мови, причину такої ситуації варто більше шукати у рівні не досить високої професійної майстерності деяких учителів, аніж у змісті підручників, оскільки навіть найефективніший із них, яким користуються педагоги різного рівня професіоналізму, може давати різні результати [46]. Певною мірою можна погодитися з озвученою думкою. Це означає, що *фаховий рівень учителя має бути вирішальним чинником впливу на результати оцінювання ефективності підручника*. У зв'язку з цим, очевидно, необхідно також погодитися з позицією Л.П. Величко, яка справедливо зазначає, що, за результатами педагогічних досліджень, не існує прямої залежності між якістю підручників і якістю знань учнів [12]. Шкільна практика підтверджує об'єктивність і справедливність цього твердження.

Різноманітні питання оцінювання шкільних підручників іноземних мов завжди перебували в полі зору науковців, учителів і всіх тих, хто був долучений до їх підготовки й використання. Варто згадати думки, висловлені Р.Ю. Мартиновою [46], С.Ю. Ніколаєвою [51], В.М. Плахотником [59], С.В. Роман [96], Н.К.Скляренко [99] та ін. Їхні пропозиції слугують методологічним підґрунтям для подальшого розвитку вітчизняної галузі теорії підручника.

Проведений нами аналіз думок різних науковців і вчителів, висловлених упродовж останніх десятиліть щодо досліджуваних нами питань, дав змогу узагальнити їхні судження та визначити найбільш дискусійні, що найчастіше повторюються у публікаціях. Проілюструємо їх і презентуємо з авторським коментарем.

1. *Недостатнє практичне спрямування змісту підручника.* Спостерігається відсутність системи в діях учнів, зокрема не завжди виконується принцип наступності в організації та активізації навчального матеріалу, а тому пропоновані завдання часто залишаються на рівні декларації. А між тим, як зазначено в Державних стандартах, однією з важливих прерогатив сучасних підручників має бути їх здатність формувати в учнів навички самостійного набуття досвіду навчальної діяльності, а також удосконалення його відповідно до власних потреб [33; 38]. А це означає, що навчальні знання, представлені в підручниках іноземних мов, доцільно розглядати як проєкцію певного наукового знання, адаптованого до можливостей його засвоєння учнями різного віку і різних психічних можливостей.

2. *Домінування репродуктивно-пояснювального типу викладу навчального матеріалу.* За таких умов критерії оцінювання рівня навченості орієнтують учителя на відтворення учнями інформації, уміщеної в підручнику його автором. Не завжди методичний апарат навчальної книги зорієнтовує на проблемно-дискусійний тип викладу змісту. Автор здебільшого пропонує усталені універсальні форми і способи пред'явлення навчальної інформації, не завжди враховуючи стиль мислення школярів певної вікової категорії. Відповідно, у змісті окремих підручників деколи можна спостерігати наявність навчального продукту, який повинен засвоїти учень, та відсутність доцільних і ефективних засобів (вправ і завдань), які сприяють оволодінню ним. Це свідчить про недостатній рівень професійної майстерності автора, який не враховує вікові психофізіологічні особливості школярів. За твердженням психологів [    ], учнівське мислення, зазвичай,

здійснюється іншим шляхом: весь процес засвоєння нового навчального матеріалу доцільно поділити на алгоритми, які забезпечують можливість покрокового виконання відповідних дій, спрямованих на формування навичок і вмінь. Як ілюструє практика, відсутність деяких компонентів у цьому процесі, наприклад, правил, інструкцій, окремих вправ і завдань часто не сприяє успішному оволодінню навчальним змістом підручника, що свідчить про неефективність використаної системи засобів його засвоєння.

3. *Лаконічність, доступність і системність пред'явлення змісту підручника.* Часто ця вимога асоціюється з уявленням про те, чим обсяг підручника менший, тим він простіший, а відповідно, й ефективніший. Не завжди ця теза достовірна, через те що в такий спосіб вона не повною мірою ілюструє ефективність/неефективність навчальної книги.

Що стосується підручника іноземної мови, то поняття лаконічності зазвичай пов'язується із ущільненням його змісту. Це в багатьох випадках не завжди ефективно, оскільки часто веде до порушення системи презентації та активізації навчального матеріалу, не повною мірою забезпечує цілісність процесу засвоєння, що призводить до його ускладнення. Всі лінгвістичні та соціокультурні категорії, уміщені у підручнику, а також зміст формулювань завдань до вправ мають бути зрозумілими для учнів тієї вікової групи, для якої створена навчальна книга. Для цього має використовуватися термінологія, відома учням із досвіду вивчення інших шкільних предметів, зокрема рідної мови. Відповідно, дотримання принципу випереджального оволодіння аналогічним мовним матеріалом, засвоєним під час вивчення рідної мови, є обов'язковим і характерним для процесу навчання іноземної мови. Такий підхід сприяє реалізації дидактичних принципів доступності та усвідомленості навчання.

4. *Стиль шкільного підручника має бути витриманий у жанрі навчально-наукової літератури.* Шкільний підручник – це книга, в якій науково, послідовно, доступно і чітко має бути викладено актуальний зміст навчального предмету. Однак занадто чітке дотримання меж науково-



навчальної та науково-популярної літератури деколи може привести до того, що шкільний підручник перетвориться в сумну та нецікаву книгу. А тому відповідно до вікових особливостей учнів доцільно вміщувати в його змісті вірші, пісні, веселі та дотепні оповідання, прислів'я, гумор тощо, актуальні та характерні сучасному іншомовному соціуму і цікаві учням певного віку. Значно «оживляють» зміст підручника дидактично доцільно дібрані ілюстративні матеріали. Їм має належати роль релаксатора у навчальному процесі. Зазначені жанри і засоби мають займати методично доцільне місце в підручниках і виконувати виховну, розвивальну та мотиваційну функції.

5. *Предметні знання, уміння й навички, здобування й формування яких передбачено підручником, слугують ефективним підґрунтям для набуття учнями досвіду виконання навчально-пізнавальної діяльності.* Відповідно до цієї тези процесуальний аспект учіння зазвичай виводиться за межі підручника і спрямовується на методи навчання. Це здійснюється шляхом використання вчителем іншомовних мовленнєвих ситуацій, творчих креативних завдань, евристичних методів тощо, які стимулюють не тільки комунікативну, але й пізнавальну діяльність учнів.

У підручнику фіксується певний, обов'язковий для всіх учнів, навчальний зміст, темп засвоєння якого, обсяг і рівень складності теоретично регулюються автором, а практично – вчителем у відповідності до навчальних особливостей кожного школяра, його готовності до оволодіння іноземною мовою. Це означає, що автор пропонує, а вчитель визначає, коли і як доцільно використовувати підручник на уроці і в позаурочний час. Тобто він скеровує діяльність учнів, у якій навчальній книзі відводиться роль основного засобу навчання. Утім деколи можна зустріти окремі шкільні підручники іноземних мов, які перевантажені або безсистемно викладеним навчальним матеріалом, а тому об'єктивно виникає сумнів у можливості його якісного засвоєння.

6. *Недостатня орієнтовна функція підручника.* Розглядаючи шкільний підручник основним навчальним ресурсом як для учнів, так і для

вчителів, із змісту якого вони черпають необхідну навчальну інформацію, а також методи та способи оволодіння нею, все ж, окрім цього, він повинен слугувати засобом їхньої орієнтовної діяльності не тільки щодо експериментально визначеного обсягу навчальних дій, що мають виконуватись, а й спрямовувати у часових межах, які виділяються на поетапне опанування його змісту. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що, за нашими спостереженнями, окремі вчителі не завжди раціонально і методично доцільно використовують матеріал підручника. Нами фіксувалися випадки, коли певна частина змісту окремих підрозділів не долучалася до навчального процесу, а замість них учитель пропонував інший матеріал (здебільшого, це були нові лексичні одиниці, або додаткова тематична інформація), про який не згадувалося у наступних підрозділах, а тому не забезпечувалася реалізація принципів частотності та наступності його використання. Це негативно впливає на рівень засвоєння, оскільки одноразове використання об'єктивно зумовлює ситуацію, за якої долучений до навчального процесу матеріал не стає об'єктом активізації у мовленні, через що забувається учнями. Звісно, що недоцільність такої діяльності вчителя не викликає сумнівів, оскільки один із основних принципів побудови змісту підручника – це послідовність у пред'явленні навчального матеріалу, а також повторюваність та збалансованість його використання в усному та писемному мовленні упродовж усього навчального курсу. Проте, чи може кожний учитель, який самостійно долучає певну кількість нової лексики для задоволення потреб комунікації, забезпечити її частотність на наступних уроках? Ми не заперечуємо такий шлях навчання. На нашу думку, його можна застосовувати за двох умов: 1) коли всі учні засвоїли зміст, пропонований підручником, або ж 2) для реалізації диференційованого підходу до учнів, коли деякі з них, оволодівши обов'язковим матеріалом, потребують додаткової навчальної інформації. У таких випадках учитель мусить методично доцільно організовувати роботу, щоб пропонований ним додатковий навчальний матеріал не залишався у пасивному запасі, а був

залучений до довготривалої пам'яті школярів шляхом його активізації та контролю в подальшій навчальній діяльності у різних комунікативно спрямованих діях.

7. *Потреба у більш досконалій дидактичній доцільності змісту текстів для читання.*

Значне місце у шкільних підручниках іноземних мов належить текстам для читання. За своєю формою вони, здебільшого, є описовими і презентуються у формі писемного монологічного висловлення. Упродовж тривалого часу ця теза розглядалась як один із обов'язкових принципів конструювання змісту підручників, і вважалося, що сам учитель має забезпечувати іншу, діалогічну, форму спілкування на уроці, долучаючи для цього відповідні засоби навчання. Діалогічність є сутнісною особливістю людського мислення, яке поза діалогом, опосередкованого певним предметним змістом, не може формуватись як повноцінна людська здібність [66]. Діалогічне спрямування процесу навчання іноземної мови передбачає спеціальне формулювання завдань до вправ і завдань. Їх зміст спрямовується на забезпечення такої роботи, в якій учень відчуває себе співрозмовником у певній ситуації спілкування, де має змогу не тільки вільно висловлюватись у монологічній формі (розповідати про щось, давати відповіді на запитання, висловлювати власне ставлення до певного об'єкта спілкування або свою точку зору на певну проблему, давати їй оцінку тощо), але й спонукати інших (однокласників, учителя) до дискусії. Звісно, що такі види діяльності потребують спеціальної підготовки. У зв'язку з цим авторам доцільно використовувати відповідні формулювання до дотекстових і післятекстових вправ і завдань, які сприяють діалогічній формі спілкування підручника й учня. Окрім того, діалоги повинні бути представлені у змісті текстів для читання, а також передбачені у вправах із різноманітними завданнями для виконання: доповнити, заповнити, розпочати, завершити, інтерпретувати, видозмінити діалог тощо. Доцільно, щоб такі види навчальної діяльності займали в підручнику одне з провідних місць. Діалогічної форми

іншомовного спілкування, як засвідчує практика, не можна навчитися, як про це повідомляється у деяких публікаціях, лише на засадах сформованих відповідних навичок у рідній мові [46; 66]. Цей процес потребує спеціально організованої роботи, спрямованої на формування відповідних мовленнєвих механізмів. Проте, окрім них, необхідний ще спеціальний мовний інвентар, особливий для різних ситуацій діалогічного спілкування (соціолінгвістичні знання, уміння й навички), характерний країні, мова якої вивчається. Учні повинні знати і вміти використовувати найбільш уживані зразки діалогічного мовлення, прийняті в різних країнах, які спілкуються однією мовою: в Англії, США, Канаді, Австралії; в Іспанії, країнах Латинської Америки; в Німеччині, Австрії, Швейцарії тощо. Саме комплексне розв'язання цієї проблеми може дати позитивні результати.

8. *Підручник не повною мірою сприяє організації індивідуальної та диференційованої роботи учнів*, оскільки ці функції, на думку окремих авторів, можуть делегуватися вчителю. Як свідчить практика, вчитель часто змушений самостійно готувати дидактичні матеріали, які давали б йому змогу здійснювати індивідуальну та диференційовану роботу з учнями. Відсутність у змісті підручника таких завдань і вправ не повною мірою забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого навчання, на якому недвозначно наголошується в останніх інструктивних документах МОН України та в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, а також у наукових роботах педагогів, психологів, методистів [2; 8; 21; 23; 24; 33; 38; 50; 51]. Варто зазначити, що в окремих підручниках іноземних мов автори роблять спробу помістити у їх змісті деякі додаткові завдання або тексти, передбачені для виконання учнями з вищим рівнем навченості, проте така практика ще не стала системою.

9. У підручниках іноземних мов *недостатньо представлені засоби контролю та самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів*, оскільки передбачається, що зовнішній контроль може здійснювати вчитель, а самоконтроль – учень. А між тим, контроль як важливий дидактичний

проблемі в останній час надається велика увага. У вітчизняній сфері навчання іноземних мов передбачено адаптацію рівнів навчальних досягнень учнів до Європейських стандартів [24]. Автори намагаються уміщувати у змісті своїх доробків типові завдання, спрямовані на проведення контролю, характерні європейським аналогам. Доцільно в кінці кожного тематичного розділу пропонувати спеціальні підрозділи з тестовими завданнями для здійснення контролю/самоконтролю рівня навченості учнів з певної теми.

Важливість проблеми аналізу й оцінювання змісту шкільних підручників іноземних мов не вичерпується лише визначенням позитивних і негативних характеристик. Це значно ширше і глибше питання, що упродовж тривалого часу цікавить не тільки вітчизняних, але й зарубіжних дослідників [8; 21; 24; 25; 30; 40; 58; 61; 72; 114; 120]. Зазвичай процедура оцінювання здійснюється в кілька етапів у залежності від його об'єкта. Якщо, наприклад, *оцінюється рівень навчальних досягнень учнів, які працюють за певним підручником*, то вона може проходити п'ять етапів:

- підготовка матеріалів (тестів) для проведення оцінювання;
- збір інформації (власне, етап проведення контролю);
- визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів;
- прийняття (формулювання) рішення за результатами проведеного контролю, з'ясування причин або передумов, які сприяли досягненню отриманих (як негативних, так і позитивних) результатів;
- упровадження прийнятого рішення у практичну діяльність: зміна технологій навчання, залучення додаткових дидактичних ресурсів тощо.

Можуть бути дещо інші етапи, наприклад, *в разі оцінювання змісту підручника як об'єкта дослідження*:

- визначення об'єктів і критеріїв оцінювання;
- збір інформації про предмет оцінювання;
- формулювання рішення за результатами оцінювання;
- упровадження прийнятого рішення у практичну діяльність: доопрацювання підручника, якщо в тому існує потреба, відповідно до

висловлених зауважень і рекомендацій – за умови, що вони носять об'єктивний характер, співвідносяться з авторською концепцією і не суперечать прийнятим методичним підходам до навчання предмета.

Власне, остання етапність оцінювання, на нашу думку, є найбільш універсальною і може застосовуватися під час проведення експертизи будь-якої навчальної літератури. Важливим тут є перший етап, оскільки вибір об'єктів і критеріїв оцінювання різнобічно зумовлюється особливостями навчального предмету, зміст якого викладено у відповідному підручнику. Далі ми наводимо можливі об'єкти експертного оцінювання шкільного підручника іноземної мови. Вони визначені нами за результатами аналізу відповідної навчальної літератури та з урахуванням власного досвіду підручникотворення.

#### ***Типові об'єкти оцінювання шкільного підручника іноземної мови***

1. Принципи побудови змісту підручника.
2. Функції підручника.
3. Обсяг змісту підручника.
4. Структура підручника.
5. Навчальний текст підручника.
6. Позатекстові матеріали.
7. Методичне забезпечення підручника.
8. Мова підручника.
9. Система вправ і завдань.
10. Тексти для читання.
11. Ілюстративні матеріали.
12. Засоби мотивації навчальної діяльності учнів.
13. Міжпредметні зв'язки.
14. Система самостійної роботи учнів.
15. Система повторення.
16. Соціокультурний компонент змісту підручника.

17. Засоби, що сприяють формуванню ключових і предметних компетентностей.

18. Засоби, що забезпечують взаємопов'язане і збалансоване навчання видів мовленнєвої діяльності.

19. Засоби, що забезпечують взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури народу, що спілкується цією мовою.

20. Засоби, що забезпечують навчання іноземної мови у формі діалогу культур.

21. Засоби диференціації та індивідуалізації навчання.

22. Урахування вікових потенційних можливостей та психофізіологічних особливостей учнів, яким адресується підручник.

23. Санітарно-гігієнічні норми побудови підручника.

Відповідно до визначених об'єктів нами розроблено критерії оцінювання змісту підручника диференційовано до *дидактичних* і *методичних* аспектів.

### ***Критерії оцінювання змісту шкільного підручника іноземної мови***

#### ***Дидактичний аспект***

1. Актуальність змісту підручника, його відповідність сучасним тенденціям розвитку шкільної іншомовної освіти та вимогам навчальних програм.

2. Рівень забезпечення підручником процесу навчання: прозорість основних положень концепції, за якою сконструйовано його зміст, в яких видах навчальної діяльності, в яких формах і якими способами вони реалізуються; як співвідносяться між собою компоненти моделі навчання, що використовується.

3. Дидактична доцільність форм і способів презентації мети і завдань навчання іноземної мови, їх співвідношення з вимогами чинної навчальної програми.

4. Дидактична доцільність засобів мотивування навчальних дій учнів: форми та способи стимулювання до виконання передбачених у



підручнику вправ і завдань; засоби та прийоми, що забезпечують поточну (актуальну) та цільову (загальну) мотивацію.

5. Форми, способи і засоби, що забезпечують диференціацію та індивідуалізацію навчання за умов участі у навчальному процесі різних індивідуально-особистісних типів учнів: а) чи передбачено збалансоване використання різних каналів (слухового, зорового, мовленнєво-моторного, рухового) у процесі презентації та активізації нового навчального матеріалу відповідно до різних типів сприймання; б) чи різними способами здійснюється семантизація нового навчального матеріалу (коментар, переклад, контекст, демонстрація, унаочнення тощо) у відповідності до різних типів пам'яті учнів; в) чи враховує зміст формулювання завдань до вправ різні типи мислення учнів, чи використовуються зразки (моделі), підстановчі таблиці, схеми, правила, інструкції як орієнтовна основа діяльності тощо; г) чи передбачає підручник систему диференційованих вправ і завдань, які враховують різний рівень розумової діяльності та зацікавленості учнів певним видом навчальної роботи, а отже, різний рівень готовності до оволодіння іноземною мовою.

6. Рівень актуальності та науковості навчального змісту, адекватності темам, які вивчаються, інформаційної достатності (оптимальності) навчальних матеріалів, уміщених у підручнику для забезпечення вимог програм; дидактична доцільність ілюстрацій, таблиць, схем тощо.

7. Доцільність матеріалів, які сприяють виконанню виховної, освітньої та розвивальної цілей навчання.

8. Здатність підручника до використання в умовах самостійної діяльності учнів, доступність і прозорість його змісту.

9. Відповідність змісту підручника віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і схильностям: як у ньому реалізується особистісно орієнтований підхід.

10. Цілісність, наступність, чіткість, доступність, прозорість, завершеність структурних компонентів підручника, їх взаємозв'язок у змісті навчальної книги.

11. Дотримання принципу наступності під час конструювання серії підручників.

12. Відповідність обсягу змісту підручника віковим особливостям учнів і цілям навчання, його завершеність, достатність матеріалів для виконання вимог навчальних програм для відповідного класу, ступеня або етапу навчання.

13. Відповідність підручника прийнятим санітарно-гігієнічним нормам; якість поліграфічного оформлення.

#### *Методичний аспект*

1. Методична доцільність засобів, які забезпечують досягнення мети і завдань навчання іноземних мов: рівень дотримання основних вимог щодо побудови системи/ комплексів вправ і завдань, презентованих у підручнику, їх методична доцільність, збалансованість, оптимальний склад для навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), відповідність потребам міжкультурного іншомовного спілкування.

2. Методична доцільність і доступність засобів, які сприяють усвідомленому оволодінню учнями способами діяльності, зокрема операціями та діями з метою успішного засвоєння навчального матеріалу.

3. Автентичність іншомовних навчальних матеріалів підручника, відповідність їх мови прийнятим нормам.

4. Методична доцільність засобів, які сприяють формуванню іншомовної соціокультурної компетентності (тексти, ілюстративний матеріал).

5. Методична доцільність організації змісту тематичних розділів: співвідношення всіх структурних компонентів, взаємозв'язок, логічність

викладу, способи досягнення мети і виконання завдань навчання, функціональність усіх видів діяльності.

6. Оптимальна функціональність змісту окремого підрозділу (уроку-параграфа), його цільове спрямування, рівень зорієнтованості на виконання основних концептуальних положень навчання; наступність у викладі навчального матеріалу; цілісність і логічна завершеність.

7. Методична доцільність, функціональність і доступність додаткових дидактичних матеріалів, які сприяють реалізації навчального процесу: словників, довідників, таблиць, схем, ілюстрацій, рубрик.

8. Методична доцільність форм і способів здійснення контролю/самоконтролю рівня оволодіння учнями іноземною мовою, види і об'єкти контролю, їх доцільність і ефективність.

9. Методична доцільність засобів, які забезпечують взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури, їх здатність сприяти розвитку творчих здібностей учнів, організації процесу навчання іноземної мови у формі діалогу культур, сприяти формуванню в учнів ключових і предметних компетентностей.

10. Здатність змісту підручника слугувати вчителю засобом методичної підтримки його діяльності з учнями.

Запропоновані об'єкти та критерії оцінювання були апробовані у шкільній практиці. Результати апробації засвідчили про їх доцільність, вичерпність і ефективність.

## **6.2. Процедура і технології перевірки та оцінювання змісту підручника**

У межах цього підрозділу презентуємо власний досвід здійснення емпіричних досліджень, який використовувався під час створення серій шкільних підручників іспанської мови, зміст яких був сконструйований нами одноосібно або у співавторстві для 1–11 класів ЗЗСО. Ефективність підручників, їх здатність забезпечувати вимоги навчальних програм щодо

рівня володіння іноземною мовою учнями різних класів та слугувати вчителям основним засобом методичної підтримки у їхній викладацькій діяльності, сприяти успішному досягненню цілей і виконанню завдань навчання, зокрема дидактичної, методичної та психологічної доцільності запропонованих моделей навчання, упроваджених у підручниках, технологій конструювання їх змісту, дієвість і достовірність отриманих результатів під час їх використання перевірялися упродовж усього процесу конструювання змісту підручників для кожного класу. Власне, набутий досвід може слугувати теоретико-методичним підґрунтям для проведення апробації та оцінювання змісту і структури шкільних підручників іноземних мов. Зазначимо, що ми не абсолютизуємо запропоновану технологію, втім її доцільно розглядати як один із варіантів розв'язання проблеми.

Під час здійснення дослідження уточнювались і з'ясовувались окремі проблеми, пов'язані з конструюванням змісту підручників, зокрема аналізувались деякі питання, організовувалось анкетування учнів і вчителів, проводились контрольні зрізи рівнів навчальних досягнень учнів, здійснювалось моделювання компонентів змісту і його структури тощо. Мета, процедура і результати цієї роботи оприлюднювались в наших публікаціях. Такі проміжні види дослідницької діяльності давали змогу у процесі розвитку всього дослідження розв'язувати різноманітні проблеми галузі підручникотворення, удосконалювати її окремі аспекти, досягати ефективності змісту підручників. Принагідно вважаємо за доцільне з'ясувати значення понять *«ефективність навчання»* і *«ефективність підручника іноземної мови»*, котрі часто зустрічаються у змісті монографії та на які була спрямована наша дослідницька діяльність.

Поняття *«ефективність навчання»* в дидактиці розглядається як ступінь наближення до дійсності, до найбільш очікуваного результату. Воно характеризує відношення між рівнями певної діяльності за ступенем наближення до кінцевої або визначеної дослідником мети [6]. З цього можна зробити висновок, що категорія *«ефективність»* є відносною, оскільки

кожний розуміє і тлумачить її по-своєму, адаптуючи до теми і завдань власного дослідження. У педагогічній сфері це поняття використовується у різноманітних словосполученнях: «ефективність системи», «ефективність змісту», «ефективність підходів», «ефективність методів/форм/видів діяльності/способів/принципів/засобів» тощо. Як зазначає В.Р. Ільченко, *ефективність* розуміється як співвіднесення результату певного процесу та докладених до нього зусиль. Система освіти вважається ефективною, якщо внесок продукує максимальний результат [27].

Здійснений нами аналіз різних точок зору дав змогу окреслити узагальнене розуміння цього поняття: *ефективними доцільно вважати ті системи, методи, технології, засоби, форми, способи тощо навчальної діяльності, котрі якнайповніше, у порівнянні з іншими, дозволяють наблизити отримані результати навчання до прогнозованих, коли у відносних межах від 0 до 1 вони найбільш близькі до останньої*. Що стосується сфери навчання іноземних мов, то ефективною, на наш погляд, є та діяльність, яка максимально адаптує процес навчання до реальних умов іншомовної комунікації у межах сфер, тем і ситуацій спілкування в усній та письмовій формах згідно з вимогами чинних навчальних програм. Відповідно, ефективними можна вважати ті підручники, які максимально і різнобічно забезпечують такі умови.

Для перевірки ефективності підручників була організована відповідна робота. Вона складалася з кількох етапів: 1) висунення гіпотези дослідження, 2) перевірка ефективності сконструйованого змісту на рівні тематичних розділів, що асоціюється з пробним навчанням, 3) аналіз отриманих результатів і за потреби їх коригування, 4) компонування змісту всього підручника з відкоригованих розділів, 5) подача рукопису на науково-методичну комісію МОН України, 6) внесення змін (за потреби) до змісту рукопису, якщо того вимагали рекомендації комісії, 7) видрук підручника і забезпечення ним закладів загальної середньої освіти, 8) дослідне навчання

за видрукуваним підручником, 9) експертне оцінювання ефективності підручника після кількарічного його використання у шкільній практиці

Перевірка ефективності будь-якого явища чи об'єкта здійснюється різними методами, на засадах особливої філософії наукового пізнання, з долученням науково вираженої методології. Ми дотримувалися всіх аспектів процедури перевірки, окреслених у відповідній науковій літературі [46]. *Експериментальне навчання* є одним із найпоширеніших із них. Воно ґрунтується на детальному вивченні різноманітних аспектів досліджуваного явища. Під час експериментального навчання перевіряються різні варіанти розв'язання проблем, які цікавлять дослідника. Суттєвою ознакою класичного педагогічного експерименту є наявність експериментальної та контрольної груп з відносно аналогічними параметрами його організації (кількість учасників, рівень їхнього розвитку, умови діяльності).

*Пробне навчання*, здійснювалося за робочими матеріалами підготовлених нами навчальних тематичних розділів, апробація яких проводиться відповідно до часових меж, адаптованих до чинної навчальної програми, а їх зміст узгоджується з її вимогами. Воно передбачає апробацію підготовлених дослідником експериментальних матеріалів, які використовуються у навчальному процесі і ніяким чином не зумовлюють зміни в його структурі, оскільки навчання відбувається в природних умовах кількох чітко визначених навчальних закладів.

*Дослідне навчання*, масово проводилось у всіх школах України, де вивчалась іспанська мова. Воно передбачає проведення масового навчання за запропонованою дослідником програмою, забезпечує упровадження у шкільну практику науково обґрунтованих рекомендацій. Мета його застосування полягає у масовій апробації нових підходів, ідей, положень, прийомів, методів, засобів. У порівнянні з пробним, дослідне навчання здійснюється як певна модель освітнього процесу. Відповідно до нашого дослідження – воно проводилося в реальних умовах в усіх загальноосвітніх закладах України за підготовленими нами підручниками. Навчання за

кожним із них тривало кілька років, після чого за результатами їх впливу на рівень освітніх досягнень учнів і на якість професійної діяльності вчителів організовувалося їх експертне оцінювання.

*Експертне оцінювання змісту підручників*, здійснювали незалежні експерти, визначені МОН України. Метод експертних оцінок поєднує спостереження за навчальним процесом та опитування його суб'єктів з метою вивчення якості об'єкта дослідження. За результатами отриманих матеріалів експерти формулюють свої висновки (експертні оцінки), які відбивають реальний стан проблеми. Питання, що підлягають аналізу й оцінюванню, окреслюються матрицею з єдиним змістом для всіх експертів.

Зазначені методи були нами адаптовані до умов діяльності ЗЗСО і використовувалися відповідно до етапів розвитку наукового дослідження. Зобразимо його структуру і зміст у таблиці 6.1.

*Таблиця 6.1*

**Етапи перевірки ефективності змісту шкільних підручників іноземних мов**

| <b>Етап дослідження</b> | <b>Метод дослідження</b> | <b>Зміст діяльності на кожному етапі дослідження</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I                       | Пробне навчання          | Організація навчання учнів відповідно до програм дослідження за робочими (експериментальними) навчальними матеріалами тематичних розділів кожного підручника. Апробація цих матеріалів у шкільній практиці. Аналіз результатів. З'ясування відповідності їх умовам висунутої гіпотези, внесення коректив у разі необхідності до змісту експериментальних матеріалів. Узагальнення результатів і підготовка рукописів підручників. Проведення психолого-педагогічної експертизи рукописів незалежними експертами (в останні роки це здійснюється в online-режимі). Доопрацювання рукописів (за потреби) і подача їх на розгляд науково-методичній раді при МОН України. У разі отримання позитивного рішення рукописи з відповідним грифом рекомендуються для передачі видавництвам або відхиляються. |
| II                      | Дослідне навчання        | Проведення навчання учнів усіх ЗЗСО України за видрукованими підручниками, рекомендованими МОН України для масового використання у шкільній практиці. Здійснення моніторингу рівня навчальних досягнень учнів в окремих школах, а також визначення думки вчителів і методистів (шляхом усного опитування і                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |



|     |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |                  | анкетування) щодо ефективності змісту підручників. Узагальнення результатів і визначення перспектив удосконалення змісту під час підготовки підручників до перевидання.                                                                                                                                        |
| III | Експертна оцінка | Здійснення незалежного експертного оцінювання якості підручників за спеціально підготовленими МОН України матеріалами та силами визначених ним експертів: науковців, методистів, вчителів вищої категорії, вчителів-методистів. Систематизація та узагальнення результатів експертизи. Формулювання висновків. |

Значним підґрунтям для удосконалення змісту підготовлених підручників слугував метод анкетування. Він давав змогу вивчати думки вчителів і учнів щодо якості цього виду навчальної літератури. Упродовж розвитку дослідження на різних його етапах нами вивчалися такі питання:

- 1) здатність змісту підручників комплексно сприяти виконанню комунікативної, освітньої, виховної, розвивальної цілей навчання;
- 2) обсяг тематичної інформації для забезпечення процесу формування умінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах;
- 3) раціональність організації навчального матеріалу в різних структурних компонентах підручників: тематичних розділах, підрозділах (уроках-параграфах);
- 4) здатність навчальних матеріалів підручників умотивовувати освітню діяльність учнів;
- 5) здатність методичної організації змісту підручників сприяти успішному навчанню усних і письмових видів мовленнєвої діяльності;
- 6) здатність підручників слугувати вчителю засобом управління навчальною діяльністю школярів;
- 7) ефективність системи вправ і завдань;
- 8) доступність навчальних (мовних, мовленнєвих, ілюстративних) матеріалів;
- 9) інформаційна тематична доцільність, достатня кількість і оптимальний обсяг текстів для формування навичок і умінь читання;

10) здатність підручників сприяти набуттю учнями досвіду самостійної роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності;

11) дидактична доцільність ілюстративних матеріалів підручників;

12) функціональна ефективність таблиць і схем, розміщених у підручниках.

Упродовж кількох років МОН України організовувало моніторингові дослідження якості підручників. У ході їх вивчалася суспільна та педагогічна думка щодо якості цієї навчальної літератури для різних класів, рекомендованої для масового використання у шкільній практиці. Дослідження проводилися шляхом опитування трьох груп респондентів: 1) учителів-предметників, 2) учнів, 3) батьків учнів. Моніторингові дослідження здійснювалися за змістом запропонованої матриці оцінювання підручників, яка складалася з 51 показника, об'єднаних у 8 рубрик, а саме:

1. Забезпечення засвоєння змісту галузі на рівні, визначеному Державним стандартом основної і повної загальної середньої освіти.
2. Дотримання основних дидактичних принципів.
3. Методичне забезпечення. Наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи вправ (завдань).
4. Доступність підручника.
5. Розвивальний ефект навчального матеріалу.
6. Виховний потенціал підручника.
7. Ілюстративне оформлення підручника.
8. Системність та доцільність додаткового матеріалу<sup>3</sup>.

Зазначені моніторингові дослідження, можна розглядати етапами експертного оцінювання якості підготовлених підручників, проведеного групами незалежних експертів. Щороку склад цих груп якісно змінювався, що надавало результатам оцінювання більшої об'єктивності та валідності.

---

<sup>3</sup> Назви рубрик подано в оригінальному формулюванні.

Як продемонстрували результати дослідження, якість підручників за всіма параметрами була досить високою: узагальнені оцінки відповідно дорівнювали **0,94 бали** і **0,95 балів** (при максимальній оцінці в 1,0 бал). Результати підсумкових моніторингових досліджень, представлені незалежними експертами, можна вважати показниками рейтингу підручників.

На наш погляд, представлена та інтерпретована процедура оцінювання ефективності змісту шкільного підручника іноземної мови здатна дати різнобічне уявлення про якість навчальної літератури і може бути адаптивною до всіх умов конструювання та оцінювання якості шкільних підручників будь-яких іноземних мов.

## ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження дало змогу істотно розширити та поглибити науково-теоретичні погляди на різноманітні аспекти галузі підручникотворення. В останні десятиліття ці питання продовжують бути предметом активних дискусій. Такий стан об'єктивно пов'язується з важливими трансформаційними процесами, що відбуваються у вітчизняній освітянській сфері, зокрема у шкільній іншомовній освіті, у зв'язку з переходом її на нові цілі та зміст. Це зумовлює перегляд дидактичних підходів до навчання, форм організації та засобів реалізації навчального процесу, адаптацію їх до вимог, визначених суспільством до рівнів розвитку і освіченості сучасних випускників ЗЗСО. А ці рівні, у свою чергу, мають узгоджуватися з європейськими стандартами, які окреслюють основні якісні характеристики особистості школяра як громадянина сучасного глобалізованого світу, в якому він має бути здатним жити і творити, зберігаючи свою національну і культурну ідентичність, а також бути готовим у майбутньому удосконалювати свій освітній іншомовний потенціал відповідно до власних життєвих і професійних потреб, оволодіваючи умінням навчатись упродовж життя. Основним засобом, який сприяє виконанню зазначених завдань, є підручник.

Відповідно до результатів аналізу наукових досліджень у монографії розкрито феномен сучасного шкільного підручника іноземної мови. Він розглядається своєрідним цілісним навчально-методичним комплексом, у якому акумульовано та спеціально зорієнтовано структурні компоненти його змісту. Визначено та схарактеризовано його роль як інформаційної моделі педагогічної системи, що ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, культурологічному підходах. Розкрито функції як засобу, що спрямовує процес взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується, сприяє формуванню в учнів готовності до міжкультурної

іншомовної комунікативної взаємодії у визначених навчальною програмою сферах, темах і ситуаціях, забезпечує дотримання прийнятих норм комунікативної поведінки відповідно до особливостей соціального оточення, слугує методичною підтримкою професійної діяльності вчителя. Саме на ці пріоритетні дидактичні функції шкільного підручника іноземної мови спрямовувався основний вектор дослідження. В його основу покладено принципи науковості, прогностичності, варіативності, наступності, інтегративності, а також концептуальні положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Цілісне сприйняття сфери іншомовної освіти як підсистеми загальної освітньої системи дало змогу визначити чинники впливу на теорію шкільного підручника як галузь, що розвивається на перетині педагогіки, психології та інших базових для лінгводидактики наук і є сукупністю певних закономірностей, ідей, положень, принципів, рекомендацій тощо. Доведено, що вона перебуває у постійному динамічному розвитку і різнобічно залежить від освітніх парадигм, які домінують на різних історичних етапах суспільства і ним детермінуються. У зв'язку з цим у змісті дослідження розглянуто ключові питання теорії шкільного підручника іноземної мови: принципи побудови змісту, функції, здатність змісту формувати готовність учнів до оволодіння іншомовним спілкуванням, методичне забезпечення діяльності вчителя; об'єкти та критерії оцінювання змісту; мова підручника; особливості конструкторської діяльності автора тощо.

Визначальною характеристикою підручника є його здатність сприяти ефективній методичній підтримці професійної роботи вчителя. Це поняття представлено як комплекс змістової, процесуальної, формальної, функціональної навчально-методичної інформації, основна мета якої полягає у сприянні раціональній організації педагогічного процесу, який забезпечує успішне формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у межах вимог чинних навчальних програм. Пріоритетними характеристиками системи методичного забезпечення визначено

ефективність і універсальність, можливість її використання в нових і нестандартних ситуаціях процесу навчання. Доведено, що вибір методичних категорій для змісту підручника значною мірою зумовлюється особливостями предмета, рівнем розвитку дидактики, методики, психології, лінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності, цілями навчання, що ставляться суспільством до випускників ЗЗЗО на певному етапі розвитку держави.

На основі ретельного аналізу особливостей тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, усвідомлення сутності європейських стандартів визначено та схарактеризовано принципи побудови змісту сучасного підручника іноземної мови.

Відповідно до тенденцій компетентнісно орієнтованого розвитку сучасної загальної середньої освіти та шкільної іншомовної, зокрема, і результатів аналізу цілей навчання, їх залежності від соціальних викликів держави уточнено чинні та окреслено й охарактеризовано нові функції сучасних підручників іноземних мов. Основну увагу зорієнтовано на тих, які забезпечують творчий розвиток учнів, дають змогу розкривати їхній інтелектуальний потенціал, формувати здатність самостійно набувати досвіду у вивченні іноземної мови та відповідно до власної траєкторії розвитку й соціально-комунікативних потреб удосконалювати його упродовж життя. За результатами дослідження цих питань зроблено висновок, що сучасні шкільні підручники іноземних мов доцільно розглядати *поліфункціональними засобами навчання*, які узгоджуються з рівнями розвитку наук, долучених до галузі підручникотворення, та іншомовними комунікативними потребами учнів.

Розглядаючи підручник як особливу багатокomпонентну дидактико-методичну систему, в якій своєрідно взаємодіють кілька підсистем і кожна виконує свої функції, досліджено особливості його структурного поділу. На підставі вивчення різних поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників виявлено й охарактеризовано чинники впливу на загальну структуру підручника та окреслено її компоненти як інтегровані складники системи

засобів презентації, активізації навчального змісту і контролю рівня його засвоєння. Доведено взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємодоповнюваність структури та змісту підручників як об'єктів, які детермінують одне одного. Досліджено структуру підручників іноземної мови для учнів різних ступенів навчання, розкрито функції кожного компоненту їх макроструктури і мікроструктури.

У ході дослідження на основі систематизації теоретичних та емпіричних матеріалів розроблено дидактичні моделі змісту формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО. В основу їх побудови покладено взаємозв'язки змістових і структурних компонентів підручника, що дозволило спрямувати навчальну діяльність на розкриття цілісності об'єктів засвоєння, виявлення різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину систему. Усі компоненти моделей презентовано як відносно стійкі, логічно пов'язані між собою елементи, які виконують у кожній із них функціональну, гностичну, організаційну, комунікативну, проєктувальну функції. Зміст дидактичних моделей та їх функції слугували підґрунтям для визначення системи засобів оволодіння навчальними матеріалами підручника. Визначено номенклатуру умінь учнів, на формування яких доцільно спрямовувати навчально-комунікативні дії, передбачені змістом моделей.

У процесі дослідження виявлено і узагальнено чинники, що зумовлюють оновлення змісту сучасного підручника, обґрунтовано методичні підходи до використання компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, розкрито їх сутність, форми і способи упровадження. Відповідно до діяльнісної технології для змісту підручника розроблено систему та розкрито дидактичну сутність типових комунікативних завдань (проєктної роботи, рольових ігор, мовленнєвих ситуацій) як пріоритетних засобів інтерактивного навчання іншомовного спілкування.



За результатами дослідження визначено й охарактеризовано основні показники сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності сучасного випускника ЗЗСО і диференційовано їх на два блоки «*Учень знає*» і «*Учень уміє*». Доведено їх функціональну здатність слугувати орієнтирами для побудови змісту компетентісно орієнтованого підручника іноземної мови.

За результатами аналізу наукової літератури та власного досвіду виявлено типові об'єкти та розроблено критерії оцінювання сучасного шкільного підручника іноземної мови. Вони визначені відповідно до новітніх тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та окреслених навчальними програмами іншомовних комунікативних потреб учнів.

Галузь підручникотворення завжди перебуває у розвитку. Не було і не буде абсолютно чітких відповідей на всі питання, які її стосуються, що свідчить про її необмеженість. Зміна освітніх парадигм, нові соціально-педагогічні чинники впливу на оновлення цілей та змісту навчання іншомовного спілкування, застосування, окрім підручників, інших дидактичних засобів, зокрема новітніх інформаційних технологій, обов'язково зумовляють перегляд чинних і появу нових проблем, які потребуватимуть аналізу, узагальнень, висновків та актуалізації набутого досвіду підручникотворення і можуть стати предметом нових наукових досліджень. Такий закон діалектики, і його неможливо інакше тлумачити і заперечувати.

## Список використаної літератури

- [1] Арцишевський Р.А. Підручник учора, сьогодні, завтра / Роман Антонович Арцишевський // Підручник ХХІ століття. – 2003. – №1 – 4. – С. 22 – 29.
- [2] Барановська О.В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників / О.В. Барановська // Проблеми сучасного підручника : наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2014. – Вип. 14. – С. 34 – 42.
- [3] Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н.М. Бібік // Український педагогічний журнал. – №1. – 2015. – С.47 – 58.
- [4] Бібік Н.М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні / Н.М. Бібік // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2003. – Вип. 3. – С.27 – 31.
- [5] Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник / Оксана Борисівна Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
- [6] Бондар В.І. Методологія та філософія наукового пізнання : подібність, відмінність, взаємозбагачення / В.І.Бондар // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. – 2015. - №1. – С.59 – 68.
- [7] Бондар С.П. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи в умовах диференціації навчання / С.П. Бондар // Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 216 с.
- [8] Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителя іноземних мов: Автореф. дис.... докт. пед. наук / Н.Ф. Бориско. – К., 2000. – 36 с.
- [9] Бурда М. Теорія шкільного підручника як предмет педагогічного дослідження // Проблеми сучасного підручника: зб. наук, праць / Редкол. – “Комп’ютер у школі та сім’ї” / М.І. Бурда. – 1999. – С. 6 – 8.
- [10] Буринська Н.М. До проблеми оцінки якості підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / редкол. – К. : “Комп’ютер у школі та сім’ї” / Н.М. Буринська. – 1999. – С. 8 – 10.
- [11] Буринська Н.М. Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка / Н.М.Буринська. – 2003. – Вип. 4. – С. 7–10.
- [12] Величко Л.П. Дидактичний потенціал предметного тезауруса учня / Л.П. Величко // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. – 2015. – №1. – С. 99 – 106.
- [13] Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.09 / І.А. Воробйова. – К., 2003. – 194 с.
- [14] Гірняк А.Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / Андрій Нестерович Гірняк. – Тернопіль : Інститут ЕСО, 2004. – 68 с.
- [15] Горошкін І. О. Система мовленнєвих ситуацій у компетентнісному навчанні іноземних мов учнів 5–6 класів. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2021. № 1 (30). С. 157–166.
- [16] Горошкін І. О. Підручник як засіб формування ключових компетентностей учнів 6 класів гімназії на уроках іноземних мов. Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички : зб. тез Міжнар. наук.-практ. інтернет конф. (електронне наук. вид.). Ін-т педагогіки НАПН України, 20–21 травня 2021 р. Київ : Пед. думка, 2021. С. 53–55.
- [17] Горпинюк В.Л. Ілюстративний матеріал підручника як складова його структури / В.Л. Горпинюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 54 – 62.
- [18] Гудзик І.П. Мова шкільного підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Редкол. / І.П. Гудзик. – К.: “Комп’ютер у школі та сім’ї”, 1999. – С. 34 – 35.
- [19] Гуз К.Ж. Вплив ступеня абстракції навчального матеріалу підручника на формування інтелекту учнів / К.Ж. Гуз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 14. – С. 174 – 181.
- [20] Гуманітаризація процесу навчання в школі: Навч. посібник / За ред. С.П. Бондар. – 2-ге вид., доп. – К. : Стило, 2001. – 256 с.
- [21] Жерар Ф.-М., Роеж’єр Ксав’є. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з франц. М.Марченко / Ф.-М. Жерар, Роеж’єр Ксав’є. – К. : “К.І.С.”, 2001. – 352 с.
- [22] Жидецький Ю. Видавничо-поліграфічне виконання підручників : сучасний стан і перспективи / Юрій Жидецький // Рідна школа. – 2003. – №7. – С. 22 – 24.
- [23] Жук Ю.О. Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників / Ю.О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2016. – Вип. 16. – С. 148 – 166.
- [24] Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003 – 261 с.
- [25] Зеня Л.Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : Монографія / Л.Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2011. – 436 с.
- [26] Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. : Наук.-метод. посібник / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

- [27] Ільченко В.Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти / В.Р. Ільченко // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. 2015. – №1. – С. 163 – 170.
- [28] Іноземні мови. (2018). 1–4 класи: типові освітні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році. Харків : Ранок, 80 с.
- [29] Іноземні мови. (2018). 5–11 класи: навчальні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році. Харків : Ранок, 256 с.
- [30] Калініна Л.В. Лінгвокультурний аспект формування комунікативної компетенції учнів початкової школи / Л.В. Калініна // Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 47 – 60.
- [31] Карп'юк Оксана. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Карп'юк. – К. : ТОВ “Лібра Терра”, 2009. – 144 с.
- [32] Ключковська І.М. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей: Автореф. канд. педаг. наук: 13.00.04 / І.М. Ключковська. – Тернопіль, 2006. – 18 с.
- [33] Коваленко О.Я. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні / О.Я. Коваленко // Інозем. мови в навч. закладах. – 2003. – №1. – С. 11 – 16.
- [34] Кодлюк Я. Теорія шкільного підручника як психолого-педагогічна проблема // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Серія: Педагогіка) / Я. Кодлюк. – 2000. – №8. – С. 3 – 7.
- [35] Кодлюк Я.П. Дидактика шкільного підручника / Я.П. Кодлюк // Рідна школа. – 2003. – №1. – С. 12 – 24.
- [36] Кодлюк Я.П. Шкільний підручник в умовах розвивального навчання // Проблеми сучасного підручника: 36. наук. праць / Редкол / А.П. Кодлюк – К.: Педагогічна думка. – 2003. – Вип. 3. – С. 5 – 9.
- [37] Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : “К.І.С.”. – 2004. – 112 с.
- [38] Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) 11 Інф. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №2. – С. 3 – 22.
- [39] Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
- [40] Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
- [41] Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ початок ХХІ ст.) : моногр. / Олена Ігорівна Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
- [42] Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року / О. Локшина // Український педагогічний журнал. - 2019. - № 3. - С. 21-30.
- [43] Лукіна Т.О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл : проблеми оцінювання і результати моніторингу / Т.О. Лукіна. – К. : ВЦ “Академія”, 2004. – 200 с.
- [44] Ляшенко О.І. Компетентність як об'єкт оцінювання навчальних досягнень учнів // зб. наук. праць Кам.-Подільськ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Серія педагогічна. – 2014. – Вип. 4. – С. 23 – 31.
- [45] Ляшенко О.І. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої школи / О.І. Ляшенко : За ред. Ляшенко О.І. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 6 – 27.
- [46] Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : моногр. / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища шк., 2004. – 454 с.
- [47] Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
- [48] Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Є. Борецька та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
- [49] Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М. *Рекомендовано МОН України* (від 12.07.2021 наказ № 795). Київ : МОН України, 2021. 42 с.  
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>
- [50] Модельна навчальна програма «Друга іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М., Мацькович М. Р., Глинюк Л. М., Браун Є. Л. *Рекомендовано МОН України* (від 12.07.2021 наказ № 795). Київ : МОН України, 2021. 31 с.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Druha.inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>

[51] Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №3. – С.3 – 10.

[52] Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенка О.І. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 160 с.

[53] Островецька Н.М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи: монографія / Н.М. Островецька. – Харків: ТИТУЛ, 2008. – 402 с.

[54] Пасічник О.С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.): Дис.... кан. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Пасічник. Житомирський держ. ун-т. – Житомир, 2011. – 256 с.

[55] Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. Український педагогічний журнал. 2021 № 3. С. 35–44.

URL: [https://lib.iitta.gov.ua/727833/1/Pasichnyk\\_InterCultural\\_Component.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/727833/1/Pasichnyk_InterCultural_Component.pdf)

[56] Пасічник О. С. Засоби формування міжкультурної іншомовної компетентності учнів основної школи. Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички : зб. тез Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (електронне наук. вид.), 20–21 травня 2021 р. Київ : Пед. думка, 2021. С. 189–191. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725325/1/Pasichnyk\\_PSP\\_Conference.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725325/1/Pasichnyk_PSP_Conference.pdf)

[57] Першукова Оксана. Переосмислити мету (Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в контексті діалогу культур) / Оксана Першукова // Інозем. мови в навч. закладах. – 2004. – №3. – С. 116 – 122.

[58] Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: [монографія] / О.П. Петрашук. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.

[59] Плахотник В. М. Теоретичні основи навчання іноземних мов у початковій школі : дидактико-методичний аспект: дис.... докт. пед. наук у формі наук. доп.: 13.00.01; 13.00.02 / В.М. Плахотник. – К. : НДІ педагогіки, 1992. – 52 с.

[60] Плахотник В.М. Лінгводидактична система і підручник / В.М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк. – 2012. – №8. – С. 55 – 58.

[61] Полонська Т.К. Педагогічне діагностування учнів допрофільної школи з іноземної мови / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2010.– Вип. 10. – С. 423 – 432.

[62] Полонська Т. К. Критичне мислення як засіб формування й розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії. Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички : зб. тез Міжнарод. наук.-практ. інтернет-конф. (електрон. наук. вид.), 20–21 травня 2021 р., Київ : Пед. думка. С. 200–202.

URL: [http://undip.org.ua/upload/iblock/d8e/tezy\\_psp\\_2021.pdf](http://undip.org.ua/upload/iblock/d8e/tezy_psp_2021.pdf)

[63] Полонська Т. К. Методи розвитку критичного мислення у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти. Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики : зб. матеріалів наук.-метод. інтернет-семінару. Київ, 23 вересня 2021 р. Київ : Пед. думка, 2021. С. 20–28.

URL: [https://lib.iitta.gov.ua/729682/1/%D0%A1%D0%95%D0%9C%D0%86%D0%9D%D0%90%D0%A0%20%D0%A1%D0%A5%D0%86%D0%94%D0%9D%D0%98%D0%A5%20%D0%9C%D0%9E%D0%92\\_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8-20-28.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/729682/1/%D0%A1%D0%95%D0%9C%D0%86%D0%9D%D0%90%D0%A0%20%D0%A1%D0%A5%D0%86%D0%94%D0%9D%D0%98%D0%A5%20%D0%9C%D0%9E%D0%92_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8-20-28.pdf)

[64] Полонська Т. К. Засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії у письмі. Проблеми сучасного підручника. 2021. Вип. 26. С. 176–190.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/726471/1/%D0%A2%D0%B0%D1%8C%D0%B0.pdf>

[65] Пометун О.І., Гупан Н.М. Проектування шкільного підручника : вимоги і проблеми / О.І. Пометун, Н.М. Гупан // Проблеми сучасного підручника. – К. : Педагогічна думка. – 2014. – Вип. 14. – С. 564 – 574.

[66] Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов : теорія і практика : монографія / В.Г. Редько – К. : Педагогічна думка, 2017. – 628 с.

[67] Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : моногр. / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

[68] Редько В.Г. Дидактичний та методичний підходи до побудови змісту уроків-параграфів шкільних підручників з іноземних мов: методологія та досвід підручникотворення / В.Г. Редько // Рідна школа. 2014. – №8–9. – С. 20 – 31.

[69] Редько В.Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентнісних засадах: теорія і практика / В.Г. Редько // Іноземні мови у школах України. – 2014. – №4. – С. 17 – 23.



- [70] Редько В.Г. Позатекстові матеріали сучасного шкільного підручника з іноземної мови / В.Г.Редько // Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – Випуск 9. – С. 498 – 507.
- [71] Редько В.Г. Проектувальна діяльність автора шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько // “Рідна школа”. – 2009. – №11. – С. 26–32.
- [72] Редько В.Г. Аналіз і оцінювання шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Науковий часопис. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2007. – Випуск 6. – С. 36 – 42.
- [73] Редько В.Г. Дидактичні та методичні вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” [за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. – 2009. – №3. – С. 10 – 13.
- [74] Редько В.Г. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць [ред. кол.; наук. ред. – О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка. – 2011. – Вип. 11. – С. 412 – 424.
- [75] Редько В.Г. Засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько, О.С. Пасічник // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Острого : Вид. нац. ун-ту “Острозька академія”, 2012. – С. 37 – 48.
- [76] Редько В.Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // Рідна школа. – №11. – 2010. – С. 23 – 32.
- [77] Редько В.Г. Об’єкти та критерії оцінювання шкільних підручників з іноземної мови / В.Г. Редько // Рідна школа. – 2007. – №7–8. – С. 5 – 9.
- [78] Редько В.Г. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура : матеріали міжн. наук.-практ. конф. ; ред. кол. : Н.С. Побірченко та ін. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012 – Ч.1. – С. 135 – 140.
- [79] Редько В.Г. Професійна майстерність учителя іноземної мови у раціональному використанні підручника як умова ефективності навчального процесу / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2002. – Вип. 3. – С.193 – 197.
- [80] Редько В.Г. Система вправ і завдань у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мов (дидактично-методичний аспект) / В.Г. Редько // Педагогічна освіта : Теорія і практика : Зб. наук. праць.– Кам’янець-Подільський : ПП (“Медобори – 2006”). – 2009. – Вип. 1. – С. 156 – 163.
- [81] Редько В.Г. Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – Вип. 8. – С. 362 – 375.
- [82] Редько В.Г. Тенденції розвитку змісту і функцій сучасного шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника. – 2010. – Вип. 10. – С.384 – 395.
- [83] Редько В.Г. Функції навчальних матеріалів у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // Зміст і технології шкільної освіти. – Ч. І. – К. : Педагогічна думка, 2005. – С. 66–67.
- [84] Редько В. Г. Структурні компоненти і функції навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Проблеми сучасного підручника : ключові компетентності та предметні навички : зб. тез Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (електронне наукове видання), 20–21 травня 2021 р. Київ : Пед. думка, 2021. С. 216–218. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725528/1/thesis\\_PSP\\_2021-1-216-218.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725528/1/thesis_PSP_2021-1-216-218.pdf)
- [85] Редько В. Г. Сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Якість освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 2021. С. 29–30. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728180>
- [86] Редько В. Г. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб методичної організації компетентісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мов. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Ефекти участі в розвитку науки та освіти на відстані : зб. матеріалів Х Міжнар. наук.-практ. конф. Том Х. Конін-Ужгород-Херсон : Посвіт, 2021. С. 172–174. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725192/1/Rozwoj\\_April\\_2021\\_zbirnyk-172-174.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725192/1/Rozwoj_April_2021_zbirnyk-172-174.pdf)
- [87] Редько В. Г. Напрями професійної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи : зб. тез III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 29 березня 2021 р. Київ (електронне видання). С. 185–189. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725475/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8\\_%D0%86%82%D82\\_%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84\\_29\\_03\\_2021-187-190.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725475/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%86%82%D82_%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84_29_03_2021-187-190.pdf)
- [88] Редько В. Г. Дидактичне моделювання як засіб оцінювання ефективності об’єктів наукових пошуків. Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи : зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф., 8 квітня 2021р. м. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2021. С. 165–168.

- URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725153/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%86%D0%86%D0%86%D1%97-165-168.pdf>
- [89] Редько В. Г. Теоретико-методичні концепти побудови системи вправ і завдань для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік. Київ : Пед. думка, 2021. С. 184–185. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/729664/1/Anotovani\\_2021-184-185.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/729664/1/Anotovani_2021-184-185.pdf)
- [90] Редько В. Г. Тенденції трансформації змісту шкільних підручників іноземних мов в умовах компетентісно орієнтованого навчання. Impact of modernity on science and practice : Abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference, 6–7 April 2021. Madrid, Spain, 2021. С. 117–119. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725185/1/VIII-Conferenc\\_Madrid-118-120.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725185/1/VIII-Conferenc_Madrid-118-120.pdf)
- [91] Редько В. Г. Дидактична сутність змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти. Actual problems of science and practice : Abstracts of XVI International Scientific and Practical Conference, May 31– June 02, 2021. Stockholm, Sweden 2021. С. 104–105. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725524/1/XVI-Conference-Actual-problems-of-science-and-practice-105-106.pdf>
- [92] Редько В., Теличко Н., (2022). Моделювання процесу формування в учнів закладів загальної середньої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій. Проблеми сучасного підручника. Вип. № . 28. С. 155–168.
- [93] Редько В. Г. Дидактико-методичні концепти компетентісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Вип. 26. Київ : Пед. думка, 2021. С. 199–214. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728189>
- [94] Редько В. Г., Яковчук М. В. Дидактичне моделювання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Український педагогічний журнал. 2021. № 1. С. 30–42. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725117/1/%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9%D0%B4%D1%8C%D0%BA%D0%BE.pdf>
- [95] Редько В. Г., Буренко В. М. Функції сучасного вчителя іноземної мови в умовах компетентісно орієнтованого навчання: дидактичні та методичні аспекти проблеми. Іноземні мови в школах України. 2021. № 1 (107). С. 2–5. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725120/1/%98%D0%9C\\_1\\_2021%20%281%29-%D1%81%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B-1-18-2-5.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725120/1/%98%D0%9C_1_2021%20%281%29-%D1%81%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B-1-18-2-5.pdf)
- [96] Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / С.В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 207 с.
- [97] Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : Посібник / О.Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
- [98] Сисоєва С.О. Педагогічні технології у сучасному педагогічному просторі // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / С.О.Сисоєва. – Х., 2002. – Ч. 2. – С. 311 – 325.
- [99] Склярєнко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) / Н.К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1995. - №1. – С. 5 – 9.
- [100] Топузов О.М. Забезпечення якості загальної середньої освіти : на шляху до європейських стандартів / О.М. Топузов // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. – 2015. – №1. – С. 16-27.
- [101] Топузов О.М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення / О.М. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2015. – №3. – С. 36 – 46.
- [102] Трубочева С.Е. Дидактичні особливості компетентісно зорієнтованого підручника для основної школи / С.Е. Трубочева // Проблеми сучасного підручника. – К. : Педагогічна думка. – 2016. – Вип. 16. – С. 424 – 232.
- [103] Федусенко Ю.І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів : Дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / Юрій Іванович Федусенко. К., 2009. – 216 с.
- [104] Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника : Монографія / А.В. Фурман – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
- [105] Шопулко М.Н. Іноземні мови. 5–11 класи: навчальні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році. Україна. Ранок, 2018. – 256 с.
- [106] Яковчук М. В. Використання мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів гімназій: методичний аспект проблеми. Іноземні мови в школах України. 2021. № 1 (107). С. 16–18. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725122/1/%D0%98%D0%9C\\_1\\_2021%20%281%29%D1%81%D1%82%80%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B-1-18-16-18.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725122/1/%D0%98%D0%9C_1_2021%20%281%29%D1%81%D1%82%80%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B-1-18-16-18.pdf)
- [107] Яковчук М. В. Реалізація компетентісного підходу у процесі іншомовного спілкування учнів 5 класів у ЗЗСО. Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук : зб. тез Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., 24 листопада 2021 р., м. Мелітополь. С. 139–143. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728353>

- [108] Goroshkin I. O. Methodological essence of learning speech situations in the process of teaching foreign language communication in gymnasium. The X International Science Conference «Trends and prospects development of science and practice in modern environment», November 22–24, Geneva, Switzerland, European Conference, 2021. P. 174–175 (англ. мовою).  
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728706>
- [109] Polonska T. K. The essence of intercultural foreign language communicative competence of basic school students. Science and practice in the era of globalization : Abstracts of 1st International Scientific and Practical Conference. January 29–30, 2021. Rotterdam, Netherlands. Pp. 42–44 (англ. мовою).  
URL: [https://lib.iitta.gov.ua/724053/1/Conference\\_Rotterdam-43-45.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/724053/1/Conference_Rotterdam-43-45.pdf)
- [110] Polonska T. K. The essence of using critical thinking in foreign language lessons in gymnasiums. Impact of modernity on science and practice : Abstracts of International Scientific and Practical Conference. April 4–6, 2021. Madrid, Spain. Pp. 92–94 (англ. мовою).  
URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725184/1/VIII-Conferenc\\_Madrid-93-95.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725184/1/VIII-Conferenc_Madrid-93-95.pdf)
- [111] Polonska T. K. Modern understanding of competence-based approach in teaching foreign languages to gymnasium students. Science, actual trends and perspectives of development : Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference. November 01–03, 2021. Budapest, Hungary. Pp. 118–121 (англ. мовою).  
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728149>
- [112] Redko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L. Academic foreign-language communication environment in school textbooks. Journal of Language and Linguistic Studies. 2021. Vol. 17 No 3. Pp. 1184–1197 (Scopus).  
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728190>
- [113] Ansary, H. & Babaii, E. (2002). "Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step toward systematic textbook evaluation." The Internet TESL Journal for Teachers of English as a Second Language, VIII, 2, <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>
- [114] Brown, H. Douglas (2006). Principles of language learning and teaching (5<sup>th</sup> Edition), USA: Person ESL. 347 P.
- [115] Ellis, R. (2010). Second language acquisition research and language-teaching materials. In N. Harwood (Ed.), English language teaching materials: Theory and practice (pp. 33-57). New York: Cambridge University Press.
- [116] Gómez-Rodríguez L. F. English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? Educación y Educadores. 2010, vol.13, n. 3, pp. 327-346.
- [117] Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching. – England: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
- [118] Key Competences. A Developing concept in general compulsory education (2002) Eurydice. – 42 p.
- [119] Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. – Gottingen : Hogrefe and Huber Publishers, 2003. – 219 p.
- [120] Koutselini, M. (2012). Textbook as mechanisms for teachers' sociopolitical and pedagogical alienation. In Hickman, Heather Hickman and Brad J. Porfilio (Eds.), The new politics of the textbook: Critical analysis in the core content areas (pp. 3-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- [121] La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria. – Madrid : ANAYA, 2000. – 94 p.
- [122] Lyons, P. (2003). A practical experience of institutional textbook writing: Product/process implications for materials development. In B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching (pp. 490-504). London: Continuum.
- [123] Muñoz C. Tragant E. Los inicios de la producción oral en lengua extranjera de alumnos de primaria en Europa // ELIA. 2010. – №10. – 11 – 40 p.
- [124] Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist. Contemporary Issues in Education Research, 4(6), 21-28.
- [125] Oxford Advanced Learner's Dictionary. 9th Ed. – London : Oxford University Press, 2015. – 1936 p.
- [126] Pinter A.M. Teaching Young Language Learners. – Oxford : Oxford University Press, 2006.
- [127] Richards, J. (2005). Communicative language teaching today. Cambridge: Cambridge University Press. 47 P.
- [128] Richards J. C. (2001). The Role of Textbooks in a Language Program. Cambridge University Press. 336 P. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- [129] Rodgers, T. (2009). The methodology of foreign language teaching. In K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. G. Widdowson (Eds.), Handbook of foreign language communication and learning (pp. 341-372). New York: Mouton de Gruyter.
- [130] Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning / S.J. Savignon. – Massachusetts, 1983. – 322 p.
- [131] Soori, A., Kafipour, R., & Soury, M. (2011). EFL textbook evaluation and graphic representation. European Journal of Social Sciences, 26(3), 481-493.
- [132] Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. Language Teaching, 45 (2), 143-179.



- [133] Tragant E. Language learning motivation and age // Multilingual Matlers. – London, 2006. – P. 237 – 276.
- [134] Wolff, D. (2009). Content and language integrated learning. In K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. G. Widdowson (Eds.), Handbook of foreign language communication and learning (pp. 545-572). New York: Mouton de Gruyter.
- [135] Cambridge Academic Content Dictionary. – London :Cambridge University Press, 2008. – 1156 p.
- [136] Cambridge Advanced Learner's Dictionary. 4<sup>th</sup> Ed. – London :Cambridge University Press, 2013. – 1856 p.
- [137] Educational Terms Dictionary – Terms and Acronymsin Education based on Wikipedia Encyclopedia and other Websites 2010/2011, Dr. MedhatMohsen. – 61 p.
- [138] Encyclopedia Britannica. 11th Edition, Volume XXVI, 1911. – 694 p.
- [139] Glossary of Curriculum Terminology / UNESCO International Bureau of Education, 2013. – 65 p.
- [140] Oxford Advanced Learner's Dictionary. 9<sup>th</sup> Ed. – London : Oxford University Press, 2015. – 1936 p.

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

**Редько Валерій Григорович**

**Шкільний підручник іноземної мови:  
проектування, конструювання, апробація**  
**монографія**

**(Електронне видання)**

Обсяг вид. 14,0 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ,  
вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 481-38-85  
e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.