

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Навчально-методичний посібник

Київ  
Педагогічна думка  
2013

УДК 373.5..016:81'243  
ББК 74.268.1  
Л59

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол №9 від 27 червня 2013 року)*

*Схвалено для використання в навчальному процесі ЗНЗ  
(протокол Науково-методичної ради МОН України №5 від 18.10.13 р.).  
Матеріали посібника апробувалися в ЗНЗ, ОПППО, ВНЗ України  
(листи МОН України №2/2 -15-120 від 17.01.11 р.; №2/1-13-1598 від 02.07.13 р.)*

**Рецензенти:**

**Л. В. Калініна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов і прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка;  
**В. І. Кизенко**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України;  
**М. С. Трифан**, методист з іноземних мов Закарпатського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;  
**С. О. Мельник**, заступник директора гімназії №23 м. Житомира ім. М. Й. Очерета.

Л59 **Лінгводидактичні** засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. [та ін.] ; за наук. ред. Редька В. Г. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.

ISBN 978-966-644-356-7

Навчально-методичний посібник присвячено актуальним питанням навчання іноземної мови учнів старшої (профільної) школи. У ньому обґрунтовані стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти у старшій школі; окреслено лінгводидактичні засади рівневого навчання іноземної мови старшокласників; розглянуто методологічні основи системи навчання; з'ясовано науково-теоретичні підходи до конструювання змісту уроків іноземної мови і до побудови елективних курсів; схарактеризовано особливості організації самостійної роботи з іноземної мови старшокласників; досліджено й рекомендовано найбільш адекватні сучасним цілям і завданням іншомовної освіти педагогічні технології навчання; визначено об'єкти, види й технології моніторингу та критерії оцінювання навчальних досягнень з іноземної мови учнів старшої школи тощо.

Посібник призначено для вчителів іноземних мов різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти, авторів підручників з іноземних мов, студентів – майбутніх учителів іноземних мов, аспірантів і докторантів.

УДК 373.5..016:81'243  
ББК 74.268.1

ISBN 978-966-644-356-7

© Інститут педагогіки  
НАПН України, 2013  
© Педагогічна думка, 2013

---

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНОМОВНОЇ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ</b>	<b>9</b>
1.1. Профілізація змісту навчання	9
1.2. Компетентнісна парадигма конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій школі	17
1.3. Діяльнісна технологія навчання іноземного спілкування	26
1.4. Культурологічне спрямування навчальної діяльності	32
<b>РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ</b>	<b>45</b>
2.1. Психологічна готовність старшокласників до оволодіння іноземною мовою	45
2.2. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов учнів старшої школи	55
2.3. Концепція рівневого навчання іноземних мов і способи її реалізації у змісті підручників для старшої школи	69
2.4. Базовий рівень сформованості іноземної комунікативної компетентності сучасного старшокласника	87
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ</b>	<b>98</b>
3.1. Категоризація досліджень у галузі методики навчання іноземних мов	98
3.2. Система рівневого навчання іноземних мов старшокласників у контексті загальної теорії систем	103
3.3. Підручник як матеріалізована модель методичної системи	126
3.4. Процес навчання як взаємодія методичної системи і системи «учитель–учень»	130
<b>РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b>	<b>142</b>
4.1. Елективні курси як засіб профільного навчання	142
4.2. Технологія конструювання змісту елективних курсів	147
4.3. Метод проєктів у навчанні іноземних мов старшокласників	154
<b>РОЗДІЛ 5. ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b>	<b>162</b>
5.1. Основні компоненти змісту профорієнтаційної діяльності старшокласників	162
5.2. Форми і методи профорієнтаційної роботи у старшій школі	166
5.3. Чинники впливу на вибір професії, пов'язаної зі знанням іноземної мови	174

---

<b>РОЗДІЛ 6. УРОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ</b>	<b>179</b>
6.1. Теоретико-методологічні підходи до побудови змісту уроку іноземної мови в педагогічній науці.....	179
6.2. Типологія уроків іноземної мови.....	189
6.3. Моделювання уроку іноземної мови у старшій школі та його аналіз.....	200
<b>РОЗДІЛ 7. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ</b> .....	<b>222</b>
7.1. Інтерактивні технології навчання.....	222
7.2. Навчально-мовленнєві ситуації.....	236
7.3. Засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов.....	251
<b>РОЗДІЛ 8. САМОСТІЙНА РОБОТА СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b> .....	<b>262</b>
8.1. Науково-теоретичні підходи до організації самостійної роботи.....	262
8.2. Засоби керування самостійною роботою старшокласників.....	269
8.3. Методи активізації самостійної роботи старшокласників.....	276
<b>РОЗДІЛ 9. МОНІТОРИНГ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ</b> .....	<b>287</b>
9.1. Об'єкти і види моніторингу якості іншомовної освіти старшокласників.....	287
9.2. Технологія моніторингу та критерії оцінювання його результатів.....	305
9.3. Портфоліо як засіб оцінювання іншомовних досягнень учнів.....	319
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>340</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>342</b>

---

## ВСТУП

**Л**інгводидактичні засади навчання іноземних мов учнів старшої (10–11-ті класи) школи зумовлюються 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.

Старша школа – це той ступінь процесу навчання, де відбувається якісне переосмислення учнями набутого навчального і життєвого досвіду, здійснюється аналіз їхніх успіхів і невдач, де в основному завершується формування життєвих потреб, які слугують підґрунтям для вибору майбутньої професії. Іншими словами, старший шкільний вік – це етап усвідомленого переосмислення школярами свого місця і своєї ролі в сучасному світовому просторі. Зрештою, це етап життєвого самовизначення.

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». А відтак, пріоритетна функція старшої школи полягає в доцільному спрямуванні і підтримуванні соціальних намірів випускників відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і бажань, наданні їм різнобічної підтримки в особистісному громадянському виборі. Саме цей факт змушує не тільки різнобічно переосмислити науково-теоретичні підходи до визначення змісту навчання старшокласників, але й знайти ефективні засоби впливу на задоволення їхніх соціальних потреб.

Головна мета навчання іноземної мови у старшій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених навчальною програмою для кожного профілю, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Сучасні тенденції розвитку світової спільноти, мобільність громадян різних країн у міждержавному, мультинаціональному та полікультурному просторі, а у зв'язку з цим постійна глобалізація та інтенсифікація міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності слугують передумовами для розгляду іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. За інтерпретацією специфікації змісту навчання, запропонованої Радою Європи, це рівень B1 – «незалежний користувач».

Навчання іноземної мови у профільній школі не розглядається як автономний процес, а здійснюється з урахуванням навчального та іншомовного досвіду, набутого учнями в початковій та основній школі.

Зміст навчання диференціюється за двома напрямками:

- 1) *іноземна мова як базовий загальноосвітній предмет у класах немовних профілів;*
- 2) *іноземна мова як профільний навчальний предмет у класах філологічного спрямування.*

---

У зв'язку з цим теоретичну модель процесу навчання іноземної мови в сучасній старшій школі доцільно розглядати як таку, що забезпечує оволодіння учнями іншомовним спілкуванням на двох рівнях: 1) на рівні загальноосвітньої підготовки (*рівень стандарту*) і 2) на рівні профільної підготовки, де зміст навчання орієнтується на майбутню професійну діяльність випускників, пов'язану з іноземною мовою (*профільний рівень*). За таких умов іноземна мова сприяє загальноосвітній підготовці учнів, для яких вона вважається базовим загальноосвітнім предметом, і слугує профільній спеціалізованій поглибленій підготовці до майбутньої професійної діяльності для тих учнів, які обрали її профільним предметом. Згідно з такою диференціацією змісту освіти виникає потреба у визначенні лінгводидактичних засад навчання іноземної мови старшокласників. Відповідно, вони повинні відбивати певну модель діяльності школярів, яка забезпечується дидактично, психологічно і методично доцільно дібраними методами, формами, видами і засобами навчання, що узгоджуються як з сучасними технологіями оволодіння іншомовним спілкуванням (комунікативно-діяльнісним, особистісно орієнтованим, культурологічним підходами), так і з профілізацією його змісту залежно від обраного рівня навчання.

Зрозуміло, що за певних причин випускник загальноосвітнього навчального закладу не має можливості оволодіти іншомовним спілкуванням на такому рівні, який давав би йому змогу абсолютно вільно почуватися в чужомовному соціально-комунікативному та професійно зорієнтованому середовищі. Серед причин, які об'єктивно не сприяють цьому, варто назвати, насамперед, такі: 1) мала кількість годин, відведених у школі на вивчення іноземної мови; 2) недостатній рівень навчально-матеріальних ресурсів, а в деяких (особливо сільських) школах – низький якісний показник кадрового забезпечення професійного викладання предмета; 3) недостатня вмотивованість навчальної діяльності, що зумовлює низьку готовність окремих учнів до оволодіння іноземною мовою. Утім, попри ці та інші причини, випускник школи повинен отримати достатній рівень підготовленості з предмета і здатність удосконалювати його впродовж життя відповідно до власних професійних намірів і потреб.

Важлива роль в успішній реалізації змісту навчання іноземної мови у старшій школі належить технологіям його впровадження у практичну діяльність. Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, що забезпечує комунікативно-діялісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах як на базовому загальноосвітньому, так і профільному рівнях.

Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується: а) готовністю школярів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування; б) можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається, та власної національної культури; в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну

---

діяльність, адаптує її до європейських стандартів і створює умови для входження до сучасного світового соціуму.

Зазначена стратегія розвитку іншомовної освіти у старшій школі може бути успішно реалізована за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання. Вона має бути спрямована на компетентнісну парадигму. Відповідно до комунікативного підходу і з урахуванням навчального та життєвого досвіду старшокласників, їхніх інтересів і схильностей зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують активну соціальну взаємодію школярів у процесі комунікації, зокрема навчають підтримувати спілкування в типових ситуаціях різноманітних сфер професійної життєдіяльності. Причому соціокультурна поведінка в таких ситуаціях, адекватна носіям мови, може бути вироблена в особливих навчальних умовах і з допомогою особливих методів. Для учнів старшої школи такими можуть бути інтерактивні технології навчання, що дозволяють виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Вони сприяють формуванню готовності до самостійної діяльності, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, до роботи в колективі, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Окрім того, такі види вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі життєві ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує ustalених традицій і законів, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

У посібнику здійснено спробу розглянути найбільш актуальні проблеми теорії навчання іноземної мови учнів старшої школи, зумовлені профілізацією його змісту. Лінгводидактичні погляди на проблему інтерпретуються через їх практичне застосування в навчальному процесі, зокрема у підручниках, сформульованих, обґрунтованих і апробованих у шкільній практиці дидактичних і методичних положеннях, наукових поглядах, методичних рекомендаціях, наукових статтях.

Зміст посібника підготували наукові співробітники лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України:

***В. Г. Редько**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник, завідувач лабораторії*

***В. М. Плахотник**, доктор педагогічних наук,  
професор, головний науковий співробітник*

***Т. К. Полонська**, кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник*

***О. С. Пасічник**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник*

***Н. П. Басай**, науковий співробітник*

***О. М. Коротков**, науковий співробітник*

***І. В. Алексеєнко**, молодший науковий співробітник*

***Ю. П. Радченко**, молодший науковий співробітник*

---

Матеріали посібника розподілено між авторами в такий спосіб:

**Вступ** – В. Г. Редько

**Розділ I**

- 1.1.– Т. К. Полонська
- 1.2.– В. Г. Редько
- 1.3.– В. Г. Редько
- 1.4.– В. Г. Редько

**Розділ III**

- 3.1.– В. М. Плахотник
- 3.2.– В. М. Плахотник
- 3.3.– В. М. Плахотник

**Розділ V**

- 5.1.– Т. К. Полонська
- 5.2.– Т. К. Полонська
- 5.3.– Т. К. Полонська

**Розділ VII**

- 7.1.– В. Г. Редько
- 7.2.– В. Г. Редько
- 7.3.– В. Г. Редько, О. С. Пасічник

**Розділ II**

- 2.1.– О. М. Коротков
- 2.2.– В. Г. Редько, Н. П. Басай
- 2.3.– В. Г. Редько, О. С. Пасічник,  
Н. П. Басай
- 2.4.– В. Г. Редько

**Розділ IV**

- 4.1.– Т. К. Полонська
- 4.2.– Т. К. Полонська
- 4.3.– Т. К. Полонська

**Розділ VI**

- 6.1.– І. В. Алксєєнко
- 6.2.– І. В. Алксєєнко
- 6.3.– І. В. Алксєєнко

**Розділ VIII**

- 8.1.– В. Г. Редько, Н. П. Басай
- 8.2.– Н. П. Басай
- 8.3.– Н. П. Басай

**Розділ IX**

- 9.1.– В. Г. Редько, Ю. П. Радченко
- 9.2.– Ю. П. Радченко
- 9.3.– Т. К. Полонська

**Висновки** – В. Г. Редько

Додатки до змісту посібника підготовлено науковими співробітниками відповідно до тематики і результатів їхніх досліджень.

Керівник авторського колективу і науковий редактор – **В. Г. Редько**.

Авторський колектив щиро вдячний рецензентам:

*Л. В. Калініній*, кандидату педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри методики викладання іноземних мов і прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка;

*В. І. Кизенку*, кандидату педагогічних наук, старшому науковому співробітнику лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України;

*М. С. Трифан*, методисту з іноземних мов Закарпатського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

*С. О. Мельник*, заступнику директора з навчально-виховної роботи Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 ім. М. Й. Очерета.



---

## РОЗДІЛ 1

### СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

**П**рофілізація школи на сьогоднішній день є одним із важливих напрямів модернізації загальної освіти. Запровадження профільного навчання у старших (10–11-х) класах загальноосвітніх навчальних закладів обумовлено сучасними тенденціями розвитку української освіти, соціальним замовленням школі з боку держави та суспільства, соціально-економічним і соціально-культурним розвитком держави, а також досвідом розвитку систем шкільної освіти зарубіжних країн.

Основні теоретичні напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених з урахуванням практичного досвіду в організації навчання старшокласників втілено в Концепції профільного навчання у старшій школі (2003 р., 2009 р.). Цей документ визначає базові поняття й основні підходи до вирішення проблеми профільності старшої школи: окреслює сутність, мету і принципи організації профільного навчання, його структуру і форми організації, розкриває призначення допрофільної підготовки як невід’ємного компонента профільного навчання.

#### 1.1. ПРОФІЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ

**У** системі сучасної освіти іноземна мова (ІМ) займає особливе місце в силу своїх соціальних, пізнавальних і розвивальних функцій як ще один засіб спілкування, пізнання оточуючого світу та розширення його кордонів. Вивчення іноземної мови є ефективним засобом соціалізації, самовираження, інтелектуального, емоційного і морального розвитку особистості. Інтернаціоналізація всіх сфер суспільного життя, що посилилася останнім часом, робить володіння іноземною мовою життєво важливим і з практичної точки зору. Немає особливої необхідності говорити про виховну і розвивальну функції іноземної мови як самостійного, ізольованого від єдиної системи виховання та розвитку особистості процесу. У будь-якій освітній системі він вписується в єдиний процес розвитку мотивації учіння, пам’яті, інтелектуальних здібностей, самостійності, ініціативності та інших рис особистості.

Іншомовна діяльність у рамках освітнього процесу в школі має ознаки цілісності (мова – сукупність видів мовленнєвої діяльності) та організованості (взаємодія видів мовленнєвої діяльності), вона тісно пов’язана зі змістом освіти і має ряд особливостей.

По-перше, «Іноземна мова» – це навчальний предмет, який викладається власне іноземною мовою або з її використанням. З одного боку, ІМ може не бути профільним предметом, у зв’язку з чим про високу мовну компетентність можна говорити лише умовно. З іншого, зважаючи на те, що навчальний план передбачає державну підсумкову атестацію з іноземної мови в 11-му класі, якщо це профільний предмет, іншомовна діяльність старшокласника має представляти вираження науково обгрунтованого використання іноземної мови як мови навчання. При цьому рівень мовних знань учнів старших класів має бути достатнім.

По-друге, як відзначалося вище, навчання іноземної мови являє собою навчання комплексу різних видів мовленнєвої діяльності.

---

По-третє, ступінь оволодіння іноземною мовою розглядається на рівні автоматизованої навички. Ця особливість належить до загальної специфіки іноземної мови як предмета, що викладається, і означає, що старшокласник повинен не лише засвоїти певний обсяг навчального матеріалу і відтворити його на заліку чи екзамені, але й розмістити його в довготривалій пам'яті з метою подальшого багаторазового відтворення та використання. Навчання іноземної мови принципово відрізняється від навчання інших предметів. Механізми цього процесу завжди є індивідуальними для кожного учня, а способи запам'ятовування явищ мови – індивідуалізованими, тому діяльність школярів має бути організована максимально ефективно. А це можливо за оптимального управління пізнавальною та навчальною діяльністю, пов'язаного зі знанням індивідуальних особливостей старшокласників у галузі вивчення іноземних мов.

Варто зазначити, що оволодіння іноземною мовою орієнтовано не лише на діяльність і спілкування, тобто на співбесідника, і не тільки на образ світу, тобто на свідомість, але й на особистість учня. Воно пов'язано з цілим рядом особистісних моментів. Сюди входить мотивація, та чи інша настанова, проблема Я-особистісної та групової ідентичності тощо. Особливою проблемою є відношення людини до мови і позитивна або негативна настанова (установка за Узнадзе) на мовлення цією мовою.

Таким чином, психолого-педагогічна проблема оволодіння іноземною мовою являє собою багатокomпонентний, інтегральний комплекс, який охоплює практично всю різноманітність особистісно-індивідуальних і суб'єктно-діяльнісних проявів особистісної активності.

Профільне навчання іноземної мови – це цілеспрямована підготовка учнів до подальшої діяльності (навчальної і/або професійної), пов'язаної з використанням її як об'єкта майбутньої (професійної) діяльності або як засобу професійної комунікації. Отже, профільне навчання – це не просто глибше вивчення навчального предмета, це, перш за все, спеціальна система заходів, що спрямовує учнів старших класів на діяльнісне застосування своїх іншомовних знань і вмій, орієнтація засобами іноземної мови на майбутню професійну діяльність, кар'єру.

Цілі профільного навчання іноземної мови (як будь-якого іншого навчального предмета) мають два аспекти: предметний і особистісний. Предметний аспект – це оволодіння школярами основами наукових знань, загальна підготовка до практичної діяльності та формування наукових переконань. Особистісний аспект передбачає розвиток уміння мислити (оволодіння такими розумовими операціями: класифікація, синтез, порівняння тощо), розвиток творчих і пізнавальних здібностей, а також таких психологічних якостей, як сприйняття, уява, пам'ять, увага, рухова сфера, формування потреб, мотивів поведінки та системи цінностей.

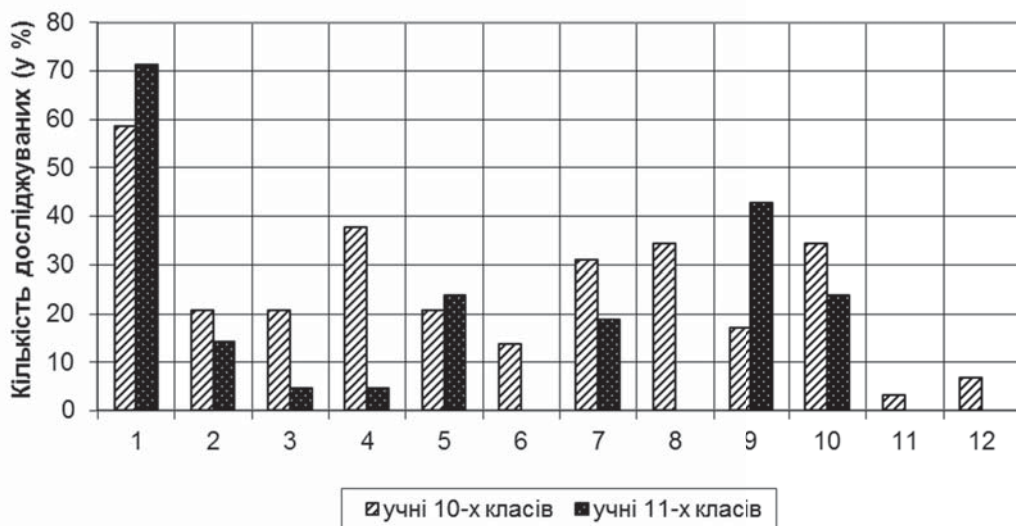
Метою профільного навчання іноземної мови є досягнення рівня іншомовної комунікативної компетентності, який наближується до рівня навченості B2 у термінах Ради Європи [43]. Разом із тим завдання профільного навчання цього предмета значною мірою диференціюється з урахуванням сфери майбутньої професійної діяльності школярів. При цьому спеціалізація може варіюватися залежно від професійних прагнень учнів, зокрема:

- наміру продовжити профільне вивчення іноземної мови в лінгвістичному/мовно-педагогічному навчальному закладі;

- бажання використовувати іноземну мову як засіб оволодіння іншою предметною галуззю;
- планів використовувати іноземну мову в практичній діяльності безпосередньо після закінчення школи, наприклад, у ролі гіда-перекладача, секретаря-референта зі знанням іноземної мови тощо.

Результати проведеного нами анкетування 122 учнів старших класів Волинської і Київської областей показали, що, на думку більшості старшокласників, профільне навчання їм потрібне, насамперед, для практичного використання іноземної мови незалежно від майбутньої професії (учні 10-х класів – 51,7%, учні 11-х класів – 66,7%). Крім того, значна частина школярів вбачає необхідність профільного навчання з іноземної мови для підготовки до вищого навчального закладу, де ІМ буде їхньою спеціальністю: відповідно 41,4% і 33,3%. Третина учнів 11-х класів (33,3%) вважає, що «знати іноземну мову сьогодні модно і престижно», у десятикласників цей показник є дещо нижчим (24,1%) (дод. А).

Що стосується десяти запропонованих нами мотивів вибору учнями 10-х і 11-х класів профілю «Іноземна філологія», то вони значно відрізняються один від одного (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Мотиви вибору учнями профілю «Іноземна філологія»**

де:

- |   |   |
|---|---|
| 1 – подобається ІМ, яку вивчаю;                       | 7 – наполегливість батьків;                           |
| 2 – успіхи в олімпіадах з ІМ;                         | 8 – підказка друга (подружки);                        |
| 3 – зв’язок цього профілю з допрофільною підготовкою; | 9 – знання ІМ допоможуть стати ерудованою людиною;    |
| 4 – гірші знання з інших предметів;                   | 10 – просто цікаво;                                   |
| 5 – профіль пов’язаний із майбутньою професією;       | 11 – не зовсім упевнений у правильності свого вибору; |
| 6 – порада вчителя;                                   | 12 – не знаю.   |

---

Як видно з рис. 1.1, на запитання «Чому Ви обрали профіль навчання «Іноземна філологія?»», найбільше відповідей старшокласників зі значною перевагою учнів 11-х класів припало на перший мотив: «Мені подобається ІМ, яку я вивчаю»: учні 10-х класів – 58,6%, учні 11-х класів – 71,4%. На нашу думку, ця відповідь свідчить про ще недостатню усвідомленість старшокласниками свого вибору профілю навчання, пов'язаного з їхнім подальшим навчанням у ВНЗ і майбутньою професією. Невисокими, але схожими є показники вибору учнями п'ятого мотиву: «Цей профіль пов'язаний з моєю майбутньою професією» (відповідно 20,7% і 23,8%). Значна частка школярів 11-х класів (42,9%) вважає, що знання іноземної мови допоможуть їм стати ерудованими людьми, у той час коли для учнів 10-х класів цей показник є не настільки вагомим (17,2%). Звертає на себе увагу той факт, що при виборі профілю навчання для учнів 11-х класів абсолютно не важлива думка вчителя і друга. І лише невелика їх кількість прислуховується до наполягань батьків (19,0%). Що стосується школярів 10-х класів, то вони більше слухаються батьків (31,0%), а окремі з них прислуховуються до порад педагогів (13,8%) і своїх друзів (34,5%).

Основні функції іншомовної освіти закладено в її призначенні, а саме:

- 1) забезпечити завершення мовної загальноосвітньої підготовки випускників школи;
- 2) допомогти старшокласникам в їхньому самовизначенні та у виявленні ролі іноземної мови в їхніх подальших планах на майбутнє;
- 3) створити базу для можливого використання іноземної мови в трудовій діяльності після закінчення школи;
- 4) націлити і підготувати учнів старших класів до продовження мовної професійної освіти, де іноземна мова може бути метою професійної діяльності або засобом для оволодіння іншою предметною галуззю [3, с. 16].

Профільне навчання іноземної мови у старших класах є предметом вивчення багатьох російських учених (І. Л. Бім, О. А. Богданова, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Грачова, А. О. Колесников, В. В. Копилова, Т. М. Лазаренко, Л. А. Милованова, О. Г. Поляков, І. П. Попова, Є. М. Соловова та ін.) і, на жаль, значно меншої кількості українських науковців (Н. П. Басай, С. М. Дітковська, Л. Я. Зеня, А. С. Іванова, Н. М. Реқун, Т. О. Петрова, Т. К. Полонська, В. Г. Редько). Зокрема, російські дослідники створили концепцію профільного навчання старшокласників іноземної мови (2002 р.), розробили стандарти і програми її навчання на профільному рівні, підготували рекомендації щодо викладання цього предмета у старших класах різних профілів. Окрім того, ними створюються теоретичні основи, а також практичні розробки елективних курсів з іноземних мов. Щодо вітчизняних науковців, то вони висвітлюють переважно організаційні питання впровадження профільного навчання іноземної мови у старшій школі.

Останнім часом організація освіти й особистість учня розглядаються вченими відповідно до лінгвориторичного (або синергетичного) і герменевтичного підходів, що сформувався порівняно недавно. Згідно з ними структуроутворювальним елементом освіти, яка інтегрує різноманіття форм, методів і дисциплін, є мова.

---

Відповідно до лінгвориторичного підходу особистість учня постає в навчальному процесі, перш за все, як мовна особистість, як суб'єкт інформаційної мовленнєво-мислительної діяльності, що здійснюється в продуктивному й рецептивному реєстрах, монологічному і діалогічному режимах, усній та письмовій формах [11, 2002]. Мовна особистість – це сукупність здібностей і характеристик людини, які обумовлюють створення нею мовленнєвих творів (текстів), що різняться: ступенем структурно-мовної складності; глибиною і точністю відображення дійсності; певною цільовою спрямованістю.

Вивчення мови, різні форми роботи з нею, мовні явища складають основу освіти, пронизують усю її систему, усі її ланки і норми, незалежно від їх окремого призначення, спеціалізації та інших особливостей. Навчальні дисципліни, що розкривають сутність мови, формуючи підґрунтя освіти, самі мають бути максимально різноманітними, щоб розкрити її глибину, зробити мову реальною, а не декларованою основою освіти. Знання мови – це єдина можливість зрозуміти і засвоїти решту навчальних дисциплін.

На думку А. В. Савицької, провідна роль мовного принципу в організації освітнього процесу пов'язана також із тим, що мовний стержень формує термінологічну базу для всіх ланок освіти, відіграючи домінуючу роль у становленні понятійної бази всіх навчальних дисциплін. Але особливо важливим, на думку дослідниці, є той факт, що викладання мовних дисциплін у рамках пропонованої «розуміючої» освіти створює реальну основу для ліквідації розриву між гуманітарними і природничо-технічними циклами дисциплін [50, с. 114].

Педагогічна герменевтика трактується як теорія і практика тлумачення та інтерпретації педагогічних знань, зафіксованих у різного виду письмових текстах, що відображають уявлення про педагогічну реальність (людину як суб'єкта творчого саморозвитку, цілі, механізми, принципи, зміст, методи і форми виховання та самовиховання), яка має на меті найповніше осмислення і найглибше розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного осмислення емоційно-духовного досвіду людства й особистого духовного досвіду суб'єкта розуміння [20].

Підхід із точки зору герменевтики вимагає дотримання певних принципових для сучасної системи освіти умов.

По-перше, освітній процес необхідно скомпонувати так, щоб при постійних впливах на людину потоків інформації (сенсорної, вербальної та структурної) вони гармонійно і в оптимальній кількості поєднувалися один з одним, що потребує постійних замірів і зіставлення різних видів інформації [7, с. 1–13]. У сучасному ж світі преважує вербальна інформація.

По-друге, розуміння як мета освіти, що базується на філософській герменевтиці, потребує такого принципу викладання навчальних предметів, за якого одні з них розкривають смисл об'єкту розуміння, а інші – озброюють навичками здійснення усвідомлених процедур, методами вивчення об'єкта. За такої диференціації навчальних предметів підвищується ефективність навчання, учні отримують спеціальні навички, необхідні для самостійної діяльності, а педагогічний процес стає цілеспрямованішим.

---

По-третє, герменевтична організація освітніх процесів не передбачає в більшості випадків ранньої спеціалізації, такої популярної у XX столітті. Здійснення герменевтичного (мовного) принципу має на меті підготовку учнів до життя як оволодіння мовою цього життя, опору на широку і різноманітну емпіричну практику, що не вписується ні в ідеї прагматизму, ні в колишню (радянську) практику політехнізації середньої школи. Важливу в цьому смислі позицію займав М. І. Пирогов, який вважав, що спочатку у вихованця має скластися цілісний світогляд. Метою такого виховання, на його думку, повинна бути не передача якихось професійних знань і вмінь, не виховання «негоціантів, солдатів, моряків, духовних пастирів або юристів», а виховання особистості, її вольових і моральних якостей, виховання внутрішньої людини. «Не поспішайте з вашою прикладною реальністю. Дайте дозріти і зміцнити внутрішній людині; зовнішня встигне ще діяти: вона, виходячи пізніше, може бути не такою вправною.., проте на неї можна буде надійніше покласти; вона не за своє не візьметься» [41, с. 56]. Саме гуманітарні науки, уважав учений, дозволяють виховати особистість, впливати на моральні якості людини, формувати не професіонала, а людину [там же, с. 59].

Відповідно до Концепції профільного навчання у старшій школі профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові загальноосвітні предмети, профільні предмети і курси за вибором (або елективні курси) [27].

*Базові загальноосвітні предмети* є обов'язковими для всіх учнів у всіх профілях навчання. Вони становлять обов'язкову для всіх учнів інваріантну складову освіти і спрямовані на завершення їхньої загальноосвітньої підготовки. Іноземна мова також є обов'язковим предметом.

*Профільні загальноосвітні предмети* – це предмети підвищеного рівня, що визначають спрямованість кожного конкретного профілю навчання і є обов'язковими для учнів, які обрали цей профіль навчання. Ці предмети забезпечують поглиблене вивчення обраного профілю. Так, наприклад, іноземна мова є профільним навчальним предметом у філологічному напрямі (профіль навчання «іноземна філологія»).

*Елективні курси* – це обов'язкові курси за вибором учнів, що входять до складу профілю навчання у старшій школі та реалізуються за рахунок шкільного компонента навчального плану. Елективні курси повинні мати ту ж предметну спрямованість, що і профільний курс.

На наш погляд, найбільш наочно структуру профільного навчання іноземної мови, зокрема у школах Росії, подала І. Л. Бім [3]. Якщо застосувати її підхід до національної іншомовної освіти і дещо трансформувати, то графічно структура профільного навчання іноземної мови в ЗНЗ України матиме такий вигляд (*табл. 1.1*).

## Структура профільного навчання іноземної мови

<b>Профільний курс (НЕ МЕНШЕ 5 ГОДИН НА ТИЖДЕНЬ)!</b> <i>Базовий курс (3 години)</i>		ПЕРШИЙ РІВЕНЬ
+ завдання на детальніше опрацювання матеріалів базового курсу (за рахунок завдань на всебічний аналіз текстів, реферування, анотування тощо), а також, які спрямовують на використання модулів		ДРУГИЙ РІВЕНЬ
+ додатковий професійно орієнтований матеріал і відповідні способи діяльності, що містяться в модулях, наприклад:		ТРЕТІЙ РІВЕНЬ
<i>Модуль 1:</i> Дещо про мови і науки про мови	<i>Модуль 2:</i> 3 історії літератури	
<b>ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ</b>		<b>ПРАКТИКИ</b>
		ЧЕТВЕРТИЙ РІВЕНЬ

Як видно зі схеми, профілізація під час навчання іноземної мови учнів старшої школи здійснюється на чотирьох рівнях (ярусах). Поглиблення професійно орієнтованого навчання відбувається за рахунок:

1) ретельнішого опрацювання інваріантної частини (ядра) змісту навчання (2-ий рівень);

2) підключення модулів із додатковим профільно орієнтованим матеріалом, який співвідноситься з професійною спрямованістю профілю (3-ий рівень);

3) залучення елективних курсів і практик (4-ий рівень).

Приблизне співвідношення обсягу базових загальноосвітніх предметів, профільних загальноосвітніх предметів і елективних курсів визначається пропорцією 50:30:20.

Відповідно до Концепції профільного навчання у старшій школі профіль навчання *іноземна філологія* разом із двома іншими профілями (*українська філологія, історико-філологічний*) віднесено до *філологічного* напрямку. У ньому ІМ разом із літературою і країнознавством визначається метою поглибленого вивчення. В інших профілях ІМ є також і засобом вивчення іншої предметної галузі, яким необхідно добре володіти (наприклад, історії, географії, інформатики, економіки, природничих дисциплін).

Профільний рівень оволодіння іноземною мовою у філологічному напрямі передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення предмета, і на нього відведено 5 год. на тиждень. На другу іноземну мову на профільному рівні в 10–11-х класах передбачено 3 год.

---

Оволодіння іноземною мовою у природничо-математичному, технологічному, художньо-естетичному і спортивному напрямах здійснюється відповідно до рівня стандарту (3 год. на тиждень). Тут ІМ не є профільним чи базовим предметом (наприклад, ІМ у фізико-математичному профілі).

Учні, які обрали профільними предмети суспільно-гуманітарного напряму, продовжують вивчати іноземну мову згідно з академічним рівнем (3 год. на тиждень), де ІМ не є профільним предметом, але є базовим (наприклад, ІМ в історичному профілі).

Додатковий час на поглиблене вивчення предметів, уведення елективних курсів, факультативів становить у 10-му класі 5,5 год., в 11-му – 5 год.

Якість навчальної підготовленості учнів у випускному класі (рівень стандарту й академічний рівень) має досягти рівня В1 за шкалою, рекомендованою європейськими стандартами. Рівень навчальних досягнень випускників профільної школи має дорівнювати показнику В2. Для досягнення згаданих показників учителям слід пам'ятати, що в цьому віці малоефективними можуть бути ті методи і прийоми, котрі давали помітні результати на попередніх ступенях навчання. Учні старшого віку неохоче імітують і виконують механічні завдання, мету виконання яких вони не розуміють. Натомість вони з інтересом читають змістовні тексти. Ще більшу роль, ніж в основній школі, відіграють самостійні види роботи над мовою, особливо в тих учнів, які бажають серйозно її вивчати.

Особливістю профільного навчання є застосування низки нових інформаційних технологій. Ставляться завдання комплексного використання технічних засобів навчання, переходу від репродуктивних видів навчальної діяльності до самостійних, пошуково-дослідницьких, перенесення акценту на аналітичний компонент навчальної діяльності, формування комунікативної культури учнів і розвиток умінь роботи з різними типами інформації тощо, про що йтиметься далі.

Відповідно до того, що профільне навчання – це засіб диференціації та індивідуалізації учнів, то воно (профільне навчання) вимагає реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі, за якого кожен старшокласник може вибудувати індивідуальний освітній шлях або особистий професійний план – за умови створення необхідних умов для навчання старшокласника відповідно до його професійних інтересів, завдяки особливій структурі, змістові й організації навчального процесу. Це зобов'язує вчителів орієнтувати навчальний процес не лише на засвоєння учнями певних знань, але й на розвиток їхніх пізнавальних здібностей.

Навчання старшокласників іноземної мови в рамках обраного профілю має допомогти ліквідувати неузгодженість у практиці навчання цього предмета на різних етапах. Так, у рамках філологічного профілю, який включає в себе основний курс, об'єднані такі предмети, як українська мова та іноземна мова, котрі виступають в єдності з курсом літератури мовою, що вивчається, і країнознавством. Ці предмети є базовими для цього профілю. Крім того, будь-який профіль доцільно розширити за рахунок елективних курсів, наприклад, основ мовознавства, ділової англійської мови тощо.

Іноземна мова є не лише профільним предметом, але й базовим непрофільним. Отже, її необхідно вивчати незалежно від профілю навчання, але відповідно до останнього має бути програма викладання. Так, наприклад, у філологічному профілі, природно, мають вводитися елективні курси з країнознавства, історії країни, мова якої вивчається,



---

із фонетики, граматики, усного мовлення, читання тощо, спрямовані на розвиток комунікативних умінь, знань спеціалізованих термінів, техніки перекладу. Цей комплекс предметів дозволить учням старших класів здобути більше знань, необхідних для вступу до лінгвістичного вищого навчального закладу або на філологічні факультети університетів/академій. При цьому доречно було б, на наш погляд, увести вивчення або ознайомлення з ще однією або кількома іноземними мовами.

## **1.2. КОМПЕТЕНТІСНА ПАРАДИГМА КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

**В**ідповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» та положень Концепції загальної середньої освіти (11-річна школа) старша школа (10–11-ті класи) функціонує як профільна, якнайповніше реалізуючи принцип особистісно орієнтованого навчання, що сприяє розвитку в учнів можливостей для створення власної освітньої траєкторії.

Головна мета навчання іноземної мови у старшій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного рівня (стандарту, академічного, профільного), дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Зміст навчання диференціюється відповідно до навчальних профілів, забезпечуючи як загальноосвітню підготовку учнів, для яких іноземна мова вважається базовим загальноосвітнім предметом, так і профільну спеціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Профільне навчання іноземної мови передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення предмета. Воно має створити учням сприятливі умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей, нахилів, мотивів і потреб для формування чіткої орієнтації на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою.

Проблема цілей, а особливо змісту навчання іноземних мов, його структурування, способи презентації та активізації, а також види контролю рівня засвоєння є одним із пріоритетних чинників, які визначають компетентнісне спрямування процесу формування вмінь і навичок використовувати мову як засіб міжкультурного спілкування та пізнання багатонаціонального і різнокультурного світового простору. Ретроспективний аналіз особливостей розвитку цих категорій дає можливість усвідомити шлях, який пройшла шкільна іншомовна освіта до сьогодні, зокрема визначити форми і способи її впровадження у зміст шкільних підручників як основних засобів навчання. Водночас це етап, упродовж якого були зроблені перші кроки, спрямовані на формування в учнів здібностей застосовувати і поглиблювати знання, уміння й навички відповідно до життєвої ситуації, що асоціюється з набуттям компетентності практичного використання набутого навчально-комунікативного досвіду, а також здатності до безперервного навчання і самовдосконалення. Практична (комунікативна) мета навчання іноземної мови, а також його зміст, який мав забезпечувати успішне виконання окресленої мети, на наш погляд, були першими проявами компетентнісно зорієнтованого навчання іншомовного спілкування.

---

Починаючи із 70-х років ХХ ст., у шкільних навчальних програмах з іноземних мов уперше була сформульована комунікативно спрямована мета навчання мови як засобу спілкування. Вона передбачала формування основ практичного володіння мовою і паралельно говорила про подальше її доучування. Це був певною мірою крок уперед, утім водночас такий підхід викликав неоднозначні думки, які, в основному, зводилися до тверджень про нечіткість поняття «доучування мови», що спричинювало невпевненість в об'єктивності та доцільності сформульованої мети. У зв'язку з цим доречною можна вважати думку Г. В. Колшанського, який наголошував, що «комунікативне спрямування навчання іноземних мов, незалежно від обмежень практичних цілей, дозволяє учню адекватно орієнтуватися в комунікативній ситуації, тобто виконувати певною мірою роль справжнього комуніканта в межах конкретного фрагмента спілкування» [26, с.13].

Уже в другій половині 80-х років ХХ ст. з'явилися перші обґрунтовані думки щодо змісту і форм пред'явлення у шкільних підручниках з іноземних мов країнознавчих матеріалів, культурологічної інформації, реалій і т. п., що, на думку Г. В. Колшанського, було зумовлено не намаганнями надати навчальному процесу певної зацікавленості, а внутрішньою необхідністю самого процесу навчання» [26].

Дещо пізніше Ю. І. Пассов і його колеги запропонували ідею певної трансформації мети навчання іноземної мови в середній школі, яка зводилася до того, що вона мала передбачати засвоєння іншомовної культури [39, с. 30]. Автори цієї ідеї ґрунтували свої позиції на таких твердженнях: у зв'язку з тим, що «практичне орієнтування навчання визначається насамперед соціальним змістом мети», то вона може забезпечувати лише «вивчення культури, зосередженої в мові» у результаті багатовікового розвитку народу, усвідомлення ним світу, що його оточує, оскільки «тільки культура в різноманітних її проявах сприяє формуванню особистості» [37]. Згодом ці думки певною мірою інтерпретувалися окремими вченими-методистами і поступово впроваджувалися у процес навчання іноземних мов, уперше пропонуючи *взаємопов'язане навчання мови та іншомовної культури*. Під останнім терміном розумілося «усе те, що здатен надати учням процес оволодіння іноземною мовою в навчальному, пізнавальному, розвивальному і виховному аспектах» [37, с. 31].

Під кінець 80-х років ХХ ст. І. Л. Бім виступила в науковій пресі з власною позицією щодо комунікативної мети навчання: «Комунікативна мета є інтегративною, зорієнтованою на досягнення практичного результату в оволодінні іноземною мовою, а також на освіту, виховання і розвиток особистості школяра» [2, с. 20]. Ця думка підтвердила ідею комплексного навчання іноземної мови і чіткіше окреслила мету, збагативши її іншими завданнями, що зумовлюються парадигмою практичного оволодіння цим предметом.

«Лінгводидактичний енциклопедичний словник» за редакцією А. М. Щукіна трактує *комунікативну компетенцію* як «здібність виконувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування в побутовому, навчальному, виробничому і культурному житті; уміння учня користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування..; ученя володіє комунікативною компетенцією, якщо він

---

в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно виконує завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що вивчається, відповідно до норм і традицій культури цієї мови» [62, с. 109]. Основну сутність цієї категорії складають уміння й навички доцільно використовувати мову відповідно до теми спілкування, зокрема вміння породжувати і сприймати іншомовні зразки мовлення, усвідомлюючи форму та функції мовних одиниць, з допомогою яких вони конструюються. А це означає, що учні мають оволодіти лінгвістичними (мовними) знаннями і досвідом практичного їх використання у практичній іншомовній (продуктивній та рецептивній) діяльності.

Іншомовна комунікативна діяльність не обмежується лише формуванням умінь і навичок вербальної взаємодії. Це значно ширше поняття, що передбачає також набуття досвіду самостійної діяльності, зокрема оволодіння стратегіями користування двомовними словниками з метою знаходження в них значень незнайомих слів, роботи з граматичними довідниками, пошуку з різних джерел, у тому числі в мережі Інтернет, необхідної/додаткової інформації для підготовки мовленнєвих продуктів відповідно до комунікативних потреб, доцільного використання невербальних стратегій комунікації за умов дефіциту наявних мовних засобів і т.п. Отже, формування іншомовної комунікативної компетенції охоплює кілька видів діяльності школярів і забезпечується набуттям ними різнобічного навчального досвіду, який дозволяє не тільки комфортно почуватися в реальних умовах іншомовної взаємодії, але й удосконалювати набутий досвід відповідно до власних потреб.

Значні зміни відбулися в галузі шкільного навчання іноземних мов упродовж останніх десятиліть. У програмах нового покоління [44; 45; 43; 35] почала чіткіше простежуватися комунікативно-діяльнісна стратегія навчання іншомовного спілкування. Їх змістом передбачається виконання навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових компетентностей, а саме: уміння оцінити ситуацію, усвідомити проблему і спланувати дії, що забезпечують її вирішення, контролювати й оцінювати їх виконання [5]. Ці компетентності проявляються в готовності застосовувати набуті знання, навчальні вміння й навички, способи діяльності для виконання практичних, пізнавальних і комунікативних завдань. Причому визначальним є досвід самостійної роботи, що ґрунтується на засадах здобутих знань, коли важливою є не наявність цих знань, а здатність адекватно їх використовувати в практичній діяльності [61]. Першочергово ця тенденція чітко простежується у змісті Державних стандартів і навчальних програм, де окреслено список компетентностей, якими повинні оволодіти учні у процесі вивчення іноземної мови.

Компетентнісне спрямування процесу навчання іноземної мови досить чітко розкрито в пояснювальних записках до навчальних програм. У них наголошується на значущості здобування учнями досвіду практичного оволодіння видами і формами навчальної діяльності, що забезпечують усномовленнєву і письмову комунікацію [44]<sup>1</sup>. Аналогічні (з незначними уточненнями) мета і зміст простежуються у програмах і пояснювальних записках до них, підготовлених у наступні роки. Саме зазначеними характеристиками ці програми суттєво відрізняються від своїх аналогів минулих років

---

<sup>1</sup> Автор цієї роботи очолював колектив, який створював навчальні програми, схвалені Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, зокрема підготував зміст пояснювальних записок до них.

---

[45; 43; 35]. Компетентнісна технологія навчання не тільки декларується в їх змісті, але й упроваджується в підручниках як основних засобах її реалізації. Особливості цієї технології проявляються насамперед у визначенні комунікативної компетентності пріоритетною метою навчання іншомовного спілкування.

Компетентнісний підхід сприяє засвоєнню лінгвістичних і соціокультурних знань і вмінь доцільно їх використовувати в мовленнєвій діяльності. Досвід, якого набувають учні у процесі навчання, на наш погляд, першочергово має бути спрямований на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими мовними одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлювань у різних часових і локальних ситуаціях;
- які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування;
- з яких джерел і якими способами здобувати необхідну інформацію для задоволення комунікативних потреб;
- як проявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний комунікативний досвід.

У підготовлених нами підручниках для старшої школи (10-х і 11-х класів) [48; 49] ми вміщуємо матеріали для формування в учнів не тільки досвіду іншомовного спілкування, але й адекватної комунікативної поведінки в найтиповіших обставинах мовленнєвої взаємодії. Найбільш дидактично доцільною формою пред'явлення такої інформації нами визначено *інструкції*. Їх зміст узгоджується з програмною тематикою спілкування для кожного класу та віковими можливостями школярів. Окрім того, вони слугують орієнтовною основою для виконання навчальних дій. Після презентації інструкції, як правило, пропонуються комунікативно спрямовані творчі завдання з метою практичної активізації змісту цих інструкцій. Найбільш типовими навчальними матеріалами цього виду нами визначені такі:

- як підготувати переказ тексту;
- як будувати діалог;
- як узагальнювати зміст тексту;
- як написати анотацію;
- як підготувати резюме;
- як підготувати Curriculum Vitae (коротку автобіографію);
- як заповнювати декларацію в аеропорту/на митниці;
- як оформлювати творчу письмову роботу;
- як заповнювати різного змісту формуляри/бланки;
- як написати оголошення;

- як написати особистого/ділового листа;
- як оформлювати письмові повідомлення в мережі Інтернет;
- як брати інтерв'ю;
- як брати участь у спілкуванні (конференції) по Інтернету;
- як підготувати реферат/доповідь/виступ.

Як засвідчила шкільна практика, такі види навчальних матеріалів і комплекси творчих комунікативних завдань, що їх супроводжують, сприяють формуванню в учнів готовності до здійснення аналогічних дій у реальних життєвих ситуаціях. Зрозуміло, що перші такі дії виконуються з опорою на інструкцію як орієнтовну основу діяльності, а згодом – самостійно, відповідно до набутого досвіду. Така технологія навчання не суперечить компетентнісному підходу, оскільки вона зорієнтована на розвиток діяльнісних здатностей школяра і дає йому можливість реалізовувати себе як суб'єкта навчання та розвитку. А це, як зазначає Ю. М. Швалб, є однією з визначальних характеристик компетентної особистості [60].

Наведемо приклади інструкцій, уміщених у підготовлених нами підручниках як засобах компетентнісної технології навчання іншомовного спілкування.

### **Cómo escribir el Curriculum Vitae (Solicitud de empleo)**

*Як писати автобіографію  
(Пошуки роботи)*

Datos personales:

- nombre y apellidos
- edad o fecha y lugar de nacimiento
- dirección actual
- número de teléfono, correo electrónico

Formación académica y profesional:

- estudios realizados secundarios y superiores (centro y años)
- títulos, diplomas, certificados (de cursos, programas, etc.)
- conocimiento de lenguas

Experiencia laboral:

- empresa, lugar y empleo
- funciones más importantes

Otros datos de interés:

(participante en congresos, carnet de conducir, vehículo propio, etc.)

### **¡PRESTA ATENCIÓN!**

#### **Cómo desarrollar una exposición sobre un tema**

*Структура творчої письмової роботи*

**El inicio.** Sirve para dar entrada al tema, subrayar la importancia del tema, sorprender y ganar el ánimo del lector.

**El cuerpo.** Sirve para informar, presentar una serie de datos, dar opinión pública.

**La conclusión.** Sirve para recapitular los puntos más esenciales, generalizar lo expuesto.

## ¡PRESTA ATENCIÓN!

### Las expresiones para practicar el diálogo (expresar consecuencia)

*Найбільш уживані слова для діалогічного спілкування*

**así (es) que** - ось чому; таким чином, внаслідок чого

**de (tal) modo (que)** - так що; таким чином (що)

**por (lo) tanto** - через це (те)

**por eso** - тому, отже

**entonces** - тоді, у такому разі

**luego** - тобто, отже

## ¡PRESTA ATENCIÓN!

### Cómo leer la dirección

*Прийняті форми написання назв вулиць/проспектів/площ*

**c/Bailén, 25, 2º, 1ª, izda** - calle Bailen, portal 25, segundo piso, primera puerta, a la izquierda

**av/Carrilet, 325, 4º, 2ª, dcha** - avenida Carrilet, portal 325, cuarto piso, segunda puerta, a la derecha

**pza de Fénix, 6, 3º, 3ª** - plaza de Fénix, portal 6, tercer piso, tercera puerta

Не менш важливими для набуття старшокласниками досвіду спілкування відповідно до прийнятих норм є автентичні, прагматично спрямовані зразки мовлення із соціальної сфери. Таким навчальним матеріалам має приділятися значна увага. Насамперед це зумовлюється певною невідповідністю за формою окремих іншомовних зразків з їх аналогами в рідній мові учнів. Окрім того, деякі з таких мовленнєвих зразків мають особливу форму і є незіставними з рідномовними аналогами. При цьому перекладна рідномовна калька таких зразків, зазвичай, не усвідомлюється носієм мови і, відповідно, залишається не сприйнятою, через що спілкування може не досягти очікуваних результатів. Щоб засоби спілкування відповідали прийнятим нормам і сприяли виконанню прогнозованих цілей, необхідно забезпечити учнів автентичними, типовими для різних сфер, мовленнєвими зразками. Відповідно до тематики спілкування, окресленої навчальною програмою для 10-го і 11-го класів, у змісті підручників доцільно презентувати такі навчальні матеріали:

- форму меню-карти;
- усталені нормативні словосполучення, що використовуються під час ведення телефонної розмови;
- нормативні зразки звертання до співрозмовника, вибачення, висловлення окремих позитивних/негативних емоцій;
- зразки різних назв найтипівіших предметів/об'єктів, які використовуються в Іспанії та Латинській Америці, зокрема ті, що мають різні назви в цих країнах;

- 
- форму оголошень про режим роботи різних установ, зокрема із соціальної сфери (магазинів, кафе, бібліотек, аптек тощо);
  - скорочені форми назв окремих предметів/об'єктів, якими користуються сучасні діти у країні, мова якої вивчається;
  - скорочені форми назв вулиць/проспектів/площ, прийняті у країні, мова якої вивчається.

Така прагматична інформація, на наш погляд, має бути представлена у змісті підручників для всіх рівнів (стандарту, академічного, профільного) і активізуватися через виконання учнями відповідних комунікативно спрямованих завдань.

Як зазначають усі дослідники проблеми компетентнісного підходу в освіті, особливим виявом цього феномена є здатність особистості до саморефлексії та самореалізації [59; 60; 65; 68]. Тільки за умови, що нею буде усвідомлюватись навчальний матеріал, який підлягає засвоєнню, і вона відчуватиме потребу в ньому, можливе досягнення позитивного результату [46, с. 151]. У цьому контексті визначальним є твердження Джона Равена, який зазначив: «щоб розвивати в людині готовність і здібність проявляти ініціативу, необхідно розвивати в неї схильність проявляти її за власним бажанням» [46; с. 151]. Для сфери навчання іноземних мов необхідно, щоб учень не тільки розумів значення навчальної одиниці, але й володів навичками самостійно утворювати її форму і вміннями адекватно за певних потреб використовувати у практичній мовленнєвій діяльності. А це означає, що навчальна робота має бути зорієнтована не на трансляцію знань, а на *розвиток діяльнісних здатностей особистості учня* як пріоритетної характеристики компетентної людини. Для досягнення таких цілей у підручниках як засобах реалізації навчального змісту доцільно презентувати узагальнені таблиці правил формоутворення та функцій дієслівних часів, які частково або повною мірою відрізняються від аналогів у рідній мові, а відтак зумовлюють значні труднощі для успішного оволодіння ними, а також передбачати не тільки демонстрацію форм цих граматичних явищ, а й пропонувати комплекс дій, спрямованих на їх усвідомлене засвоєння в комунікативних видах діяльності.

Компетентнісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли старшокласники не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що *кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їхнє функціональне призначення в комплексі з іншими діями*, дасть йому можливість набуття досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах.

Успішне впровадження компетентнісної технології навчання чужомовного спілкування учнів старшої школи різнобічно залежить від підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщені, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація зможуть забезпечити ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду та успішне

---

виконання цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи у школярів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування. Тому небезпідставно в пояснювальних записках до навчальних програм наголошується на необхідності активного використання інтерактивних видів діяльності, зокрема рольових ігор, навчально-мовленнєвих ситуацій, парних і групових форм роботи. Досвід, набутий старшокласниками, дає можливість широко застосовувати такі види і форми навчальної діяльності, які сприяють оволодінню адекватною комунікативною поведінкою в реальних умовах спілкування.

*Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов у старшій школі відповідно до компетентної парадигми* нам уявляються такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам старшокласників, достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів як на рівні стандарту, так і профільної підготовки; б) визначення значущих для учнів зв'язків вивченого матеріалу із життєвою практикою, особливо з майбутньою професійною діяльністю, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання в реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій відповідно до рівневого навчання та використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних матеріалів; г) сприяння усвідомленому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, змісту правил-інструкцій тощо. Саме ці положення, на наш погляд, мають слугувати підґрунтям для реалізації компетентного підходу в змісті шкільних підручників з іноземних мов для старшої школи.

Можна погодитися з С. Е. Трубачевою в тому, що компетентнісний підхід до навчання доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей освіти; б) особливостей добору та організації змісту освіти; в) особливостей вибору та використання освітніх технологій; г) особливостей організації освітнього процесу; д) особливостей форм і видів контролю освітніх результатів [57]. Розглянемо ці положення через контекст особливостей навчання іноземних мов.

*Цілі іншомовної освіти.* Основними ознаками цієї позиції є особливості цілепокладання, його спрямованість на практичне оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а також на формування в учнів якостей і здатності вирішувати власні освітні проблеми з використанням критичної рефлексії, пов'язаної насамперед із удосконаленням іншомовних здібностей і мовленнєвого досвіду протягом життя відповідно до власних комунікативних потреб. Пріоритетні напрями визначення цілей і змісту навчання іншомовного спілкування учнів 10–11-х класів зорієнтовані на особливості рівневого оволодіння предметом.



---

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

*Особливості вибору та використання освітніх технологій у процесі навчання іноземної мови.* Ця позиція зумовлюється тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти: а) комунікативним спрямуванням процесу навчання; б) діяльнісною технологією навчання; в) особистісно орієнтованою парадигмою процесу навчання; г) культурологічним спрямуванням навчальної діяльності. Визначені для використання в навчальному процесі освітні технології, спільні для учнів різних рівнів навчання, мають сприяти успішному оволодінню учнями діями, спрямованими на отримання іншомовного досвіду спілкування в усній та письмовій формах, який неможливий без засвоєння мовних одиниць і механізмів оперування ними у практичній іншомовній діяльності. А це означає, що методи, форми і види навчальної роботи повинні оптимально забезпечувати ефективні пред'явлення та активізацію дібраних мовних і мовленнєвих одиниць і давати змогу здійснювати контроль/самоконтроль навчальних досягнень учнів.

*Особливості організації освітнього процесу.* Передбачається, що навчання іноземної мови старшокласників тісно пов'язане з оволодінням ними певними аспектами культури країни, мова якої вивчається (соціокультурний, соціолінгвістичний, лінгвокраїнознавчий аспекти). У зв'язку з цим увесь процес навчання набуває форми діалогу культур (чужомовної та рідної), який відбувається засобами іноземної мови. Такий підхід забезпечується спеціальними видами і формами іншомовної навчальної діяльності, серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема інтерактивним технологіям і навчально-мовленнєвим ситуаціям.

*Особливості форм і видів контролю освітніх результатів.* Ця позиція передбачає використання нового підходу до оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів. Пріоритетними вважаються види і форми контролю не стільки рівня сформованості мовних (лексичних, граматичних) навичок учнів (хоч і вони є об'єктом контролю), скільки рівня набутих іншомовних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, слуханні, читанні, письмі. При цьому не залишається поза увагою загальнонавчальний досвід школярів, який дає їм можливість доцільно користуватися невербальними засобами спілкування, самостійно здійснювати діяльність для забезпечення власних потреб спілкування іноземною мовою.

Отже, адаптовані нами до сфери іншомовної освіти основні ознаки компетентнісного підходу окреслюють напрями розвитку змісту навчання іноземних мов у старшій школі та його впровадження у відповідних шкільних підручниках. Вони однаковою мірою притаманні всім рівням: стандарту, академічному, профільному. Переконливим показником доцільності такого змісту, у тому числі ефективності засобів, з допомогою

---

яких він реалізується, є *здатність старшокласників цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий досвід, світоглядні цінності та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю й особливостями майбутньої професійної діяльності* у процесі добору і використання мовних засобів та інформаційного змісту для продукування усних і писемних висловлювань, а також для ідентифікації чужих висловлювань під час їх сприймання. На сьогодні це одне з пріоритетних завдань сучасної середньої школи, яка повинна навчити учнів усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами спілкування відповідно до майбутньої професійної діяльності, визначати якість очікуваного мовленнєвого продукту, оцінювати наявні навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, добирати раціональні способи і форми оволодіння навчальним змістом згідно зі своїми можливостями і потребами. Йдеться про здатність засобів навчання, зокрема підручників, своїм змістом сприяти розвитку в учнів рефлексивних здібностей, а також оцінювати власні якості як мовної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають можливість успішно (ефективно і раціонально) його набувати і коригувати відповідно до потреб своєї життєдіяльності.

Отже, на компетентнісній парадигмі визначення змісту навчання іноземної мови учнів старшої школи насамперед має сфокусуватися весь навчальний процес, у тому числі технологія конструювання змісту шкільних підручників як основних засобів навчання. Зокрема, це стосується дидактичних і методичних підходів до добору навчального матеріалу відповідно до рівневого навчання іншомовного спілкування, до визначеної навчальною програмою тематики спілкування і засобів її засвоєння; методичної доцільності збалансованого його структурування у змісті згідно з цілями формування комунікативного досвіду в різних видах мовленнєвої діяльності; вибору методів, форм і засобів навчання, що забезпечували б його діяльнісний характер, були б узгоджені з віковими особливостями старшокласників, їхніми майбутніми професійними інтересами, сприяли б умотивованості навчальних дій, давали б можливість навчати мови у взаємозв'язку з культурою її носіїв, формували б здатність до рефлексії, до самостійного вдосконалення іншомовного досвіду відповідно до власних комунікативних намірів і професійного вибору.

### 1.3. ДІЯЛЬНІСНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

**У**роботах вітчизняних і зарубіжних учених навчання розглядається як найбільш поширена діяльність, пов'язана з управлінням процесами оволодіння досвідом, який виробило людство [1; 28; 36]. Утім серед психологів і дидактів поки що відсутня єдина концепція, що пояснює, *чому і як відбувається засвоєння цього досвіду кожним конкретним індивідом, як в учня виникають знання і як відбувається його розвиток. Необхідність відповідей на ці запитання вже давно назріла, і вони, на думку Ю. Г. Фокіна, насамперед, зумовлюються знаннями внутрішніх механізмів оволодіння предметом, розумінням, як здійснюється у свідомості учнів відбиток і перетворення всього того, що вони сприймають під час навчального процесу* [58].

---

Внутрішні механізми засвоєння навчальної інформації досліджувалися психологами і дидактами [18; 28; 30; 64; 66; 67], також це питання знайшло відображення в роботах І. О. Зимньої як провідного психолінгвіста у сфері сучасної іншомовної освіти [11]. В останні роки ця проблема активно дискутується під кутом зору *діяль-нісного підходу* до навчання іноземних мов [2; 6; 15; 14; 16].

Ще в другій половині ХХ ст. видатний радянський психолог П. Я. Гальперін зазначав, що з боку учнів процес навчання являє собою цілісний ланцюг розумових перцептивних, мовленнєвих і фізичних дій. Саме вони становлять значну частину змісту навчальних предметів. Інша їх частина – це уявлення та поняття, якими також потрібно оволодівати з допомогою відповідних дій [12]. Отже, з усього різноманіття засобів, які використовуються у процесі навчання, основними є *дії*, від особливостей змісту та організації виконання яких залежить і результат навчання, і вибір видів навчальної діяльності, спрямованих на її засвоєння, і її мотиви.

У науковій літературі поняття «*дія*» розглядається як елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної усвідомлюваної мети. Як і діяльність, дія має психологічну структуру: мета – мотив – спосіб – результат [62]. Кожний блок структури зумовлює виконання певних дій. Саме їх різновид має чітко відбиватись у відповідних засобах оволодіння ними. А відтак від дидактично і методично доцільної організації роботи, зумовленої метою і змістом дій, що виконуються, різнобічно залежить якість очікуваних результатів. Ця ідея знайшла переконливе підтвердження в роботах П. Я. Гальперіна і його колег у відомій теорії поетапного формування розумових дій [13], яка зараз набуває свого нового призначення – в особливостях змісту діяльнісного підходу до навчання, у тому числі й у сфері шкільної іншомовної освіти.

*Діяльнісний підхід до навчання іноземних мов* зумовлює необхідність розглядати всі компоненти навчального процесу з діяльнісних позицій. Насамперед це стосується цілей навчання. Як зазначається в «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», навчання, яке базується на діялісно орієнтованому підході, передбачає, що «користувачі мови і ті, що її вивчають, є насамперед «соціальними агентами», або ж членами суспільства. Вони мають виконувати певні завдання (що не обов'язково пов'язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності. Під словами «завдання» («задача») розуміється *виконання дій* одним або більшою кількістю індивідів, які у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного результату [19]. Отже, навчання мови також передбачає виконання дій, що сприяють розвитку комунікативної і загальнонавчальних компетентностей, що використовуються для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності. А успіх цього процесу різнобічно залежить від дій, що сприяють формуванню навичок і умінь як базових механізмів розвитку мовлення [22; 32; 33; 34; 42; 47].

Відповідно, за діялісного підходу пріоритетним об'єктом навчання стає діяльність, яка базується на виконанні певної *системи дій*. Якщо головною метою навчання іноземних мов у сучасній старшій школі визначено практичне застосування мови як засобу спілкування, то всі дії, зумовлені цією метою, мають виконуватись у процесі комунікації в залежності від її виду та окреслених рівнів, на які спрямована навчальна діяльність. У зв'язку з цим термін «*комунікативно-діялісний підхід до навчання іноземних мов*», який в останні десятиліття активно використовується у шкільній практиці, повною

---

мірою ілюструє стратегію (від грец. *stratos* – військо + *agō* – веду) навчальної діяльності як певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання [62], і передбачає широке залучення різноманітних дій для досягнення комунікативних цілей навчання. Через це однозначно можна трактувати сентенцію «*навчання спілкування через спілкування*», яка часто використовується у практиці навчання іноземних мов, як таку, що передбачає організацію активної навчальної мовленнєвої діяльності учнів. Пріоритетом її має бути виконання різноманітних дій, що забезпечують оволодіння і мовою, і мовленням, і практичними вміннями адекватного їх застосування в різних соціальних умовах, передбачених навчальною програмою, в яких відбувається комунікація. Ця теза розкриває також і особливості організації процесу навчання у старшій школі, спрямовує методичну роботу вчителя і навчальну діяльність учнів на виконання дій, зумовлених певними комунікативними намірами (для старшокласників – це перспективи майбутньої професійної діяльності). У зв'язку з цим за діяльнісного підходу саме навчання повинно розглядатись як комплекс дій, що виконуються з певною метою, і найважливішими при цьому доцільно вважати дії суб'єкта навчання, тобто учня. Відповідно, основний зміст навчання іноземних мов у старшій школі можна розглядати як дидактично доцільно дібрану й особливим способом організовану систему навчальних дій учнів, спрямовану на оволодіння спілкуванням в усній і письмовій формах відповідно до комунікативних намірів, які узгоджуються зі змістом навчальної програми. Усі інші компоненти змісту зумовлюються особливістю зазначеної системи дій, їй підпорядковуються і нею спрямовуються. Це означає, що *зміст навчання іноземної мови у старшій школі має бути адекватний його цілям*: навчати говорити через говоріння (через виконання дій, спрямованих на оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності), навчати читання через читання, навчати аудіювання через слухання, навчати письма через письмо. Саме цим твердженням, на наш погляд, розкривається основна сутність комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов. Для засвоєння будь-якого навчального об'єкта необхідно забезпечити виконання суб'єктом учіння дій, адекватних діяльності, передбаченої цим об'єктом; дій, що повинні застосовуватися під час використання цього об'єкта за призначенням, щоб реалізувати його суттєві властивості [18; 63]. Відповідно до цієї тези певною мірою змінюються цілі та технології навчання, переорієнтовуючись на активну практичну мовленнєву діяльність у відповідності до очікуваних результатів.

Стосовно навчання іноземних мов це твердження, на наш погляд, можна інтерпретувати в такий спосіб: якщо об'єктом навчання є певна мовна одиниця або вид мовленнєвої діяльності, то їх засвоєння доцільно здійснювати через виконання суб'єктами учіння (учнями) навчальних дій з допомогою відповідних вправ і завдань, кількісний і якісний склад яких зумовлюється видом мовленнєвої діяльності, тобто, як зазначає Ю. Г. Фокін, «застосуванням цього об'єкта за призначенням» [58].

Відповідно до діяльнісної парадигми процесу навчання його цілі та методи мають бути зорієнтовані на виконання діялісно визначених дидактичних завдань, на забезпечення успішного оволодіння учнями елементами засвоюваних видів діяльності. Засобами виконання операцій і дій є вправи і завдання. Дуже важливо доцільно здійснювати їх добір і раціонально організувати в певну систему, оскільки від цього різнобічно залежить якість навчання.

---

Як зазначалося, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов забезпечується комплексом різних видів дій, які школярі мають навчитися виконувати для досягнення цілей спілкування. У зв'язку з цим пріоритетним завданням як учителів, так і авторів підручників є їхня здатність визначати найсуттєвіші навчальні дії, що спрямовані на оволодіння усним і писемним мовленням, та раціонально організовувати засоби їх засвоєння відповідно до сфер, тематики і ситуацій спілкування, індивідуальних можливостей та комунікативних намірів старшокласників. Відповідно, будь-який вид діяльності можна диференціювати на кілька дій, основними серед яких є ті, що забезпечують *а) сприймання навчальної інформації; б) використання навчальної інформації; в) практичну реалізацію отриманих результатів навчання.* Адапуємо ці твердження до особливостей оволодіння іноземною мовою.

*Сприймання* навчальної іншомовної інформації здійснюється, зазвичай, через зоровий і слуховий аналізатори, а *використання* – через мовленнєво-моторний (говоріння) і руховий (письмо). Утім на цьому етапі зоровий і слуховий аналізатори опосередковано впливають на зміст виконуваних дій, оскільки тематика, об'єкт або предмет спілкування в усній чи письмовій формі часто залежать від змісту побаченого чи почутого. *Практична реалізація* результатів навчання забезпечується всіма аналізаторами, які комплексно впливають на набуття учнями комунікативного досвіду відповідно до умов і потреб спілкування. Враховуючи ці особливості, доцільно чітко визначити систему дій (їх якісний і кількісний склад), матеріалізованих у вправах і завданнях, з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, про які згадувалося вище. Зрозуміло, що типи, види і кількість вправ під час організації навчання різних іноземних мов у старшій школі в межах кожного рівня (стандарту, академічного, профільного) будуть суттєво відрізнятися.

Етапи використання освітньої інформації та практичної реалізації результатів навчання також вимагають різного складу вправ і завдань як у процесі оволодіння тією чи іншою мовою, так і під час виконання навчальних дій з метою засвоєння різних мовних одиниць (чим складніша мовна одиниця, тим більше вона потребує засобів для її засвоєння). Зміст такої діяльності, як зазначає П. Я. Гальперін, являє собою «неперервний ланцюг дій...: розумових, перцептивних, мовленнєвих, фізичних» [13]. Ці дії становлять безпосередній предмет навчання, а інша їх частина спрямована на формування уявлень і понять, які необхідно засвоїти та використовувати у практичній діяльності (у нас – у комунікативній діяльності.– *В.Р.*). Засвоєні дії, відповідно до виникнення потреб і мотивів, залучаються до змісту мовленнєвої діяльності, реалізуючи її з урахуванням комунікативних намірів учнів.

Для ефективного застосування діяльнісного підходу до навчання іноземних мов учнів старшої школи доцільно розглядати всі етапи виконання дій і засоби, що цьому сприяють, із позицій мети, сформульованої в чинній навчальній програмі. Вибір засобів, які забезпечують її практичне досягнення, різнобічно залежить від потреб комунікації як безпосередньо на певному етапі відповідно до рівня навчання, у межах кожного тематичного розділу, так і в межах усього шкільного курсу.

В. Я. Ляудіс пропонує розглядати діяльнісний підхід як систему дій, що зумовлюються цілями навчання, при цьому він наголошує на доцільності чіткої диференціації всіх дій, у залежності від об'єкта засвоєння [31]. Отже, з урахуванням особливостей

---

змісту навчання іноземної мови старшокласників, яким передбачається становлення в учнів умінь і навичок спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності відповідно до обраного профілю, методи і форми навчання, способи його організації, а також засоби, що забезпечують досягнення програмних цілей, мають визначатися відповідно до особливостей діяльності, що виконується. Це у свою чергу зумовлює виконання систем дій, характерних для змісту навчання говоріння, аудіювання, читання, письма. Саме ця особливість має простежуватись також і у змісті підручників – діяльність учнів необхідно спрямовувати на виконання тих дій, що забезпечують успішне засвоєння об'єкта навчання. У зв'язку з цим зміст підручників повинен містити чітко визначену навчальну інформацію (вербальні відомості, процесуальні та операційні дії), що має бути дидактично доцільно в них структурована і посилення для виконання кожним учнем.

Якою ж особливістю мають характеризуватися вправи і завдання з урахуванням комунікативно-діяльнісного характеру процесу навчання іншомовного спілкування? Враховуючи особливості діялісно орієнтованого навчання, Ю.Г. Фокін пропонує використовувати шість типів завдань, які, на його думку, забезпечують успішне оволодіння навчальними діями відповідно до визначених цілей. Це, зокрема: 1) *завдання операційного типу*; 2) *завдання вибіркового типу*; 3) *завдання планувального типу*; 4) *завдання класифікувального типу*; 5) *завдання стимулювального типу*; 6) *завдання мотиваційного рівня* [58]. Власне, вони охоплюють увесь діялісно орієнтований процес навчання і здатні забезпечувати виконання цілей, зумовлених цим підходом. Інтерпретуємо ці типи завдань до особливостей навчання іншомовного спілкування у старшій школі.

*Перший* тип завдань (вправ) забезпечує формування мовних навичок через виконання учнями операцій, спрямованих на засвоєння форми мовної одиниці. Зазвичай такі вправи супроводжуються відповідною інструкцією і зразком як орієнтовною основою діяльності. Результатом такої роботи можуть бути як виконані операції, що свідчить про досягнення поставленої мети, так і здобуті знання про те, які операції та в якій послідовності потрібно виконувати.

Інструкції орієнтують учнів у їхній діяльності, чітко вказуючи на види і послідовність операцій, що вони мають виконувати. Крім того, для здійснення самоконтролю доцільно подавати зразок як результат роботи. Наступні вправи і завдання, що пропонуються, повинні забезпечувати стабільність виконання операцій з можливою опорою на інструкцію і зразок. Варто зазначити, що у старшій школі зміст інструкцій можна/доцільно змінювати з вербальної форми на мову символів, урахуваючи вікові психологічні можливості учнів старшого шкільного віку.

Завдання *другого* типу, зазвичай, характеризуються більшою самостійністю учнів і виконуються на засадах орієнтовної основи діяльності, заданої на попередньому етапі. Усі вправи вибудовуються в певну ієрархічну систему відповідно до дидактичних принципів наступності та нарощування труднощів, а покрокове їх виконання повинно усвідомлюватись учнями. Головне призначення цього типу вправ – засвоєння способів вибору доцільних операцій і раціональна організація діяльності, спрямована на їх виконання, для досягнення визначеної мети. Для сфери навчання іноземних мов – це формування досвіду виконання операцій/дій з мовним матеріалом, здійснення само-

---

контролю за результатами роботи. Як правило, це вправи на заповнення пропусків одним із кількох запропонованих варіантів, на формування речень із запропонованих частин, на конструювання тексту із запропонованих речень, на вибір заголовка до прочитаного тексту із кількох запропонованих, на добір відповідного синоніма/антоніма до пред'явленого слова, на вибір правильної відповіді на поставлене запитання з кількох запропонованих.

*Третій* тип завдань передбачає виконання операцій/дій за аналогією. Ця робота організується в такий спосіб, щоб вона здійснювалась учнями усвідомлено, відповідно до сформованої орієнтовної основи діяльності як певного плану, в якому чітко простежується і зміст, і послідовність виконуваних операцій і дій. У навчанні іноземних мов це, здебільшого, вправи, що виконуються за зразком. Головна їх мета – навчити учнів використовувати певні мовні/мовленнєві форми: словосполучення, усталені мовленнєві моделі, форми слів/речень тощо.

До *четвертого* типу завдань належать ті, що сприяють формуванню в учнів здатності класифікувати мовні одиниці чи мовленнєві явища за певними ознаками, навчають виділяти головне і другорядне, усвідомлено аналізувати об'єкти та явища, у тому числі обґрунтовувати власні дії.

*П'ятий* тип завдань – це власне комунікативні завдання, що супроводжуються певними стимулами/мотивами, які зорієнтують учнів у виборі об'єктів/явищ, мовних/мовленнєвих одиниць як засобів вираження, серії малюнків/фотографій тощо для здійснення спілкування. Орієнтовна основа діяльності, виражена такими засобами, може бути закладена у змісті вербального формулювання основного завдання, а також матеріалізована у схемах, таблицях, малюнках/фотографіях як його супутніх засобах.

Завдання *шостого* типу вмотивовують навчальну діяльність учнів, сприяють усвідомленому засвоєнню навчальних операцій і дій. На будь-якому етапі вивчення мови школярі мають чітко розуміти, для чого їм потрібна та чи інша дія, що вони виконують, бачити перспективи результату цього виконання, уміти реально оцінювати свою роботу, а також усвідомлювати її місце в системі власних комунікативних намірів, на які спрямована їхня діяльність. Як правило, комплекс таких навчальних дій акумулюється у творчих видах комунікативної діяльності: навчально-мовленнєвих ситуаціях, рольових іграх, проектній роботі. Саме в них учні здатні продемонструвати рівень своїх мовленнєвих здібностей, порівняти їх із результатами роботи однокласників, оцінити власну діяльність.

Комплекс зазначених завдань, на наш погляд, недоцільно сприймати як усталену ієрархію, оскільки вони можуть використовуватись у різних варіантах (кількісному та якісному складі, послідовності) відповідно до цілей навчання, вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду, комунікативних потреб, а також з урахуванням мови, що вивчається. Утім, на цю типологію доцільно спиратися під час проектування навчальних дій. Такий підхід уявляється нам ефективним, оскільки подібні завдання комплексно забезпечують процес навчання іншомовної комунікативної діяльності, орієнтують учнів на поетапне засвоєння мовних операцій і мовленнєвих дій, на усвідомлене і вмотивоване користування ними під час породження та сприймання іншомовного тексту.

---

Відповідно до зазначених положень виникає можливість узагальнити різні погляди на систему вправ і завдань, які здатні забезпечувати ефективну навчальну діяльність, спрямовану на формування умінь і навичок спілкування з урахуванням комунікативно-діяльнісного підходу. Насамперед, це їх спрямованість на засвоєння різних елементів змісту і структури навчальної роботи, що будуть виконувати старшокласники, особливість якої, як нами зазначалося, залежить від цілей обраного рівня навчання та виду мовленнєвої діяльності. Зазвичай це мовні операції та мовленнєві дії, спрямовані на формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь. Кількаразове виконання таких дій сприяє становленню певного досвіду, а він, у свою чергу, за твердженням П. Я. Гальперіна, забезпечує формування динамічного мовленнєвого стереотипу [13] як сформованої здатності здійснювати іншомовну комунікативну діяльність у межах певних тем і відповідно до прийнятих мовних і поведінкових норм.

#### 1.4. КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**В**ідповідно до нормативних державних документів, зокрема Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, передбачається оволодіння кожним громадянином, окрім рідної, ще кількома іноземними мовами [36]. Модернізація вітчизняної шкільної іншомовної освіти розпочалась у 2002 році, коли середні загальноосвітні навчальні заклади почали здійснювати перехід на нову структуру і новий зміст навчання. Цей загальнодержавної важливості захід зумовив перегляд значної кількості усталених поглядів на різні галузі шкільного, зокрема іншомовного, навчання. Для сфери іншомовної освіти цей етап був, мабуть, чи не найвідповідальнішим. Насамперед це зумовлено зміною у структурі навчального плану, за яким засвоєння іноземної мови як загальноосвітнього курсу розпочиналося з другого класу (раніше, упродовж багатьох десятиліть, цей предмет вводився з п'ятого класу)<sup>2</sup>. Кардинальні зміни потребували значних зусиль для визначення нового змісту та засобів його реалізації, які були б ефективними, забезпечуючи успішне виконання цілей навчання.

Значної уваги вимагали підручники як основні засоби навчання іноземної мови. Вони мали бути сконструйованими на новітніх досягненнях педагогічної, психологічної та методичної наук, сприяти комплексному виконанню практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей оволодіння предметом. Їх ефективність у першу чергу визначається здатністю забезпечувати виконання окресленого навчальною програмою змісту та слугувати особливим засобом програмування процесу навчання, дидактичного і методичного управління професійною діяльністю вчителя.

В останнє десятиліття все активніше дискутується проблема, що подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може здійснитися лише за умови досягнення певного рівня сформованості культурологічної компетентності, що є продуктом діалогу культур [23; 24; 38; 40; 52]. У таких випадках людина, спілкуючись із носіями мови чи читаючи автентичні тексти, не буде піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок. Г. В. Колшанський зазначає, що «включення до програми навчання іноземної мови країнознавчих

---

<sup>2</sup> Починаючи з 2012 року, вивчення іноземної мови як обов'язкового загальноосвітнього предмета передбачено з першого класу.



---

елементів, культурологічних відомостей, реалій і т. п. пов'язане не тільки з бажанням надати навчальному процесу зацікавленості, а внутрішньою необхідністю самого процесу навчання» [26].

«Лінгводидактичний енциклопедичний словник» за редакцією А. М. Щукіна визначає поняття «*культурологія*» як наукову і навчальну дисципліну, яка презентує сукупність відомостей про культуру мови, що вивчається, необхідних для спілкування цією мовою. Автор зазначає, що культурологія виникла на стику соціального та гуманітарного знання про людину і суспільство. Вона вивчає культуру як цілісне явище й особливу функцію людського буття [62].

У сучасній шкільній іншомовній освіті компонентний склад культурологічної компетентності як стандартний модуль ще остаточно не оформився, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій. Проте вже існують окремі напрацювання, що дають змогу робити певні узагальнення. Так, В. В. Сафонова в це поняття включає три аспекти:

1) *проблемно-практичний* – адекватність розпізнавання та розуміння ситуації, адекватне визначення й ефективне виконання цілей, завдань, норм спілкування в певній ситуації;

2) *смысловий* – адекватне осмислення ситуації в загальному культурному контексті;

3) *ціннісний* – здатність до адекватного оцінювання ситуації спілкування, її смислу, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загальних цінностей [51].

На думку автора, концепція культурологічної компетентності передбачає залучення людини до загальнокультурного світу цінностей, де вона зможе реалізувати себе в майбутній професійній діяльності: з вузької сфери навчальних ситуацій вона виходить у широкий простір культури. Відповідно до цього твердження визначаються чотири типи культури будь-якої особистості:

- *культура ерудита*, в якій домінує пізнавальна діяльність, накопичення знань;
- *культура практика*, в якій превалує перетворювальна діяльність, коли високий рівень володіння технікою і технологією визначає рівень культури праці;
- *культура мораліста*, в якій превалує ціннісно-орієнтаційна діяльність;
- *культура комунікабельної людини*, в якій домінує спілкування в усій сукупності проявів життєвої активності особистості [51].

Враховуючи ці типи «культурологічно компетентної особистості», Ю. І. Пассов виділяє три групи здібностей, важливих для навчання мов: 1) здібність до пізнавальної діяльності; 2) здібність до емоційно-оцінної діяльності; 3) здібність виконувати продуктивні та репродуктивні мовленнєві дії [38].

На основі зазначених положень і враховуючи особливості навчання іноземних мов, можемо визначити *основні компоненти змісту культурологічної компетентності учнів середньої школи у процесі навчання іншомовного спілкування*. Насамперед культурологічно спрямоване навчання має сформулювати в учнів такі *комунікативні здібності*<sup>3</sup>:

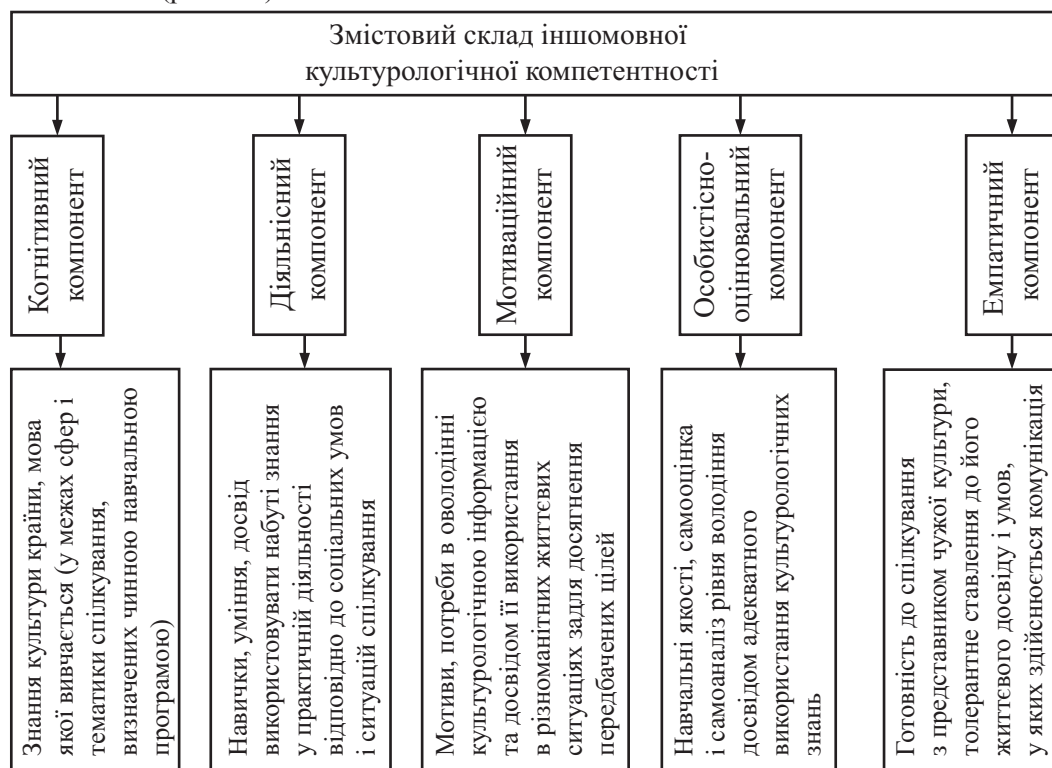
- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;

---

<sup>3</sup> Під цим поняттям ми розуміємо «властивості особистості, що забезпечують ефективність її комунікативної діяльності, насамперед спілкування з іншими особистостями, та психологічну сумісність у діяльності з партнерами по комунікації» [9].

- орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
- долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі діалогу культур;
- порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій і своїй);
- толерантно ставитися до іншої культури, поважаючи її особливості, навіть якщо вони відрізняються від власної національної культури чи суперечать їй;
- адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та письмовому мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
- адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, зокрема враховувати його мету і соціальні обставини, у тому числі особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера/партнерів по спілкуванню;
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку співрозмовника і вміти адекватно поводити себе у вербальному та поведінковому аспектах.

Узагальнивши ці факти, проаналізуємо їх та інтерпретуємо до особливостей процесу навчання іноземних мов, виділивши такі його основні компоненти: *когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, особистісно-оцінювальний, емпатичний*. Представимо це схематично (рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Змістовий склад іншомовної культурологічної компетентності**

---

Враховуючи результати проведеного нами контент-аналізу досліджуваної проблеми, а також особливості нової мовної політики, викладеної у змісті основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [19], вважаємо доцільним сформулювати визначення поняття *«іншомовна культурологічна компетентність учня середньої школи»*. Під цим терміном, на наш погляд, слід розуміти *інтегративну особистісну характеристику школяра, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенції, загальнонавчального та життєвого досвіду, мотивів, цінностей (власних, свого народу та народу країни, мова якого вивчається) і передбачає його теоретичну та практичну готовність до здійснення іншомовного спілкування в різних умовах глобалізованого міжкультурного соціуму*.

Отже, основне завдання оновлення змісту навчання іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації полягає в наповненні соціокультурної складової іншомовної комунікативної компетентності, формування якої передбачено шкільною навчальною програмою [43], рисами культурологічного підходу, змістовий склад якого викладено у презентованій вище схемі. Водночас потрібно усвідомити, що поняття культурологічного компонента змісту навчання різнобічне та охоплює не тільки вербальний аспект, але й ілюстративний. У зв'язку з цим процес навчання іншомовного спілкування мають супроводжувати дидактично доцільні ілюстративні матеріали. Вони, зі свого боку, доповнюють і конкретизують зміст навчання, певною мірою матеріалізують окремі об'єкти, навколо яких організовується спілкування у формі діалогу культур. У зв'язку з тим, що мова – явище соціальне, і основним джерелом, з якого можна почерпнути навчальну інформацію, є культура [9], культурологічну компетентність доцільно розглядати обов'язковим складником змісту навчання іншомовного спілкування, і вона має особливим способом відбиватись у всіх його компонентах.

Що ж являють собою структурні компоненти змісту сучасної шкільної іншомовної освіти учнів старшої школи під кутом зору культурологічного підходу до навчання, в якому зв'язку вони перебувають і яку функцію виконують? Це питання для нас має особливе значення, оскільки, як зазначається в навчальній програмі, «посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах» [43, с. 6]. Коротко розглянемо ці особливості.

У процесі міжкультурного спілкування комуніканти вступають у соціальні стосунки, які створюються в певній сфері діяльності, а потреба і бажання спілкуватися виникає в ситуації, зумовленій спільною темою вербальної взаємодії. Вибір сфер спілкування має важливе значення для подальшого визначення цілей і завдань навчання, для добору ситуацій та текстів для навчальних і контрольних видів діяльності. Не можна не погодитись із І. І. Халєєвою, яка визначає сфери спілкування об'єктивними універсальними елементами, тотожними в різних культурах. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають чотири сфери в контексті головних цілей процесів вивчення та викладання:

- **особистісну** (сферу власних інтересів), в якій суб'єкт навчання перебуває як приватна особа. Центром цієї сфери є помешкання, родина, друзі;

- **публічну**, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або певної організації та виконує різноманітні види діяльності з різними цілями;
- **професійну**, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки;
- **освітню**, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, особливо (але необов'язково) в певній освітній установі [59].

Відповідно до чинної навчальної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів сферами для спілкування визначено *особистісну, публічну, освітню* [43]. Вони враховують особливості умов шкільного навчання і різнобічно відповідають можливостям іншомовної комунікації учнів, у тому числі старшокласників. У процесі навчання іншомовного спілкування відбувається взаємопроникнення цих сфер, а тому жодна з них не може розглядатись автономно. У такий спосіб вони доповнюють одна одну і забезпечують різноманітні потреби людини в життєдіяльності, важливим складником якої є спілкування, що відбувається в межах певних тем.

У методичному аспекті *тема* визначається як імовірний згорнутий текст, який підлягає розгортанню у процесі говоріння чи письма і згортанню під час читання та аудіювання. Засадами для вибору тем спілкування слугують потреби і мотиви школярів у відповідній сфері, в якій здійснюється навчання. Під час їх визначення слід керуватися такими критеріями, як комунікативна цінність (потреба) для усного й писемного спілкування, освітня та виховна значущість, доступність і відповідність навчальному та життєвому досвіду, інтересам і віку школярів. Як свідчать навчальні програми, тематика для мовленнєвого спілкування суттєво змінювалась упродовж історичного розвитку шкільної іншомовної освіти, утім, зазвичай, майже завжди характеризувалася прагматичністю, спрямованістю на реальні життєві потреби випускника, враховувала об'єктивні умови шкільного навчання [4].

Під час добору тем культурологічного характеру для учнів старшої школи відповідно до чинної навчальної програми [43] йдеться не просто про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, а про необхідність навчити школярів приймати іншу культуру з власних позицій. В іншому випадку вони можуть отримати знання, котрі будуть більше вводити їх в оману, ніж інформувати про особливості життєдіяльності чужого народу. Зміст навчання іноземної мови у старшій школі вимагає, крім загальноосвітніх, ще й спеціальних тем, які відповідають майбутнім життєвим потребам людини [15; 26]. У зв'язку з цим у навчальному процесі мають використовуватися відповідні матеріали у вигляді текстів для читання й аудіювання, творчі комунікативні завдання тощо, які задовольняють комунікативні наміри старшокласників у межах обраного ними профілю навчання.

Для задоволення комунікативних потреб старшокласників з їхніми прогнозами на майбутню професійну діяльність значну важливість мають навчально-мовленнєві ситуації. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують створювати їх за певними параметрами, що мають відбиватися в їхньому формулюванні:

- де і коли (місце і час) вони відбуваються;
- установи або організації, котрі контролюють більшість із того, що відбувається;
- дійові особи, особливо в їх відповідних соціальних ролях по відношенню до користувача/того, хто вивчає мову;

- 
- об'єкти (живі та неживі) навколишнього середовища;
  - операції, що виконуються дійовими особами;
  - тексти, що зустрічаються в межах ситуації [19].

Як зазначає М. Л. Вайсбурд, можна помітити, що деколи ситуації диференціюються на нормативні, що виникають і закріплюються внаслідок спілкування людей у процесі діяльності, та ненормативні, що з'являються за межами формальної структури суспільства у сфері побутових стосунків і є для людини важливими лише тією мірою, якою вони допомагають їй регламентувати повсякденні взаємостосунки з іншокультурним середовищем [8]. Ця особливість зумовлює необхідність чітко диференціювати види навчально-мовленнєвих ситуацій як за змістом, так і за умовами прогнозованого використання. Для старшокласників це може бути досвід майбутньої професійної діяльності як на базовому рівні стандарту, так і на розширених за навчальним змістом академічному та профільному рівнях.

Важливим елементом змісту культурологічно спрямованого навчання є *знання*. До культурологічних знань належать енциклопедичні та фонові [9; 55; 69; 70]. Прийнято вважати, що функція енциклопедичних знань – це ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається [53]. Як правило, вони здобуваються під час навчання в середній школі та продовжують поповнюватися й удосконалюватися у вищих навчальних закладах або/і під час зарубіжних поїздок.

Особливої уваги під час навчання іншомовного спілкування, на думку Г. Д. Томахіна, заслуговують фонові знання. За його визначенням – це знання реалій, прийнятих у спілкуванні в країні, мова якої вивчається [56]. Автор за сферою розповсюдження диференціює їх на: 1) загальнолюдські знання; 2) регіональні відомості; 3) відомості, знайомі членам певної етнічної та мовної спільноти; 4) відомості, знайомі лише членам локально або соціально замкнутої групи – у мовному плані це відповідає територіальним і соціальним діалектам; 5) відомості, знайомі лише членам певного мікроколективу. У процесі спілкування, зазвичай, у різному обсязі використовуються всі види фонових знань відповідно до комунікативних намірів співрозмовників.

Враховуючи особливості змісту вітчизняної шкільної іншомовної освіти, а також кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення іноземної мови, об'єктивно неможливо в межах передбачених навчальною програмою тем для спілкування розкрити перед старшокласниками весь обсяг культурних реалій, характерних для країни, мова якої вивчається. Необхідно чітко визначити найтипівіші з них. Для учнів старшої школи, які оволодівають іноземною мовою на академічному рівні, – це пріоритетне підґрунтя для організації їхньої іншомовної діяльності, оскільки передбачено, що збільшення обсягу навчального матеріалу в порівнянні з аналогом рівня стандарту відбувається за рахунок розширення змісту соціокультурного компонента. Набуття культурологічних фонових знань повинно стати невід'ємним складником змісту навчання іншомовного спілкування учнів 10–11-х класів. Вони передбачають: 1) *знання старшокласниками загальноприйнятих у країні, мова якої вивчається, найтипівіших норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки*; 2) *знання культурних реалій*. Розглянемо їх детальніше.

---

1. *Знання загальноприйнятих у країні норм поведінки.* Відомо, що в кожній культурі існують стандарти, котрі дозволяють визначити, яка поведінка є нормою. Неволодіння її комунікативними моделями може призвести до непорозумінь і культурного шоку. На думку Г. Нойнер, комунікативні моделі поведінки можуть бути вербальними, невербальними та змішаними [71]. Для того, щоб комунікативна взаємодія відбулася з дотриманням усіх норм і досягла бажаного результату, співрозмовники мають знати закони такої комунікативної поведінки<sup>4</sup> Тим більше, що цього вимагає сучасний стан розвитку міжнародних відносин. Вони зумовлюють активізацію взаємовідвідувань зарубіжних країн, під час яких мова слугує важливим засобом міжкультурного спілкування. Зазвичай до вербальних моделей належать типові мовленнєві зразки, що використовуються в різноманітних ситуаціях спілкування і забезпечують різні сфери життєдіяльності людини. Моделі невербальної поведінки диференціюються на такі види: *паралінгвістичні* (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, методика та ін.); *екстралінгвістичні* (різні шуми, сміх, плач тощо); *кінестетичні* (жести, міміка, рух очей); *проксематычні* (поза, рухи тіла, дистанція під час здійснення спілкування) [22].

Невербальні засоби спілкування є не менш важливими, ніж вербальні, і виконують такі функції: акцентують увагу на певній частині вербального повідомлення; передбачають те, що буде передано вербально; виражають значення, що (не) суперечить змісту висловлювання; заповнюють або пояснюють паузи, виражають намір продовжити висловлювання, забезпечують пошук необхідного слова тощо; зберігають контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення; замінюють окреме слово або фразу [29]. Знання цих особливостей дозволяє іноземцю комфортніше почуватись у чужомовному середовищі.

2. *Знання культурних реалій* формує увагу на предметі або явищі, характерному для історії, культури, побуту, устрою життя конкретної культурної та мовної спільноти. Словом «*реалія*» називають предмети матеріальної культури, які вважають основними для номінативного значення слова [54]. З іншого боку, у перекладознавстві та лінгвокраїнознавстві цим терміном позначають здебільшого слова, що виражають такі предмети і поняття. Але якщо мовні засоби вже достатньо вивчені та розподілені за етапами навчання відповідно до цільових установок (сфер, тем і ситуацій спілкування), то культурологічні фонові знання ще недостатньо досліджені й описані. Як зазначає Г. Д. Томахін, одні з головних труднощів їх добору – це визначення одиниць, які потрібно зараховувати до фонових знань, оскільки не всі знання про культуру країни належать до культурологічних фонових знань, а лише ті, що актуальні, значущі для носіїв мови та мало відомі іноземцям [56].

Зрештою, ті, хто вивчає іноземну мову і культуру, повинні засвоїти тезу «Те, що і як можна/дозволено сказати в колективі друзів, не прийнято в оточенні офіційних, державних, старших тощо представників суспільства». Фонові знання реалізуються насамперед у лексиці, оскільки саме вона, як першоелемент спілкування, відтворює

---

<sup>4</sup> Під цим терміном ми розуміємо «сукупність норм і традицій спілкування певної групи людей... до яких належать національна комунікативна поведінка, комунікативна культура, комунікативні наміри, комунікативні традиції, комунікативний шок, комунікативні табу та ін.» [63].

---

дійсність і швидко реагує на всі зміни суспільного життя. Крім концептуального ядра, до складу лексичного значення слова відносять так звані *конотації*, тобто його додаткові значення: емоційні, експресивні, стилістичні доповнення до основного значення, що надають слову особливого забарвлення. Згідно з дослідженнями Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова, якщо з семантики слова вилучити значення, зумовлене різними мовними рівнями (дериваційне, морфологічне, синтаксичне), не враховувати його внутрішню форму, «образне значення», естетичні асоціації, то залишиться так званий його екстралінгвістичний зміст, що безпосередньо відтворює національну культуру, яку обслуговує мова. Такий елемент називають культурним компонентом значення слова [9]. Він властивий *безеквівалентним лексичним одиницям*, конотативній та фоновій лексиці. Під безеквівалентною лексикою розуміють лексичні одиниці, що не мають словникових еквівалентів в одній із мов, які порівнюються [55], з таких причин: 1) через відсутність у суспільній практиці його носіїв відповідних реалій, наприклад, *la corrida* (*бій биків*), *la siesta* (*післяобідній відпочинок*), *la tertulia* (*дружнє зібрання*) – в іспанській мові; 2) через відсутність у мовах лексичних одиниць, які означають відповідні поняття: *know, how* – (*ноу-хау*) – в англійській мові; *la zafra* (*збір цукрової тростини*), *los Días azules* (*дні дешевих квитків на транспорті*) – в іспанській мові.

Частина безеквівалентної лексики, отримавши стійкі відповідності в перекладі, не втратила свого смислу, що виражається в конотативних значеннях слів, які не завжди збігаються в різних мовах. Така лексика отримала назву конотативної: *venga, vaia* (іспанська мова), *go on* (англійська мова), що в нашому розумінні означає «*давай/продовжуй*»; ОК (англійська мова), *vale* (іспанська мова) – *добре, гаразд* тощо.

Окрім безеквівалентної та конотативної лексики, до слів з культурним компонентом відносять також фонову лексику – іншомовні одиниці, що відрізняються лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому збігається) від лексики рідної мови [10; 55]. До цього виду лексичних одиниць в іспанській мові можна віднести слова *la capital* (*столиця*), *el/la orden* (*наказ; порядок*), *inteligente* (*розумний*), *dirigente* (*керівник*), *maestro* (*учитель початкової школи*) тощо. Лексичні фони мови, як правило, тісно пов'язані з сукупністю всіх цінностей духовної культури суспільства, тому навіть слова, далекі від національних особливостей, варто уважно вживати в мовленні. Наприклад, слова «компанія», «корпорація» не можна назвати безеквівалентними для іноземних мов, оскільки їх легко перекласти, але вся сукупність відомостей про них, наприклад, у Великій Британії, відрізняється від лексичного фону української компанії чи американської корпорації. Ці іншомовні фонові відомості відтворюють особливості системи британського бізнесу та ілюструють характерні риси іншого способу життя. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена ще й фразеологізмами, яких також слід уникати в навчанні іншомовного спілкування, оскільки той, хто вивчає певну мову, маючи інший менталітет, не завжди може адекватно усвідомлювати ситуацію, в якій уживається той чи інший фразеологізм. Правильне їх тлумачення і відповідна реакція можуть бути досить важливими, наприклад, під час різноманітних офіційних, ділових або культурних зустрічей. Незнання і некоректне розуміння фразеологізмів, або ж неадекватне їх співвідношення із

---

ситуацією, як наприклад, англійських: *cross yourt's* (*поставити крапки над «i»*), *to buy a pig in a poke* (*купувати kota в мішку*), *to make a mountain out of a molehill* (*робити з мухи слона*) та іспанських *¡víaje!* (*щасливої дороги!*, *скатертю дорога!*, *невелика втрата!*), *tener el demonio en el cuerpo* (*бути непосидючим*), *nada te va en eso* (*тебе це не стосується, не переймайся*), *estar ido* (*бути незібраним, літати в небесах*), *¡qué va!* (*та що ти кажеш!*, *не може бути!*), *estar de más* (*бути зайвим*), *buscar la vida* (*сунути ніс куди не треба*) та ін., може створити певні труднощі, проблеми і перешкоди в різноманітних ситуаціях міжкультурної мовленнєвої взаємодії. На наш погляд, такі особливості культурологічної компетентності мають знаходити відповідний відбиток у змісті навчання іноземної мови і в підручниках як засобах його реалізації.

Таким чином, тенденція на культурологічне оновлення змісту навчання іншомовного спілкування, особливо на старшому ступені загальноосвітніх навчальних закладів, відтворює взаємозв'язок мови і культури та вимагає включення культурологічних об'єктів і явищ у всі його компоненти. Водночас оновлений зміст має знайти чіткий відбиток у підручниках як основних засобах навчання. Культурологічна спрямованість їх змісту, насичення інформацією про історію, побут і культуру народу – носія мови, що вивчається, вмотивовує роботу старшокласників, забезпечує зростання їхньої зацікавленості до виконання комунікативної діяльності, вмотивовує їхні дії і на цій основі сприяє підвищенню ефективності та результативності навчання. Йдеться про той аспект комунікативно-діяльнісного підходу, який може і повинен здійснюватися в усіх видах навчальної роботи. Вона сприяє ознайомленню учнів із фактами, особливостями життя й поведінки чужого народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою вдосконалення рівня власної іншомовної та культурної освіченості. Саме ці положення доцільно визначити пріоритетними науково-теоретичними засадами для добору змісту навчання іноземних мов, реалізованого у шкільних підручниках для старшої школи. Як засвідчили результати наших моніторингових досліджень, культурологічне спрямування змісту навчання в комплексі з комунікативно-діялісним та особистісно орієнтованим підходами забезпечує якісне виконання вимог чинної навчальної програми, вмотивовує діяльність учнів, активізує їхні навчальні дії.



---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько – М. : Педагогика, 1988.– 160 с.
2. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам – поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк.– 1989.– №1.– С. 19–26.
3. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И. Л. Бим.– М. : Просвещение, 2007.– 168 с.
4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы / И. Л. Бим – М. : Просвещение, 1988.– 256 с.
5. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Серикова // Перемены.– 2004.– №2.– С. 130–139.
6. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов : автореф. дис.... докт. пед. наук / Н. Ф. Бориско – К., 2000.– 36 с.
7. Брудный Б. Б. Психологическая герменевтика / Б. Б. Брудный.– М. : Лабиринт, 1998.– 336 с.
8. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд.– Обнинск : Титул, 2001.– 128 с.
9. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.– М. : Рус. яз., 1990.– 246 с.
10. Воробьёв В. В. Лингвокультурология : Теория и методы / В. В. Воробьёв.– М. : Рус яз., 1997.– 206 с.
11. Ворожбитова А. А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации) : моногр. / А. А. Ворожбитова.– Сочи : РИО СГУТиКД, 2002.– 280 с.
12. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П. Я. Гальперин.– М. : Просвещение, 1985.– 45 с.
13. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии.– М. : Просвещение, 1966.– 320 с.
14. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова – М. : АРКТИ, 2003.– 189 с.
15. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко.– М. : АЙРИС ПРЕСС, 2004.– 236 с.
16. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностр. яз. в шк.– 1969.– № 6.– С. 7–12.
17. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам / М. А. Давыдова.– М.: Высш. шк., 1990.– 172 с.
18. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин.– М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958.– 370 с.

- 
19. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання.– К. : Ленвіт, 2003.– 261 с.
20. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : монография / А. Ф. Закирова.– Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2001.– 152 с.
21. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя.– М. : Просвещение, 1991.– 220 с.
22. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя.– М. : Рус. яз., 1989.– 221 с.
23. Калінін Вадим. Кризь призму соціокультурного контексту (Формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів: шляхи розв'язання проблеми учителем) / Вадим Калінін // Інозем. мови в навч. закладах.– 2004.– № 1.– С. 130–135.
24. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформацій іншомовної освіти / О. Я. Коваленко // Інозем. мови в навч. закладах.– 2003.– № 2.– С. 20–24.
25. Коваленко О. Я. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні / О. Я. Коваленко // Інозем. мови в навч. закладах.– 2003.– №1.– С. 11–16.
26. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностр. яз. в шк.– 1985.– №1.– С. 12–16.
27. Концепція профільного навчання у старшій школі // Інформ. зб. МОН України.– 2003.– № 24.– С. 3–15 (нова ред. Концепції: наказ МОН України № 854 від 11.09.2009).
28. Краевский В. В. Теоретические основы содержания общего среднего образования ; под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера / В. В. Краевский, И. Я. Лернер.– М. : Педагогика, 1989.– 352 с.
29. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев.– М. : Просвещение, 1969.– 214 с.
30. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев.– М. : МГУ, 1972.– 575 с.
31. Ляудис В. Я. Память в процессе развития / В. Я. Ляудис.– М. : Изд-во МГУ, 1976.– 255 с.
32. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої.– К. : Ленвіт, 2002.– 328 с.
33. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.– К. : ВЦ «Академія», 2010.– 328 с.
34. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей ; под ред. В. М. Филатова.– Ростов-на-Дону, 2004.– 416 с.
35. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 1–4 класи.– К. : Вид. дім «Освіта», 2012.– 96 с.
36. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.– К. : Освіта, 2002.– 24 с.

- 
- 37.Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов.– Липецк : Изд-во Липецк. гос. пед. ин-та, 1998.– 199 с.
- 38.Пассов Е. И. Овладение иноязычной культурой как основа взаимопонимания в межкультурном диалоге / Е. И. Пассов // Россия и Германия: диалог культур. Копелевские чтения.– Липецк, 1996.– С. 36–48.
- 39.Пассов Е. И. Цель обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. Р. Кузовлев, В. С. Коростылёв // Иностр. яз. в шк.– 1987.– № 6.– с. 30–33.
- 40.Першукова Оксана. Переосмыслити мету (Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в контексті діалогу культур) / Оксана Першукова // Інозем. мови в навч. закладах – 2004.– № 3.– С. 116–122.
- 41.Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения.– М. : Педагогика, 1953.– С. 55–79.
- 42.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.
- 43.Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень.– К. : МОН України. 2010.– 111 с.
- 44.Програми для загальноосвітніх закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2–12 класи.– Київ.– Ірпінь : Перун, 2005.– 208 с.
- 45.Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 1–11 кл.– К. : МОН України, 2010.– 127 с.
- 46.Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ.– М. : «Когнито-Центр», 2002.– 396 с.
- 47.Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : моногр. / В. Г. Редько.– К. : Генеза, 2006.– 135 с.
- 48.Редько В. Г. Іспанська мова. «HOLA» : підруч. для 10-го класу загальноосв. навч. закладів / В. Г. Редько, В. І. Береславська.– К. : Генеза, 2010.– 255 с.
- 49.Редько В. Г. Іспанська мова. «HOLA» : підруч. для 11-го класу загальноосв. навч. закладів / В. Г. Редько, В. І. Береславська.– К. : Генеза, 2012.– 240 с.
- 50.Савицкая А. В. Обучение иностранному языку как одно из условий развития личности старшеклассника / А. В. Савицкая // Вест. Ставропольского гос. ун-та.– Ставрополь : СГУ, 2007.– Вып. 51.– С. 112–116.
- 51.Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова.– Воронеж : Истоки, 1996.– 189 с.
- 52.Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис.... докт. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова.– М., 1993.– 47 с.
- 53.Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк.– 2001.– №4.– С. 12–18.

- 
54. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова – М. : Слово / Slovo. 2000.– 624 с.
55. Томахин Г. Д. Лексика с культурным компонентом значения // Г. Д. Томахин // Иностр. яз. в шк.– 1980.– № 6.– С. 47–50.
56. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностр. яз. в шк.– 1981.– № 4.– С. 84–88.
57. Трубачева С. Е. Діяльнісна спрямованість орієнтовного апарату підручника у формуванні навчальних компетентностей учнів / С. Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць.– К. : Пед. думка, 2012.– Вип. 12.– с. 251–255.
58. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю. Г. Фокин.– М. : Академия, 2006.– 240 с.
59. Халеева И. И. Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации / И. И. Халеева // Глядя в будущее.– М.: ЗЕМА; МГЛУ, 1992.– С. 120–127.
60. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование.– 2003.– №2.– С. 58–64.
61. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища шк.– 2010.– № 1.– С. 31–36.
62. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней.– М. : Пед. об-во России.– 2000.– 320 с.
63. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин.– М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007.– 746 с.
64. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин.– М. : Наука, 1978.– 391 с.
65. Юдина О. Н. Психодидактическая система управления образованием «контроль – диагностика – коррекция – оценка» / О. Н. Юдина // Московская психол. школа : История и современность ; под ред. В. В. Рубцова.– Т. 3.– М. : ПИ РАО, МГППУ, 2004.– С. 16–21.
66. Benavot A. The Diversification of Secondary Education : School Curricula in Comparative Perspective / A. Benavot // IBE Working Papers on Curriculum Issues.– 2006.– №6.– 27 p.
67. Brown H. D. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown.– Prentice Hall Regents, 1994.– 299 p.
68. Dermis R. P. Adquisiciyn de segundas lenguas: variaciyn y contexto social / R. P. Dermis, Richard Yang.– Madrid, 2000.– 95 p.
69. Gauthier R.-F. The Content of Secondary Education around the World : Present Position and Strategic Choices / R.-F. Gauthier.– Paris : UNESCO Publishing, 2006.– 140 p.
70. Lado R. Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers / R. Lado – Michigan, 1990.– 141 p.
71. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning / G. Neuner.– Strasbourg: Council of Europe ; Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC – LANG, 1994.– 278 p.

---

## РОЗДІЛ 2

### ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

**Т**енденції на оновлення змісту шкільної іншомовної освіти в старшій школі пов'язані насамперед з впровадження рівневого навчання іншомовного спілкування. Такий підхід зумовлює переглянути низку науково-методичних підходів щодо добору навчального матеріалу, активізації та контролю рівня його засвоєння з урахуванням вікових особливостей старшокласників. Зважаючи на те, що основним засобом оволодіння іншомовним спілкуванням є підручник, то його зміст має різнобічно узгоджуватись із рівневим характером організації навчання.

Для учнів старшої школи (10–11-ті класи) передбачається оволодіння іноземною мовою на рівні стандарту і профільному рівні. Кожний із них має свої особливості, що зумовлюють різні підходи до організації навчального процесу, визначення цілей і змісту рівневого навчання та підготовки підручників як засобів їх реалізації. Зазначені проблеми будуть розглянуті в цьому розділі.

#### 2.1. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

**Г**лобалізація суспільства та потреба особистості у швидкій адаптації до умов динамічного і полікультурного світу живлять інтерес до іншомовної освіти як важливого засобу життєдіяльності людини в мультилінгвальной спільноті. Характерними ознаками іншомовної освіти є те, що, з одного боку, вона сприяє формуванню свідомості особистості та її здатності бути соціально мобільною, а з іншого, – створює передумови для її ефективної участі в діалозі культур. Варто зазначити, що нова освітня парадигма зорієнтована на формування філософії сучасного європейця – «навчання впродовж життя», яка спонукає до усвідомлення необхідності самоосвітньої діяльності людини та її готовності оволодівати новими знаннями, у тому числі вивчати іноземні мови [23]. Успішне досягнення цієї мети залежить від врахування *психологічних особливостей* кожного учня, які зумовлюють використання методично доцільних прийомів, форм і засобів навчання.

За свідченнями психологів [12; 56], юнацький вік (15–16 років) – це відповідальний етап у становленні особистості<sup>5</sup>. Так, для цього періоду характерні такі зміни: завершення фізичного дозрівання старшокласника, психологічне і соціальне дорослішання, підвищення рівня самосвідомості, формування світогляду, вибір професії та формування передумов до початку дорослого життя.

Юність – це період «стабілізації» особистості. У зв'язку з підвищенням рівня самосвідомості підвищуються вимоги й очікування щодо себе та інших; актуалізується потреба юнацтва зайняти позицію в певній соціальній групі. Старшокласники визначаються із власною громадянською позицією, що зумовлена появою нової психосоціальної ситуації у свідомості – «Я і суспільство».

<sup>5</sup> Тут і далі ми користуємося результатами досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів щодо особливостей юнацького віку, до якого належать сучасні старшокласники.

---

Одним із центральних новоутворень юнака/юнки є професійне й особистісне самовизначення, що проявляється в усвідомленні власних можливостей поряд з усвідомленням себе як члена суспільства, свого місця та покликання в житті. Формуються основи наукового і громадянського світогляду, а також потреба у трудовій діяльності. Окрім того, у цьому віці виникають значні труднощі, пов'язані з інтенсивним навчальним навантаженням та емоційним напруженням.

Період ранньої юності характеризується низкою змін у психіці старших школярів. У цьому віці вони переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). У старшокласників виражається індивідуальний когнітивний стиль розв'язування пізнавальних і практичних завдань; формуються такі індивідуальні особливості мислення, як його глибина, гнучкість, широта, усвідомленість, самостійність, критичність, активність [8; 12]. Завдяки цим психічним перетворенням у ранній юності відбуваються якісні зміни в розвитку мовленнєвого апарату. Здійснюється перехід від розгорнутого до стислого внутрішнього мовлення. Учні опановують норми літературної мови, прагнуть до вдосконалення власного мовлення, зокрема виразності, точності, лаконічності у висловленні думок. Окремі з них пишуть вірші, ведуть щоденники.

У ранній юності розвиток сприймання виявляється в домінуванні його довільної форми, цілеспрямованому спостереженні за певними об'єктами, виокремленні суттєвого у предметах, подіях і явищах. Це особливо характерно для сприймання складного матеріалу, схем. Розвиваються цілісність, осмисленість, предметність і вибірковість розумових процесів [5]. Осмислене сприймання дійсності можливе завдяки мисленню. Активно розвивається самоспостереження, що є елементом самопізнання, яке сприяє самовдосконаленню та самовихованню. Оволодіння навчальним матеріалом, який значно ускладнюється у старших класах, вимагає активізації репродуктивної уяви, що позитивно позначається на її розвитку. Водночас у старшокласників розвивається творча уява в різноманітних видах діяльності (науковій, художній, технічній тощо). У ранній юності процеси запам'ятовування стають більш довільними, що є значно ефективнішим від запам'ятовування мимовільного. Від особливостей організації розумової діяльності залежить продуктивність мимовільної пам'яті, роль якої не зменшується. Мимовільно запам'ятовується передусім те, що пов'язане з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильну емоційну реакцію. Розвиток пізнавальної сфери старшокласників відбувається і завдяки вдосконаленню їхньої здатності до цілеспрямованого зосередження уваги на певних об'єктах і явищах, а також подоланню впливів чинників, що відволікають. Усе це є свідченням розвитку концентрації уваги. Учні старших класів цілком свідомо можуть розподіляти та переключати увагу. Розвиток таких якостей уваги безпосередньо пов'язаний із розвитком логічного мислення.

Нові інтелектуальні можливості, що з'являються в ранній юності, слугують передумовою для розвитку самосвідомості. Оцінка психологів щодо ролі самосвідомості у процесі формування особистості в цьому віці – однастайна. На їхнє переконання, самосвідомість – це, насамперед, механізм, з допомогою якого людина пізнає себе, також вона детермінує ставлення особистості до самої себе. Найважливішим над-

---

банням цього віку є відкриття свого внутрішнього світу. Завдяки рефлексії молода людина набуває здатності заглиблюватись у свої переживання, усвідомлювати власні емоції, зумовлені зовнішніми подіями. Становлення моральних якостей старшокласників тісно пов'язане з формуванням їхніх моральних ідеалів, які є взірцем, на який учні орієнтуються у процесі свідомого самовиховання та самовдосконалення своєї особистості. Ідеали старшокласників стають більш узагальненими й усвідомлюються ними вже не у вигляді конкретної особи, як у підлітковому віці, а як певна система вимог до моральних якостей особистості.

У школярів формуються важливі особистісні якості: усвідомленість, самостійність, незалежність, здатність до самоконтролю. Вони ставлять запитання й активно вирішують складні проблеми. Рефлексія власного життєвого шляху, прагнення до самореалізації приводить до появи нових соціальних потреб: знайти своє місце серед інших, виділитися, бути особливим, виконувати певну роль у суспільстві. Виникає відповідальність не просто за себе, а за себе у спільній справі, за колективну справу та за інших людей. Отже, новоутворенням цього вікового періоду є самовизначення, усвідомлення власних можливостей і прагнень, свого покликання в житті.

Навчання старшокласників іноземної мови передбачає суттєвий перегляд змісту і методів навчання, якомога повніше врахування індивідуальних особливостей та інтересів учнів із метою створення умов для їхньої розумової та соціальної ініціативності. У процесі іншомовного навчання формуються загальні інтелектуальні здібності, відповідне понятійне теоретичне мислення. Характерно, що юнацькому мисленню притаманні схильність до теоретизування, абстрактних узагальнень, захоплення філософськими побудовами. Абстрактна реальність здається старшокласнику цікавішою і важливішою, ніж дійсність. Руйнування універсальних законів і теорій стає улюбленою розумовою грою старшокласника. У своїх мріях юнаки відтворюють різні варіанти свого майбутнього життєвого шляху. Філософська спрямованість юнацького мислення пов'язана не тільки з формально-логічними операціями, але і з особливостями емоційної сфери. Збільшується концентрація уваги, здатність підтримувати її інтенсивність і переключатися з одного предмета на інший. Юність є психологічно більш рухливою і схильною до захоплень. Разом із тим увага стає більш вибірковою, залежить від спрямованості інтересів. Цю схильність учнів необхідно брати до уваги, добираючи зміст іншомовного навчання у старшій школі. Наприклад, це можуть бути теми, які пропонують можливі варіанти їхньої майбутньої життєдіяльності. Спектр таких тем може бути доволі широким і включати різні сфери – музику, спорт, мистецтво, світ професій – тобто всі ті галузі, де підлітки гіпотетично можуть себе реалізувати, якщо не в реальності, то принаймні у власних мріях.

Старшокласники починають оцінювати навчальну діяльність із позицій свого майбутнього. У них змінюється ставлення до окремих предметів, зокрема й до іноземної мови. На відміну від підліткового віку воно визначається не ставленням до вчителя, а інтересами, нахилами учня, намірами отримати певну професію. Якщо в учнів основної школи спостерігається *зниження інтересу* до вивчення іноземної мови, то старші школярі демонструють значний рівень *зацікавленості* до цього навчального предмета. Про це, зокрема, свідчать результати анкетування, проведеного нами в одній із шкіл Києво-Святошинського району Київської області (рис. 2.1).

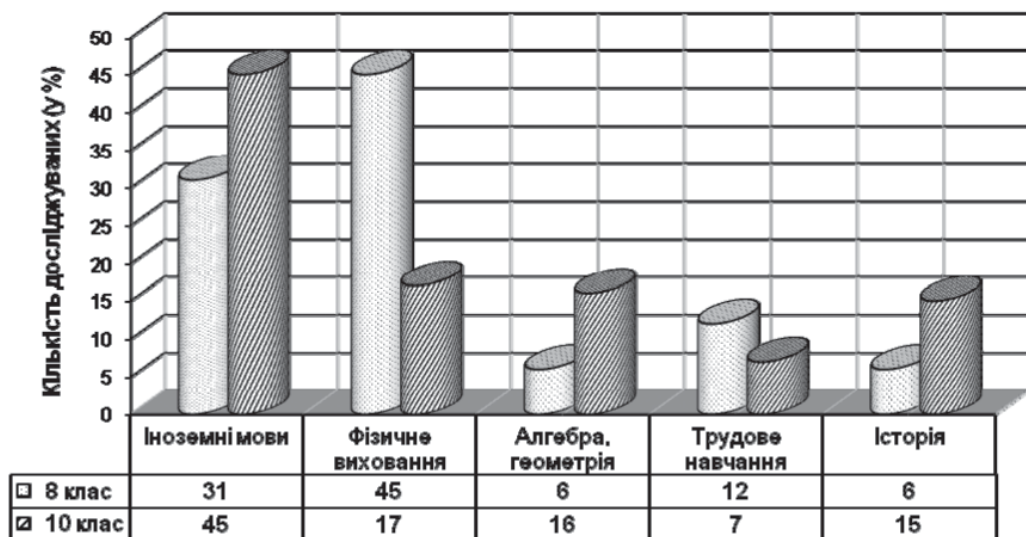


Рис. 2.1. Вподобання учнів щодо навчальних предметів<sup>6</sup>

Так, учні повинні були обрати навчальний предмет із запропонованого переліку в порядку пріоритетності для них. Як бачимо з діаграми, якщо у 8-му класі переважна більшість респондентів віднесла до улюблених предметів фізкультуру, то в 10-му – пріоритет належить іноземним мовам. Це свідчить, що старшокласники більш прагматично ставляться до навчальних предметів і реалістично оцінюють їх важливість для власного майбутнього.

Як зазначають сучасні психологи і педагоги, особливу роль у процесі навчання іноземної мови учнів старшої школи відіграє *мотивація* [20; 56]. Учені розуміють її як систему чинників, які зумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри) учня, або як характеристику процесу, що підтримує поведінкову активність [30].

У процесі розвитку особистості відбувається певна трансформація мотивів. На основі одних мотивів формуються інші, виникають протиріччя між різними мотивами, змінюється співвідношення домінуючих мотивів. Навчальна діяльність старшокласників, на відміну від учнів основної школи, підтримується наявністю в перших складного комплексу мотивів. Зокрема це такі:

- мотиви загальної суспільної спрямованості (знайти своє місце в житті, досягти схвалення оточуючих, підготуватися до майбутньої професійної діяльності);
- мотиви, зумовлені навчальною діяльністю (інтерес до здобуття нових знань, задоволення від виконання творчих навчальних завдань тощо);
- мотиви, які мають опосередковане відношення до навчання у старшій школі (нагорода, покарання, конкуруючі потреби й бажання учнів);
- мотиви, які негативно впливають на навчальну діяльність старшокласників (втома, нудьга, складність навчального матеріалу, неприємні стосунки з учителем або іншими учнями) [20].

<sup>6</sup> Опитано 38 учнів 8-х класів і 27 учнів 10-х класів. Для розгляду визначено навчальні предмети, яким учні надали перше місце. Дані в діаграмі вказані у процентному співвідношенні. Іноземна мова вивчається на академічному рівні.



---

На думку А. К. Маркової, однією з найбільш яскраво виражених психологічних особливостей старшокласників є те, що розвиток мотиваційної й пізнавальної сфер, а також інтелекту зазнає не тільки, і не стільки кількісних, *скільки якісних змін*, тобто відбуваються зрушення у структурі розумових процесів: важливо не те, які завдання виконує учень, а те – в який спосіб він це робить [30].

Учені, які досліджували психологічні особливості учнів старшого шкільного віку, вказують на те, що інтерес до навчання, розвиток інтелекту у старшокласників тісно пов'язаний із процесом самовдосконалення та прагненням підвищити власний інтелектуальний рівень, бажанням бути всебічно розвиненим. Період ранньої юності характеризується змінами в інтелектуальній активності учнів [12; 56]. Тому для цієї категорії школярів доцільно ініціювати такі навчальні проблемні ситуації, які спонукають їх до пошуку відповідей на особистісно значущі питання. Власне, поява запитань відображає той внутрішній імпульс, який є дуже важливим для зміцнення пізнавального інтересу. Для нього характерне також зіштовхування протилежних точок зору, які необхідно проаналізувати, щоб зрештою визначити власну позицію [46].

Вибір професії в цьому віці має чи не найважливіше значення для формування навчальної мотивації. Мотиви, пов'язані з майбутнім учня, стають не тільки домінуючими, але й безпосередньо спонукають його до навчання. У цьому вимірі іноземна мова має певні переваги перед іншими предметами шкільного циклу, оскільки сучасна шкільна молодь не уявляє свого існування без Інтернету, електронної пошти, спілкування в соціальних мережах, а також планує здобути якісну вищу освіту та затребувану суспільством професію, що, у свою чергу, вимагає знання іноземних мов.

Ілюстрацією слугують результати проведеного нами анкетування учнів 9-х, 10-х та 11-х класів, в якому одне із запитань стосувалося необхідності володіння однією чи кількома іноземними мовами для успішної майбутньої професійної діяльності. Узагальнені результати опитування відображено в діаграмі (рис. 2.2).

Варто пам'ятати, що юнацький вік передбачає певну внутрішню кризу, зміст якої пов'язаний з перебігом процесів самовизначення (як професійного, так і особистісного), рефлексії, способів самореалізації в соціальному просторі [8]. А відтак, одним із головних новоутворень у старшокласників є особистісне та професійне самовизначення. Професійне самовизначення – складний і тривалий процес. Його ефективність, як правило, визначається ступенем узгодженості психологічних можливостей учня зі змістом і вимогами до певної професійної діяльності [там же].

Окремі психологи (М. Р. Гінзбург, І. В. Дубровіна, І. С. Кон, Б. С. Круглов, Г. П. Ніков та ін.), які досліджували проблеми формування особистості в юнацькому віці, пов'язують перехід до нього з різкою зміною внутрішньої позиції, коли проблема вибору подальшого життєвого шляху перебуває в центрі інтересів і планів старшокласників.

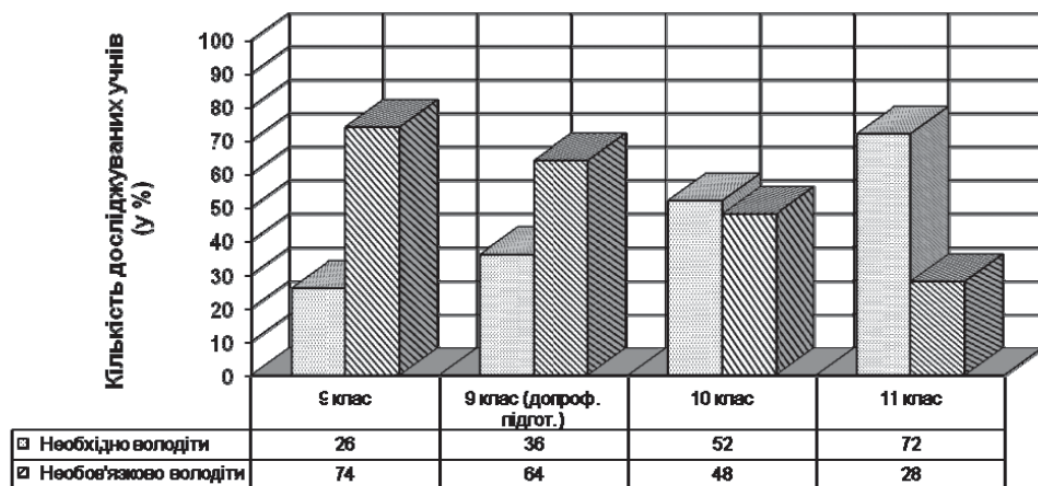


Рис. 2.2. Про доцільність володіння однією чи кількома іноземними мовами

Відомо, що навчальна діяльність школярів старшого шкільного віку тісно пов'язана з вибором майбутньої професії, становленням професійних інтересів. Дослідження вчених дають змогу стверджувати, що у старшокласників відбувається не стільки процес самовизначення (особистісного чи професійного), скільки формується стан психологічної готовності до нього, що передбачає:

- сформованість на високому рівні психічних структур, насамперед самосвідомості;
- розвиненість потреб, моральних цінностей, розуміння можливих перспектив;
- усвідомлення власних здібностей та інтересів.

Разом з тим психологічна готовність визначається не стільки завершенням формування психічних структур і якостей, скільки певною зрілістю особистості, тобто сформованістю психічних утворень і механізмів, які забезпечують можливість безупинного зростання особистості. Самовизначення займає одну з провідних позицій у ранньому юнацькому віці. Усвідомлення власної життєвої перспективи є основою психічного й особистісного розвитку в цьому віці [12].

У старшокласників формуються певні принципи, які визначають їхню поведінку, особистісні орієнтації та мотиви. Чітко починає проявлятися диференціювання потреб та інтересів [5]. Це певною мірою спричиняє *послаблення інтересу* до навчальної діяльності в цілому, оскільки в юнацькому віці особливим чином виявляється прагнення до самоствердження та самовираження. Основне у становленні особистості учня старшого класу – відкриття власного світу, яке проявляється у формі переживання своєї індивідуальної цілісності та неповторності. Внутрішній світ стає для нього цінністю. Здійснюється бурхливий розвиток самосвідомості. На думку Е. Еріксона, для юнацького віку характерна криза особистісної ідентичності – почуття індивідуальної самототожності, єдності [16]. Індивід перебуває у процесі нормативної кризи самовизначення, обирає з варіантів розвитку той єдиний, який може вважати своїм. Рівень ідентичності тісно пов'язаний з індивідуально-особистісними рисами школярів. Для них характерний глибокий самоаналіз, самооцінка всіх якостей і здібностей.

Якщо в молодшому шкільному віці самооцінка визначалася зовнішніми показниками досягнень, то в 16 років з'являються власні критерії значущості. Старшокласники оцінюють себе з позиції своєї внутрішньої шкали цінностей. Вони більшою мірою розуміють себе, ніж молодші школярі. Настрій стає більш стійким і усвідомленим. Самооцінка стає вищою, ніж у молодшому віці. Зростає самоповага, виникає почуття власної гідності, відбувається стабілізація особистості.

Відповідно до проведеного нами анкетування в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, за спостереженнями студентів факультету іноземних мов під час педагогічної практики, помітний *середній рівень* як *умотивованості* старшокласників до навчання, так і якості *запам'ятовування* іншомовного навчального матеріалу; також переважає середній рівень якості *уваги*, *активності* на уроці, прагнення *практично використовувати* набутий комунікативний іншомовний досвід та *готовності до самостійного* вдосконалення набутого комунікативного іншомовного досвіду згідно з власними потребами (намірами) (рис. 2.3).

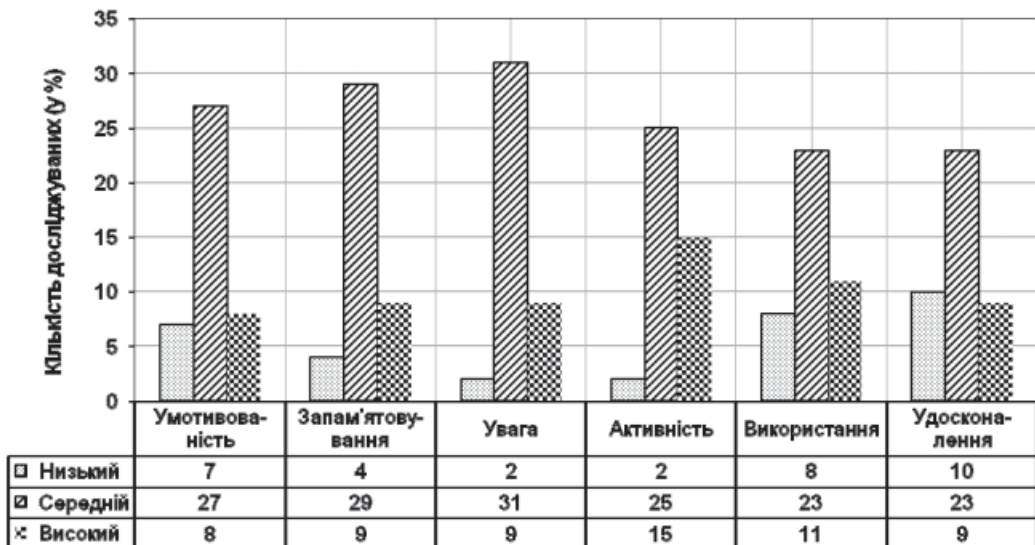


Рис. 2.3. Психологічні особливості старшокласників під час навчального процесу<sup>7</sup>

Аналіз сучасних тенденцій визначення *цілей навчання іноземних мов* свідчить, що сьогодні не існує абсолютно єдиної точки зору на цю проблему. У своїй монографії «Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов» В.Г. Редько значно розширює мету навчання, ніж тільки як забезпечення можливостей практичного володіння учнями іншомовним спілкуванням [47]. Автор, на основі спостережень за навчальним процесом і результатів анкетування школярів (кількість респондентів – 1687 учнів), констатує, що не для всіх учнів комунікативна мотивація (уміння спілкуватись іноземною мовою) вважається єдиним стимулом в оволодінні предметом, хоч вона є домінуючою (майже 42,0%). Серед

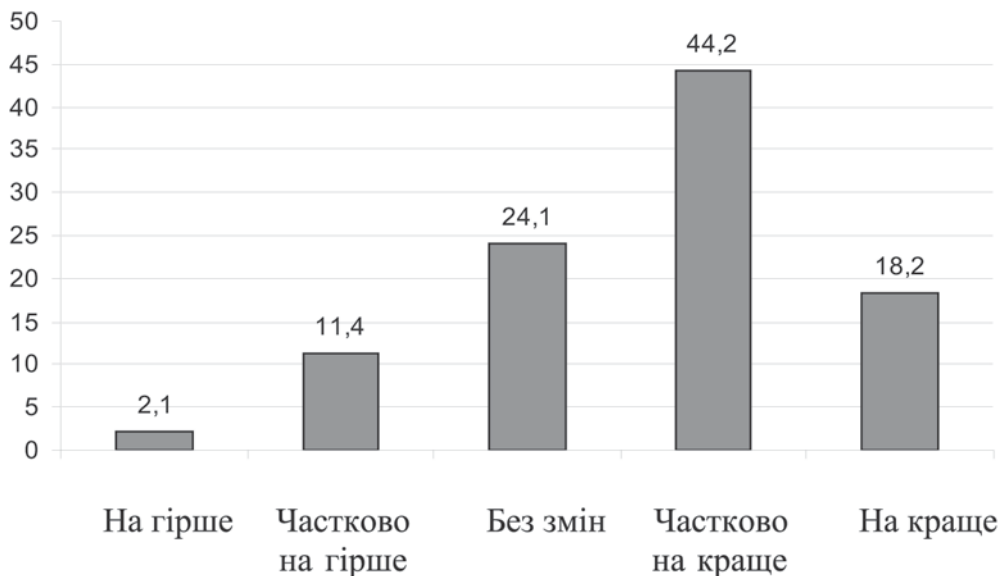
<sup>7</sup> Опитано 42 студенти, з них 28 дали відповідь після практики в загальноосвітньому навчальному закладі, 10 – ліцеї, 4 – спеціалізованій школі. Дані в діаграмі представлено в кількісних показниках.

---

цілей учні визначили такі: розширення сфери власної пізнавальної діяльності – 17,0%, задоволення інтересу до культури інших народів – 23,0%, отримання можливості, перебуваючи за кордоном, почуватися комфортно в оточенні інших – 12,0% тощо. На думку В. Г. Редька, спектр мотивів оволодіння іншомовним спілкуванням має тенденцію до розширення. Сучасному старшокласнику властиві мотиви, пов'язані з його майбутнім, коли володіння іноземними мовами стає не просто прерогативою, а *необхідністю*, інструментом успішної життєдіяльності. Він частіше і завзятіше аналізує свої потенційні можливості, враховує професійну необхідність, де все більше роботодавців висувають як рядовим, так і керівним працівникам *вимогу володіти іноземною мовою*. Із появою комп'ютерних технологій фізичні кордони перестають бути перешкодою на шляху до інших країн (наприклад, віртуальні тури, подорожі). За результатами анкетування учнів, виявляється, що 91,0% опитаних старшокласників мають вільний доступ до всесвітньої мережі Інтернет [47]. У цьому аспекті іноземна мова має *певні переваги* перед іншими навчальними предметами, оскільки сучасна шкільна молодь нині не уявляє свого існування без електронної пошти, спілкування в соціальних мережах, а також активно планує в майбутньому здобути затребувану в суспільстві освіту й відповідну професію, що, у свою чергу, вимагає знання іноземної мови. Враховуючи викладене, у змісті сучасного підручника можливе використання посилань на популярні веб-сайти, он-лайн ресурси, доцільним виявляється заохочення до використання комп'ютера не лише на уроці, але й під час самостійної підготовки домашнього завдання, виконання проектів тощо.

Постійний розвиток суспільства в економічній, технологічній, громадській, освітній та інших сферах *пов'язаний із поступовою зміною* менталітету, психології та інтересів особистості кожного громадянина і талановитої молоді зокрема. Ми звернулися до вчителів іноземної мови з проханням *порівняти* психологічні особливості учнів старших класів (10–11-ті класи), з якими вони працюють зараз, і старшокласників, яких вони навчали 10 (і більше) років тому, за такими критеріями: ставлення до навчання в школі, до іноземної мови та до вчителя іноземної мови, рівень умотивованості учнів до навчання тощо (дод. Б1). Анкетування охопило вчителів Волинської, Кіровоградської, Полтавської, Київської, Вінницької, Одеської та Івано-Франківської областей. Традиційно переважають жінки – 89,2%. Стаж роботи 10–15 років – 43,2%, 16–20 років – 29,7%, більше 21 року – 27,1%.

Результати моніторингу засвідчили, що, на думку педагогів, сучасні старшокласники помітно відрізняються від своїх однолітків, які навчались 10 (і більше) років тому. Із діаграми видно (рис. 2.4), що вчителі здебільшого виокремлюють *часткові зміни на краще* за всіма критеріями анкети (44,2%), чим підтверджують, що значно поліпшилася вимогливість учнів до організації та змісту процесу навчання іноземних мов, якість запам'ятовування навчального матеріалу, стійкість уваги на уроці іноземної мови, активність на уроці, ставлення до об'єктивності оцінювання, самооцінка школяра щодо рівня власних навчальних досягнень, прагнення практично використовувати набутий комунікативний іншомовний досвід, готовність до його самостійного вдосконалення відповідно до власних потреб (намірів), ставлення до виконання домашнього завдання, форми взаємодії вчителя й учнів на уроці тощо.



**Рис. 2.4. Порівняльний аналіз психологічних особливостей сучасного старшокласника і старшокласника минулих десятиліть<sup>8</sup>**

Як бачимо, 18,2% учителів переконані, що відбулися суттєві *зміни на краще* завдяки новим підходам до навчання та поліпшенню навчально-матеріальної бази шкіл, зокрема їх забезпеченню новими підручниками, електронними дидактичними комплектами. 24,1% педагогів переконані, що старшокласникам властиве *таке ж саме* ставлення до навчання, учителів, об'єктивності оцінювання, рівня вмотивованості тощо. Також частина респондентів (11,4%) впевнена, що відбулися *часткові зміни на гірше*. І лише 2,1% побачили *зміни на гірше* у ставленні сучасної молоді до навчання. Отже, узагальнивши результати опитування, можемо стверджувати, що сучасний старшокласник позитивно відрізняється від старшокласника минулих десятиліть (90-ті роки ХХ ст. – 10-ті роки ХХІ ст.). Усе це зумовлює необхідність переглянути окремі усталені дидактичні та методичні положення щодо особливостей змісту навчання іноземних мов сучасних старшокласників.

Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу на *уроках іноземної мови* набуває актуальності поєднання індивідуальної, парної та групової форм роботи, де роль партнера, організатора, режисера або сценариста слід передавати найактивнішим учням, які організують і стимулюють спільний пошук шляхів виконання навчального завдання. Інтерактивні педагогічні форми і методи передбачають спільну групову роботу, дебати, моделювання, рольові ігри, дискусії, індивідуальні та групові творчі роботи. Ці методи навчання не тільки підвищують інтерес учнів до предмета, але й забезпечують ґрунтовне засвоєння змісту, формування відповідних умінь і навичок. Доцільно зауважити, що окремим школярам властиве прагнення привернути до себе увагу оточуючих [56]. У старшій школі *малоефективними* виявляються методи і прийоми, які дозволяли досягати позитивних результатів у початковій та основній школі.

<sup>8</sup> Опитано 49 учителів загальноосвітніх, спеціалізованих навчальних закладів, а також ліцеїв, гімназій, НВК тощо.

---

Старшокласники неохоче виконують завдання тренувального характеру з граматики, лексики чи фонетики [5]. Однак із цікавістю ставляться до *творчого* вивчення іноземної мови, виконання *проблемних* завдань, використання інформаційних технологій навчання, що, безумовно, пов'язано з рівнем їхнього психічного розвитку. А це означає, що під час навчання *іноземної мови* слід звертати увагу на забезпечення творчої пошукової діяльності юних талантів, використання вправ і завдань рефлексивного характеру: на порівняння, аналіз, узагальнення, систематизацію навчальної інформації, упровадження продуктивних форм навчальної діяльності для формування креативного мислення учнів. Більшість психологів і педагогів (Б. Г. Ананьєв, Д. Б. Богоявленський, П. Я. Гальперін, Л. С. Виготський, О. Н. Кабанова-Меллер, О. М. Леонт'єв, В. Ф. Паламарчук, Я. А. Пономар'єв, С. Л. Рубінштейн, Ю. О. Самарін, В. І. Слободчиков та ін.) вважають, що творчість – це продукт мисленнєвої діяльності, причому результатом творчого мислення є відкриття чогось нового, прекрасного, воно протиставляється шаблонам, наповнює життя радістю, збуджує потребу в знанні, роботу думки, вводить людину в атмосферу вічного пошуку. Творчість – не сплеск емоцій, її не виправдано розглядати окремо від знань і вмінь. Здатність і готовність до творчості стає рисою особистості, креативністю (від лат. – *створення, творчість*). Тож в освіті поняття «творчість» зазвичай пов'язують із поняттями «здібність» і «обдарованість».

Рівень навичок і вмінь усного та писемного мовлення, досягнутий на середньому ступені, має бути підтриманий. Значна увага на старшому ступені навчання приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності. Водночас значна увага в процесі навчання іноземної мови у старшій школі належить читанню. Тексти для читання мають бути складнішими в порівнянні із середнім ступенем. Під час навчання читання формуються вміння читати суспільно-політичні тексти з метою одержання повної та основної інформації, а також уміння переглянути і вибрати необхідний матеріал (статтю, доповідь тощо). Навчаючись письма, учні повинні оволодіти вмінням складати план, тези до усного повідомлення, писати анотацію і резюме до прочитаного, складати реферат, а також робити письмові повідомлення в межах вимог до монологічного мовлення у старшій школі.

У старшокласника діалектично поєднуються ще не втрачена дитячість із проявами дорослості. Чітко проявляється диференціювання інтересів. Ставлення до навчальних дисциплін стає більш умотивованим. Оскільки в учнів з особливою силою простежується прагнення до самоствердження, самовираження, до можливості відстоювати власні погляди та переконання, то саме комунікативна спрямованість навчання іноземної мови і створення сприятливого психологічного клімату для спілкування є тими чинниками, які на цьому етапі мають велику значущість. У зв'язку з цим дуже важливо добирати для уроків такий матеріал, якому притаманна проблемна спрямованість, оскільки він стимулює обмін думками та спонукає до роздумів.

Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання іноземної мови. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває ширші можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби в самоосвіті. Для

---

старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю й послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати.

З огляду на викладене можна констатувати такі основні особливості організації навчального процесу з іноземної мови учнів старшої школи: послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язане з підвищенням змістовності мовлення; використання прийомів, що спонукають до висловлення власного ставлення щодо проблем, які обговорюються; цілеспрямована реалізація принципу індивідуалізації навчання, орієнтована на використання іноземної мови в майбутній діяльності школярів; широке застосування видів і форм самостійної роботи.

Усі ці особливості сучасного стану шкільної іншомовної освіти старшокласників має усвідомлювати вчитель іноземної мови. Він повинен чітко визначати технології навчання, що планує застосовувати безпосередньо в процесі комунікативної діяльності, здійснювати практичне використання та реалізацію прогресивних ідей, безперервно працювати над самоосвітою.

## **2.2. ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

**П**рийняття Верховною Радою України Закону «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [19] зумовило запровадження нового 11-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти зі збереженням кращих ідей 12-річної школи (профільності навчання, можливості здобуття професійної освіти в школі тощо), а разом із цим змусило не лише різнобічно переосмислити теоретичні підходи до конструювання змісту іншомовної освіти, але й знайти ефективні способи, форми і засоби його презентації.

Трансформації, що відбуваються в освітньому просторі, слугують передумовою для визначення нових пріоритетів у різноманітних сферах іншомовної освіти. У зв'язку з цим з'являються завдання, пов'язані з конструюванням нового змісту навчання іноземних мов у старшій школі та із засобами його реалізації. Модернізація змісту іншомовної освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язана з інноваційними процесами – раннє навчання іноземних мов, обов'язкове рівневе вивчення іноземної мови на старшому ступені, який привертає до себе особливо пильну увагу в останні роки реформування школи, оскільки стало зрозумілим, що недостатньо ефективно реалізується ідея безперервності освіти, не спрямовується на профорієнтацію учнів, мало сприяє їхньому самовизначенню.

Ефективність навчання іноземної мови учнів старшої школи залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Найважливішими серед них є такі:

- ефективність обраного методу або підходу до навчання;
- рівень професійної майстерності вчителя;
- дидактико-методичне забезпечення процесу навчання;
- готовність учнів до оволодіння іноземною мовою;

- 
- ефективність засобів навчання;
  - рівень умотивованості навчальної діяльності;
  - врахування вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, життєвого і навчального досвіду.

Зміст навчання – основний складник іншомовної освітньої системи. У ньому в узагальненій формі відображається досягнутий суспільством рівень культури, соціальний досвід, який передається наступному поколінню для його збереження й подальшого розвитку. Соціально-економічні відносини, рівень розвитку науки, виробництва, техніки – основні чинники, що вносять певні корективи до змісту іншомовної освіти, який має відповідати соціальному замовленню. Провідну роль у його визначенні відіграють мета та завдання, які ставить суспільство перед школою. Усі ці чинники є пріоритетними орієнтирами в організації процесу навчання іноземної мови старшокласників і слугують основними засадами для визначення стратегічних напрямів навчальної діяльності. Окрім того, вони також є орієнтирами для конструювання змісту підручників як основних засобів навчання.

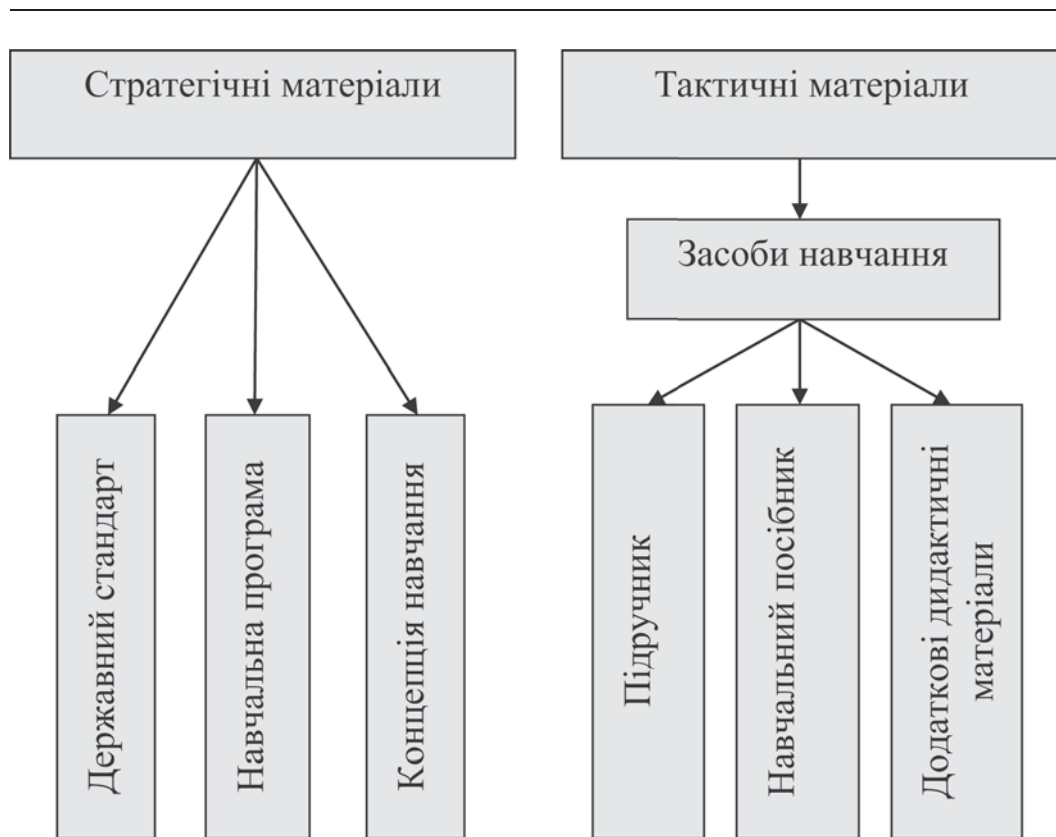
Процес навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах поділяється на три ступені: початковий – 1–4 класи (початкова школа), середній – 5–9 класи (основна школа) і старший – 10–11 класи (старша школа). Кожний ступінь має свої особливості як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Об'єктивні чинники насамперед пов'язані з умовами навчання та визначеними програмою рівнями володіння мовою. Суб'єктивні – із віковими психологічними особливостями учнів, їхнім рівнем навченості, життєвим досвідом, інтересами. Ці чинники слугують певними орієнтирами для стратегічних і тактичних компонентів шкільної іншомовної освіти. Вони всебічно пов'язані між собою, здійснюючи взаємовплив і демонструючи взаємозалежність.

Відповідно до схеми (рис. 2.5) стратегічні матеріали визначають особливості функціонування і розвитку системи навчання іноземних мов. Певним чином вони є законодавчими документами на тому чи іншому етапі соціально-економічного розвитку суспільства, оскільки виражають його потреби. Закладені в них різноаспектні положення, у тому числі цілі та завдання навчання, як правило, чинні до того часу, поки не зміниться загальнодержавна концепція розвитку середньої освіти [48].

Тактичні матеріали є особливими механізмами, що забезпечують виконання основних ідей та положень стратегічних матеріалів. Якщо перші є єдиними і чинними державними документами впродовж тривалого часу, то тактичні матеріали несталі і можуть змінюватися відповідно до певних чинників; окрім того, вони функціонують у різноманітних варіантах (як, наприклад, підручники різних авторських колективів).

Рівень і технології організації процесу навчання іноземної мови залежать від цілей навчання, визначених стратегічними документами. Цілі впливають на різні аспекти організації іншомовної освіти і певним чином спрямовують їх. Насамперед цей вплив здійснюється на зміст навчання, на засоби його реалізації, на професійний рівень учителя як одного з важливих суб'єктів навчального процесу, на умови навчання.





**Рис. 2.5. Стратегічні і тактичні компоненти іношомовної освіти**

Отже, загальний успіх навчання залежить від кількох чинників, передусім від *змісту навчання*. На думку Н. Д. Гальскової [13], добір та організація змісту навчання має здійснюватися відповідно до таких критеріїв:

1. Відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам учнів і відображати реальні потреби та умови використання іноземної мови як засобу спілкування, тобто бути максимально наближеними до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації.

2. Стимулювати розвиток інтересу і позитивного ставлення учня до іноземної мови, впливати на мотиваційно-спонукальну сферу його особистості.

3. Бути спрямованими на залучення учня не лише до нового для нього мовного коду, але й до культури іношомовних країн і народів, до національно-культурних особливостей, до їх осмислення в порівнянні з рідною культурою, а також на пошук спільного між ними.

4. Сприяти усвідомленню учнями особливостей іноземної мови у зіставленні з особливостями рідної мови.

5. Стимулювати самостійність учня в навчальній діяльності з оволодіння новою мовою і новою культурою, його здатність оцінювати свої успіхи і перспективи самовдосконалення, користуватися різними засобами компенсації недостатнього рівня володіння мовою.

У дидактиці та методиці навчання іноземної мови зміст навчання визначається як складна багатокомпонентна категорія, що постійно змінюється і розвивається. Традиційно виділяють три основні компоненти: *лінгвістичний*, *психологічний* і *методологічний* [54; 57] (рис. 2.6).



**Рис. 2.6. Компоненти змісту навчання (за Г. В. Роговою)**

*Лінгвістичний компонент* передбачає навчання учнів від мовлення (як процесу використання мовних засобів у комунікативних цілях і продуктів цього процесу) до мови (як соціально значущого коду і правил його функціонування на засадах основних положень лінгвістики).

*Психологічний компонент* передбачає формування в учнів мовленнєвих навичок і вмій користуватися іноземною мовою в комунікативних цілях, на основі теорії мовленнєвої діяльності, розробленої у психології.

*Методологічний компонент* передбачає навчання раціональних прийомів учіння, пізнання нової мови, формування умінь роботи з навчальним матеріалом; оволодіння правилами виконання завдань, оволодіння самоконтролем на основі передових технологій і рекомендованої методики викладання іноземної мови [54].

І. Л. Бім до змісту навчання іноземної мови відносить: 1) мовний і мовленнєвий матеріал різного рівня організації (від слова до тексту) і правила його оформлення та оперування ним (лінгвістична інформація), елементи мовної культури; 2) предметний зміст, який передається з допомогою цих одиниць у межах теми відповідно до ситуації спілкування; 3) предметні та розумові дії з іншомовним матеріалом, на основі яких формуються знання, навички і вміння відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності (екстралінгвістична інформація) [6].

С. П. Шатілов виділяє таких чотири аспекти:

1) мовний матеріал, який має бути організований відповідним способом: а) слово, «готові фрази» (штампи); б) мовленнєвий зразок (речення, фраза); в) текст, тема);

2) навички і вміння, що забезпечують володіння різними видами мовленнєвої діяльності;

3) система вправ;

4) текстовий матеріал [60].

Сучасна методика розширює компонентний склад змісту навчання іноземної мови, прийнятий традиційно, доповнюючи його *предметним*, *процесуальним* і *мотиваційним* аспектами [48] (рис. 2.7).



**Рис. 2.7. Компонентний склад змісту навчання іноземної мови (за В. Г. Редьком)**

*Предметний аспект* змісту навчання іноземної мови передбачає такі компоненти:

- *сфери спілкування* (особистісну, публічну, освітню);
- *теми спілкування*, які визначають предмет обговорення/сприймання, і входять до сфер спілкування, при цьому, відповідно до навчальної програми, одні й ті самі теми включено до навчального процесу на кожному наступному ступені навчання, але вони поглиблюються і розширюються в результаті підключення проблем, актуальних для кожного вікового періоду. Наприклад, тему «Мистецтво» в підручнику з іспанської мови для 10-го класу [50] представлено тематичним модулем «El mundo del arte pictórico» («Світ живопису»), а в підручнику для 11-го класу [51] – тематичним модулем «El mundo de cine y teatro» («Світ кіно і театру»); тема «Їжа і напої» в підручнику з німецької мови для 10-го класу [11] подано тематичним модулем «Deutsche und ukrainische Küche» («Німецька та українська національна кухня»), а в підручнику для 11-го класу [3] – тематичним модулем «Gesundes Essen» («Здорова їжа»), що демонструє їх інформаційне розширення, інтегрування та зв'язок з іншими темами;
- *ситуації спілкування* (усні і письмові), які впливають на вибір тематики спілкування і можуть бути як монотемними, так і політемними. Вони повинні відповідати реальним інтересам і можливостям учнів, а також бути особистісно значущими для них, створювати умови для виявлення творчої активності та самостійності;

- *тексти*, що являють собою зв'язну послідовність усних і письмових висловлень, які породжуються і розуміються у процесі мовленнєвої діяльності, що здійснюється в конкретній сфері спілкування. Тексти слугують практичною основою для оволодіння іноземною мовою і виконують низку функцій: комунікативну, прагматичну, когнітивну/пізнавальну, епістемічну (що має відношення до знання);
- *соціокультурний компонент* складають країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. Формувати соціокультурні знання допомагають не тільки відповідні тексти підручника, а й ілюстративні матеріали та різноманітні засоби масової комунікації, валідні для використання в навчальному процесі (преса, телебачення, радіо, кіно, електронні засоби тощо). Засобами формування соціокультурних знань слугують також форзаци в підручниках з іспанської [50; 51] та німецької [1; 2; 3] мов;
- *мовні знання й навички* – слова, граматичні явища, які відсутні в рідній мові учнів і підлягають формуванню в їхній свідомості. До цього пласту входить мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний, орфографічний), правила його оформлення і навички оперування ним.

*Процесуальний аспект* змісту навчання іноземної мови містить такі компоненти: мовленнєві навички й уміння; компенсаційні вміння; навчальні вміння, пов'язані з інтелектуальними процесами; навчальні вміння, пов'язані з організацією навчальної діяльності.

Комунікативний метод навчання не заперечує формування іншомовних навичок, оскільки під час засвоєння певної мовної одиниці учень має оволодіти не лише її значенням, а й формою та функціями в мовленні. При цьому засвоєння має бути усвідомленим, щоб у разі потреби старшокласник міг самостійно використати відповідну форму мовної одиниці адекватно до її функції у спілкуванні. Така діяльність співвідноситься з комунікативно-когнітивним підходом до навчання і не призводить до механічного оволодіння мовою. У процесі навчання іноземної мови в учнів мають бути сформовані вміння використовувати мовний матеріал у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні (діалог, монолог), читанні, письмі.

Окрім зазначених мовленнєвих умінь, старшокласники мають оволодіти комплексом загальнонавчальних умінь, пов'язаних з інтелектуальними процесами (порівнювати фонетичні, лексичні, граматичні явища іноземної та рідної мови, систематизувати, узагальнювати, робити висновки, визначати потрібну інформацію, класифікувати, групувати її, антиципіювати, оцінювати, висловлювати власне ставлення до предмета спілкування) та вміннями, пов'язаними з організацією навчальної діяльності (визначення індивідуальних і колективних навчальних завдань, вибір найбільш раціональної послідовності дій з виконання навчального завдання, порівняння отриманих результатів із навчальним завданням, володіння різними формами самоконтролю, оцінювання власної навчальної діяльності та навчальної діяльності однокласників, визначення проблем у власній навчальній діяльності та встановлення їх причин, постановка мети самостійної діяльності, визначення найбільш раціональної послідовності дій зі здійснення самостійної діяльності тощо). Ці види роботи зазвичай є результатом навчального досвіду, а тому вони мають бути типовими для учнів старшої школи, враховуючи їхні психофізіологічні можливості.

---

Важливий компонент процесуального аспекту змісту навчання – це компенсаційні вміння. До них належать:

- уміння перезапитувати, просити повторити, щось уточнити тощо;
- уміння використовувати як опору в процесі усного і писемного мовлення план до тексту, ключові слова, тематичний словник тощо;
- уміння прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, попередньо поставлених запитань, малюнків, схем, які його супроводжують, тощо;
- уміння здогадуватися про значення нових слів за контекстом, за мімікою і жестикуляцією, які використовує співрозмовник;
- уміння використовувати синоніми, антоніми, тлумачення понять у разі дефіциту мовних засобів тощо.

Успіх у навчанні іноземної мови на старшому ступені значною мірою залежить від *мотиваційного аспекту*. У системі навчання іноземної мови насамперед важливі засоби підтримання мотивації до пізнавальної, розвивальної і виховної діяльності, що в кінцевому результаті викликає в учня стійку позитивну мотивацію. У загальній структурі мотивації домінуючим є основний мотив, який визначає навчальну діяльність і формування ставлення до неї. Це *пізнавальний мотив*, оскільки в його основі закладено постійне прагнення до пізнання, а також існує його зв'язок зі змістовим та організаційним аспектами навчальної діяльності. Мотивація учіння може визначатися зовнішніми і внутрішніми мотивами. Зовнішні мотиви не пов'язані зі змістом навчального матеріалу: мотив обов'язку (широкі соціальні мотиви), мотиви оцінки, власного благополуччя (вузькі соціальні мотиви), відсутність бажання вчитися (негативні мотиви). Соціальні мотиви пов'язані з прагненням старшокласників оволодіти іноземною мовою для здійснення спілкування з іншомовним світом, мову якого вони вивчають. Значна увага в цьому аспекті приділяється прагненню особистості утвердитися в суспільстві, усвідомити соціальну значущість освіченої людини, здобути авторитет, знайти престижну роботу в майбутньому тощо.

Внутрішні мотиви, навпаки, пов'язані зі змістом навчального матеріалу: мотиви пізнавальної діяльності, інтерес до змісту навчання (пізнавальні мотиви), мотиви оволодіння загальними способами дій, виявлення причинно-наслідкових зв'язків у матеріалі, що вивчається (навчально-пізнавальні мотиви). Пізнавальні мотиви виявляються у прагненні старшокласників оволодіти новими знаннями, навичками і вміннями, розширити свою ерудицію в різних 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 подоланню труднощів, які виникають у навчанні, викликають пізнавальну активність.

У процесі розвитку особистості учня доцільно поєднувати зовнішні та внутрішні мотиви, які самостійно виникають і формуються у співпраці з дорослим і під його керівництвом. Отже, під час навчання іноземної мови учитель має не лише допомагати учневі формувати певні мотиви, що задовольняють його потреби, а й об'єктивно сприяти позитивному впливу відповідних зовнішніх чинників, які забезпечують формування і розвиток цих мотивів [38]. Необхідно підвищувати рівні мотивації, сприяючи розвитку пізнання та інтелектуальної діяльності старшокласників, намагаючись у кінцевому рахунку вдосконалити ефективність процесу навчання іноземної мови.

---

Усі згадані вище вміння, так само як мовні та країнознавчі знання, підлягають ретельному відбору відповідно до умов навчання іноземної мови в тому чи іншому типі навчального закладу, зокрема, враховуючи рівні, визначені Державним стандартом [15] і чинними навчальними програмами [34; 42; 43; 44].

Основні функції старшого ступеня навчання полягають у його призначенні:

- забезпечити завершення учнями повної середньої освіти і підготувати випускників до життя та праці в сучасному постіндустріальному інформаційному суспільстві, сприяти їхній соціальній адаптації до умов світу, який постійно змінюється;
- допомогти учням у виборі подальшого життєвого шляху відповідно до їхніх нахилів і здібностей;
- стимулювати учнів до продовження навчання і створити умови для полегшення переходу з однієї ланки системи освіти до іншої, а також націлити їх на самоосвіту.

Залежно від того, яка з функцій переважає у старшій школі, можна виділити кілька типів (моделей) організації навчання на старшому етапі та визначити домінанти у змісті освіти й різні рівні підготовки випускників, зокрема з іноземної мови.

Відповідно до Концепції профільного навчання [40] у старшій школі природничо-математичного, технологічного, художньо-естетичного і спортивного напрямів для оволодіння іноземною мовою рекомендовано використовувати *рівень стандарту* (2 години на тиждень). Учні таких класів продовжують її вивчення, вдосконалюючи досвід, набутий у початковій (2–4-ті класи) та основній (5–9-ті класи) школі. Якість їхньої навчальної підготовленості у випускному класі має досягти рівня В1 за шкалою, рекомендованою європейськими стандартами.

Учні, які обрали профільними предмети суспільно-гуманітарного напрямку, продовжують оволодівати іноземною мовою відповідно до навчального плану на *академічному рівні*, яким передбачено 3 тижневих години на її вивчення. Якість їхніх навчальних успіхів має сягати показника В1+.

*Профільне навчання* іноземної мови передбачає поглиблене і професійно орієнтоване вивчення предмета. Воно має створити учням сприятливі умови з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей, нахилів, мотивів і потреб для формування чіткої орієнтації на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою. 5 тижневих годин, відведених на іноземну мову в профільних класах, дозволяють глибше й ширше оволодіти мовним матеріалом (*лінгвістична компетенція*), видами мовленнєвої діяльності (*мовленнєва компетенція*), інформацією про різноманітні особливості життєдіяльності країни, мова якої вивчається (*соціокультурна компетенція*). Це здійснюється не тільки за рахунок збільшення обсягу відповідного навчального матеріалу, а й у результаті широкого використання активних методів навчання, організації дослідницької та проектної діяльності учнів, залучення до навчального процесу новітніх технологій, у тому числі електронних засобів навчального призначення.

Провідна роль в урізноманітненні іншомовної навчальної інформації для класів із профільним навчанням іноземної мови належить елективним курсам (курсам за вибором). Номенклатура цих курсів визначається самими загальноосвітніми навчальними закладами з урахуванням бажань учнів та об'єктивних можливостей школи.

---

Рівень навченості випускників класів із профільним навчанням іноземної мови має досягти показника В2.

Головна мета навчання іноземної мови у старшій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного рівня (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень), дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається. На попередньому етапі (2–9-ті класи) учні вже оволоділи певним рівнем іншомовної комунікативної компетентності, який слугуватиме їм своєрідною базою для подальшого вдосконалення здобутих знань, набутих умінь і навичок. Значним підґрунтям у досягненні певних результатів навчання, визначених чинною навчальною програмою, їм слугували підручники й навчальні посібники для 2–9-х класів, концепції навчання іноземних мов, дидактичні й методичні підходи до організації профільного навчання та певні дидактико-методичні положення, спрямовані на вдосконалення процесу навчання іноземних мов і висвітлені в публікаціях на сторінках педагогічної преси.

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку із цим посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально й педагогічно виправданою тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах. Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується:

а) готовністю учнів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування;

б) можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається, та власної національної культури;

в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну діяльність, адаптує її до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум.

Пріоритетними концептуальними засадами навчання іноземної мови старшокласників слугуватимуть комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи до навчання іноземної мови, а також основні положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Активне і водночас життєво необхідне впровадження у процес навчання іноземних мов комунікативного методу, переосмислення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [17] та їх використання в навчанні відповідно до наявних умов функціонування сучасної української школи зумовлюють уточнення деяких науково-теоретичних засад для визначення окремих компонентів системи іншомовної освіти у старшій школі. Розглянемо питання основних дидактичних і методичних положень, на яких ґрунтується навчання іноземної мови старшокласників.

---

1. *Цілі навчання у старшій школі є кінцевими в усьому навчальному курсі середньої школи.* У системі неперервної іншомовної освіти навчання у старшій школі розглядається як завершальний ступінь загальної середньої освіти. Відповідно до умов економічного і соціально-політичного функціонування держави в сучасному полікультурному світовому середовищі та з урахуванням функції іноземної мови як засобу пізнання цього середовища і спілкування з його носіями кінцева мета навчання полягає в досягненні випускниками школи вміння спілкуватися, використовуючи мову як засіб безпосереднього живого контакту і як засіб розширення власного культурного і професійного світогляду через літературу, засоби масової комунікації, а також соціальні мережі Інтернету. У зв'язку з цим у старшій школі передбачається досягнення учнями більш високого рівня володіння іноземною мовою, що виражається у варіативності цілей усного і письмового спілкування, до якого залучаються різноманітні мовні засоби, у більшій ефективності використання мови як засобу здійснення соціальної, зокрема навчальної, самоосвітньої, проектної діяльності.

Навчання іноземної мови у старшій школі має сприяти особистісному й соціальному самовизначенню старшокласників, подальшому розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, майбутніх інтересів і прагнень, розумінню прагматичної значущості мови для їхнього особистісного та професійного становлення.

2. *Проблеми освіти, розвитку і виховання старшокласників засобами іноземної мови розв'язуються у взаємозв'язку.*

*Практична мета сприяє:*

- формуванню комунікативних умінь і мовленнєвих навичок, які забезпечують пізнавально-комунікативні потреби учнів старших класів;
- навчанню іншомовного спілкування в контексті діалогу культур;
- навчанню етики дискусійного міжособистісного спілкування;
- формуванню вмінь аналізувати і порівнювати відомості й факти рідної та іншомовної культури.

Особливого значення набуває *виховний* аспект, оскільки в учнів виховується:

- повага до мови і культури її носіїв;
- комунікативно-мовленнєва толерантність, комунікабельність у спілкуванні з однолітками і дорослими;
- активність у виконанні комунікативних і пізнавально-пошукових завдань;
- готовність до самостійного виконання творчих видів діяльності, роботи з довідковою літературою, зарубіжними джерелами інформації тощо.

*Освітня* мета сприяє:

- ознайомленню зі стилем і способом життя зарубіжних однолітків;
- формуванню готовності до осмислення соціокультурних особливостей іншомовних країн;
- культурознавчому збагаченню за рахунок відомостей про культурні цінності і культурне життя народів, мова яких вивчається;
- залученню до активної участі в діалозі культур.

*Розвивальна* мета передбачає розвиток:

- мовних здібностей і стійкого інтересу до вивчення іноземної мови;



- 
- потреби в самоосвіті;
  - інтелектуальних здібностей (пам'ять, мислення, воля, емоції тощо);
  - загальнонавчальних умінь (робота з підручником, робочим зошитом, книгою для читання, довідковою літературою, словником).

Вивчення іноземної мови у старшій школі сприяє формуванню комунікативності як важливої властивості особистості, довільної уваги і запам'ятовування, лінгвістичної спостережливості, планування мовлення, самоконтролю тощо. У кінцевому результаті передбачається досягнення комунікативної компетентності (певного рівня розвитку мовних, країнознавчих і соціокультурних знань, комунікативних умінь і мовленнєвих навичок, які дають можливість ефективно здійснювати іншомовне спілкування).

3. *Навчання іноземної мови має особистісно орієнтовану спрямованість.* Це означає, що головним у навчальному процесі є учень як суб'єкт навчальної діяльності і міжкультурного спілкування, його індивідуальна картина світу, мотиви, соціокультурні програми розвитку, емоції і настрої, актуальні інтереси й потреби. Форми, способи, засоби навчання, що використовуються в навчальному процесі, мають сприяти активізації та розвитку партнерських стосунків як між учителем і учнями, так і між самими учнями [10].

4. *Навчання іноземної мови є когнітивним процесом.* Реалізація цього принципу передбачає не лише набуття учнем нового засобу мовного кодування концептів, а й формування його картини світу шляхом залучення як до автентичних вербальних, так і предметних значень нової системи світогляду і світорозуміння, носієм якої передусім є його зарубіжний одноліток. Саме це означає, що навчання іноземної мови має здійснюватися у взаємозв'язку з культурою носіїв, що позитивно впливатиме на формування в учнів здібності співвідносити своє і чуже (не за принципом «добре» чи «погане», а «інше», «незнайоме, але вже зрозуміле»), дасть змогу усвідомлювати, що поєднує рідну культуру з чужою культурою, що саме є відмінним у них і чому. Толерантність та інтерес до феноменів іншої ментальності й чужої культури, уміння сприймати і розуміти ці феномени, орієнтуватися в них, вступати з ними в діалог, уміння порівнювати їх із власним світоглядом і лінгвокультурним досвідом, сформованим на базі рідної мови і культури, уміння критично осмислювати інший образ і систему почуттів, іншу ієрархію цінностей і в такий спосіб збагачувати власну картину світу – усе це і визначає когнітивні засади процесу навчання іноземної мови.

5. *Навчання іноземної мови будується як творчий процес.* Відповідно до цього принципу фронтальна робота, яка передбачає домінуючу роль учителя, зводиться до мінімуму. Парні, групові види роботи, спільні творчі завдання і проекти посідають чільне місце в навчальному процесі. Старшокласники мають можливість у процесі виконання тих чи інших завдань реалізовувати власні наміри, тобто діяти від себе, а не виконувати в певних ситуаціях задану вчителем комунікативну роль. У навчальному процесі створюються ситуації, які дають змогу учню самостійно переносити засвоєні знання, навички і вміння в новий контекст їх використання. Водночас зміст навчання іноземної мови підлягає не механічному засвоєнню, а інтелектуальній і творчій трансформації та інтерпретації.

---

6. *Навчання іноземної мови носить діяльнісний характер, виражений зовнішньою і внутрішньою (розумовою) активністю старшокласників.* Реалізація цього принципу сприяє створенню в навчальному процесі умов, за яких:

- учні навчаються адекватно висловлювати складні думки, а не просто вербально реагувати і пристосовуватися до комунікативної ситуації;

- мовленнєве спілкування органічно співвідноситься з інтелектуально-емоційним контекстом іншої діяльності учнів (гра, опитування, випуск газети тощо);

- реалізуються міжпредметні зв'язки, а завдяки пошуку можливостей автентичного спілкування в позаурочний час розширюється коло спілкування в класі;

- кожен старшокласник має можливість проявляти власну фантазію, креативність, активність і самостійність;

- кожна дія (мовленнєва і немовленнєва) має для учня глибокий особистісний смисл, де практична значущість здобутих знань, набутих навичок і сформованих умінь усвідомлюється ним як на перспективу, так і на кожний конкретний етап навчання.

7. *Навчання іноземної мови спрямоване на автономію учня в навчальній діяльності та в міжкультурній комунікації.* Автономія старшокласника в навчальній діяльності пов'язана з формуванням у нього готовності та звички самостійно й активно працювати над мовою і з мовою, з умінням усвідомлено оцінювати свій лінгвокультурний досвід і, за потреби, усвідомлено його коригувати, приймати свої власні незалежні рішення і брати на себе відповідальність за результати вивчення мови. Реалізація цього принципу передбачає навчання старшокласників різних стратегій роботи з мовою, що сприяє розвиткові загальнонавчальних умінь. Важливу роль також відіграють творчі завдання, проектна (групова) робота, ситуації, за яких учням необхідно брати на себе відповідальність за результат і якість спільно виконаного групового завдання. Навчання має стимулювати мотивацію старшокласників у спілкуванні іноземною мовою і в її вивченні.

8. *Навчання іноземної мови має чітко виражену комунікативну спрямованість.* Комунікативний підхід до навчання іноземної мови якнайповніше відображає особливості її вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах. Реалізація комунікативного підходу в навчальному процесі означає, що вироблення іншомовних мовленнєвих умінь і навичок в учнів відбувається в процесі їхньої іншомовної мовленнєвої діяльності, тобто оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Метою комунікативно орієнтованого навчання є оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Навчальний процес організується як комунікативна діяльність, яка за своїми основними параметрами наближена до реального міжкультурного спілкування. Це означає, що він спрямований не на формування окремих умінь аудіювання, говоріння, читання, письма, а на розвиток комунікативної компетентності, яка їх інтегрує. Саме тому навчання говоріння відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням умінь розуміти письмовий текст або той, що звучить, і, навпаки, після прочитання або прослуховування тексту учні можуть висловлюватися за його змістом або у зв'язку з ним як в усній, так і в письмовій формах, а підготовка усних висловлювань може супроводжуватися письмовою фіксацією необхідної інформації тощо. З огляду на це важливо в навчальному процесі створювати мотиви для виконання кожної мовленнєвої і немовленнєвої дії учнів під час навчання як засобів (лексики, граматики, фонетики), так і умінь спілкування.

---

Оволодіння мовними засобами, яким певною мірою належить другорядна роль, має органічно поєднуватися із процесом формування здібностей старшокласника використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування. Незважаючи на те, що коректне володіння мовними засобами є одним із практичних завдань навчання, мовна коректність не є самоціллю. Важливо те, що саме говорить/пише/читає/слухає учень іноземною мовою, а також його думка з приводу того чи іншого факту/інформації, його судження, оцінки та інтерпретації.

9. *Навчання іноземної мови має послідовну орієнтацію на мовленнєвий, навчальний, культурний досвід старшокласника, сформований у процесі осягнення ним рідної культури й осмислення рідної мови.* Підґрунтям для реалізації цього принципу є систематичне залучення асоціацій з рідної мови, порівняння семантичних особливостей, пошук лексичних еквівалентів, переклад рідною мовою тощо. Міцне володіння іноземною мовою знімає гостроту проблеми інтерференції, а отже, існує необхідність постійного звертання до відкритих міжмовних зіставлень у межах мовної системи. Але це не виключає самостійного пошуку учнями зіставлень і паралелей у сфері культурних феноменів. Більше того, врахування стратегій усного і письмового спілкування, сформованих на базі рідної мови, дає змогу будувати процес навчання іноземної мови інтенсивно й економно [37].

10. *Урок іноземної мови у старшій школі має бути об'єднаний спільною темою, а діяльність учнів на ньому повинна бути різноманітною.* Кожний урок має бути цілісним компонентом тематичного модуля (серії уроків) і логічно «вписуватись» у його систему. Водночас він має сприйматись як автономна одиниця, яка має свою мету, завдання і відповідні засоби їх реалізації. А це означає, що на уроці досягаються певні цілі, які асоціюються із загальною метою, визначеною для роботи в межах певного тематичного модуля, і є її складником.

Зазначена стратегія розвитку іншомовної освіти у старшій школі може бути успішно реалізована за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання. Одним із способів розв'язання цієї проблеми є перехід до інноваційних моделей навчання, які передбачають системне застосування особливих методів діяльності. Для учнів старшої школи такими можуть бути інтерактивні методи навчання, що дозволяють розв'язувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Вони сприяють формуванню в учнів готовності до самостійної діяльності, роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Окрім того, такі види діяльності вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує ustalених традицій і законів життєдіяльності, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

В останні роки дедалі виразніше спостерігається тенденція до оволодіння іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти в різноманітних

---

сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов та оновлення завдань володіння ними в сучасному суспільстві. Це насамперед:

- формування в учнів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;
- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномена мирного співіснування і взаємозбагачення;
- ознайомлення учнів з молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору, сприяння критичному осмисленню соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей;
- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, уміння користуватися компенсаційними прийомами при дефіциті мовних засобів;
- творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання в типових соціальних ситуаціях спілкування;
- формування в учнів індивідуального стилю навчання, основним інструментом якого є використання «мовного портфеля» як засобу самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Результатом навчання мов у старшій школі повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб. Іншомовна освіта учнів старшої школи характеризується зміною пріоритетів як у змісті навчання, так і у формах його реалізації. Визначальними стають види діяльності, що забезпечують умови різноканальної парної та групової мовленнєвої взаємодії через виконання різноманітних творчих вправ і завдань, які сприяють задоволенню іншомовних комунікативних потреб старшокласників, зумовлених їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами професійної діяльності.

Розглянуті основні тенденції розвитку змісту сучасної шкільної іншомовної освіти в педагогічній теорії та практиці зумовлюють перегляд і усвідомлення її стратегічних пріоритетів, цілей, функцій та принципів, а також особливостей подальшого розвитку її змісту. Це насамперед: оновлення фундаментального складника; посилення уваги до формування загальнокультурних і загальнонавчальних умінь і навичок; виявлення ціннісних аспектів наукових понять, життєвих уявлень, правил, норм, які засвоюють учні, і чітке відображення їх у змісті іншомовної освіти; розроблення компонентного складу та структури змісту іншомовної освіти як складного соціокультурного утворення. Ці положення можуть бути покладені в основу створення дидактико-методичних підходів до оновлення змісту навчання іноземної мови у старшій школі. Визначені дидактичні та психологічні підходи до навчання іноземної мови старшокласників є валідними для різних умов навчання і можуть варіюватися залежно від напряму профільної підготовки. Окрім того, вони можуть слугувати засадами для конструювання підручників і посібників для рівневого навчання іноземних мов учнів старшої школи.

---

### 2.3. КОНЦЕПЦІЯ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І СПОСОБИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

**Н**а сучасному етапі розвитку суспільства стрімке зростання змісту і різновиду інформації в кожній галузі унеможлиблює її засвоєння людиною в повному обсязі. Це зумовлює потребу в спеціалізації особистості в певній предметній сфері, а відтак і спеціалізацію її підготовки на рівні загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим однією з тенденцій оновлення змісту шкільної освіти, яка зорієнтована на інтеграцію до світового освітнього простору, є профільна диференціація змісту навчання у старшій школі. Нею передбачається створення рівного доступу до якісної освіти школярам різних категорій відповідно до їхніх нахилів і потреб, розширення можливостей для їхньої соціалізації, що важливо для побудови успішної професійної кар'єри.

Реалії сьогодення переконливо свідчать, що здобуття якісної освіти та престижної роботи неможливе без знання іноземних мов. Володіння ними це не лише крок в успішне майбутнє, але й можливість самостійно вирішувати комунікативні завдання, упевнено почуватись у незнайомому іншомовному середовищі. Зайве говорити про те, що володіння кількома мовами вже давно є нормою для всіх розвинених країн світу. За таких умов оновлення старшої ланки середньої загальноосвітньої школи, забезпечення її варіативності є одним із актуальних завдань у підготовці випускників, які були б готовими до використання іноземної мови як засобу міжособистісного діалогу в мультикультурному світі.

За останнє десятиліття навчання іноземних мов у старшій профільній школі стало предметом інтенсивних досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів. Широку палітру напрацювань у цій галузі пропонують російські методисти І. Л. Бім, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Грачова, Л. А. Милованова, А. В. Щепілова та інші. У своїх публікаціях вони розглядають питання передумов, цілей, принципів, змісту, форм, методів і технологій навчання іноземних мов у профільних класах. Результати їхніх наукових пошуків лягли в основу концепції та програм для навчання іноземних мов у російській профільній школі. Вимоги щодо розроблення авторських програм і курсів з іноземних мов у системі профільного навчання описано в роботах О. Г. Полякова, В. В. Сафонові, П. В. Сисоєва, О. М. Солововой.

В Україні це питання також набуло актуальності і є предметом досліджень окремих науковців (Н. П. Басай, Т. К. Полонська, В. Г. Редько та ін.). Характерно, що основна увага дослідників зосереджена на особливостях організації профільного навчання іноземних мов, у той час як її вивчення на базовому загальноосвітньому рівні поки що не отримує ґрунтовної наукової підтримки.

Під *профільним навчанням* розуміють вид диференційованого навчання, котрий передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, структурі та організації навчального процесу [11].

---

Сьогодні профілізація старшої школи відбувається майже в усіх країнах пострадянського простору, у той час як в усіх розвинених країнах світу старша школа вже тривалий час вважається профільною. Відтак, упровадження системи профільного навчання вписується в контекст розвитку світового освітнього простору і не суперечить його тенденціям. Водночас варто зазначити, що оскільки розвиток зарубіжної школи упродовж XX століття відбувався в руслі ідей диференціації та індивідуалізації навчання, то такий термін як «профільне навчання» в зарубіжній педагогіці практично не використовується. Натомість існує градація типів шкіл, які спеціалізуються в навчанні випускників профільно спрямованих курсів.

Відродження національної школи, спроби широкої диференціації навчання і всебічного врахування в навчально-виховному процесі можливостей, нахилів та інтересів учнів ставили на порядок денний питання про створення нового покоління шкільної навчальної літератури. Із цією метою передбачалося видання нових підручників, посібників для закладів освіти, у тому числі заміна до 1996 року навчальної літератури, що надходила з інших держав. Підручники попередніх поколінь та унітарний підхід до шкільної освіти мали відійти в минуле. Планувалося створення нових навчальних комплектів з урахуванням рівневої та профільної диференціації навчання. Тому в першій половині 90-х рр. XX ст. відбувається поступовий перехід до навчання іноземних мов на основі вітчизняної навчальної літератури. Це свідчить про те, що в історії вітчизняної школи намітилися прецеденти щодо забезпечення її варіативності, проте впровадження нових навчальних планів, перехід до диференційованого навчання, використання альтернативної навчальної літератури, свобода шкіл та учнів щодо вибору навчальних предметів потребували збереження базової єдності освітнього простору, гарантування отримання учнями необхідного базового обсягу знань (базової освіти). У зв'язку з цим одним із заходів у напрямку вироблення єдиних підходів щодо навчання іноземних мов стала підготовка в другій половині 90-х рр. XX ст. «Проекту державного освітнього стандарту» [45] для галузі «Іноземні мови». Його поява засвідчила наміри визначити рівень володіння іншомовним спілкуванням, досягнення якого є обов'язковим для кожного випускника середньої школи. У цей період в учителів і шкіл з'явилася можливість обирати підручник. Такі кроки стали свідченням появи тенденції до демократизації вітчизняної школи й оновлення змісту навчання в ній. А тому зазначений нормативний державний документ став актуальним з огляду на те, що, за умов варіативності змісту освіти, виникла потреба в чіткій системі єдиного державного контролю мінімального рівня навченості школярів.

Важливим кроком у напрямі проведення єдиної мовної політики стало прийняття Радою Європи у 1998 році «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [17]. Документ став відбитком багаторічної спільної пошукової діяльності експертів країн – учасниць цієї організації. Він дав змогу стандартизувати вимоги щодо іншомовної підготовки: у ньому були визначені єдині принципи навчання іноземних мов і рівні іншомовної підготовленості учнів на різних етапах навчання та за різних умов. Так, у цьому документі було окреслено шість основних рівнів володіння мовою, які можна вважати розширеною інтерпретацією

---

традиційного поділу на базовий, проміжний і поглиблений рівні: інтродуктивний або «відкриття» – A1 (Breakthrough); середній або «виживання» – A2 (Waystage); рубіжний – B1 (Threshold); просунутий або «незалежний користувач» – B2 (Vantage); автономний або ефективна операційна компетенція – C1 (Effective Operational Proficiency); володіння, що відповідає найвищому іспиту за шкалою ALTE (Cambridge Proficiency) – C2 (Mastery). Кожен із них визначається за основними видами мовленнєвої діяльності: розуміння усної (аудіювання) і письмової (читання) форм спілкування, а також говоріння, що передбачає вміння висловлюватись як у монологічній, так і в діалогічній і полілогічній формах, та письмо як окремий продукт мовленнєвої діяльності.

Варто зазначити, що така увага до проблеми іншомовної освіти з боку Європейського Союзу була зумовлена низкою чинників. Насамперед, це мало економічне підґрунтя, оскільки здатність до комунікації засобами іноземної мови є однією з умов мобільності робочої сили і забезпечення конкурентоздатності Європейського Союзу, а також вважається однією з ключових компетенцій для навчання упродовж усього життя [17].

Усвідомлюючи важливість і переваги єдиних підходів до навчання іноземних мов, Україна однією з перших розпочала використовувати їх як орієнтир для оновлення шкільної іншомовної освіти. Загальноєвропейські рекомендації лягли в основу конструювання навчальних програм, освітнього стандарту, концепцій навчання, а також підручників, екзаменаційних матеріалів тощо. Реалізація цього підходу сприяла вирішенню проблеми конвертованості рівнів вітчизняної освіти відповідно до міжнародних стандартів.

Незважаючи на всі позитиви, які пропонує стандартизація рівня підготовленості учнів, традиційна (непрофільна) підготовка старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах порушувала наступність між школою і вищими навчальними закладами, про що яскраво свідчить поява численних підготовчих відділень, платних курсів, репетиторство тощо. У зв'язку з цим однією з тенденцій оновлення змісту вітчизняної освіти стало забезпечення її варіативності, що проявляється у профілізації вищої школи (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2009 р.).

Нормативними документами, до 9-го класу всі учні отримують формально однаковий рівень підготовленості з усіх предметів (базову освіту). Проте, беручи до уваги різні можливості та здібності учнів, різні плани на майбутнє та, різні професійні прагнення, профільне навчання передбачає, що відповідно до обраного профілю різні навчальні предмети вивчаються з різним рівнем проникнення: поглиблено вивчаються лише ті дисципліни, які слугують засадами для подальшої професійної підготовки, а решта – на базовому загальноосвітньому рівні. За таких умов, незалежно від обраного напрямку (профілю) підготовки, мовні знання і навички, а також мовленнєві вміння випускників мають бути достатньо мобільними для використання їх у реальних умовах, продовження навчання у вищій школі, здійснення трудової діяльності з використанням іноземних мов, для розширення можливостей спілкування в соціальній, культурній та професійній сферах із представниками інших країн, або отримання інформації з іншомовних джерел.

---

Відповідно до «Концепції профільного навчання у старшій школі» [40] у профільних загальноосвітніх навчальних закладах визначаються три рівні оволодіння навчальним предметом: *стандарту*, *академічний* та *профільний*. Розглянемо, як визначається зміст навчання іноземних мов відповідно до кожного з рівнів, та спробуємо прокоментувати їх особливості:

- *рівень стандарту* визначає обов'язковий мінімум змісту навчального предмета, який не передбачає його подальшого вивчення у вищій школі. Наприклад, аграрні професії, сфера побутового обслуговування, спортивний напрям тощо. Якість мовної підготовки випускників має відповідати загальноосвітньому рівню B1;
- *академічний рівень* – обсяг змісту достатній для подальшого вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Вивчення за цим рівнем реалізується у класах філологічного профілю. Рівень оволодіння іноземною мовою має відповідати рівню B1+;
- *профільний рівень* – поглиблене і професійно зорієнтоване навчання іноземних мов у класах філологічного напрямку з орієнтацією на майбутню професію. Рівень володіння іноземною мовою має відповідати показнику B2.

Зміст навчання на першому і другому рівнях визначається державним загальноосвітнім стандартом [15]. *Рівень стандарту* передбачає таку якість іншомовної підготовки (пороговий рівень – B1), що є достатньою для участі в коротких соціальних контактах, які характеризуються простим обміном інформацією на знайомі теми в передбачуваних ситуаціях, дає можливість читати короткі прості тексти з метою отримання необхідної інформації, а також писати короткі особисті листи й записки для вирішення нагальних потреб [17].

*Академічний рівень* відображає специфікацію рубіжного рівня B1+ для відвідування зарубіжних країн. Його характерними рисами є здатність особи підтримувати взаємодію і висловлюватися про те, чого вона хоче, в цілому ряді контекстів, а також здатність вирішувати повсякденні проблеми [там же]. Що стосується писемного мовлення, то цей рівень передбачає вміння писати тексти на широке коло тем, аргументовано висловлювати власну точку зору [там же].

Однією з характерних рис іноземної мови є те, що вона не лише може бути метою навчання, але й слугувати засобом отримання знань у різних предметних галузях. Відтак учителю доцільно використовувати потенціал іноземної мови для здійснення міжпредметних зв'язків із метою поглиблення професійної підготовки старшокласників відповідно до обраного ними профілю, що забезпечуватиме диференціацію та індивідуалізацію навчання. Так, якщо вчитель працює з учнями хіміко-біологічного профілю, то йому доцільно акцентувати увагу на темах захисту навколишнього середовища, зосередитися на постатях видатних учених тощо. Це сприятиме підвищенню мотивації учнів, оскільки враховуються їхні пізнавальні інтереси.

*Профільний рівень* – це рівень незалежного користувача B2, який упевнено почуватиметься в умовах іншомовного середовища. Досягнення цього рівня дає змогу розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, брати участь у дискусіях за фахом. Користувач мови чітко, детально висловлюється із широкого кола тем, може висловлювати власну думку з певної проблеми, наводити різноманітні аргументи за і проти [там же]. Знання мови на такому рівні означає, що він може спілкуватись



у закордонних поїздках і отримувати задоволення від читання літератури та перегляду фільмів відповідною мовою. Ще однією важливою особливістю цього рівня є вміння свідомо стежити за правильністю власного мовлення, своєчасно виявляти помилки та виправляти їх, якщо вони ведуть до непорозуміння, планувати зміст того, про що ведеться мова, і враховувати ефект дії сказаного на співрозмовника [там же]. Характерно, що цей рівень володіння мовою (B2) співвідноситься з рівнем Кембриджського іспиту міжнародного зразка з англійської мови – FCE (First Certificate English). А це є важливим кваліфікаційним показником для будь-якої особи, що бажає навчатися за кордоном (в окремих університетах Великої Британії такий рівень вважається достатнім для зарахування на навчання іноземних студентів) або ж досягати професійних успіхів у галузях, які передбачають володіння іноземною мовою.

Опис рівнів оволодіння іноземною мовою у старшій загальноосвітній профільній школі засвідчує, що профілізація навчання, поряд із поглибленим вивченням окремих предметів, також передбачає деяке скорочення інваріантного компонента, що представлений базовими загальноосвітніми предметами. Зокрема, це демонструє опис рівня стандарту, яким визначається оволодіння мовою на рівні B1, що є нижчим, аніж кінцевий результат навчання у традиційній непрофільній школі, та визначається на рівні B1+. Подібна тенденція характерна не лише для іноземної мови, але й для інших навчальних предметів.

Розподіл годин на вивчення іноземної мови відповідно до обраного рівня наведено в таблиці 2.1. Її зміст ілюструє, що для філологічного профілю за рахунок достатньої кількості годин створюються умови для глибшого оволодіння мовою. Варто звернути увагу на те, що відповідно до чинної навчальної програми на засвоєння мови для досягнення рівня стандарту рекомендується 2 години на тиждень, проте в умовах повернення вітчизняної системи освіти з 12-річного на 11-річний термін навчання передбачається 3 години [39].

Таблиця 2.1

**Розподіл кількості годин на вивчення іноземних мов  
у старшій (профільній) школі**

Кількість годин, виділених на предмет «Іноземна мова» за рівнями навчання						
Рівень	Рівень стандарту		Академічний рівень		Профільний рівень	
	Клас					
	10	11	10	11	10	11
Мова						
Іноземна мова	2 (3)	2 (3)	3	3	5	5
Друга іноземна мова	–	–	–	–	3	3

---

Наявність трьох рівнів навчання, безумовно, є ознакою гнучкості вітчизняної системи освіти, проте її реалізація неможлива без створення відповідного навчально-методичного забезпечення, чільне місце в якому належить підручнику.

Засадами для реалізації завдань іншомовної освіти в середній школі мають слугувати матеріали підручників для учнів старшої школи (10–11-і класи), які повинні враховувати всі особливості цього етапу навчання іноземної мови. Зміст підручників конструюється відповідно до програми для навчання іноземної мови учнів старшої школи. У ній викладено цілі навчання, розкрито основний зміст компонентів комунікативної компетентності, указано на пріоритетні принципи і засоби оволодіння мовою відповідно до комунікативно орієнтованого підходу, який вважається визначальним у сучасних соціально-економічних умовах людської життєдіяльності, акцентується увага на основних напрямках профільного навчання іноземних мов.

Усі дидактичні та методичні засади конструювання змісту підручників мають узгоджуватися з відповідною галуззю Державного стандарту середньої освіти як головного стратегічного документа і відповідати основним положенням «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Зміст навчання іноземної мови у старших класах добирається й організовується в підручниках відповідно до мети і завдань профільного навчання, вікових особливостей та інтересів учнів, їхнього досвіду і засвоюється за спеціально підготовленими підручниками та посібниками, які відповідають особливостям кожного профілю.

Основна ідея концепції підручників з іноземних мов для старшої школи полягає у забезпеченні учнів 10–11-х класів новим змістом навчання на завершальному етапі середньої загальноосвітньої школи. Новий зміст повинен сприяти: 1) реалізації практичної мети навчання – сформувати в учнів іншомовну комунікативну компетентність, що розглядається як готовність здійснювати спілкування в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій і мовного матеріалу, визначених чинною програмою; 2) досягненню освітньої, розвивальної та виховної цілей, що забезпечують різнобічний розвиток школярів у процесі оволодіння іноземною мовою; 3) удосконаленню загальноосвітніх умінь і навичок; 4) підготовці учнів 10–11-х класів до усвідомленого вибору професій; 5) визначенню методів, форм і засобів реалізації в навчальному процесі школи нового змісту іншомовної освіти.

Концепція підручників для рівневого навчання іноземної мови учнів старшої школи базується на розумінні змісту навчання іноземної мови старшокласників як компонента системи навчання, і на основі системного підходу розглядається як цілісне системне утворення, що функціонує як підсистема в макроструктурі системи навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі, демонструючи наступність у системі іншомовної освіти, взаємодію із загальношкільним освітнім середовищем, динамічність свого розвитку. Розроблення змісту навчання старшокласників повинно здійснюватися відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, нахилів, мотивів, навчального і життєвого досвіду, а також потреб для формування чіткої орієнтації на майбутню професійну діяльність, у якій буде використовуватись іноземна мова.

---

Пріоритетними концептуальними засадами є комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до навчання іноземної мови старшокласників, а також основні положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Зміст підручників для всіх класів старшої школи має забезпечити:

- оволодіння старшокласниками тим рівнем комунікативної компетентності, що визначений чинною навчальною програмою;
- можливість сформувати в учнів уміння і навички іншомовного спілкування в усіх його функціях: пізнавальній/інформаційній; регулятивній; ціннісно-орієнтаційній/емоційно-оцінювальній; етикетній/конвенційній – у межах, визначених навчальною програмою;
- комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом), концентричність пред'явлення навчального матеріалу, ситуативну та профільно зорієнтовану обумовленість вправ і завдань;
- взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, враховуючи, що кожен із них є метою і засобом навчання;
- формування в учнів соціокультурної компетенції через використання у змісті підручників відповідних текстових та ілюстративних матеріалів, сприяння вихованню толерантного ставлення й поваги до культури, звичаїв, способу життя інших народів, мова яких вивчається;
- реалізацію інтеркультурного підходу до навчання із залученням до змісту підручників завдань, що сприяють моделюванню ситуацій мовленнєвої взаємодії за принципом діалогу культур;
- створення комунікативної атмосфери на уроках і умов багатоканальної мовленнєвої взаємодії через використання різноманітних вправ і завдань, які можуть виконуватись індивідуально, у парах і групах – залежно від соціальних потреб спілкування;
- особистісну орієнтованість навчального матеріалу, зумовлену віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами майбутньої професійної діяльності;
- умови створення на уроках навчальних мовленнєвих ситуацій, що дозволяють відтворювати в навчальному процесі атмосферу реального спілкування, у тому числі пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю;
- досягнення не тільки практичної (комунікативної), але й виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання;
- виконання завдань діялісного, проблемного, творчого характеру, що сприяє розвитку креативного мислення, загальнонавчальних умінь, об'єктивного оцінювання та переосмислення власного досвіду;
- усвідомлене використання учнями власного навчального досвіду, у тому числі у вивченні рідної мови, міжпредметних зв'язків, що сприяє розвитку навичок систематизації та узагальнення.

---

Ці вимоги до змісту підручників з іноземних мов для учнів старшої школи різнобічно відповідають основним функціональним критеріям, дидактичним і методичним принципам навчання відповідно до пріоритетів, об'єктивно визначених як соціально-економічним розвитком нашої держави, так і європейською та світовою спільнотою: комунікативним, особистісно зорієнтованим, інтеркультурним підходами до навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування і як механізму порозуміння в діалозі культур різних націй і народів.

Стратегія розвитку іншомовної освіти у старшій школі може бути успішно реалізована за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання. Відповідно до комунікативного підходу та з урахуванням навчального та життєвого досвіду учнів цієї вікової категорії, їхніх інтересів і схильностей зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують соціальну взаємодію учнів у процесі комунікації. Вони мають сприяти формуванню в них іншомовних умінь і навичок підтримувати спілкування в типових ситуаціях різноманітних сфер життєдіяльності. А відтак підвищується роль лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань, які слугують засадами для успішного розвитку соціокультурної компетенції, що в різноманітних ситуаціях спілкування може бути вироблена в особливих навчальних умовах з допомогою особливих методів діяльності та засобів навчання. Для учнів старшої школи такими можуть бути інтерактивні методики навчання, що дозволяють розв'язувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Вони сприяють формуванню готовності до самостійної діяльності, до роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Окрім того, такі види діяльності вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють можливі соціальні ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує усталених традицій і законів життєдіяльності, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Важливою особливістю соціокультурного спрямування змісту навчання учнів старшої школи є широке використання у змісті підручників автентичних матеріалів: текстів, діалогів, ілюстрацій та інших додаткових дидактичних засобів.

Зміст підручників з іноземних мов для старшої школи має будуватися на таких основних дидактичних і методичних принципах.

1. *Принцип комунікативної спрямованості навчання*, що забезпечує таку організацію навчального процесу, яка веде до належного рівня практичного оволодіння іноземною мовою в усній і письмовій формах.

2. *Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу*, що створюють умови для адекватного здійснення ідеї комунікативності. За змістом оволодіння мовою відбувається в межах тем, визначених навчальною програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

3. *Принцип урахування особливостей рідної мови, а також досвіду, набутого старшокласниками в її вивченні*, що дозволяє прогнозувати можливі труднощі в навчанні іноземної мови і таким чином раціоналізувати навчальний процес.

---

4. *Принцип свідомості навчання*, котрий розглядається як загальнометодичний принцип, який враховує якісну своєрідність оволодіння іноземною мовою. Він передбачає усвідомлене використання мовних одиниць відповідно не тільки до їх значення, форми і особливостей вживання в мовленні, а й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці.

5. *Принцип урахування вікових особливостей учнів* старшої школи, який зумовлює добір спеціальних методичних підходів і змісту для спілкування.

6. *Принцип збалансованого та взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності*, котрий враховує спільні психологічні механізми, спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості умінь і навичок.

Відповідно до комунікативно-орієнтованого підходу до навчання пріоритет надається комунікативно спрямованим завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що в навчальному процесі ігноруються мовні вправи, які сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному та граматичному відношеннях. Такі вправи відіграють допоміжну роль, зазвичай використовуються в контексті з комунікативними завданнями і підпорядковані їм.

На старшому етапі навчання й особливо в умовах поглибленого вивчення іноземної мови або профільної (гуманітарної, технічної тощо) спрямованості школи предметний аспект змісту навчання має відображати, поряд з іншими, ще й професійну сферу спілкування, що цікавить учнів (безперечно, в обмеженому обсязі). Для старшокласників іноземна мова повинна стати надійним засобом залучення до науково-технічного прогресу, засобом задоволення пізнавальних інтересів. Тому у старших класах природним має бути розширення й поглиблення тематики спілкування в межах загальногуманітарного або технічного матеріалу (за рахунок країнознавчого), орієнтованого на майбутню спеціальність учнів. Окрім того, має бути передбачено ознайомлення з елементами профорієнтації та перепідготовки в країні, мова якої вивчається, ознайомлення з особливостями обраної професії та ролі іноземної мови в оволодінні професійною майстерністю.

Таким чином, у самому змісті навчального предмета мають бути закладені механізми, що розкривають можливості практичного використання іноземної мови як важливого засобу розвитку і задоволення інтересів учнів, у тому числі немовних. Дію цих механізмів буде забезпечено, якщо навчальний матеріал допомагає вчителю й учню знайти відповіді на такі запитання: 1. Де і як може бути використана іноземна мова в майбутній професії учня? 2. Яку користь вона може принести в обраній професії або сфері інтересів? 3. Яким чином іноземна мова дозволяє долучитися до науково-технічного і культурного прогресу та до традицій країни, мова якої вивчається, поповнити знання в галузі точних або гуманітарних наук?

Відомо, що підручник досі залишається основним і найбільш масовим комплексним засобом навчання. Він відрізняється від навчального посібника тим, що містить систематичне і послідовне викладення програмного матеріалу відповідно до певних навчальних циклів. Якщо програма ділить і диференціює навчальний матеріал,

---

орієнтуючись на мету навчання, то підручник указує на конкретний шлях роботи з оволодіння і засвоєння цього матеріалу. Іншими словами, підручник будується відповідно до навчального плану і чинної навчальної програми, він реалізує основні теоретичні положення закладеної в ньому методичної концепції, а його зміст відповідає вимогам Державного стандарту, який відбиває сучасний рівень вимог до володіння іноземною мовою. Сучасний підручник урахує позитивні тенденції вітчизняної і зарубіжної методики навчання іноземної мови, базується на останніх досягненнях у сфері методики, теорії мовленнєвої діяльності та вікової психології. Підручник сучасного покоління сприяє втіленню в навчання нового, що передбачає поєднання системності та функціональності, зокрема поєднання освітніх, виховних, розвивальних і прагматичних цілей навчання. Він являє собою модель процесу навчання, певною мірою перетворює її, поєднує в єдине ціле цілі, принципи, зміст і методи навчання [7; 31].

Під час конструювання змісту підручників для рівневого навчання іноземної мови старшокласників дуже важливо забезпечити їх концептуальну єдність як за «вертикаллю», тобто для різних рівнів і класів, так і за «горизонталлю», тобто з різних мов [28]. У зв'язку з цим доцільно, щоб концепція серії підручників для старшої школи була єдиною для всіх мов і всіх рівнів навчання. Незалежно від конкретної мови сенс оволодіння іноземною мовою полягає не лише і не стільки в оволодінні мовними і країнознавчими знаннями, скільки в оволодінні активною іншомовною мовленнєвою діяльністю – здібністю здійснювати міжособистісне спілкування засобами іноземної мови. Це дозволяє говорити про єдність усіх критеріїв оцінювання підручників з іноземних мов. Специфіка конкретної мови буде проявлятися в питомій вазі та особливостях деяких мовних і країнознавчих знань, а також в обсязі тренування з метою оволодіння різними аспектами мови.

Підручник для старшої школи (як і для інших ступенів навчання) може містити різноманітні додатки, довідкові матеріали, численні коментарі до сучасної розмовної іноземної мови, серію пам'яток, у яких учням рідною/іноземною мовою можуть надаватися різні поради щодо швидкого й ефективного засвоєння матеріалу.

Сьогодні шкільна іншомовна освіта повністю забезпечена навчальною літературою, підготовка якої здійснювалася відповідно до наукових засад підручникотворення. Так, для англійської, німецької та французької мов створено відповідні навчальні комплекти для кожного рівня. Винятком є лише іспанська мова, яка представлена серією навчально-методичних комплектів «*HOLA*» (автори В. Г. Редько, В. І. Береславська), що чітко не диференціюються за рівнями навчання. Проте зміст підручників цієї серії дає змогу співвіднести їх із кожним рівнем, творчо адаптуючи вміщений у них навчальний матеріал до рівня стандарту, академічного і профільного рівнів (цю особливість автори відзначають у передмові до підручників і в своїх публікаціях).

Аналіз змісту підручників для рівневого навчання ІМ дав можливість виявити, що вони зорієнтовані на формування комунікативної компетентності учнів відповідно до заявленого рівня підготовки (рівень стандарту – B1, академічний рівень – B1+, профільний рівень – B2). При цьому здійснюється інтегративний підхід до навчання

---

всіх видів мовленнєвої діяльності з використанням автентичних матеріалів, серед яких є зразки текстів різних типів і жанрів, сучасної преси, матеріали Інтернету тощо.

Як уже зазначалося, навчання іноземної мови у старшій школі не є автономним процесом, оскільки здійснюється з урахуванням мовного та мовленнєвого досвіду, набутого учнями в початковій та основній школі. Відтак, важливим чинником ефективного навчання є *забезпечення наступності в організації іншомовної освіти*, оскільки лише постійне накопичення комунікативних умінь, граматичних і лексичних навичок може забезпечити якісне володіння іноземною мовою. Варто взяти до уваги, що наступність між підручниками для основної та старшої школи забезпечується лише в межах однієї серії, незважаючи на те, що на момент закінчення 9-го класу передбачається оволодіння однаковим рівнем іншомовної підготовки (A2). Це має логічне пояснення, оскільки автори добирають зміст підручників відповідно до власної концепції, у межах якої вони керуються різними підходами до пред'явлення та активізації мовного матеріалу, особливостей використання ілюстрацій тощо. Відтак за необхідності зміни підручника в разі переходу до старшої школи учневі потрібен буде час, щоб адаптуватися до нової навчальної книги та формату навчальних вправ і завдань.

Згідно з вимогами чинної навчальної програми у старшій школі майже не передбачається вивчення нового мовного (зокрема, граматичного) матеріалу. Натомість основна увага приділяється систематизації й узагальненню мовного, мовленнєвого та комунікативного досвіду, набутого в основній школі. Кількісний аналіз змісту підручників старшої школи засвідчив, що частка мовних вправ на формування лексичних і граматичних умінь і навичок у змісті підручників академічного та профільного рівня не є значною, не перевищуючи 20,0%. Тобто перевага надається мовно-мовленнєвим, мовленнєвим вправам і комунікативним завданням.

Методи і види навчальної діяльності у старшій школі все більше набувають форм, які наближені до реальних умов спілкування. У зв'язку з цим добір змісту підручників здійснюється з урахуванням принципу домінування діяльнісного компонента над знаннєвим. Це досягається за рахунок використання авторами сучасних технологій навчання, до яких належать: проблемний підхід до організації комунікативної діяльності, творчі та інтерактивні завдання, мовленнєві ситуації, метод проектів. Це дає змогу не обмежуватися індивідуальними опитуваннями окремих учнів, а залучати всіх їх до самостійних, групових і колективних форм навчальної діяльності, що стимулюють їхню зовнішню та внутрішню активність, формують у них уміння самостійної роботи з оволодіння іноземною мовою. З одного боку, старшокласники вже володіють достатнім обсягом засобів для висловлення власних думок, а з іншого, – у них майже сформована система цінностей, тому виконання таких завдань сприяє вдосконаленню їхньої комунікативної компетентності через необхідність самостійно здобувати й обробляти інформацію, робити висновки, уміти їх обґрунтовувати, використовуючи відповідний лексико-граматичний матеріал у комунікативно орієнтованому контексті, а також екстралінгвістичні засоби комунікації.

---

Варто зазначити, що у змісті окремих підручників для рівневого навчання враховуються індивідуальні особливості учнів і передбачається внутрішньорівнева диференціація навчального матеріалу, що дає змогу оволодівати ним на різних рівнях складності. Особливо чітко це простежується у змісті підручників з англійської мови Т. Л. Сірик (профільний рівень, 6-й рік навчання) [55], Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич (академічний рівень, 9-й рік навчання) [24], де пропонується градація завдань за рівнем складності, творчості та обсягу. На наше переконання, реалізація такого підходу робить підручник прозорішим, оскільки учень отримує можливість «бачити», як працюють інші, порівнювати свою успішність на конкретному рівні складності з результатами діяльності однокласників. Як результат його самооцінка стає більш реалістичною. Така прозорість дає змогу постійно контролювати рівень сформованості власних знань, умінь і навичок, краще усвідомлювати подальші цілі навчання.

У підручниках для старшої школи, як і в попередні роки навчання, дотримується соціокультурна спрямованість змісту навчання – під час вивчення різноманітних тем знаходить відображення соціально-психологічний портрет носіїв мови і постійно проводиться порівняння з власною культурою. Цьому, зокрема, сприяє використання спеціальних рубрик, як це простежується у змісті підручників Л. В. Калініної та І. В. Самойлюкевич, – «*Culture Comparison*», що представлені в кінці тематичних блоків.

У педагогічній практиці вважається, що у віці 16 років учні більш усвідомлено ставляться до професійного вибору. Проте це зовсім не означає, що під час переходу до старшої школи всі вони визначилися з майбутньою професією. Так, статистичні дані свідчать, що наприкінці 9-го класу близько 70,0–75,0% учнів визначилися зі сферою майбутньої професійної діяльності [11]. Водночас результати анкетування старшокласників, проведеного Т. К. Полонською (Інститут педагогіки НАПН), засвідчують, що для них типовим є перегляд своїх профорієнтаційних уподобань. Таким чином, одним із завдань старшої школи є сприяння учням в їхньому самовизначенні та у професійному виборі відповідно до їхніх нахилів та здібностей. Тому у змісті підручників важливе місце належить профорієнтаційному блоку, у межах якого учні не лише оволодівають відповідним тематично спрямованим лексичним матеріалом, розглядаючи переваги та недоліки різних професій, але й використовують завдання імітаційного характеру, у процесі виконання яких у школярів формуються вміння й навички ділового спілкування: пошук роботи за оголошеннями, підготовка резюме, участь у співбесіді тощо. Такі види діяльності є необхідними, оскільки в сучасних умовах деякі учні та студенти під час літніх канікул шукають тимчасову роботу за кордоном. Корисним це може бути також і для участі у програмах академічного обміну, кількість яких щороку зростає. Детальніше цей аспект проблеми буде розкрито у розділі 5.

Інтеграційна природа іноземних мов полегшує реалізацію ідеї міжпредметної координації та інтеграції знань про актуальні проблеми життєдіяльності людини в різних сферах, дозволяє формувати вміння не лише синтезувати й узагальнювати знання, отримані з інших дисциплін, але й ретранслювати їх іншим людям у процесі



---

комунікації. Такий міждисциплінарний підхід до конструювання змісту підручників дає змогу реалізовувати профорієнтаційний компонент упродовж усього періоду навчання, не обмежуючись темою «Професії».

Зміст профільного курсу з іноземних мов значною мірою ґрунтується на базовому компоненті, проте більша кількість годин дає змогу дещо розширювати тематику, глибше опрацьовувати навчальний матеріал. Зокрема, більше уваги приділяється граматичному та лексичному матеріалу, стилістичним особливостям усного й писемного мовлення тощо. Варто зазначити, що поглиблене вивчення іноземних мов здебільшого обирають ті, хто проявляє до них професійний інтерес і бажає продовжувати освіту на мовних факультетах вищих навчальних закладів. Тобто профільний курс, окрім розширення і поглиблення змісту навчання, покликаний сприяти формуванню стійкого інтересу до предмета, розвитку відповідних умінь і навичок, а також має відбивати модель подальшого професійного навчання. У зв'язку з цим у змісті навчальної літератури доцільно передбачати відповідні вправи і завдання. Для прикладу, у підручнику з англійської мови А. М. Несвіт (*профільний рівень*) використовується спеціальний блок «*English Beyond the Classroom*», в якому пропонуються завдання на мовну спостережливість. Виконуючи їх, учні шукають автентичні зразки мовлення, навчаються використовувати вивчене в нових мовленнєвих ситуаціях. Так, після опрацювання певного мовного та мовленнєвого матеріалу пропонується знайти зразки використання різних часових форм і модальних дієслів [35] в англійськомовних засобах масової інформації та обговорити з однокласниками особливості їх вживання в конкретних контекстах. Виконання таких завдань та обговорення їх у класі сприяє формуванню елементарних основ лінгвістичної компетенції, більш систематизованих уявлень про мовні категорії, теоретичні основи конкретної іноземної мови.

Не можна не погодитися з думкою російських методистів, що у профільному навчанні переклад слугує не лише засобом навчання (уточнення незрозумілого чи перевірки розуміння прочитаного тощо), але є також одним із професійно зорієнтованих умінь [4]. Отже, навчання перекладу, як особливого виду мовленнєвої діяльності, доцільно здійснювати у профільній шкільній іншомовній освіті. Результатом його може бути перекладений текст як особливий мовленнєвий продукт. Цього нелегко досягти, оскільки якісний переклад передбачає пошук еквівалентів, перефразування з метою більш точного передавання змісту вихідного тексту, врахування особливостей національного менталітету. У зв'язку з цим авторам підручників для профільного рівня доцільно звертати більше уваги на завдання з перекладу, зокрема окремих уривків художніх, поетичних творів, а також пропонувати реферування й анотування науково-публіцистичних текстів із використанням відповідної термінології. З-поміж навчальної літератури для профільного курсу такий підхід реалізовано у змісті підручників з іспанської мови серії «*HOLA*» [50; 51], де учням пропонується здійснювати переклад зразків автентичних текстів, окремих поетичних творів іспаномовних авторів, ділової кореспонденції тощо. Зважаючи на зазначене, доречним доповненням для філологічного профілю нам уявляється додатковий курс основ теорії перекладу та перекладацької діяльності.

---

Одним із завдань, що стоять перед авторами навчальної літератури для старшої школи, є підготовка учнів до складання зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). У зв'язку з цим у підручниках мають бути представлені зразки завдань у форматі, що є типовими для цього іспиту. Проте, як засвідчив проведений нами аналіз, це не є винятковим привілеєм тільки підручників для профільного рівня. Так, деякі автори підручників для інших рівнів також передбачають перспективу складання ЗНО чи іншого іспиту міжнародного зразка, на що вказується в передмові навчальної книги (наприклад, це має місце в підручнику з французької мови Ю. М. Клименка для 10-го класу) [25].

Варто зазначити, що профільне навчання помилково ототожнювати з поглибленим вивченням окремих предметів. В основі поглибленого вивчення окремих предметів лежить предметно орієнтований підхід, у той час як в основі профільного – професійно орієнтований. Так, профіль являє собою поєднання базових, профільних навчальних предметів та елективних курсів. За посередництвом останніх відбувається поглиблене та розширене вивчення профільних предметів. На сьогодні для філологічного профілю навчання існує ряд авторських розробок, які доповнюють предметну галузь. Наприклад, «Теорія і практика перекладу», (В. О. Нагіна), «Країнознавство» (Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич) тощо. Також у межах філологічного напрямку підготовки обов'язково вивчається друга іноземна мова за спеціальною програмою та окремими підручниками (розподіл годин на її вивчення подано в табл. 2.1). Для вітчизняної старшої школи (*філологічний профіль*) підготовлено підручники з іспанської мови «AMIGOS» для 10-х [52] і 11-х [53] класів (В. Г. Редько, І. С. Шмігельський). Таким чином, профільна освіта, на відміну від поглибленого вивчення окремого предмета, дає змогу учням глибше оволодівати обраними дисциплінами з метою підготовки до продовження навчання або до професійної діяльності у відповідній сфері.

Навчально-методичні комплекси (НМК) з німецької мови для старшої школи (автор Н. П. Басай) [1; 2; 3] є результатом творчого пошуку в умовах варіативності та профільної диференціації навчального процесу в системі загальної середньої освіти. У них подано інформацію про молодіжну культуру, яка є важливим складником загальнонаціональної культури Німеччини та інших німецькомовних країн. З допомогою цих матеріалів учні знаходять відповіді на різні запитання (як живуть їхні зарубіжні однолітки, які проблеми їх хвилюють, що вони читають, які фільми їх цікавлять, яку музику слухають, чим цікавляться взагалі, як ставляться один до одного, до своїх друзів, рідних тощо). Проблемні та проектні завдання, що вміщені в підручниках, допомагають подальшому розвитку комунікативної культури та духовного потенціалу учнів.

Навчальну літературу з німецької мови для старшокласників створено відповідно до авторської концепції, вихідними положеннями якої є:

- а) забезпечення високої мотивації до вивчення та використання німецької мови в різноманітних сферах і формах спілкування;
- б) розвиток мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій учнів старшої школи через:

- навчання старшокласників осмисленого сприймання ціннісно значущої інформації зі сфери молодіжної культури;
- формування усвідомленого підходу до оволодіння мовними і мовленнєвими засобами спілкування;
- організацію систематичного повторення вивченого матеріалу поряд із засвоєнням нових мовних і мовленнєвих явищ;
- цілеспрямоване формування ціннісно-орієнтаційних уявлень учнів про національно-культурне середовище зарубіжних однолітків;
- зіставлення соціокультурних особливостей своєї країни і країни, мова якої вивчається.

Нові НМК слугують своєрідним навчальним середовищем, в якому відбувається:

- оволодіння мовленнєвими вміннями в опосередкованій (на основі навчального матеріалу) і безпосередній (активне використання мовних і мовленнєвих засобів в ситуаціях спілкування) формах;
- збагачення новими країнознавчими та культурознавчими знаннями про німецькомовні країни (насамперед про Німеччину);
- виховання і розвиток комунікативно орієнтованої особистості, яка спроможна брати участь у міжкультурній комунікації.

Навчальні матеріали НМК, з допомогою яких здійснюється виконання зазначених завдань, слугують підґрунтям для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письма відповідно до вимог комунікативно орієнтованої методики.

Навчання *говоріння* старшокласників відбувається з опорою на автентичні (або наближені до них) ситуації спілкування у школі, родині, публічних місцях. При цьому основна увага приділяється розвитку етики спілкування на міжособистісному та міжкультурному рівнях.

*Аудіювання* як вид мовленнєвої діяльності здійснюється на основі автентичних текстів (інтерв'ю, обмін думками, діалог-бесіда тощо), через які відбувається вдосконалення і подальший розвиток навичок і вмінь сприйняття іншомовного мовлення на слух.

*Читання* розвивається з допомогою автентичних текстів, які мають комунікативну і особистісно орієнтовану спрямованість. Зміст автентичного тексту слугує основою для здійснення особистісно орієнтованого спілкування. Це означає, що з допомогою взаємопов'язаних вправ забезпечується поступовий перехід від опосередкованого (з опорою на текст) до безпосереднього спілкування (активне використання мовних і мовленнєвих засобів у ситуаціях спілкування).

Ураховуючи практичну значущість писемного спілкування, *письмо* як вид мовленнєвої діяльності розвивається на основі автентичного навчального матеріалу.

Подальший розвиток і вдосконалення *фонетичних навичок* відбувається під час прослуховування автентичних текстів різних жанрів. Особлива увага приділяється інтонації.

Оволодіння *лексичним* матеріалом здійснюється з допомогою різноманітних проблемних творчих завдань (інколи з опорою на ілюстративний матеріал), а також у комунікативно орієнтованих ситуаціях міжособистісного спілкування. Лексика за-

---

звичай подається з перекладом і прикладами вживання. Оскільки матеріали підручників містять відомості та факти зі сфери молодіжної культури як одного з важливих складників загальнонаціональної культури, вони мають велику кількість слів і виразів повсякденного вжитку, реалій німецькомовних країн, якими учні оволодівають свідомо і цілеспрямовано. У кожній темі передбачено комунікативні завдання, що забезпечують організацію навчання німецької мови у формі діалогу культур.

Старшокласники вже володіють певними теоретичними і практичними знаннями з *граматики* німецької мови. Тому на цьому етапі навчання важливо не стільки розширити і поглибити ці знання, скільки узагальнити та систематизувати їх. У зв'язку з цим уважаємо за доцільне розглядати не окреме граматичне правило, як це відбувалося на попередніх етапах навчання, а відразу цілу низку граматичних явищ, функціонально пов'язаних між собою. Такий комплексний підхід до повторення граматичного матеріалу дає учням можливість більш свідомо вибирати граматичні засоби залежно від поставленої комунікативної мети. Граматичні вправи, представлені у граматичному довіднику в підручниках і в робочих зошитах, співвідносяться з теорією і сприяють формуванню й удосконаленню навичок і вмій граматично правильного мовлення учнів.

Наведемо зразки зазначених вище принципів побудови змісту навчання іноземної мови старшокласників на прикладі підручників із німецької мови (автор Н. П. Басай).

НМК із німецької мови для 10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів представлено окремими виданнями: *для рівня стандарту* [2] та *академічного рівня* [1]. НМК для 11-х класів об'єднує в одному комплексі навчальні матеріали для двох рівнів – *рівня стандарту* й *академічного рівня* [3].

*НМК «Guten Tag! 10»* продовжує серію навчальної літератури з німецької мови для 2–11-х класів і призначений для учнів 10-го класу ЗНЗ. На його основі організується навчання за *рівнем стандарту*. НМК включає:

- *підручник*, що складається з 8-ми тематичних модулів і додатків;
- *робочий зошит* із розділами, які співвідносяться з тематикою модулів підручника;
- *книгу для вчителя* з методичними рекомендаціями щодо опрацювання навчальних матеріалів НМК.

Зміст навчання німецької мови учнів 10-го класу, викладений у підручнику *«Guten Tag! 10»*, розраховано на 68 уроків. Модулі підручника окреслюють основну тематику НМК:

1. Ich, meine Familie und meine Freunde.
2. Freizeit und Sport.
3. Essen und Trinken.
4. Natur und Wetter.
5. Kunst.
6. Wissenschaft und technischer Fortschritt.
7. Schulleben.
8. Arbeit und Beruf.

---

*НМК «Deutsch 10»* призначено для учнів 10-го класу повної загальної середньої школи, на основі якого організується навчання німецької мови за *академічним рівнем*. Він включає: *підручник, робочий зошит і книгу для вчителя*.

Навчальний матеріал *підручника* розраховано на 102 уроки і розподілено на вісім тематичних модулів:

1. Ich, meine Familie und meine Freunde.
2. Freizeit und Sport.
3. Essen und Trinken.
4. Natur und Wetter.
5. Kunst.
6. Wissenschaft und technischer Fortschritt.
7. Deutschsprachige Länder.
8. Schulleben.

*Робочий зошит* складається з 8 розділів, які співвідносяться з відповідними тематичними модулями підручника, що дає змогу збільшити обсяг тренування.

*Книга для вчителя* пропонує загальні методичні рекомендації з навчання мови десятикласників, а також конкретні рекомендації щодо опрацювання тем підручника і робочого зошита.

*НМК «Guten Tag! II»* завершує серію навчальної літератури з німецької мови для 2–11-х класів. Він призначений для учнів 11-го класу повної загальної середньої школи і на його основі організуються два курси навчання: за *рівнем стандарту* й *академічним рівнем*.

У першому випадку старшокласники мають можливість продовжити загальноосвітню підготовку з німецької мови, завершити її і досягти рівня стандарту. Відповідно до Державного стандарту і Типового навчального плану на рівень стандарту виділено 3 тижневих години. На вивчення німецької мови на академічному рівні також відведено 3 тижневих години. Різномірне навчання може бути забезпечене цим НМК завдяки його змісту і структурі. Він включає:

- *підручник*, що складається із 8 модулів і додатків, які містять граматичний довідник із вправами, список основних форм дієслів і два словники;
- *робочий зошит* із розділами, орієнтованими на тематику модулів підручника;
- *книгу для вчителя* з методичними рекомендаціями, яка містить і тексти для аудіювання.

Зміст навчання німецької мови учнів 11-го класу, викладений у підручнику, диференційований на 8 тематичних модулів. Кожний модуль містить навчальний матеріал, логічно вибудовано відповідно до принципів комунікативного спрямування, посиленості, наступності тощо. Наведені нижче назви модулів підручника дозволяють окреслити основну тематику НМК:

1. Ich, meine Familie und meine Freunde.
2. Freizeit und Unterhaltung.
3. Essen und Trinken.
4. Mensch und Umwelt.
5. Kunst.

- 
6. Die Ukraine in der Welt.
  7. Eine Reise durch deutschsprachige Länder.
  8. Schulleben.

Для досягнення рівня *стандарту* учням достатньо оволодіти матеріалом восьми модулів і на їх основі – відповідними знаннями, навичками й уміннями з чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письма). Для досягнення *академічного* рівня учням необхідно засвоїти матеріал не лише всіх модулів підручника, але й виконати проектну роботу та опрацювати тексти з розділу для домашнього читання.

Інваріантне ядро змісту навчання складає рівень стандарту. На його основі будується академічний рівень, який включає і рівень стандарту. Його поглиблення і розширення здійснюється також за рахунок додаткових завдань до матеріалів рівня стандарту, які забезпечують більш ретельне їх опрацювання. Це можуть бути, наприклад, завдання на пошук додаткової інформації, на різнобічний аналіз тексту, його реферування, анування тощо.

Наявність в одному НМК, зокрема в підручнику, матеріалів для двох рівнів навчання дозволяє більш ефективно організувати навчальний процес і на *рівні стандарту*, якщо того потребують умови. Реалізуючи принцип диференціації та індивідуалізації, учитель може, з одного боку, стимулювати окремих «сильних» учнів і пропонувати їм додаткові завдання, а з іншого, – допомагати «слабким» у заповненні наявних прогалів, у розвитку їхніх інтересів, професійних спрямувань, використовуючи і в першому, і в другому випадках факультативні завдання, а також окремі завдання із Додатку I до підручника.

Виокремлення різних рівнів оволодіння навчальними предметами у старшій (профільній) школі зумовлене потребою врахування індивідуальних особливостей учнів та їхніх профорієнтаційних намірів. За таких умов державною освітньою стратегією передбачається обов'язкове оволодіння кожним випускником щонайменше однією іноземною мовою на рівні функціональної грамотності, який визначається відповідно до пріоритету комунікативно-діяльнісного підходу. З урахуванням обраного напрямку підготовки учні можуть вивчати іноземну мову як загальноосвітній предмет (*рівень стандарту* та *академічний рівень*) або поглиблено (*профільний рівень*).

Успішна реалізація змісту навчання іноземної мови у старшій (профільній) школі можлива за умови раціонального застосування навчальних засобів як основних механізмів виконання завдань і досягнення мети. Основними з них є підручники, підготовка яких здійснюється відповідно до наукових засад, прийнятих у галузі підручникотворення. Проте лише підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою до рівня володіння іноземною мовою випускниками сучасної школи. Потрібно широко використовувати й інші засоби: робочі зошити, аудіо/відео-матеріали, книжки для домашнього читання, тестові завдання тощо. Доцільно також активніше впроваджувати у практику школи електронні носії інформації, що не тільки урізноманітнюють навчальний процес, а й сприяють його ефективності, дозволяють індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей, рівнів навченості та професійного самовизначення.

---

## 2.4. БАЗОВИЙ РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА

Упродовж останніх десятиліть відбулися значні зміни в галузі шкільного навчання іноземних мов. У програмах нового покоління [34; 41; 43; 44] почала чіткіше простежуватися комунікативно-діяльнісна стратегія навчання іноземного спілкування. Їх змістом передбачається виконання навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових компетентностей, а саме: уміння оцінити ситуацію, усвідомити проблему і спланувати дії, що забезпечують її вирішення, контролювати й оцінювати їх виконання [9]. Ці компетентності проявляються в готовності застосовувати набуті знання, навчальні вміння й навички, способи діяльності для виконання практичних, пізнавальних і комунікативних завдань. Причому визначальним є досвід самостійної роботи, що ґрунтується на засадах здобутих знань, коли важливою є не наявність цих знань, а здатність адекватно їх використовувати у практичній діяльності [61]. Ця тенденція насамперед чітко простежується у змісті Державних стандартів і навчальних програм [34; 41; 43; 44]. У них окреслено список компетентностей, якими повинні оволодіти учні у процесі вивчення іноземної мови.

Тенденція розвитку сучасної шкільної іноземної освіти, зорієнтована на компетентнісний характер навчальної діяльності, зумовила появу нових підходів до оцінювання її результатів. Як зазначає у своїй монографії І. П. Гудзик, «йдеться не тільки про знання, уміння й навички з певного предмета чи їх комплексу, скільки про *універсальні, надпредметні вміння й навички* (виділено нами.– В.Р.), які допомагають долати проблеми повсякденного життя, особливо труднощі у виборі рішення та власної відповідальності за зроблений вибір» [14, с. 41]. Певною реакцією на ці тенденції стало те, що у змісті навчальних програм 2005 року виділено спеціальну графу «Загальнонавчальна компетенція», в якій дається перелік умінь, що ними мають оволодіти учні певного класу під час вивчення іноземних мов [43]. Компетентнісно-діяльнісний підхід суттєво вплинув також і на уточнення змісту навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. У програмах вказані мовленнєві функції, якими оволодівають учні з кожної теми. Це чітко орієнтує всіх учасників навчального процесу, а також авторів підручників на добір адекватних видів і форм роботи, що забезпечують набуття досвіду самостійного виконання зазначених функцій під час продукування усних і писемних висловлювань та отримання інформації в процесі читання й слухання. Окрім того, програми окреслюють тематику для спілкування та зміст лінгвістичної компетенції, визначають рівні навчальних досягнень учнів із кожного виду мовленнєвої діяльності. Останній показник є особливо важливим, оскільки різнобічно і чітко визначає іноземні компетентності в усному й писемному мовленні, якими мають оволодіти учні кожного класу на кінець навчального року.

Компетентнісно-діяліснє спрямування процесу навчання іноземної мови у старшій школі досить чітко розкрито в пояснювальних записках до зазначених вище навчальних програм. У них наголошується на значущості здобування учнями досвіду практичного оволодіння видами і формами навчальної діяльності, що забезпечують усномовленнєву і письмову комунікацію. Саме зазначеними характеристиками ці програми суттєво відрізняються від своїх аналогів минулих років [43]. Діяліснє

---

технологія навчання не тільки декларується в їх змісті, але й впроваджується в підручниках як основних засобах її реалізації. Особливості цієї технології проявляються насамперед у визначенні комунікативної компетентності пріоритетною метою навчання іншомовного спілкування.

Як зазначає О. С. Штепа, однією з визначальних характеристик компетентної особистості є її «здатність до самореалізації через уміння комунікувати...» [63]. Такий особистості, продовжує автор, «притаманне вміння досягати успіху, реалізовувати себе, вирішувати наявні проблеми, використовувати свій досвід, обирати ефективний для себе спосіб поведінки в певній ситуації, самостійно долати критичні ситуації; для неї характерна гнучкість і різноманітність знань, емоційна обізнаність та емпатія тощо» [там же, с. 39]. Це лише незначний перелік характеристик, які в різній інтерпретації також наводяться в роботах зарубіжних і вітчизняних учених [9; 27; 63; 64; 65; 66], присвячених проблемі *життєвих компетентностей*.

Власне, таке розуміння основних категорій компетентісно-діяльнісного підходу дає нам можливість певною мірою адаптувати їх до особливостей навчання іноземних мов. Насамперед, на наш погляд, це кореспондується з діяльнісною технологією навчання, ефективність якої, як зазначає український психолог Ю. М. Швалб, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка, різнобічно пов'язується із психологічним станом індивіда, його готовністю до певної діяльності, яка, у свою чергу, залежить від рівня вмотивованості навчальних дій, ступеню емоційної привабливості предмета діяльності та вольового налаштування на виконання визначеної роботи [61]. Автор зазначає, що «діялісна здатність» як стан психологічної готовності до виконання певної роботи в кожній людини різна, втім в ефективно організованому процесі навчання існує можливість налаштувати особистість на виконання запрограмованих навчальних дій. Для цього необхідно дидактично доцільно визначити види і форми діяльності, що сприяють ефективності навчального процесу. Окреслимо ті, що визначаються особливостями навчання іноземної мови.

*По-перше*, це ті, які забезпечують організацію процесу іншомовної комунікативної діяльності у формі діалогу культур, що зумовлюється взаємопов'язаним навчанням мови і культури, а також методично доцільне управління цим процесом. До них відносимо процеси цілепокладання, програмування, планування, контролю, оцінювання, рефлексій.

*По-друге*, – ті, що забезпечують безпосереднє сприймання навчального матеріалу, його активне використання в різноманітних формах репродуктивних/продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, перероблення інформації та узагальнення отриманих результатів.

*По-третє*, – ті, що визначаються індивідуальними психофізіологічними можливостями старшокласників, рівнем їхньої готовності та вмотивованості до оволодіння мовою, а також тими властивостями, що сформувалися в результаті набутого навчального і життєвого досвіду (пам'ять, увага, усвідомлене ставлення до діяльності, активність, посидючість, здатність до аналізу, узагальнень, систематизації, порівняння тощо).



---

Діяльнісна технологія навчання іноземної мови зумовлює особливу організацію різних аспектів освітнього процесу в старшій школі. Пріоритетними нами визначено такі:

- добір мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до комунікативних потреб учнів старшої школи та його структурування у змісті підручників;
- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти школярі під час набуття досвіду комунікативної взаємодії;
- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями та мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів старшокласників у межах певних тем спілкування;
- визначення списку навчальних стратегій, якими повинні вміти самостійно керуватись учні для досягнення ефективної організації своєї навчальної діяльності та її раціоналізації у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням;
- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні для процесу реальної комунікації в різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії та узгоджуються з віковими особливостями старшокласників і їхніми інтересами;
- вибір навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
- визначення оптимального обсягу соціокультурної інформації та ефективних видів і форм діяльності для навчання учнів спілкування у формі діалогу культур.

Компетентнісно-діяльнісний підхід сприяє засвоєнню лінгвістичних і соціокультурних знань та вмінь доцільно їх використовувати в мовленнєвій діяльності. Досвід, якого набувають учні у процесі навчання, на наш погляд, першочергово має бути спрямований на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах відповідно до тематики, окресленої навчальною програмою для учнів 10-х і 11-х класів;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими мовними одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлювань у різних часових і локальних ситуаціях;
- які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування;
- з яких джерел і якими способами здобувати необхідну інформацію для задоволення комунікативних потреб;
- як проявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний комунікативний досвід.

Діяльнісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється, насамперед, у процесі комунікативної діяльності, коли учні не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують

---

оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що *кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їх функціональне призначення в комплексі з іншими діями*, дасть йому можливість набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах.

Успішне впровадження діяльнісної технології навчання чужомовного спілкування учнів старшої школи різнобічно залежить від підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них розміщені, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконувати школярі під час пред'явлення й активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація зможуть забезпечити ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду та успішне виконання цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи у школярів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, а й набувається досвід мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування. Тому небезпідставно в пояснювальних записках до навчальних програм наголошується на необхідності активного використання інтерактивних видів діяльності, зокрема рольових ігор, навчально-мовленнєвих ситуацій, парних і групових форм роботи, що сприяють оволодінню практичним досвідом, який може забезпечити адекватну комунікативну поведінку в реальних умовах спілкування.

*Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов у старшій школі відповідно до компетентнісної парадигми* нам уявляються такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам старшокласників, достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів; б) визначення значущих для учнів зв'язків вивченого матеріалу із життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання в реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних матеріалів; г) сприяння усвідомленому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, змісту правил-інструкцій тощо. Саме ці положення, на наш погляд, мають слугувати підґрунтям для реалізації компетентнісного підходу в змісті шкільних підручників з іноземних мов для старшої школи.

Компетентнісний підхід до навчання доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей освіти; б) особливостей добору та організації змісту освіти; в) особливостей вибору та використання освітніх технологій; г) особливостей організації освітнього процесу; д) особливостей форм і видів контролю освітніх результатів [58]. Інтерпретуємо ці положення через контекст особливостей навчання іноземних мов.

*Цілі іншомовної освіти.* Основними ознаками цієї позиції є особливості цілепокладення, його спрямованість на практичне оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а також на формування в учнів якостей і здатності вирішувати власні

---

освітні проблеми з використанням критичної рефлексії, пов'язаної насамперед з удосконаленням іншомовних здібностей і мовленнєвого досвіду протягом життя відповідно до власних комунікативних потреб.

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

*Особливості вибору та використання освітніх технологій у процесі навчання іноземної мови.* Ця позиція зумовлюється тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти: а) комунікативним спрямуванням процесу навчання; б) діяльнісною технологією навчання; в) особистісно орієнтованою парадигмою процесу навчання; г) культурологічним спрямуванням навчальної діяльності. Визначені для використання в навчальному процесі освітні технології мають сприяти успішному оволодінню учнями діями, спрямованими на отримання іншомовного досвіду спілкування в усній та письмовій формах, який неможливий без засвоєння мовних одиниць і механізмів оперування ними у практичній іншомовній діяльності. А це означає, що методи, форми і види навчальної роботи повинні оптимально забезпечувати ефективні пред'явлення й активізацію дібраних мовних і мовленнєвих одиниць та давати змогу здійснювати контроль/самоконтроль навчальних досягнень учнів.

*Особливості організації освітнього процесу.* Передбачається, що навчання іноземної мови тісно пов'язане з оволодінням учнями певними аспектами культури країни, мова якої вивчається (соціокультурний, соціолінгвістичний, лінгвокраїнознавчий аспекти). У зв'язку з цим увесь процес навчання набуває форми діалогу культур (чужомовної та рідної), який відбувається засобами іноземної мови. Такий підхід забезпечується спеціальними видами і формами іншомовної навчальної діяльності, серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема, інтерактивним технологіям і навчально-мовленнєвим ситуаціям.

*Особливості форм і видів контролю освітніх результатів.* Ця позиція передбачає використання нового підходу до оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів. Пріоритетними вважаються види і форми контролю не стільки рівня сформованості мовних (лексичних, граматичних) навичок учнів (хоч і вони є об'єктом контролю), скільки рівня набутих іншомовних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, слуханні, читанні, письмі. При цьому не залишається поза увагою загальнонавчальний досвід учнів, який дає їм можливість доцільно користуватися невербальними засобами спілкування, самостійно здійснювати діяльність для забезпечення власних потреб спілкування іноземною мовою.

---

Отже, адаптовані нами до сфери іншомовної освіти основні ознаки компетентнісного підходу визначають напрями розвитку змісту навчання іноземних мов взагалі, та у старшій школі, зокрема, і його впровадження у шкільні підручники. Переконаливим доказом доцільності такого змісту, у тому числі ефективності засобів, з допомогою яких він реалізується, є *здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю* в процесі добору і використання мовних засобів та інформаційного змісту для продукування усних і писемних висловлювань, а також для ідентифікації чужих висловлювань під час їх сприймання. На сьогодні це одне з пріоритетних завдань сучасної середньої школи, яка покликана навчити учнів усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами мови, визначати якість очікуваного мовленнєвого продукту, оцінювати наявні навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, добирати раціональні способи і форми оволодіння освітнім змістом згідно зі своїми можливостями та потребами. Йдеться про властивість підручника своїм змістом сприяти розвитку в учнів рефлексивних здібностей, зокрема спроможності оцінювати власні риси як мовної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають можливість успішно (ефективно й раціонально) його набувати і коригувати відповідно до потреб своєї життєдіяльності. Ці здібності різнобічно корелюються з креативністю як особливою особистісною характеристикою, якій мають бути притаманні такі якості:

- уміння успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві раніше запрограмовані способи виконання;
- володіння не тільки певним обсягом навчального матеріалу відповідно до вимог чинної програми, але й способами діяльності, що забезпечують успішність освіти;
- уміння виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;
- здібність до трансформації, модифікації, експериментування з метою вдосконалення як змістового, так і процесуального складників своєї навчальної роботи;
- відсутність побоювань припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, виявляється психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;
- володіння емпатією як готовністю до спілкування із представниками інших культур, толерантне ставлення до них, до їхнього життєвого досвіду та до умов, у яких відбувається комунікація;
- уміння використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;
- здібність формувати в собі відчуття здогадки, антиципації, синонімії тощо і вміння раціонально користуватися ними за потреби;

- 
- здібність самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формі, що відповідав би параметрам, які до нього пред'являються за тематикою, за обсягом, за структурою, за змістом, за мовним наповненням;
  - здібність творчо й успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної діяльності;
  - бути вмотивованою та зацікавленою особистістю у виконанні навчальних комунікативних завдань, проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;
  - здібність до рефлексії щодо об'єктивного самооцінювання своїх навчальних здібностей і вміння коригувати їх відповідно до визначеного рівня та комунікативних потреб.

Як нам уявляється, саме ці, визначені нами характеристики окреслюють *базовий рівень іншомовної комунікативної компетентності сучасного випускника середньої загальноосвітньої школи*. Вони різнобічно корелюються з компетентнісно-діяльнісною парадигмою вітчизняної шкільної освіти та окреслюють основні параметри іншомовної особистості випускника середньої загальноосвітньої школи. Ясна річ, що цей рівень буде вдосконалюватись і збагачуватись іншими характеристиками, які стануть актуальними та затребуваними відповідно до його життєвих, у тому числі професійних, потреб.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Басай Надія. Німецька мова : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання, академ. рівень) / Надія Басай.– К. : Освіта, 2010.– 304 с.
2. Басай Надія. Німецька мова. Добрий день! : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання, рівень стандарту) / Надія Басай.– К. : Освіта, 2011.– 240 с.
3. Басай Надія. Німецька мова. Добрий день! : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (10-й рік навчання, рівень стандарту, академ. рівень) / Надія Басай.– К. : Освіта, 2011.– 352 с.
4. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность ; кол. моногр. под ред. акад. РАО А. А. Миролюбова.– М. : Титул, 2010.– 464 с.
5. Бим И. Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк.– 2002.– № 5.– С. 7–11.
6. Бим И. Л. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность ; под ред. А. А. Миролюбова.– Обнинск : Титул, 2010.– С. 39–46.
7. Бим И. Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О. В. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностр. яз. в шк.– 1999.– № 6.– С. 13–17.
8. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1995.– 236 с.
9. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Серикова // Перемены.– 2004.– № 2.– С. 130–139.
10. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно- ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика.– 1997.– № 4.– С. 11–17.
11. Вестник образования : профильное обучение.– М. : Просвещение, 2002.– 95 с.
12. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учебник для вузов / Б. С. Волков.– М. : Трикста, 2006.– 256 с.
13. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие.– 3-е изд., стер. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез.– М. : Академия, 2006.– 336 с.
14. Гудзик И. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) : моногр. / И. П. Гудзик.– Чернівці : Вид. дім «Букрек», 2007.– 496 с.
15. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392 // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п/page>
16. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза / Е. Еріксон.– М. : Прогресс, 1996.– 344 с.
17. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва].– К. : Ленвіт, 2003.– 261 с.
18. Закон України «Про освіту».– К. : Генеза, 1996.– 36 с.

- 
19. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» / Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2010 – № 46 // Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2435-17>
20. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
21. Іноземні мови. 10–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. – Ірпінь : Перун, 2010. – 208 с.
22. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов : примерная программа / Науч.-метод. совет по иностр. яз. М-ва образования и науки РФ ; под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – 24 с.
23. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах предметів інваріантної складової навчального плану у 2012/2013 навчальному році [Електрон. ресурс] // Лист Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій від 01.06.12 №1/9-426). – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6101>
24. Калініна Л. В. Англійська мова. Your English Self : підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (10-й рік навч.) : академ. рівень / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – К. : Наш час, 2011. – 368 с.
25. Клименко Ю. М. Французька мова : підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання) : рівень стандарту / Ю. М. Клименко. – К. : Генеза, 2010. – 224 с.
26. Коваленко О. Я. Ключ до відкриття світу, або практичне спрямування іншомовної освіти / О. Я. Коваленко // Інозем. мови в навч. закладах. – 2009. – № 4. – С. 6–12.
27. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
28. Леонтьев А. А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки / А. А. Леонтьев // Иностр. яз. в шк. – 1988. – № 4. – С. 19–22.
29. Лисичкин Г. В. Концепция профильного обучения в свете опыта школ с углубленным изучением химии / Г. В. Лисичкин // Современные тенденции химического образования : работа с одаренными школьниками. – М. : изд-во Москов. ун-та. – 2007. – с. 100–106.
30. Маркова А. К. Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
31. 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.
32. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.

- 
33. Навчальні плани загальноосвітніх шкіл України на 1993/94 навчальний рік // Інформ. зб. Міністерства освіти України.– 1993.– № 9–10.– С. 3–63.
34. Навчальні програми з іноземних мов : для загальноосвітніх навч. закл. і спец. шкіл із поглиб. вивченням інозем. мов. 1–4 класи – К. : Вид. дім «Освіта», 2012.– 96 с.
35. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання) : профільний рівень / Алла Несвіт.– К. : Генеза, 2010.– 303 с.
36. О факультативных занятиях // Иностр. яз. в шк.– 1975.– № 4.– С. 52–58.
37. Пассов Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е. И. Пассов // Мир рус. слова.– 2001.– № 3.– 82 с.
38. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. / И. П. Подласый.– М., 1999.– Кн. 1.– 676 с.
39. Про вивчення іноземних мов у 2010/2011 навчальному році : методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України ; проект // Інозем. мови в навч. закладах.– 2010.– № 4.– С. 10–17.
40. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ №854 від 11.09.2009 р. // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України : офіц. вид. МОН України.– 2009.– № 28/29.– С. 57–64.
41. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень.– К. : Міністерство освіти і науки України, 2010.– 112 с.
42. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок [та ін.].– К. : Ленвіт, 2005.– 119 с.
43. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2–12 класи.– Київ – Ірпінь : Перун, 2005.– 208 с.
44. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. 1–11 класи.– К. : Міністерство освіти і науки України, 2010.– 127 с.
45. Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта). V–IX класи // Інозем. мови.– 1998.– № 1.– С. 5–14.
46. Психологічні науки : зб. наук. праць.– К., 2005.– 200 с.
47. 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.
48. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : моногр. / В. Г. Редько.– К. : Генеза, 2006.– 136 с.
49. Редько В. Пізнаймо іспаномовний світ разом із «HOLA 10» (Концепція підручника з іспанської мови для 10-го класу) / В. Редько, В. Береславська // Інозем. мови в навч. закладах.– 2010.– № 5.– С. 89–94.
50. Редько В. Г. Іспанська мова : підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В. І. Береславська.– К. : Генеза, 2010.– 255 с.
51. Редько В. Г. Іспанська мова : підруч. для 11-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В. І. Береславська.– К. : Генеза, 2012.– 240 с.



- 
- 52.Редько В. Г. Іспанська мова : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (1-ий рік навчання) / В. Г. Редько, І. С. Шмігельський.– К. : Пед. думка, 2011.– 228 с.
- 53.Редько В. Г. Іспанська мова : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (2-ий рік навчання) / В. Г. Редько, І. С. Шмігельський.– К. : Пед. думка, 2011.– 228 с.
- 54.Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова.– М. : Просвещение, 1991.– 287 с.
- 55.Сірик Т. Л. Англійська мова : підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (6-й рік навчання) : профільний рівень / Т. Л. Сірик.– Полтава : «СТЛ-книга», 2010.– 274 с.
- 56.Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.].– К. : Каравела, 2012.– 400 с.
- 57.Теоретические основы содержания общего среднего образования ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера.– М. : Педагогика, 1983.– 352 с.
- 58.Трубачева С. Е. Діяльнісна спрямованість орієнтовного апарату підручника у формуванні навчальних компетентностей учнів / С. Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць.– К. : Пед. думка, 2012.– Вип. 12.– С. 251–255.
- 59.Халеєва И. И. Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации / И. И. Халеєва // Глядя в будущее.– М.: ЗЕМА; МГЛУ, 1992.– С. 120–127.
- 60.Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов – М. : Просвещение, 1986.– 222 с.
- 61.Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища шк.– 2010.– № 1.– С. 31–36.
- 62.Шишов С. Е. Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней.– М. : Пед. об-во России.– 2000.– 320 с.
- 63.Штепа О. С. Особливості загальної компетентності та її діагностика / О. С. Штепа // Практ. психологія та соц. робота.– 2011.– №10.– С. 39–49.
- 64.Gauthier R.–F. The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices/Roger – Francois Gauthier.– Paris : UNESCO Publishing, 2006.– 140 p.
- 65.Kallen D. Secondary Education in Europe: Problems and Prospects/Denis Kallen.– Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997.– 232 p.
- 66.Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik.– Göttingen : Hogrefe and Huber Publishers, 2003.– 219 p.
- 67.Key Competencies; Some International Comparisons // Scottish Qualifications Authority.– 2003.– Bulletin 2.– 25 p.

---

## РОЗДІЛ 3

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**У** філософії *метод* – це сукупність прийомів і операцій пізнання та практичної діяльності людини. Будь-який метод спирається на певні знання про об'єкти пізнання в певній галузі, а вчення про методи і є методологією цієї науки. Методологічні дослідження можна розділити на загальні, окремі і конкретні, а характерною особливістю окремої методології, не кажучи вже про конкретну, є те, що вона, будучи важливою для окремої науки, може не становити жодного інтересу для інших наук. Разом з тим окремі положення загальної методології, які є основою для досліджуваної проблеми, мають обов'язково враховуватись при дослідженні окремих і конкретних методологій.

Із назви посібника «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів» випливає, що в ньому розглядаються найголовніші проблеми *системи* навчання іноземної мови. Звідси ключовою проблемою є *система*. А будь-яка *система навчання*, має розглядатись у контексті загальної теорії систем і використовувати відповідну термінологію, оскільки загальна теорія систем є методологією всіх систем. Про це і йтиметься в цьому розділі.

#### 3.1. КАТЕГОРИЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Б**удь-яка наука як вид пізнання дійсності прагне виявити суть, спільне і відмінне в явищах, пізнати закономірності розвитку певного об'єкта в його взаємозв'язках з іншими предметами і явищами та сформулювати певні закони і закономірності розвитку, використовуючи абстракції як форми мисленого відображення предметів та їх особливостей і зв'язків. Завдяки абстрагуванню пізнаються найістотніші сторони явища в його розвитку, а другорядні, випадкові ніби відсуваються на другий план. Без абстрагування не міг виникнути і розвинутиися такий чисто людський феномен, як абстрактне мислення – продукт утворення абстрактних понять і оперування ними. У свою чергу нові абстрактні поняття з'являються в процесі мислення як узагальнення даних пізнання конкретних об'єктів. Таким чином, мислення неможливе без понять, а поняття можуть формуватись лише завдяки мові – засобу здійснення логічних операцій, фіксації результатів цих операцій, поєднання результатів, отриманих раніше, і нових даних. Глибина й розмаїття узагальнень визначають і рівень абстракцій, з допомогою яких вони фіксуються: у філософії і конкретних науках рівень узагальнень визначається через *поняття* і *категорії*. Розглянемо трактування цих термінів у найновіших тлумачних словниках, наприклад, у Новому тлумачному словнику української мови [15]. При цьому ми наводимо лише ті значення, що стосуються предмета нашого аналізу.

*Поняття* – одна з форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності.

---

*Категорія* – основне логічне поняття, що відбиває найзагальніші закономірні зв'язки й відношення, які існують у реальній дійсності; родове поняття, що означає розряд предметів, явищ та ін. або їх важливу спільну ознаку.

Подібні визначення термінів *поняття* і *категорія* знаходимо і в інших загальних тлумачних словниках.

*Що є спільним для обох термінів?*

1. Категорії – також поняття, оскільки категорії визначаються через поняття особливого змісту.

2. І категорії, і поняття – форми узагальнень.

3. Обидва терміни стосуються об'єктів реальної дійсності.

*Чим відрізняються ці терміни?*

1. Рівнем узагальнень: категорії – більш загальні поняття.

2. Категорії визначають не лише ознаки, але й зв'язки і відношення.

3. Поняття можуть бути житейськими і науковими (за термінологією Л. С. Виготського); категорії завжди є науковими і житейськими бути не можуть. Вони – продукт наукових узагальнень.

Важливою характеристикою наукових понять є те, що вони згідно з експериментами Л. С. Виготського [4] розвиваються ще в дитячому віці. Учений довів, що в момент засвоєння нового слова процес розвитку відповідного поняття не закінчується, а лише розпочинається, що в момент першого засвоєння нове слово стоїть не в кінці, а на початку свого розвитку, і в цей період є незрілим словом. Поступово внутрішній розвиток його значення приводить і до дозрівання самого слова. Подібної думки дотримувався ще Л. М. Толстой, який писав, що слово майже завжди готове, коли готове поняття.

Цікаво зазначити, що Л. С. Виготський присвятив два експериментальних розділи цитованої книги (180 сторінок) проблемам розвитку понять, зокрема наукових. На основі експериментів він довів, що за наявності відповідних програмних вимог в освітньому процесі розвиток наукових понять випереджує розвиток життєвих і що наукові поняття відзначаються вищим рівнем усвідомлення [4, с. 85].

Розвиток понять у процесі навчання не є предметом нашого дослідження, але не можна утриматися від цитування думок Л. С. Виготського про формування понять у рідній та другій мовах, про взаємозв'язок цих понять. Підкресливши, що іноземну мову в школі дитина засвоює зовсім іншим шляхом, ніж рідну, і що жодна фактична закономірність, так добре вивчена в розвитку рідної мови, не повторюється в скільки-небудь подібному виді при засвоєнні іноземної, і що це було б чудом, якби засвоєння іноземної мови в ході шкільного навчання повторювало пройдений давним-давно в абсолютно інших умовах шлях розвитку рідної мови, Л. С. Виготський зазначає: «Але ці відмінності, якими б глобальними вони не були, не повинні заслоняти від нас той факт, що обидва ці процеси розвитку рідної і чужої мови мають між собою настільки багато спільного, що по суті вони належать до єдиного класу процесів мовленнєвого розвитку, до якого, з іншого боку, прилучається надзвичайно своєрідний процес розвитку писемного мовлення, що не повторює жодного з попередніх, але є новим варіантом усередині того ж єдиного процесу мовленнєвого розвитку».

---

Далі підкреслюється, що засвоєння іноземної мови підносить рідну мову на вищий ступінь усвідомлення мовних форм, узагальнення мовних явищ, більш усвідомленого і більш довільного користування словом як знаряддям думки і як висловлюванням поняття. «Є всі підстави припустити, – пише він, – що між розвитком житейських і наукових понять існують абсолютно аналогічні відношення» [4, с. 203]. Іноземна мова тому й може сама спиратися на рідне мовлення дитини і робити вплив на неї, що вона у своєму розвитку не повторює шляху розвитку рідної мови, і тому, що сила і слабкість рідної й чужої мови виявляються різними.

Л.С. Виготський доводить, що наукові поняття не мають взагалі своєї власної внутрішньої історії, що вони не проходять процесу розвитку в прямому значенні цього слова, а просто засвоюються, сприймаються в готовому вигляді з допомогою процесів розуміння, засвоєння й осмислення, що вони беруться дитиною в готовому вигляді або запозичаються нею із сфери мислення дорослих... [4, с. 187]

Ми приділили достатньо уваги *поняттям*, щоб показати спільне і відмінне між поняттями і категоріями. Нагадаємо, що в цьому плані йдеться про наукові поняття, дуже близькі до категорій.

Категорії – «універсальні форми мислення і свідомості, які відображають загальні властивості та відношення об'єктивної дійсності, загальні закономірності розвитку всіх матеріальних, природних і духовних явищ» [33]. Зазначимо, що відношення – це те, що на відміну від властивості характеризує не один предмет, а якусь сукупність предметів.

Відомий філософ О. О. Івін підкреслює, що єдина категоріальна структура мислення чітко розпадається у своєму конкретному змісті на дві протилежні одна одній системи понять: абсолютні й порівняльні. У першій системі представлені властивості об'єктів, у другій – відношення між об'єктами. «Категорії – це ті окуляри, крізь які людина дивиться на світ і без яких вона не здатна діяти в цьому світі», і далі: «Якщо категорії – це окуляри, крізь які людина дивиться на світ, то наявність двох підсистем категорій свідчить про те, що в людини є окуляри для близького бачення, пов'язані з дією (абсолютні К.), і окуляри для далі, пов'язані з баченням віддаленого, більш абстрактного й відстроченого [ 34, с. 364]

Завдяки абсолютним і порівняльним категоріям створюється категоріальна структура – система координат мислення, в якій виникають питання до самого себе і формуються очікувані відповіді. Така структура, будучи інваріантним аспектом мислення, забезпечує його єдність, цілісність і постійну відтворюваність, незважаючи на динаміку і розмаїття конкретних галузей його застосування.

Характерною тенденцією розвитку сучасної науки є її *категоризація* – когнітивні процеси, які забезпечують розпізнавання і знаходження в об'єктах, подіях, явищах, процесах і т.п. «прототипних» прикладів понять (категорій).

*Прототип* – абстрактний образ, що втілює низку подібних форм одного й того ж зразка (патерна), найбільш репрезентивний приклад поняття, який фіксує його типові властивості. Завдяки тому, що структури людського знання і пам'яті включають у себе прототипи як абстрактні образні репрезентації, ми можемо розпізнавати образ, навіть якщо він не тотожний прототипу, а лише подібний до нього.

---

Поняття (концепти) є ментальними репрезентаціями класів. Сукупність необхідних якостей, властивих об'єктам, об'єднаним у класи, утворюють зміст (інтенціонал) поняття, а об'єкти, до яких це поняття відноситься, – його обсяг (екстенціонал). Класичний погляд на поняття передбачає, що будь-яка властивість, що утворює зміст поняття, є необхідною, а всі вони в сукупності – достатніми для його визначення.

Для будь-якої галузі науки характерні свої категорії, кількість яких є дуже великою і до кінця не виявленою. Як уже відзначалось, терміни *поняття* і *категорії* є близькими, але не тотожними, і основна різниця між ними полягає в меті використання: поняття використовуються для простого пояснення явищ, а категорії – для глибокого вивчення цих явищ.

Розглянемо категоризацію стосовно лінгводидактики на конкретному прикладі – поняття *засоби навчання*. Для категоризації цього поняття необхідно визначити його зміст, тобто властивості, кожна з яких є необхідною, а всі разом – достатніми для його визначення.

У Новому тлумачному словнику української мови знаходимо:

*Засіб*: 1) спосіб, прийом, захід, якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити щось; 2) те, що служить знаряддям у якійсь дії, справі.

*Навчання* – процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини [15, с. 723].

Звідси робимо висновок: засоби навчання – це сукупність матеріалів, явищ, способів дій, ідей і закономірностей, що сприяє процесу передачі та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини.

Розглянемо під кутом зору категоризації визначення поняття *засоби навчання* в Педагогічному словнику. «Засоби навчання (дидактичні засоби) – предмети, що викликають сенсомоторні стимули (впливають на зір, слух, дотик тощо) і полегшують учням безпосереднє й опосередковане пізнання дійсності. Це можуть бути як предмети реальної дійсності, так і їх модельні, образні, словесні чи символічні замітники» [17, с. 203]. Усі перелічені ознаки і властивості об'єктів дають підстави віднести їх до засобів навчання. Але в назвах дисертацій, статей, у текстах взагалі знаходимо: мова як засіб навчання; бесіда як засіб навчання і виховання; вправи як засіб формування лексичних (фонетичних, граматичних) навичок; диктант як засіб формування грамотності учнів; контроль як засіб підвищення ефективності навчання і т. п.

Цей перелік використання засобів навчання можна було б продовжити, і ніхто не заперечує їх коректність. У той же час і цей перелік не означає, що визначення поняття «засоби навчання», подане в Педагогічному словнику, є неправильним: із точки зору розвитку понять усе правильно. Але під кутом зору категоризації воно неточне, оскільки в категоризованому понятті кожна властивість, що утворює його зміст є *необхідною*, а всі вони в сукупності – *достатніми* для його визначення. У наведеному визначенні словника обсяг поняття є недостатнім.

Розглянемо інший приклад: магнітофон як засіб запису і відтворення звукових сигналів. Чи може бути магнітофон засобом навчання? Може, якщо необхідно вивчити його будову, розібрати і скласти тощо. Але його призначення інше: бути засобом навчання – не його істотна ознака. Більше того, навіть фонограма стає засобом навчання

---

лише тоді, коли її використовують для навчання: особливо широко використовується вона в навчанні іноземних мов. Будь-який об'єкт за певних умов може стати засобом навчання. Візьмемо поняття «лопата» – знаряддя з держакон і плоским кінцем, яке застосовують для згрібання, перекидання чого-небудь; для садження хліба в піч і т. п. Тобто лопата має низку властивостей, завдяки яким її можна віднести до засобу (знаряддя в якійсь дії, справі). Її можна також віднести до категорій пристосувань для обробки землі. До такої категорії можна віднести і плуг, і вила, і борону, і культиватор, і цілу низку найновіших засобів. А ось до засобів навчання лопату можна віднести лише з певними застереженнями. Наприклад, лопату можна показати дітям, які її ніколи не бачили, і продемонструвати різні *лопати* за формою і функціональними властивостями. На уроці англійської мови іграшкову лопату, та й справжню, можна використати для семантизації англійського слова «a spade». Лопату можна вважати засобом навчання також при навчанні прийомів її використання на уроках праці. Але бути засобом навчання – не істотна ознака поняття «лопата». Ці міркування можна поширити й на багато інших предметів, які досить часто називають засобами навчання, такі як відеомагнітофон, кінопроектор, комп'ютер тощо.

Повернемося до предмета нашого аналізу – методики навчання іноземних мов.

Поняття *категорія* використовується в методиках навчання відносно недавно. Так, у досить відомому виданні «Общая методика преподавания иностранных языков» [16] цього поняття не знаходимо. Уперше в методиці навчання іноземних мов ми зустрічаємо його в М. В. Ляховицького у статті «О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам» [10]. Автор, хоч і не дає визначення поняття *базисна категорія*, але вважає базисними тричленний ланцюжок таких понять, як прийом, метод і система навчання. У М. В. Ляховицького поняття *базисні* й *основні* категорії є синонімами. Можна також зробити висновок, що дослідник визнавав існування й інших категорій, крім базисних.

Значний внесок у розвиток системного підходу до методики навчання іноземних мов зробила у своєму дослідженні І. Л. Бім [2]. Вона присвятила системі навчання й основним методичним категоріям окремі підрозділи своєї книги, але базисні категорії лише згадуються. Мабуть, основні категорії автор вважає базисними. Якось загубились у загальному змісті названої книги і проблеми систем, хоча в ній це – ключове слово; основні положення загальної теорії *систем* залишилися без *системного* аналізу.

Під *базисними категоріями* ми розуміємо такі, сукупність яких вичерпує весь зміст методики навчання будь-якого предмета. До них ми відносимо: 1) методичну систему як сукупність спеціально організованих засобів навчання, яка на основі дібраного змісту навчального матеріалу у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей; 2) найближче середовище методичної системи (систему «учитель – учень»); 3) підручник як особливу частину методичної системи, що є, з одного боку, її складником як один із засобів навчання, а з іншого – матеріалізованою моделлю самої методичної системи, по суті віртуальної; 4) процес навчання як взаємодію методичної системи з найближчим середовищем, що реалізується через підручник.

---

Якщо візьмемо будь-яку категорію лінгводидактики, вона є частиною однієї чи кількох базисних категорій. Наведемо приклади:

Вправа – частина базисних категорій *методична система і підручник*.

Вправління – частина базисної категорії *процес навчання*.

Виховання – складова частина категорії *процес навчання*.

Метод – складова частина *системи навчання*.

Розповідь – складова частина *системи і процесу навчання*.

Комп'ютерна навчальна програма – частина *системи навчання (засіб) і процесу навчання*.

Не може бути лінгводидактичної категорії серед уже відомих і тих, що виникнуть у майбутньому, яку б не можна було віднести до однієї з базисних категорій.

Автор цього розділу протягом тривалого часу працює над проблемою категоризації і з частиною своїх доробок познайомив педагогічну громадськість [18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27]. Категоріальний підхід дозволив не лише глибше зрозуміти сутність лінгводидактики й окремих методик навчання, багато положень яких набули нового звучання, але й полегшити основним користувачам методик розуміння сутності навчального процесу.

Нижче ми розглянемо кожну базисну категорію окремо, приділивши найбільше уваги системі навчання як менш за все дослідженій у методиці навчання іноземних мов. Що ж до інших базисних категорій, то вони є предметом досліджень багатьох авторів (можна сказати сотень і тисяч), і ми зупинимось лише на їх окремих характеристиках, які впливають із категоріально-системного підходу до досліджень у галузі методики навчання іноземних мов.

### **3. 2. СИСТЕМА РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ СИСТЕМ**

**У** попередніх розділах цього посібника розглянуто низку проблем, пов'язаних із рівневим навчанням іноземної мови учнів старшої школи, зокрема такі: концепція рівневого навчання, дидактико-методичні підходи до конструювання змісту рівневого навчання, профілізація змісту навчання. І це цілком закономірно, оскільки «Програма для загальноосвітніх закладів. 10–11 класи. Іноземні мови: рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень. 2010 р.» підкреслює, що старша школа функціонує як профільна. Для кожного з рівнів визначено сфери і тематику ситуативного спілкування, рівні лінгвістичної, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій. Для кожного рівня створено або створюються відповідні підручники і посібники. Отже, для кожного рівня визначено цілі, зміст і засоби навчання. Це дає підстави розглядати навчання іноземної мови на кожному рівні як окрему систему, кожна з них має власну організацію, структуру, параметри та інші властивості системи. Тому далі ми зупинимось на загальній характеристиці методичної системи, оскільки кожна система рівневого навчання має одні й ті самі характеристики, хоча й різні за змістом.

---

### 3.2.1. Система навчання в контексті загальної теорії систем

Інформаційний вибух зумовив потребу поєднати аналіз і синтез у дослідженні складних процесів для діяльності та творчих пошуків у науці й техніці, для орієнтації в інформаційному потоці. У зв'язку з цим постійно вдосконалюється методологія дослідження складних об'єктів, і все більшого значення набуває *системний підхід* – метод дослідження, презентації і перетворення інформації та об'єктів, завдяки якому складне можна передати через просте, не втрачаючи при цьому частини і цілого. Теоретичною базою системного підходу є загальна теорія систем. Інформація, отримана на основі системного підходу, має дві принципові властивості: 1) дослідженню підлягає лише необхідна інформація; 2) ця інформація має бути достатньою для вирішення поставленого завдання.

Щоб зрозуміти суть цих властивостей, слід знати, що в теорії систем будь-який об'єкт може вважатися *системою* і *несистемою*: усе залежить від того, з якою метою його розглядають і хто висловлює судження про нього в будь-якій формі – усній, письмовій чи просто подумки.

Так, звичайний олівець для переважної більшості людей є пристосуванням для письма чи малювання. Для фахівця – це об'єкт, що знаходиться в певних зв'язках і відношеннях з іншими об'єктами множини пристосувань для нанесення інформації на певний носій. За певними ознаками він, фахівець, визначить його призначення (для писання, малювання чи креслення); з чого виготовлено його стрижень (вугілля, графіту чи сухої фарби); є в нього оправа чи немає; якої він твердості. Тобто, фахівець розглядає той же олівець як об'єкт певної множини, в якій реалізуються певні відношення, тобто системи, яка займає певне місце в сукупності інших систем і призначена для певних цілей. Визначити об'єкт як систему – значить виділити в ньому те відношення, в якому він виступає стосовно певної мети, досягненню якої сприяють його властивості.

У методичній літературі поняття *система* трапляється досить часто: *методична система, система навчання, система вправ, системний підхід* і т. п. Проте ми не знаходимо спроб розглянути наведені поняття, зокрема поняття *система навчання*, як категорії загальної теорії систем – наукової дисципліни, що розробляє методологічні принципи дослідження систем. Ця теорія широко використовується при вивченні складних об'єктів, і їй присвячено велику кількість публікацій: від монографій, збірників, посібників і довідників до наукових статей.

Недостатня увага до загальної теорії систем з боку педагогів пояснюється, мабуть, широким використанням математичного апарату, який відлякує їх від цієї теорії вже з першого знайомства з нею, і вони користуються тим термінологічним апаратом і тими поняттями, до яких звикли. У свою чергу фахівці із загальної теорії систем не цікавляться або дуже мало цікавляться педагогікою, тому що педагогічні системи надзвичайно складні за організацією, відкриті, стохастичні (ймовірнісні) і *точні* результати їх функціонування визначити наперед надзвичайно важко, а практично – неможливо. Разом із тим одним із важливих завдань загальної теорії систем є створення загальної методології спрощення систем і тим самим загальної теорії їх моделювання. Один із творців загальної теорії систем У. Р. Ешбі навіть визначає загальну теорію систем як



---

загальну теорію спрощення. І ми знаходимо цілу низку публікацій, з яких можна отримати в доступній формі цінну інформацію, що може бути використана в педагогічних дослідженнях. Зупинимось на одному з них. Відомо, що українські вчені обіймали передові позиції в розвитку кібернетики в Радянському Союзі. Зокрема вони вперше випустили Енциклопедію кібернетики у двох томах (спочатку українською мовою [5], а потім і російською [37, 38]); уперше видали для широкого читача словник з кібернетики [31]. Часто термін *загальна теорія систем* використовують як синонім терміну *абстрактна теорія систем*.

Розгляд *задач* на якомусь одному рівні абстракції дає можливість відповісти на певну групу запитань, а для отримання відповідей на інші питання необхідно провести дослідження вже на іншому рівні абстракції. Кожен із можливих рівнів абстрактної теорії систем має обмежені, властиві лише цьому рівневі абстрагування. У загальнофілософському плані вважають, що реальні системи за своїми властивостями є *невичерпними* (виділено нами В.П.), а для пізнання дійсності необхідно використати всі можливі рівні абстрагування. Виділене є надзвичайно важливим для обґрунтування можливостей створення великої кількості методичних систем.

Ми згадуємо про ці важливі події в розвитку української науки не просто заради того, щоб повідомити про це читачеві, а тому, що саме тоді він уперше подумав про використання загальної теорії систем у дослідженні проблем методики навчання іноземних мов. Так ось, із згаданого вище словника [31] дізнаємося, що основою для створення загальної теорії систем є аналогії (ізоморфізм) різних процесів – властивість, що виражає однаковість будови якихось сукупностей елементів, незалежно від природи цих елементів і процесів, що відбуваються в системах різного типу (технічних, біологічних, економічних, соціальних). Доведений ізоморфізм для систем різної природи дає можливість переносити знання з однієї галузі в іншу. І загальна теорія систем являє собою галузь наукових знань, що дозволяє вивчати поведінку, включаючи цілеспрямовану, систем будь-якої складності, будь-якого призначення. Вважаємо висновки про загальну теорію систем, подані у словниковій статті, настільки важливими для розроблення систем навчання, що їх варто подати повністю. Зокрема з посиланнями на американського спеціаліста в галузі створення загальної теорії систем М. Месаровича подано основні вимоги до цієї теорії:

- 1) вона має бути настільки загальною, щоб охопити вже існуючі теорії;
- 2) загальна теорія систем повинна мати строго науковий характер, а терміни і визначення – бути настільки фундаментальними, щоб її висновки мали безсумнівну цінність при вивченні *конкретних систем*.

Цитуємо словник далі: «Загальна теорія систем повинна мати дедуктивний характер і об'єднувати інші теорії, що вивчають системи в цілому і ті, які розглядають поведінку окремих систем (теорію управління, теорію адаптації, самоорганізації, навчання і т.п.) Вважають, що об'єднання під назвою загальної теорії систем усіх цих наукових теорій можливе внаслідок використання більш високого абстрагування, ніж в окремих теоріях. Саме ця обставина дає можливість отримати із загальної теорії систем усі ці теорії як окремі випадки» (31, с. 500). Із сказаного вище випливає, що розробники систем навчання окремих предметів мають обов'язково використовувати

---

у своїх дослідженнях термінологію загальної теорії систем: в іншому випадку окрема теорія не може бути однозначно зрозумілою (див. п. 2 вимог до систем). Разом із тим розробники окремих систем мають враховувати рівень абстрактного опису своєї системи: адже для опису системи *олівець*, про що йшлося на початку цього підрозділу, і *методичної системи* необхідні різні понятійно-категоріальні апарати і різні рівні абстрактного опису. Нагадаємо, що в загальнофілософському плані кількість реальних систем не може бути визначена: постійно створюються нові і нові системи. Аксиомними вважаються такі положення: а) системи синтезуються і конструюються, і необхідною умовою синтезу є здатність до оцінки: системи можна оцінювати, а запропоновані альтернативні варіанти порівнювати з попередніми з точки зору того, **чи є вони кращими чи гіршими від попереднього варіанту** (виділено нами В. П.); б) системи синтезуються частинами.

Автор цього підрозділу спеціально уникав тих частин загальної теорії систем, які мають значний і, на його погляд, складний математичний апарат, керуючись такими положеннями: 1) не відлякувати педагогів, що не мають достатньої підготовки в галузі математики, до яких належить і він сам; 2) не ігнорувати висновків, що обґрунтовуються методами математики, а використовувати їх, якщо вони, на його думку, необхідні і придатні для використання системного підходу до вивчення проблем методики навчання; 3) спростувати виклад матеріалу до рівня розуміння читачем, що цікавиться методикою навчання, і не порушувати правил загальної теорії систем, пристосованих до конкретних явищ. Цей рівень має бути *достатнім і необхідним* для розуміння суті педагогічного явища.

У зв'язку з цим автор дозволив собі не цитувати кожного разу джерела інформації: адже він не претендує на розробку якихось проблем загальної теорії систем, а лише робить спробу використати окремі її положення у своїй галузі знань. Вивчення низки публікацій із загальної теорії систем спонукало нас до використання цієї теорії в методичних дослідженнях і дало можливість зробити деякі попередні висновки загального змісту.

1. Загальна теорія систем хоч і не дає можливості *точно* визначити сутність функціонування і розвитку педагогічних систем, але може допомогти визначити тенденції (trends), за якими вони розвиваються, і цим самим сприяти їх удосконаленню і підвищенню ефективності використання.

2. Знайомство із загальною теорією систем як методологічною основою дослідження систем сприяє дисциплінуванню мислення дослідників у галузі педагогічних наук: адже ті досить часто користуються термінами, не замислюючись над їх значеннями. Це також сприяє адекватності розуміння автора читачами, що набуває особливого значення в сучасних умовах, коли педагогічна література заповонила книжковий ринок. Автор цього розділу якось нарахував на одній із розкладок 53 назви книг і брошур педагогічного спрямування, і кожна з них, безперечно, претендує на те, що в ній розглядаються найважливіші проблеми педагогіки, дидактики і методики навчання різних предметів. У засобах масової інформації висловлювалася думка: для того, щоб прочитати все, що видрукувано в галузі педагогічних наук за один рік, не вистачить життя.

---

3. Загальну теорію систем можна порівняти з логікою, яка також дисциплінує мислення людини: можна логічно мислити і не вивчаючи законів логіки, але їх знання допомагає впорядковувати висловлювання, робить їх гнучкішими, точнішими, зрозумілішими. Логіка – наука про закони й операції правильного мислення. Відповідно до основного принципу логіки правильність судження визначається лише його логічною формою, або структурою і не залежить від конкретного змісту положень, що входять до нього.

Історія логіки налічує близько двох із половиною тисячоліть і пов'язана з ім'ям древньогрецького філософа Арістотеля, якого називають батьком логіки. Цю історію умовно розділяють на два етапи: 1) від Арістотеля до початку XX століття; 2) від кінця цього етапу до наших днів.

На першому етапі логіка розвивалася дуже повільно, і створювалось враження, що вона з самого початку була завершеною наукою. І лише наукова революція дала поштовх до розвитку математичної, або символічної логіки, на основі якої предмет логіки істотно розширився, поглибився і продовжує розвиватися в багатьох напрямках. Успіхи математичної логіки стали передумовою виникнення нової галузі науки – кібернетики. Можна відмітити таку особливість: математична логіка є частиною формальної логіки, а отже основні закони формальної логіки поширюються на математичну логіку. Але математична логіка – це суцільна математика, у той час як курс формальної логіки може обходитись без неї. Цікаво, що в українських середніх школах із 1947 по 1956 рік логіка вивчалась як самостійний предмет. Автору цього розділу довелося свого часу бути викладачем логіки в середній школі, і саме це наштовхнуло його через кілька десятків років на думку: якщо формальна логіка без математичного апарату стала основою математичної логіки, що було передумовою виникнення кібернетики, а отже і кібернетичних систем і загальної теорії систем, то чому не піти зворотним шляхом і не створити на основі загальної теорії систем теорію методичних систем без математичного апарату. Пригадаємо, що основою загальної теорії систем є аналогії.

4. Використання даних загальної теорії систем може сприяти вивченню специфіки окремих педагогічних явищ, їх систематизації і, зрештою, розвитку педагогічних наук взагалі.

Об'єктом вивчення обрано не дидактику, а методичну систему тому, що остання не лише теоретична, а й матеріалізована завдяки підручнику, у той час як дидактична система чисто теоретична (віртуальна) і може стати матеріальною лише будучи одним із засобів методичної системи. Слід зазначити, що існує й методика вивчення дидактики як окрема наука.

Визначень поняття *система* є дуже багато. Проаналізувавши деякі з них, приходимо до висновку, що система – це, по-перше, сукупність (множина) елементів; по-друге, що ця сукупність об'єднана певними властивостями і відношеннями, які знаходяться у взаємодії; по-третє, що ця взаємодія спрямована на досягнення певних цілей.

Звідси: *методична система – це сукупність спеціально організованих засобів навчання, яка на основі дібраного змісту навчального предмета у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей.* Зазначимо, що в цьому

---

визначенні фігурують такі категорії, як *засоби* і *цілі навчання* та *зміст* навчального матеріалу, що, як ми вважаємо, неоднозначно трактуються в педагогічній літературі. Аналізувати різні підходи – не мета цього розділу, тому зупинимось лише на окремих характеристиках цих категорій, що сприятиме розумінню суті досліджуваних проблем.

Для глибшого розуміння категорії *методична система* підкреслимо, що *ціль* і *засіб* неможливо розглядати окремо, оскільки у визначенні кожної присутня інша. «Ціль – один з елементів поведінки і свідомої діяльності людини, який характеризує передбачення в мисленні результату діяльності і шляхи його реалізації за допомогою певних засобів». «Засіб – сукупність предметів, ідей, явищ та способів дій, які є неодмінною умовою реалізації цілі» [33]. Ціль і засоби взаємозумовлюють, взаємозаперечують одне одного і міняються місцями: створення засобів стає найближчою метою; усяка реалізована мета стає засобом постановки і реалізації інших цілей. Це виражається в діалектиці найближчих і віддалених, загальної і окремих, кінцевої і проміжних цілей.

Кінцеві цілі навчання іноземної мови у школі визначаються запитами суспільства, але їх можна досягти лише через реалізацію окремих проміжних цілей. Саме проміжні цілі визначають укладачі програм, підручників, навчальних посібників, методисти, учителі, і від того, наскільки правильно їх визначено і сформульовано, залежить досягнення кінцевої мети.

Від цілей необхідно відрізнити навчальні завдання, хоча в багатьох посібниках ці поняття трактуються як ідентичні. Завдання – це крок до досягнення мети. Якщо на кожному уроці ставиться одна або кілька цілей, то завдань виникне багато: їх учитель планує або вони виникають спонтанно на кожному уроці. Так, для досягнення однієї з кінцевих цілей – мовчазного читання – необхідно реалізувати ряд проміжних цілей: навчитися розпізнавати іншомовні графеми і співвідносити їх з відповідними звуками, озвучувати слова, речення, текст, тобто читати вголос; навчитися розуміти речення, абзац, текст, побудовані на вивченому мовному матеріалі; навчитися здогадки про значення незнайомих слів тощо. У свою чергу, для досягнення кожної з проміжних цілей необхідно розв'язати конкретні завдання. Так, для засвоєння звуко-буквених зв'язків в англійській мові вчитель ставить завдання озвучування голосних і приголосних букв, буквосполучень, наприклад: ch, sh, ar, or і т.п. Розв'язання завдань передбачає застосування різних прийомів: озвучування індивідуально й хором, озвучування ізольованих букв і в складі слова тощо. Потім учні виконують складніші дії: шукають у тексті відповідь на поставлене запитання, читають речення, абзац із пропущеним або незнайомим словом для розвитку вміння розуміти його в контексті тощо. У кожному випадку вчитель ставить і відповідним чином формулює завдання. Якщо про кінцеві цілі вчитель нагадує учням зрідка, то про проміжні цілі він говорить частіше – на початку уроку, на якому вони реалізуються, а завдання формулюються завжди безпосередньо перед їх розв'язанням.

---

Слід зазначити, що в історії методики іноземних мов в Україні був період, коли письмо не включали до цілей навчання, а розглядали лише як засіб навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Укладачі програм до 90-х років минулого століття мотивували своє ставлення до письма двома аргументами: 1) комунікативна цінність письма є дуже низькою – учням навряд чи доведеться використовувати його; 2) формування навичок і вмінь письма вимагає багато часу.

Ці аргументи легко спростувати.

1. У сучасному світі письмо широко використовують у всіх сферах життя, а можливості спілкування з іноземцями через листування є вищими від безпосереднього спілкування в усній формі. Саме тому в усіх цивілізованих країнах письмо включають до цілей навчання іноземних мов.

2. Письмо є «генеральним закріплювачем» (термін І. О. Грузинської), оскільки воно супроводжується усним промовлянням, читанням, і слуханням. Тому, навчаючи письма, ми водночас навчаємо усного мовлення й читання. Отже, твердження, що письмо можна навчати лише за рахунок часу відведеного на інші види мовленнєвої діяльності, є безпідставним.

3. Діалектика співвідношень цілі і засобів така, що ніякий засіб не може бути реально діючим, якщо на якомусь етапі взаємодії він не набуває статусу цілі.

Результати дослідного навчання англійської, французької та іспанської мов дало нам підставу включити письмо до однієї з основних цілей навчання іноземних мов, що знайшло відображення у програмах, складених лабораторією навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України і затверджених Міністерством освіти й науки України.

Визначення поняття *засоби навчання*, як це не дивно, не знаходимо в посібниках із дидактики й методики, якщо навіть у них є розділи «Засоби навчання». Автори обмежуються їх переліком і описом використання. Ю. К. Бабанський [1, с. 15] згадує, правда, і про більш широкий зміст поняття як «усе, що сприяє досягненню цілей діяльності, тобто як сукупність методів, форм, а також спеціальних засобів навчання». Але відразу ж обумовлює, що він розглядає засоби навчання в їх спеціальному смислі, тобто як навчальні посібники, наочні демонстраційні пристрої, технічні засоби тощо.

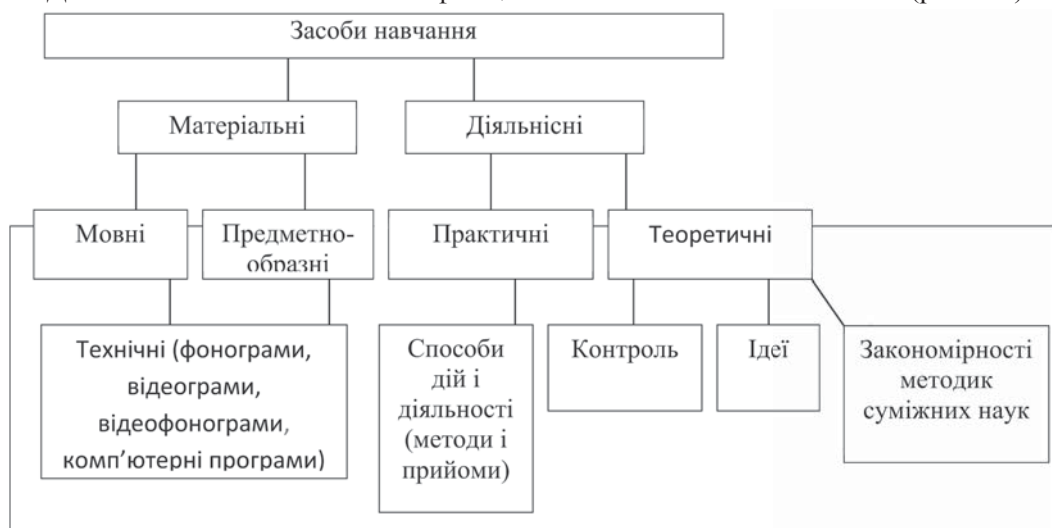
Якщо твердження про вузьке розуміння терміну є коректним, то виникає думка про можливість навчання без будь-яких засобів, наприклад, у словесних методах. Адже іноземної мови можна навчити без посібників і підручників.

У підрозділі про категоризацію ми вже торкалися категорії *засоби навчання*, але з урахуванням важливості цієї категорії розглянемо проблему глибше.

Повторимо категоризоване визначення поняття. *Засоби навчання – це сукупність предметів, явищ, ідей і способів дій, за допомогою яких реалізуються цілі навчально-виховного процесу.*

Наведене визначення охоплює весь обсяг поняття *засоби навчання*, які можна розподілити на дві групи: *матеріальні* (сукупність предметів і явищ) і *діяльнісні* (сукупність ідей і способів дії). Перша група засобів навчання – це якраз ті, про які йшлося у визначеннях, наведених у словникових статтях. Друга група – це діяльнісні засоби, які є не менш важливими для навчального процесу, ніж засоби першої групи.

Для наочності покажемо класифікацію засобів навчання схематично (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Класифікація засобів навчання**

Як видно з рис. 3.1, і методи, і прийоми є засобами досягнення певних цілей. До засобів належить також контроль, що сприяє встановленню зворотного зв'язку, завдяки якому вчитель у будь-який час може визначити, наскільки ефективною є його діяльність, щоби внести відповідні корективи в навчальний процес. У той же час завдяки результатам контролю учень отримує інформацію про успіхи чи невдачі у своїй навчальній діяльності, щоб підвищити ефективність учіння.

Те, що вивчення закономірностей окремих методик і суміжних наук сприяє досягненню цілей навчання не потребує доведень, а нові ідеї взагалі можуть змінити весь хід і результати навчально-виховного процесу. У наведеній класифікації знайшли місце і ті засоби навчання, які називаються в інших джерелах – це засоби унаочнення. Але засоби навчання і засоби унаочнення не є тотожними поняттями: перші включають в себе і другі, а другі є лише частиною засобів навчання, засобом їх презентації.

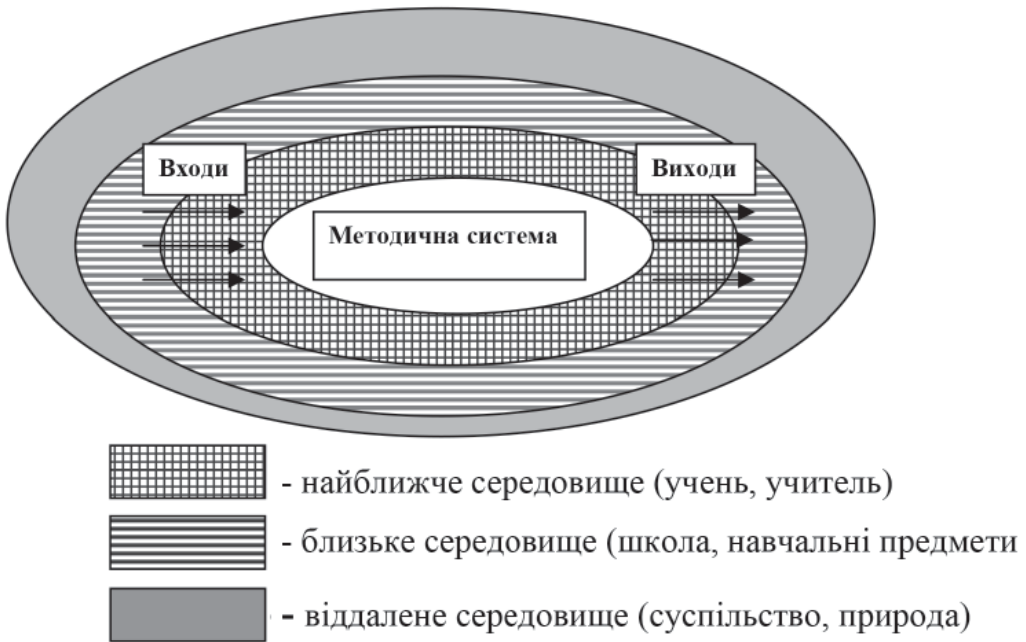
Звернемо увагу на один із засобів навчання, який є основним і універсальним, – на мову. Чому?

1. Це єдиний засіб, який може функціонувати самостійно, що й робить мати (звідси *Mutterschprache* – нім. материнська мова; *mother tongue* – те ж саме в англійській мові), навчаючи рідної мови. Відомо також, що дитина розпочинає вивчати материнську мову ще в утробі матері. Вивчаючи другу мову, людина обов'язково спирається на першу, рідну (материнську). Відомо досить багато випадків, коли дитина виховувалась у популяції тварин, зокрема вовків. Якщо вона у віці кількох років знову потрапляла до людей, ніякі методики не могли створити цій дитині умов для хоча б елементарного засвоєння будь-якої мови, а без неї і засвоєння норм суспільної поведінки: можна було лише сформувати певні навички, що підтримують життєздатність дитини, яка піростала і фізіологічно розвивалася, хоча і у сповільненому темпі. Без мови немає людини.

2. Жоден інший засіб (чи їх сукупність) не може виконувати свою роль без мови, яка є обов'язковим компонентом у навчанні будь-якого предмета, як гуманітарного, так і природничого циклів. Навряд чи варто доводити, що без мови неможливо навчати ні математики, ні фізики, ні історії, ні географії чи будь-якого іншого предмета. Передбачаючи заперечення стосовно цього твердження, зауважимо, що мова жестів – також мова.

3. Мова є суттєвою характеристикою школи, яка фігурує в її назві: школа з українською мовою викладання, школа з російською (молдавською, кримсько-татарською) мовою викладання. Були навіть спроби, правда, невдалі, створити школи з викладанням ряду предметів англійською (німецькою, французькою, іспанською) мовою. Ця характеристика школи є підтвердженням тези про мову як основний засіб навчання. У навчанні будь-якої мови ця ж мова є водночас і предметом вивчення, і одним із засобів досягнення мети. Можна визначити як аксіому: без іноземної мови навчити іноземної мови неможливо.

Наведені висновки про сутність категорій *ціль і засоби* дозволяють подати схему методичної системи (рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Схема методичної системи**

У поданому визначенні категорії *методична система* пояснення потребують терміни *середовище, організація, вхід* і *вихід* системи та деякі інші, пов'язані з ними.

*Середовище* (оточення, зовнішнє середовище) – одне з основних понять загальної теорії систем, оскільки перед дослідником завжди виникає питання: де закінчується система і розпочинається щось інше, тобто, як відмежувати об'єкти системи від решти матеріального світу. Це питання виникає не завжди: існують системи, які повністю автономні і не залежать від зовнішніх впливів, таких як багатоканальна система автоматичного управління. Подібні системи не залежать від середовища.

---

Соціальні системи, а до них належить і методична, не можуть існувати поза середовищем. Разом з тим не все, що перебуває поза системою, є середовищем цієї системи: для неї середовищем є лише ті об'єкти, зміна якості яких впливає на функціонування системи, а також ті, чії функції змінюються в результаті поведінки цієї системи.

Характер взаємодії системи і середовища різний, оскільки середовище не однорідне і включає цілу низку елементів, які по-різному впливають на систему і, у свою чергу, зазнають неоднакового впливу з боку системи. Тому ми виділили три категорії середовища: найближче, близьке і віддалене.

*Найближче середовище.* До найближчого середовища включено вчителя й учня: діяльність кожного з цих об'єктів зазнає безпосереднього впливу з боку системи. Вона значною мірою визначає діяльність учителя із забезпечення учнів знаннями, із формуванням у них умінь і навичок. Діяльність учня також визначається системою (підручником). Але на неї впливає також учитель, діяльність якого також регламентується системою. Разом з тим учитель і учень взаємодіють не лише між собою, утворюючи систему *учитель–учень*, в якій і вчитель, і учень є підсистемами. Ця взаємодія системи *учень–учитель*, тобто найближчого середовища з методичною системою, і є *процесом навчання*.

Методична система не може бути індиферентною до найближчого середовища, тобто до системи *учитель–учень*. Дослідник (у загальній теорії систем його також називають *спостерігачем*), отримавши дані про функціонування методичної системи, може вносити до неї певні корективи, частково замінюючи саму систему. Учитель часто виключає окремі її елементи і додає свої, а учень також може у процесі самостійної роботи зміщувати акценти при виконанні вправ і завдань, уміщених у підручнику як одному із засобів, в якому у сконцентрованому вигляді реалізується суть цієї методичної системи.

Можна назвати ще один чинник, який безпосередньо впливає на ефективність методичної системи, – ставлення вчителя до неї. Кожен учитель неминує і незалежно від того, що думають про систему, яка реалізується у відповідному підручнику, його колеги, представники органів освіти, попередні публікації про цей підручник, потрапивши в руки і перегорнувши аркуші нового підручника, отримує перші враження про нього – позитивні чи негативні. Ці враження можуть змінитися після детального знайомства з підручником, а можуть залишитися без змін. Тому методична система має бути простою і зрозумілою для вчителя.

Можливий також варіант, коли акцент у методичній системі робиться на те, що вона, ця система, може виконувати функцію самовчителя. Тоді всі її підсистеми, особливо підручник, спрямовані на допомогу учневі самостійно засвоїти знання і сформувати вміння і навички (відповідні компетентності). У цьому випадку методична система виконує також функції вчителя, а процес навчання – це процес взаємодії методичної системи й учня. У цій функції методична система набуває особливого значення у зв'язку з поширенням застосування електронних підручників.

*Близьке середовище*, тобто школа, системи навчання інших предметів тощо впливає на функціонування системи навчання іноземної мови лише опосередковано. Цей вплив проявляється в міжпредметних зв'язках, у загальній атмосфері школи,



---

у ставленні учнів до навчання взагалі, зрештою, у мотивації до вивчення іноземної мови в цій школі.

*Віддалене середовище*, зокрема суспільство, впливає на систему навчання іноземних мов насамперед через визначення кінцевих цілей навчання: вони визначаються потребами суспільства. Зрештою, суспільство оцінює систему навчання іноземних мов і приймає її або відхиляє, фінансуючи видання підручників, у яких реалізується система, і рекомендує їх до використання у школах. Але в цьому випадку йдеться про заміну системи навчання чи її варіантів іншою системою, що, як показав досвід автора, не завжди було виправданим і доцільним в історії розвитку як окремих методичних систем і підручників, в яких вони (системи) реалізуються, так і в розвитку системи освіти.

*Входи і виходи системи.* Поняття *вхід* і *вихід* системи не означають отвір або місце для проходу всередину чогось чи виходу назовні. Стосовно методичної системи – це кількісні характеристики властивостей середовища, істотних для функціонування системи. Оскільки кожна реальна методична система має практично необмежену кількість властивостей, то і кількість входів і виходів також є практично необмеженою. Але дослідника (і вчителя) цікавить якась конкретна властивість чи сукупність властивостей і, відповідно, певна інформація, що надходить до системи і впливає на її функціонування.

До функцій входів і виходів методичної системи можна віднести такі:

1. Через *виходи* системи найближче середовище одержує інформацію про те, як необхідно навчати і як учитися.
2. Через *виходи* надходить інформація про результати процесу навчання.
3. Через *виходи* дослідник (учитель) одержує інформацію про результати функціонування системи.
4. Дослідник аналізує результати і через *входи* вносить корективи щодо вдосконалення методичної системи або її підсистем, якщо в цьому виникне потреба.

Власне кажучи, методична система може функціонувати завдяки входам і виходам, через які реалізується взаємозв'язок між системою і найближчим середовищем.

Запропонований матеріал є інформаційним вступом до трактування методичної системи під кутом зору загальної теорії систем, без якого були б незрозумілими ні наміри автора, ні виклад основних положень, що характеризують методичну систему, зокрема: *організація, структура, параметри, ієрархія систем*, а також такі властивості методичних систем, як *адаптивність, стохастичність, відкритість, самоорганізація* і т. п.

### 3.2.2. Деякі характеристики методичної системи

#### 3.2.2.1. Організація і структура методичної системи

У загальній теорії систем *організація* – це властивість матеріальних і абстрактних систем виявляти взаємозалежну поведінку окремих частин у межах цілого, тобто виявляти зв'язки між окремими частинами (підсистемами). Одним із способів дослідження таких зразків є *кореляційний аналіз*, який дозволяє кількісно оцінювати зв'язки між окремими явищами. Так, якщо ми розглядаємо різні види мовленнєвої

---

діяльності, то маємо з'ясувати, які зв'язки проявляються в таких парах: 1) аудіювання – говоріння; 2) аудіювання – читання; 3) аудіювання – письмо; 4) говоріння – читання; 5) говоріння – письмо; 6) читання – письмо. У кожній з цих пар види мовленнєвої діяльності можна поміняти місцями: тоді виявимо ще шість видів зв'язку. Доцільність таких перестановок пояснюється тим, що при вивченні зв'язків у кожній парі той компонент, який обіймає перше місце, містить більше інформації, ніж другий. Текст можна зрозуміти, якщо у змістовних словах видалити другу половину; якщо ж видалити початки слів, текст стає незрозумілим або майже незрозумілим. Якщо в рядку закрити нижню частину, його можна зрозуміти; якщо закрити верхню частину рядка, розуміння неможливе. Об'єктивно: якщо розглянемо пару понять, то спочатку звертаємо увагу на вплив першого на друге, хоча пам'ятаємо про взаємозв'язок. Візьмемо для прикладу пару *аудіювання – читання*. По-перше, людина може розуміти усні висловлювання іншої і бути нездатною зрозуміти написаний співрозмовником такий же текст, якщо вона неписьменна. Отже, у цьому випадку зв'язок між аудіюванням і читанням нульовий. Але для людини, яка має хоча б мінімальні навички читання, цей зв'язок уже проявляється. Разом із тим людина, яка вміє і багато читає, водночас навчається й розуміти мову в усній формі, а якщо вона ще й пише, то рівень розуміння усного мовлення значно зростає.

Психологами доведено, що при написанні тексту учень його читає; при читанні він промовляє прочитане вголос, а при мовчазному читанні – у внутрішньому мовленні; те, що учень промовляє, він чує. Таким чином, у парі *читання – аудіювання* рівень кореляції дуже високий і може досягати 0,7.

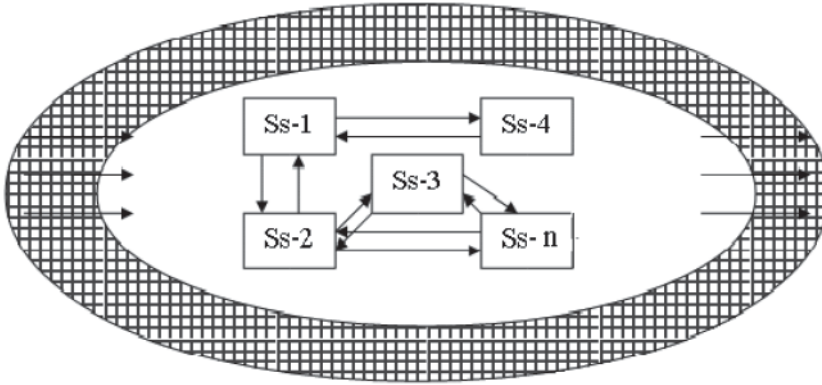
У методиці навчання робилися спроби визначити рівень кореляції не лише між видами мовленнєвої діяльності, а й між аспектами мови, наприклад, між лексикою і говорінням. Власне кажучи, у багатьох ситуаціях можна спілкуватися за допомогою лише лексики, особливо якщо скористатися ще й екстралінгвістичними засобами.

Проте, на жаль, дані про рівень кореляції між видами мовленнєвої діяльності, аспектами мови й окремими видами мовленнєвої діяльності не можна вважати точними, але вони показують **тенденції і напрями**, за якими можна оцінити зв'язки між видами мовленнєвої діяльності та між аспектами мови і видами діяльності. Ці зв'язки існують об'єктивно, і нам не зустрічалися філологи і методисти, які б їх заперечували. Зрозуміло, що ці зв'язки не можна не враховувати при структуруванні методичної системи. Навчаючи одного виду мовленнєвої діяльності, ми неминуче навчаємо й інших, що не виключає необхідності *спеціально* навчати кожного виду мовленнєвої діяльності, не забуваючи при цьому взаємозв'язки і взаємозалежність.

Ми вже показали, що методична система пов'язана із середовищем, особливо з найближчим *учитель – учень* і, власне кажучи, вона, система, створюється заради нього. У зв'язку з цим ступінь організованості методичної системи має відповідати ступеню організованості найближчого середовища з його внутрішніми зв'язками.

У визначенні категорії **організація системи** йдеться про взаємозалежну поведінку частин у межах цілого. Виділення частин системи і фіксація зв'язків між ними – процес структуризації. Внутрішня організація системи і є її структурою.

Структуру методичної системи визначає її конструктор з урахуванням цілей, наявних засобів і власних поглядів на шляхи досягнення цілей, тобто власного розуміння процесу навчання. Так, в основу структурування він може покласти навчання видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма. Тоді схематично його систему можна зобразити так (рис. 3.3):

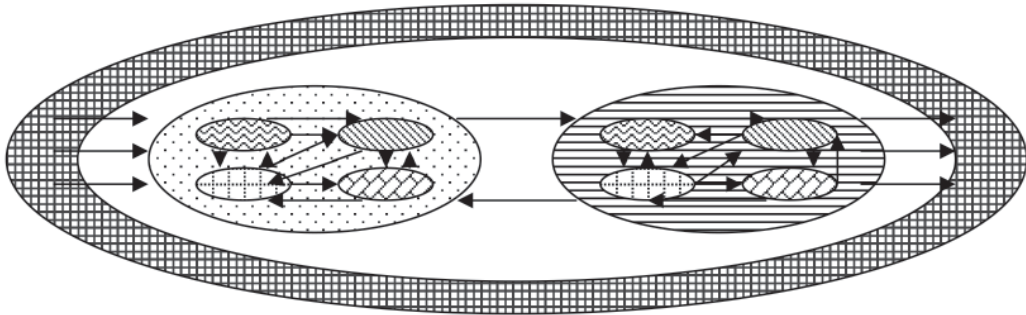


**Рис. 3.3. Схема структури методичної системи**

Позначивши систему через  $S$  (system), а підсистеми через  $Ss$  (subsystem), маємо схему, у якій:  $Ss-1$  – підсистема навчання аудіювання;  $Ss-2$  – підсистема навчання говоріння;  $Ss-3$  – підсистема навчання читання;  $Ss-4$  – підсистема навчання письма;  $Ss-n$  – підсистема ідей і закономірностей як один з важливих засобів навчання.

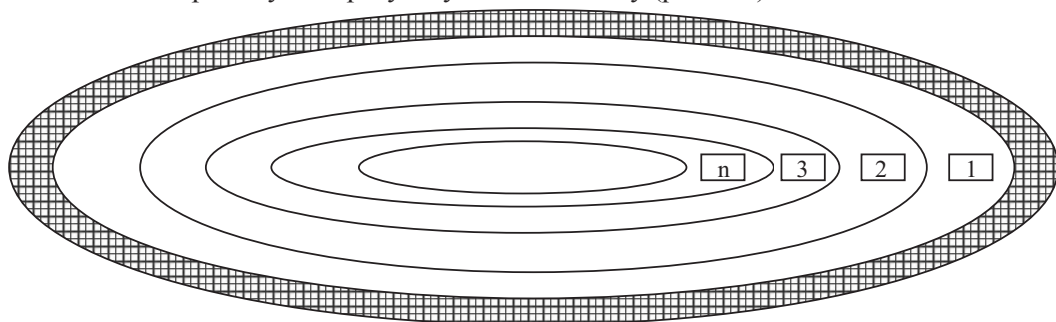
Стрілками показано взаємозв'язок підсистем, що входять до лінгводидактичної системи, яку можна умовно назвати суперсистемою стосовно підсистем (систем) нижчого рівня.

Якщо в основу структуризації системи покласти дві форми мовлення, усну й писемну, то систему можна подати у вигляді двох основних підсистем, кожна з яких включатиме підсистеми нижчого порядку. Наприклад, підсистема навчання писемного мовлення може включати підсистеми навчання читання й письма; читання, у свою чергу, має підсистеми навчання читання вголос і про себе тощо. І кожна підсистема пов'язана з іншими, як це показано на рисунку 3.4.



**Рис. 3.4. Взаємозв'язок підсистеми**

Зроблені пояснення дають можливість детальніше зупинитись на *ієрархії систем*. *Ієрархія* в широкому розумінні – це розташування частин або елементів цілого в певному порядку: від вищого до нижчого. Ієрархію в методичній системі можна зобразити у вигляді замкнених фігур, вписаних одна в одну. Тоді простір, обмежений зовнішньою кривою, умовно назвемо системою. А решту просторів, обмежених іншими кривими, – підсистемами, відповідно 1-го, 2-го, 3-го і n-рівня. Термін вжито нами умовно, тому що будь-яка методична система є підсистемою, наприклад, щодо системи освіти. У загальній теорії систем ієрархію підсистем зображають із використанням теорії *графів*, але ми залишаємось вірними підходу, за якого утримуємося від математики і пропонуємо зрозумілу для всіх схему (рис. 3.5).



**Рис. 3.5. Ієрархія підсистем**

Наведемо конкретний приклад ієрархії підсистем, де основною є методична система, а ієрархію побудовано стосовно підсистеми навчання усного монологічного мовлення:

- усного спілкування;
- монологічного мовлення;
- зв'язного мовлення;
- поєднання двох суміжних висловлювань;
- висловлення однієї думки;
- формування необхідних граматичних навичок;
- формування лексичних навичок;
- знання окремого слова, його вимови;
- вимови окремих звуків;
- знання про вимову окремих звуків.

Подана ієрархія з десяти підсистем зовсім не претендує на завершеність і досконалість: можливе скорочення кількості підсистем, перестановки, об'єднання кількох підсистем в одну, нехтування окремими підсистемами, а отже і окремими етапами підготовки до усного монологічного мовлення. Можна, зрештою, звести навчання монологічного мовлення до заучування наперед підготовленого виступу у формі монологу. Зокрема, непоодинокі випадки, коли відомі вчені, погано або навіть дуже погано володіючи іноземною мовою, виступають цією мовою на наукових конференціях, і мало хто звертає увагу на знання мови, особливо якщо зміст виступу викликає інтерес.

---

Більше того, спостерігаючи засідання Верховної Ради України, нерідко чуєш виступ депутата чи міністра українською мовою, а відповіді на запитання вони дають іншою мовою через погане знання першої.

Ми навели один із багатьох можливих способів структуризації методичної системи, щоб, по-перше, показати, наскільки різноманітні підходи до структуризації, а, по-друге, для ілюстрації одного з можливих способів побудови ієрархії систем.

Повертаючись до можливої структуризації методичної системи, можемо також зауважити, що навіть послідовність рівнів ієрархії не є фіксованою. Можна зустріти методичні системи, в яких припускається, що не варто звертати особливої уваги на формування лексичних і граматичних навичок, що навички вимови формуються при виконанні вправ у виробленні вмінь говоріння, як це спостерігається при засвоєнні рідної мови. Тоді ієрархія підсистем навчання усного монологічного мовлення може мати такий вигляд: 1) монологічне мовлення; 2) зв'язне мовлення; 3) поєднання двох суміжних висловлювань; 4) висловлювання однієї думки.

Можливі й інші підходи до побудови ієрархії систем. Так, в останні роки дуже популярним є компетентнісний підхід до навчання іншомовного спілкування (див. п. 1.2. цього посібника), яким визначено ієрархію мовленнєвих компетентностей, що формуються на базі мовних.

Можливі й інші варіанти ієрархії. Ми розглянули можливу ієрархію підсистем навчання монологічного мовлення, але подібних підсистем досить багато, як-от: підсистем навчання діалогічного мовлення, аудіювання, читання й письма. Крім того, кожна з підсистем нижчого рівня може мати в свою чергу кілька ієрархій підсистем, тому кількість підсистем практично не обмежена. Для розуміння логіки структуризації методичної системи достатньо виділити основні ієрархії й описати організацію системи як взаємозалежну поведінку підсистем у межах цілого та взаємодію систем із найближчим середовищем.

### **3.2.2.2. Параметри методичної системи.**

У словнику іншомовних слів *параметр* визначається як: 1) величина, що зберігає сталі значення лише за умов цієї задачі; 2) величина, що нею характеризують якусь властивість, стан, розмір або форму пристрою, робочого тіла тощо [30]. Цей термін широко використовується в математичній статистиці, кібернетиці і загальній теорії систем. В останній, зокрема, параметр визначається як *кількісні характеристики властивостей середовища, істотних для функціонування системи*.

Зауважимо, що *кількість* у свідомості багатьох людей асоціюється з тим, що можна рахувати і подати у вигляді певного числа. Насправді ж поняття кількості набагато ширше. Кількість, як філософська категорія, характеризує предмети та явища зовнішнього світу з погляду об'єму, числа, ступеня розвитку (див., напр.: [15]). Так, оскільки для функціонування методичної системи вирішальне значення має найближче середовище (система *вчитель–учень*), рівні підготовки вчителя й учня є тими властивостями, що визначають успіхи в навчанні. Рівень підготовки кожного учня в значній мірі визначає готовність підсистем *учень* до взаємодії з учителем і методичною системою.

---

Зробимо спробу виділити деякі параметри методичної системи, не претендуючи на повноту.

1. Рівень кваліфікації вчителя як елемента найближчого середовища.
2. Рівень здібностей учнів.
3. Рівень навченості учнів.
4. Кількісний склад підсистеми *учень*.
5. Рівень мотивації до вивчення іноземної мови.
6. Забезпеченість основними і допоміжними засобами.

Охарактеризуємо кожен із цих параметрів.

1. Доводити, що вчитель був, є і буде головною фігурою навчального процесу не варто – це аксіома. Хороший учитель здатний забезпечити функціонування будь-якої методичної системи і отримати результати навіть кращі, ніж планував її розробник. Не дуже хороший може, навпаки, навіть за наявності найкращої системи, не досягти запланованих розробником системи цілей. У системі освіти на основі низки факторів кваліфікація вчителя характеризується присвоєнням йому певної категорії. І завдання розробника – створити методичну систему, яка мала б таку властивість, як адаптивність – здатність цілеспрямовано пристосовуватись до функціонування у складних середовищах.

2. *Здібності* – це індивідуально-психологічні особливості учня, що забезпечують успіх у навчальній діяльності і легкість засвоєння знань. Одним із способів оцінки здібності й рівня інтелекту є психологічні тести, зокрема відомі як IQ (Intelligence Quotient – коефіцієнт інтелекту). IQ враховує розумовий вік, хронологічний вік і здатність виконувати певні тести. Якщо учень певного віку справляється з тестами, його IQ визначається у 100 балів. Але школяр може виявляти здатність виконувати тести, призначені для учнів на рік, два або й більше старших від нього, тоді його IQ може сягати значно більше; якщо учень здатний виконати лише тести, призначені для молодших від нього, його IQ нижче норми. Уважають високим IQ – 110–130; дуже високим – 140–160; середнім – 90–100; низьким – 60–80. Можна сперечатися стосовно об'єктивності тестів та їх надійності, але незаперечним є факт, що IQ сприяє отриманню корисних даних про інтелект і здібності учнів. Цікаво познайомитися з реакцією засобів масової інформації щодо тестів на IQ. Газета «Комсомольская правда» в Україні» за 17 – 23 грудня 2010 р. (№286/51(3689)/25084) надрукувала статтю «Тести на інтелект, складені з помилками!» У підзаголовку читаємо: «Академік РАН Віктор Васильєв стверджує, що завдання на IQ, популярні вже 60 років, насправді не заслуговують довіри!».

Підзаголовок інтригує, але не зовсім точно відповідає змістові статті: академік дійсно проаналізував тести і знайшов багато помилок. Проте на запитання: «Може, взяти й відмінити всі тести на IQ?» відповів: «Ні, я в принципі не проти тестування інтелекту. Я лише проти використання послуг таких «експертів», як Айзек». Далі вчений радить для розвитку здатності відрізнити правильне твердження від неправильного займатися математикою і фізикою.

---

Отже, В. Васильєв не проти IQ, а за коректність завдань. До речі, список осіб із високим IQ, наведений у статті, про дещо свідчить: Альберт Ейнштейн – 163; Білл Гейтс – 160; Ричард Ніксон – 143; Білл Клінтон – 137; Хілларі Клінтон – 140...

У наших школах керівники і вчителі проводять спеціальні бесіди з учнями перед зарахуванням їх до школи. Особливо це поширено у спеціалізованих школах, і не завжди результати цих бесід є коректними.

Використання IQ можливе і в запровадженні рівневого навчання іноземної мови, але це питання ще не вивчене, тому залишається лише побажанням.

3. *Навченість* учнів. Якщо методична система призначена для тих, хто лише розпочинає вивчення іноземної мови, то навченість із цього предмета можна вважати нульовою або близькою до нуля. Але можна говорити й про загальну навченість як здатність до навчання, яка формується чи, принаймні, має формуватися в учня впродовж усього життя, а особливо у процесі вивчення всіх шкільних предметів. Особливе місце у формуванні навченості має здатність до самонавчання та рівень підготовки з рідної мови, яка є основним засобом навчання всіх предметів, включаючи іноземну мову.

Навченість учнів має надзвичайно важливе значення для старшої школи, яка на сучасному етапі розвитку освіти в Україні функціонує як профільна.

Розглядаючи цей параметр методичної системи, виділимо, принаймні, дві групи шкіл. До першої віднесемо ті школи, які комплектують старші класи за рахунок власних випускників основної школи. Це переважно великі міські школи і лише окремі сільські. До другої групи шкіл належать невеликі міські і переважно сільські. У цій групі виділимо дві підгрупи: 1) школи, які поповнюють 10–11-ті класи за рахунок найближчих основних шкіл; 2) школи, які мають у 10-х класах 10 – 15 учнів і не поповнюються за рахунок інших шкіл.

У середніх школах, які поповнюються за рахунок інших шкіл, рівневе навчання іноземних мов проблематичне з двох причин:

1. Десяті й одинадцяті класи цих шкіл мають, як правило, 15 – 20 учнів, і рівневе навчання іноземної мови якщо й можливе, то фінансово необґрунтоване.

2. Рівень володіння іноземною мовою учнів, що прибули з різних шкіл, надзвичайно строкатий. У свій час (друга половина п'ятдесятих минулого століття) автор цього розділу працював учителем німецької, а потім німецької й англійської мов у великій сільській школі: три паралелі 9-х і 10-х класів. Третину учнів становили випускники трьох семирічних шкіл, і рівень знань, умінь і навичок з англійської мови майже половини цих учнів наближався до нуля. Було навіть вирішено включити деяких учнів до групи учнів, які вивчають німецьку мову: ніяких протестів з боку учнів і їхніх батьків не було. Цікаво, що один з таких учнів настільки захопився новим навчальним предметом, що вирішив стати вчителем іноземної мови і через два роки навчання успішно склав вступні іспити й успішно закінчив інститут.

У школах, де в 10-х класах навчається 10 – 15 учнів, ніяке рівневе навчання іноземної мови неможливе.

---

4. Кількісний склад системи *учні* має неабияке значення для успішного функціонування методичної системи. Життя доводить, що найефективніше методична система функціонує, якщо вона взаємодіє з найближчим середовищем, що складається з одного учня і одного вчителя. Якби це було не так, то інститут індивідуальних учителів (репетиторів) не мав би такого поширення в нашій країні. Ефективність функціонування системи *один учень – один учитель* забезпечується, насамперед, постійним зворотним зв'язком. Учитель має можливість відразу реагувати на помилки учня, на його успішне просування в учінні, пропонуючи повторне виконання вправи і завдання, чи нову вправу для засвоєння дії; учень відразу отримує підкріплення правильності виконання навчальної дії чи вказівку на її неправильність, що сприяє швидкості формування правильної навички і виключає потребу у зміні структури навички, сформованої раніше, якщо вона була хибною. При індивідуальному навчанні полегшується перенесення навичок і нівелюється вплив інтерференції на сукупність навичок.

Для індивідуального навчання, власне кажучи, необхідна окрема методична система, яка створюється вчителем (репетитором) або запозичується в колег, а підручник, створений на основі чинної у школі системи, використовується для самостійної роботи учня – необхідного складника будь-якого успішного навчання.

Індивідуальне навчання є ефективним, але занадто дорогим для суспільства, тому в школах використовується колективне навчання, яке не виключає індивідуальних підходів до окремих учнів та індивідуалізацію навчання. Індивідуалізацію не слід змішувати з індивідуальним навчанням як реалізацією окремої системи *один учитель – один учень*. Так, навчання іноземної мови відбувається, на відміну від багатьох інших предметів, не з усім класом, а у групах: якщо в класі загальноосвітньої школи більше 25 учнів, він ділиться на дві групи; у спеціалізованих школах і гімназіях (ліцеях) із поглибленим вивченням іноземної мови такий клас ділиться на три групи. Поділ на групи або невелика кількість учнів має кілька переваг:

- а) збільшується час на індивідуальну практику у використанні нової мови на уроці;
- б) зростають можливості індивідуалізації навчання;
- в) полегшується контроль за виконанням вправ і завдань учнями, що сприяє підтриманню зворотного зв'язку між учителем і учнем.

5. *Рівень мотивації до вивчення іноземної мови.* Джерелом будь-якої активності індивіда є потреби – від фізіологічних (їжа, повітря, вода і т.п.) до соціальних і духовних, які проявляються в мотивах, що безпосередньо спонукають індивіда до діяльності.

На початку 50-х років минулого століття звичайні громадяни не мали можливості відвідати країну, мову якої вивчали (німецьку, англійську чи французьку), і, більше того, іноземці в нашій країні бували дуже рідко. Тому питання: «Для чого вчити іноземну мову?» було далеко не риторичним. Зараз, у новому тисячолітті, подібних питань не виникає: іноземна мова належить до найбільш умотивованих предметів, тому завдання вчителя, використовуючи відповідні методичні системи, задовольнити реальні потреби громадян в оволодінні новим засобом спілкування. Мотиви учнів – досить дійові, та все ж залежать як від учителя, так і системи, яку він використовує.



---

Мотивація до вивчення іноземної мови має особливе значення при створенні елективних курсів і професійній орієнтації старшокласників на професії, пов'язані зі знанням іноземної мови (див. розділи 4 і 5 цього посібника).

6. *Забезпеченість навчального процесу основними та допоміжними засобами* є надзвичайно важливим параметром методичної системи. Це, насамперед, ті допоміжні засоби, що передбачені системою, яка пропонується її творцями. Відразу відмітимо, що підручник не є допоміжним засобом навчання. Він є матеріалізованою моделлю самої системи, входячи до підсистеми **засоби навчання**. Без підручників ніяка методична система не може бути реалізованою (проблемі взаємодії підручника з методичною системою буде присвячено окремий підрозділ). Допоміжні засоби – надзвичайно динамічна категорія, яка включає цілу низку понять – від натуральних предметів і їх зображень до комп'ютерних програм та електронних навчальних посібників. Останні часто перетворюються в самостійний, основний засіб навчання, який може включати будь-які допоміжні засоби, перенесені на електронний носій. Для електронних підручників необхідно створити окрему методичну систему, яка матиме всі якості звичайної методичної системи і цілу низку вже відомих і ще не відкритих можливостей.

Електронну обчислювальну машину (тепер комп'ютер) створили у США в 1946 році, а запустили в серійне виробництво у 1948 році; першу ЕОМ у Радянському Союзі розробили в Інституті електроніки в Україні в 1950 році. Сучасні електронні роботи вже можуть розмовляти, розуміти мову, читати, перекладати. Так, зовсім недавно одна з телевізійних програм показала досягнення японських учених: кібернетичні ляльки розмовляли між собою як діти, адекватно реагуючи на висловлювання своїх «співрозмовників», а ті поводитися як живі розумні істоти. Вони також розуміли звичайного живого «ровесника» і розмовляли з ним.

Чи могли ми ще кілька десятків років тому навіть уявити маленького учня, який вивчає мову в товаристві ляльок, які нею говорять, а інших мов не знають? Ідеальна ситуація для засвоєння нового засобу спілкування – наявність мовного оточення й потреби у спілкуванні, тобто наявність психолінгвістичних передумов успішного засвоєння нової мови. Завдяки кільком «учителям» один маленький учень неминуче засвоїть нову мову до певного рівня, і тоді проблема вивчення кількох мов кожним учнем не буде міфічно складною. І все це може бути використане в навчальному процесі. Електронний учитель – уже не фантазія. А отже, засоби навчання майбутнього не можна передбачити. І вони стануть предметом майбутньої методичної системи.

Значення параметрів для прогнозування ефективності функціонування системи навчання надзвичайно високе: можна сказати – вирішальне. Система, стійка й ефективна при одних значеннях параметрів, може виявитися непридатною при інших. Так, методична система, закладена в друкований підручник, може виявитись непридатною при використанні його електронного варіанта, тому що логіка використання друкованого й ідентичного електронного варіантів – різна. Система, розрахована на спеціалізовані школи з поглибленим вивченням окремих предметів, виявляється непридатною для навчання цього предмета в загальноосвітній школі: різний склад учнів, різна кваліфікація вчителів, різна мотивація діяльності школярів і педагога,

---

різне технічне обладнання. Власне кажучи, методична система може бути стійкою й ефективною лише за наявності тих параметрів, на які вона розрахована. Щодо ефективності рівневого навчання, ще немає достатніх даних.

Сказаного про параметри методичної системи достатньо для висновку: для кожного рівня необхідна окрема методична система, оскільки в них значно відрізняються цілі, зміст і засоби навчання.

### 3.2.2.3. Надлишковість методичної системи

*Надлишковість системи* – це перевищення обсягу сигналів або міри складності структур системи в порівнянні з їх мінімальними значеннями, за яких можливе виконання поставлених завдань [31, с. 196]. На абстрактному рівні говорять про інформаційну, або алгоритмічну надлишковість. У першому випадку йдеться про надлишковість кількості інформації; у другому – про надлишковість у складності алгоритму функціонування системи.

Прикладом інформаційної надлишковості є надлишковість будь-якої природної мови, яка може сягати 0,8 і вище, а це означає, що довжину тексту можна скоротити в кілька разів без втрати інформації, що передається за допомогою використаної мови. Про те, що в мові існує надлишковість, свідчить Basic English – штучна, спрощена форма англійської мови, з допомогою якої можна передавати найскладніші тексти. Ще півстоліття тому радіостанція «Голос Америки» вела регулярні передачі, в яких цією мовою (in Basic English) висвітлювались найскладніші проблеми суспільства і науки. Транслявались також художні твори англійських письменників. При цьому зберігалася вся інформація цих творів, хоча використовувались лише найпростіші граматичні конструкції і менше тисячі лексичних одиниць.

Англо-український двотомний словник (К., 1996) перекладає Basic English як початковий курс англійської мови, хоча насправді це не так. Це ніякий не курс, а спрощена форма англійської мови (artificial, simplified form of English, за Оксфордським словником). Візьмемо для прикладу оповідання Джека Лондона «Біле Ікло». Виявляється, це оповідання Джека Лондона можна видати на 240 сторінках, але такою мовою, яку може із задоволенням прочитати не лише наш учень 7 – 8 класу, а й американець. Цей твір із серії Great Illustrated Classic: Jack London. White Fang. Adapted by Malvina Y. Vogel. New York.

Цікаво, що в уже згаданому словнику з кібернетики в назвах 28 словникових статей фігурує слово **мова**: штучна мова, інформаційна мова, машинно-орієнтована мова, ентропія мови, мови програмування тощо.

У літературі з лінгводидактики інколи зустрічається термін **ентропія** як кількісна міра невизначеності ситуації. Так, якщо в результаті випробувань одна з імовірностей дорівнює 1, а решта ймовірностей – 0, то невизначеності результатів, а отже й ентропії, не існує. Надлишковість штучних мов, таких як есперанто, набагато нижча, ніж природних, оскільки в есперанто кожна літера має один звуковий відповідник; наголос постійний – на передостанньому складі; граматики проста і не має винятків; рід відсутній; усі іменники закінчуються на – o, а прикметники на – a; прислівники на – e; відмінків два – загальний і знахідний. І це ще не всі спрощення. Ще менша надлишковість у мовах програмування.

---

Надлишковість природних мов використовується в лінгводидактиці при доборі змісту для різних етапів навчання.

Як відзначалось, іншою стороною надлишковості системи є складність алгоритму функціонування системи. У кібернетиці, а отже і в загальній теорії систем, виділяють три основних способи підвищення надлишковості систем: 1) багаторазове повторення інформації; 2) уведення в дискретні (роздільні, перервні) сигнали додаткових елементів; 3) використання методу надлишкових змінних [31, с. 196].

Спробуємо прокоментувати ці способи підвищення надлишковості з позиції методиста.

1. Багаторазове повторення в методиці навчання є основою формування навичок і вмій, основою засвоєння будь-якого учіння. Відомі вислови російською «Повторение – мать учения» і латинською «*Repetitio est mater studiorum*» не викликають заперечення в жодного вчителя і жодного фахівця в галузі педагогічних наук. Якщо і ведуться суперечки, то вони точаться навколо питань кількості повторень для засвоєння конкретного матеріалу, навколо характеру цих повторень, навколо місця повторень у загальній системі навчальної роботи і т. п. Зокрема, багато уваги приділяється розподіленому в часі повторенню, тобто регулярному повторенню засвоєного раніше протягом курсу навчання.

2. Процес навчання кожного предмета за своєю суттю є дискретним, перервним, оскільки він, по-перше, відбувається періодично (на уроках, під час самостійної роботи), а по-друге, навіть на уроці між актами навчання є паузи, які можуть бути заповнені додатковими вправами і завданнями, що підвищують надлишковість системи навчання.

3. Метод надлишкових змінних, або структурна надлишковість полягає в уведенні резервних елементів, які забезпечують функціонування системи, якщо з якихось причин система спрацьовує недостатньо ефективно. У методичній системі такими резервними елементами можуть виступати різні види мовленнєвої діяльності для засвоєння іншого, адже людина, яка багато читає, краще пише; у говорінні її лексичний запас постійно збагачується і вона краще розуміє усне мовлення. Саме тому в системі наших підручників для загальноосвітньої і спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови, а їх підготовлено і випущено, якщо врахувати й експериментальні та доопрацьовані, понад 30, дотримано принципу взаємопов'язаного паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Із викладеного випливає, що зменшення невизначеності (ентропії), зростання надлишковості методичної системи збільшують її адаптивність і надійність. Термін *надійність* ми запозичили з технічних наук, де він застосовується досить широко [14].

*Надійність методичної системи – це ймовірність досягнення запланованих результатів навчально-виховної роботи за умови дотримання передбачених цією системою параметрів.* Надійність усякої системи залежить від надійності її елементів і способів включення цих елементів до системи. При **послідовному** включенні елементів надійність системи визначається добутком коефіцієнтів надійності всіх елементів за формулою  $P = P_a \cdot P_b \cdot P_c$ , де  $P$  – надійність системи;  $P$  з індексами – на-

---

дійність елементів (підсистем) системи. Оскільки надійність кожного елемента нижча за одиницю, надійність усієї системи не може бути вищою від надійності елемента з найнижчим коефіцієнтом надійності. Пригадаймо: ланцюг не може бути міцнішим від його найслабкішої ланки.

Уявімо систему навчання усного мовлення, яка складається з таких елементів:  $P_a$  (сформованість лексичних навичок) – 0,8;  $P_b$  (сформованість граматичних навичок) – 0,8;  $P_c$  (навички поєднання різних за структурою речень) – 0,7. Визначимо надійність цієї системи:  $P = P_a \cdot P_b \cdot P_c = 0,8 \cdot 0,8 \cdot 0,7 = 0,45$ . За даними В. П. Беспалька, рівень засвоєння 0,7 є достатнім: отже, при достатній надійності окремих елементів маємо систему навчання з низькою надійністю.

Подібні приклади можна навести і на матеріалі інших навчальних предметів. Так, учень не зможе розв'язати приклад, що включає додавання, віднімання, множення і ділення, якщо він не засвоїв ділення.

При послідовному включенні елементів системи єдиним резервом підвищення надійності є підвищення надійності кожного елемента до рівня, що прямує до одиниці, але це майже неможливо. Тому слід шукати інших шляхів підвищення надійності системи.

Розглянемо дидактичну систему, що складається з двох елементів: навчання під керівництвом учителя і самонавчання. Ці підсистеми функціонують паралельно. Для визначення надійності системи з паралельним включенням елементів використовують формулу:

$$P = 1 - (1 - P_a) \cdot (1 - P_b)$$

Припустимо, що автор підручника на основі експериментів прийшов до висновку: надійність засвоєння навчального матеріалу під керівництвом учителя буде становити 0,7, а при самонавчанні – лише 0,4. Визначимо надійність усієї системи:

$$P = 1 - (1 - 0,7) \cdot (1 - 0,4) = 1 - (0,3 \cdot 0,6) = 0,82.$$

Коефіцієнт 0,82 є досить високим. При паралельному увімкненні елементів надійність системи буде вищою від надійності елемента з найвищим коефіцієнтом.

Сказане підтверджує відомі дані психологів і дидактів: чим більше аналізаторів бере участь в учінні, тим воно ефективніше. Зоровий, слуховий, мовноруховий та інші аналізатори виступають у процесі учіння як паралельно включені елементи. Саме тому система навчання, що використовується в підручниках, створених у лабораторії навчання іноземних мов, передбачає паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

У підвищенні надійності систем навчання велике значення має дидактичний принцип міцності знань, умінь і навичок. Вивчення педагогічної літератури показує, що згаданий принцип спеціально не виділяється з числа інших. Більше того, у переліку дидактичних принципів він займає одне з останніх або навіть останнє місце (Ю. К. Бабанський). Ми вважаємо цей принцип основним. Якщо навчальний матеріал засвоєно недостатньо, якщо не сформовані міцні вміння й навички, особливо ті, які мають вирішальне значення для засвоєння нового матеріалу, навчальний процес припиняється. Справді, учень, який не засвоїв навичок і вмінь читати, не зможе успішно

---

продовжувати навчання і відставатиме з усіх предметів. У реалізації принципу міцності величезна роль належить заучуванню, багаторазовому повторенню, яке не лише є умовою формування навички, але й сприяє розвитку пам'яті учнів. І абсолютно правий І. Ф. Харламов, який із жалем констатує, що з 60–70-х років у дидактиці стали перекинуто трактувати ідеї розвиваючого навчання: головний акцент робили на розвиток мислення і не звертали уваги на міцне опанування (запам'ятовування) матеріалу, що вивчався. «Дійшло до того, – пише він, – що саме «запам'ятовування» зникло з дидактики і навчальних посібників для вчителів, і його використання стало піддаватися критиці, оскільки воно ніби асоціюється з механічним зубрінням» [35, с. 180].

Особливу роль відіграє запам'ятовування в навчанні іноземних мов: практично воно становить основу навчального процесу і без нього неможливе формування мовних навичок. Багаторазове повторення, як уже зазначалось, є також одним із трьох способів підвищення надлишковості системи.

Із надійністю методичної системи безпосередньо пов'язана її *технологічність* – така властивість системи, завдяки якій вона функціонує навіть при значних відхиленнях від параметрів, на які розрахована. При високій технологічності система часто не вимагає для своєї реалізації ні вчителів найвищої кваліфікації, ні великої кількості допоміжних засобів, ні величезних зусиль з боку педагога й учня. Для цього вона (методична система) повинна бути, насамперед, простою і зрозумілою. Якщо вчитель для підготовки до уроку витрачає дуже багато часу, якщо він не розуміє логіки запропонованої йому системи, він не візьме її на озброєння в тому вигляді, в якому її задумав автор: педагог спростить її до прийняттого для нього рівня, і авторська система перетвориться в іншу, яка може й не функціонувати. Наші підручники відзначаються технологічністю і простотою. Так, якщо перший підручник серії було видано у 1983 році, то методичний посібник до нього лише в 1990 році (див. наступний підрозділ). І за сім років ні в лабораторію методики навчання іноземних мов, ні в Міністерство освіти, яке керувало експериментальним і дослідним навчанням, не надійшло жодної скарги з цього приводу: сама побудова уроків підказувала вчителю послідовність його навчальних дій. **Простота** системи навчання і відповідно підручників, в яких вона реалізована, надає ряд інших переваг:

1. Підручник, створений на її основі, може бути використаний як самовчитель. Ця властивість дає змогу учневі при незначній допомозі вчителя засвоїти весь навчальний матеріал до необхідного рівня. Завдяки цьому до підсистеми «навчання під керівництвом учителя» паралельно підключається підсистема «самостійна робота», що, як було доведено, значно підвищує надійність усієї системи навчання.

2. Учневі можуть допомогти в навчанні не лише вчитель, а й інші особи, які володіють мовою в обсязі середньої школи. Більше того, бесіди з батьками показують, що вони, маючи змогу регулярно контролювати своїх дітей, самі вдосконалюють свої практичні вміння й навички. Врахування згаданих властивостей системи значно полегшує процес навчання за підручниками, в яких її реалізовано: система стає адаптивною.

---

Методична система є ймовірнісною, і точних даних про її надійність отримати неможливо. Йшлося про умови, які підвищують надійність. У сучасній школі через брак коштів пропонується використовувати один і той самий підручник для двох рівнів – рівня стандарту й академічного, наприклад, підручник німецької мови для 10-го класу (автор Н. П. Басай). Практика покаже недоцільність такого підходу.

Ми обмежимось згаданими характеристиками методичної системи в контексті загальної теорії систем не тому, що цими характеристиками вичерпується необхідність опори на загальну теорію систем, а тому, що інші характеристики ще нами не досліджено. Подальше дослідження проблеми дасть змогу більш вичерпно охарактеризувати методичну систему в контексті загальної теорії систем.

### 3.3. ПІДРУЧНИК ЯК МАТЕРІАЛІЗОВАНА МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ

**П**роблемі підручника присвячено дуже багато публікацій у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Досить послатись на дванадцять регулярних випусків збірника «Проблеми сучасного підручника», засновником яких є Інститут педагогіки НАПН України: обсяг останнього (2012 р.) становить 784 сторінки.

У цьому підрозділі ми зосередимо увагу лише на проблемі моделювання підручника, оскільки ніхто не заперечує, що підручник – *матеріалізована модель* методичної системи, хоча досить часто автори публікацій не вникають у суть термінів *модель, моделювання*.

Зробимо деякі пояснення, необхідні для розуміння суті моделювання.

*Модель* – умовний образ об'єкта дослідження. Вона конструюється дослідником так, щоб відобразити характеристики, істотні для системи: властивості, взаємозв'язки, структурні та функціональні параметри. Практичне значення модель має за умови, що її аналіз стає доступнішим для вивчення, ніж безпосереднє вивчення об'єкта.

У кібернетиці і загальній теорії систем моделювання спирається на поняття ізоморфізму і гомоморфізму.

*Ізоморфізм* – це відношення тотожності систем у якомусь структурному чи функціональному аспекті. Поняття ізоморфізму виникло в абстрактній алгебрі, а нині широко використовується в логіці, теорії моделей, кібернетиці і загальній теорії систем. Поза математикою поняття ізоморфізму використовується стосовно змісту моделювання і втрачає математичну строгість.

Прикладами ізоморфізму є: негатив і позитив у фотографії, позитиви з одного негатива, одні й ті самі аудіо- чи відеосигнали на різних носіях. Для методик навчання мов значний інтерес становить трактування ізоморфізму в лінгвістиці – взаємооднозначна відповідність між двома множинами яких-небудь лінгвістичних об'єктів.

Математична лінгвістика, яка стала продовженням і розвитком структурної лінгвістики, зображає функціонування мови як процес перетворення деяких об'єктів (смислів) в об'єкти іншої природи (тексти), і навпаки. При цьому враховується одна з найважливіших особливостей мови – явище синонімії, тобто, можливості виражати один і той же зміст різними способами на різних рівнях (слова, речення, абзацу).

*Гомоморфізм* – відношення схожості систем у якомусь структурному чи функціональному плані. Звертаємо увагу: **не тотожності** (ізоморфізм), а *схожості*.

---

Прикладом гомоморфної моделі може слугувати карта місцевості як умовно зменшене загальне зображення частини земної поверхні, її ділянок, лінії оборони тощо. На перший погляд між місцевістю та її картою немає нічого спільного, але для фахівця карта, особливо топографічний план, дають повну картину про місцевість, її структуру, функціональні можливості залежно від мети створення карти (топографічного плану).

Подібною гомоморфною моделлю методичної системи є й підручник. Але особливістю підручника є те, що він, з одного боку, – частина методичної системи як один із засобів навчання, а з іншого – не включається в ієрархію підсистем, бо є матеріалізованою моделлю самої системи.

Але і методична система, і підручник мають структурні підсистеми умовно близькі до ізоморфних: у методичній системі – це елементи ієрархії нижчого порядку, а в підручнику – частини уроків чи циклів уроків. Так, підсистеми формування мовленнєвих умінь і підсистеми формування мовних навичок методичної системи мають відповідні підсистеми підручника, які циклічно повторюються в його змісті у формі завдань і вправ. І саме завдяки цим елементам підручника реалізується процес навчання, як взаємодія системи *вчитель – учень* із методичною системою. Безпосередня взаємодія двох систем відбувається через одну з підсистем ієрархії, а загальна взаємодія реалізується завдяки внутрішній організації системи. Саме тому, навчаючи писемного мовлення, ми навчаємо і читання, і говоріння, й аудіювання: учень читає те, що написав; те, що читає, промовляє у внутрішньому мовленні; те, що промовляє, чує.

Автор завжди дбає про те, щоб його підручник був ефективнішим від чинних або альтернативних. Декому це вдається, а більшості – ні. І ніякі рецензенти не можуть передбачити, яким буде підручник в умовах реального навчання. Єдиний спосіб визначення ефективності – експериментальна перевірка.

Ми не розглядаємо методику експериментальної перевірки: цьому присвячено достатньо досліджень. Звернемо увагу лише на організацію експериментальної перевірки підручників, яку легко обґрунтувати і перевірити. Зробимо посилання на статтю, видрукувану не так давно в журналі, співзасновником якого є Міністерство освіти і науки України [7]. Автори статті стверджують:

1. Розробка підручника потребує багато часу. На підготовку рукопису, макетування, друкування та розповсюдження потрібно щонайменше шість років (7, с. 140).

2. Можна виділити до двадцяти етапів, які, в ідеалі, потрібні для розробки шкільного підручника [там же]. Серед цих етапів можна назвати: розробку концепції [7, с. 141]; написання одного розділу і його випробування [7, с. 143]; експериментальне випробування підручника в цілому [7, с. 144]; випробування готового підручника – правильно було видати підручник невеликим накладом і вважати його експериментальним [7, с. 146].

Наведемо повністю вимогу до експериментального підручника: «Для того щоб результати експерименту мали якусь наукову цінність, його треба провести щонайменше в двадцяти класах, визначених за *вибірковою методикою* (виділено нами – **В. Плахотник**) згідно з чіткими критеріями:

- сільська місцевість < - > місто;
- окремі класи (на всю початкову школу, наприклад) < - > паралельні класи;
- звичайні класи < - > експериментальні класи;

- різні типи мовного режиму;
- інші.

Щоб випробувати на практиці окремі аспекти або розділи підручника, можна провести дослідження в більшій кількості класів» [7, с. 144].

Нагадуємо, що в статті йшлося про підготовку одного підручника, а не багатьох, пов'язаних між собою. Підкреслюємо також, що цитовану статтю надруковано в журналі, співзасновником якого є Міністерство освіти і науки України, а отже рекомендації цієї публікації не суперечать поглядам шановної установи.

Наведені рекомендації не є новими, вони загальноприйняті і були не лише предметом розгляду багатьох публікацій; подібних рекомендацій дотримувались органи освіти протягом багатьох десятиріч.

Простежимо на прикладі підручників англійської мови, як видавалися в минулому шкільні підручники з англійської, іспанської та французької мов, створені авторськими колективами під нашим керівництвом у лабораторії навчання іноземних мов.

У таблиці подано назви експериментальних матеріалів, що використовувались до видання підручників, і назви підручників англійської мови (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

### Найменування експериментальних видань і підручників

Експериментальні видання	Видання підручників
<p>1. Учебные задания для 5-х классов средней школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова, А. И. Безлюдный.– Умань: Уманский гос. пед. ин-т, 1985.– 157 с.</p> <p>2. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 5 классов средней школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова.– К.: Рад. шк.– 1985.– 208 с.</p> <p>3. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 6 класса средней школы. // В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова.– К.: Рад. шк.– 1986.– 162 с.</p> <p>4. б) Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 6 класса средней школы. Изд. второе, перераб. / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова.– К.: Рад. шк.– 1990.– 208 с.</p> <p>5. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 11 класса средней школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова, Н. В. Баранова.– К.: Рад. шк.– 1990.– 220 с.</p>	<p>Плахотник В. М., Мартинова Р. Ю. Англійська мова для 5 кл. серед. шк.– К.: Освіта, 1994. (Через 9 років)</p> <p>Плахотник В. М., Мартинова Р. Ю. Англійська мова: підруч. для 6 кл. серед. шк. – К.: Освіта, 1995. (Через 5 років)</p> <p>Плахотник В. М., Мартинова Ю. Р. Англійська мова: підруч. для 11 кл. загальноосвітніх навч. закл.– К.: Освіта, 1998. (Через 8 років)</p>



---

Як видно з таблиці 3.1, між першими експериментальними виданнями матеріалів підручника і його виданням як основного проходило багато років, а окремі експериментальні підручники доопрацьовувались: у кожному наступному враховувались недоліки попереднього. Так, експериментальний підручник для 5-го класу (англійська мова) перероблявся тричі. Звернемо увагу на еволюцію назви: навчальні завдання – експериментальний навчальний посібник – підручник. Відповідно зростав і наклад видання: 100 примірників – 1200–200 000. Підручник для 5-го класу (перший рік навчання) видавався шість разів<sup>9</sup>.

Експериментальна перевірка проводилася в загальноосвітніх школах двох адміністративних районів: міського і сільського (усі загальноосвітні школи одного району м. Києва (зараз цей район за новим адміністративним поділом є частиною Шевченківського району) та Овідіопольського району Одеської області). Цікаво, що до використання експериментального підручника самостійно підключились сотні шкіл, адже це вже був період, коли ротапринтним способом можна було видавати все без загрози покарання. Даних про ці школи в нас немає.

Центром експериментальної роботи була лабораторія навчання іноземних мов Інституту педагогіки, а результати перевірялись спеціально створеною Міністерством освіти України комісією у складі представників Міністерства й Інституту педагогіки. Перевірявся рівень сформованості мовних навичок (лексичних і граматичних) і мовленнєвих умінь: аудіювання, монологічного і діалогічного усного мовлення та читання й письма. Для порівняння використано чинні на той час підручники англійської мови А. П. Старкова. При цьому для порівняння були взяті класи, де за чинними підручниками працювали кращі вчителі, у той час як з числа експериментальних класів перевірялись ті, на які вказували представники Міністерства освіти.

Результати перевірки виявились різючими: не на кілька відсотків, а часто в кілька разів на користь експериментальних підручників.

Слід зауважити, що видання підручників масовим накладом розпочато після ґрунтовної перевірки не одного підручника, а всієї серії для середньої школи. Паралельно з підручниками англійської мови створювались і перевірялись підручники іспанської та французької мов (основні автори В. Г. Редько і О. Т. Тимченко). Вони також пройшли тривалу експериментальну перевірку і лише після цього були видані як підручники для загальноосвітніх шкіл.

За матеріалами проведеної експериментальної роботи підготовлено й захищено дві докторські і сім кандидатських дисертацій, опубліковано кілька посібників і понад сто статей.

Яка ж ситуація із сучасними підручниками?

Авторів нових підручників і видавництва поставлено в несприятливі умови: щороку необхідно написати, підготувати до друку і видати новий підручник. Загалом це виглядає так: у вересні-жовтні у школи присилають нові підручники, і в цей же час автор має вже здати рукопис наступного підручника. І так аж до цього часу. А як же писати новий підручник, не знаючи результатів попереднього? Адже йдеться про створення ефективної системи підручників, під якою ми розуміємо таку систему, завдяки якій переважна частина учнів (понад 70,0%), що навчається за ними, досягає рівня знань, умінь і навичок, визначеного програмою.

<sup>9</sup> Усі експериментальні підручники англійської мови зберігаються в книгосховищах Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського

---

*Ефективність усієї системи залежить від ефективності кожного підручника, що входить у цю систему і є її елементом. Кожен із цих елементів має певний рівень надійності, тобто ймовірність досягнення запланованих результатів.*

Припустимо, що підручник для 2-го класу має гіпотетичну надійність 0,7, але внаслідок несприятливих умов (1 урок замість 2), засвоєння матеріалу всього підручника знизлося вдвічі і відповідно надійність цієї системи знизиться до 0,35. Отже, можлива гіпотетична надійність системи двох підручників (для 2-го і 3-го класів) становитиме відповідно до формули  $P = P_1 * P_2 = 0,35 * 0,7 \approx 0,25$ . Якщо ж у цю систему включити підручник нових авторів, то надійність нової системи буде не вищою 0,25, а з урахуванням того, що й надійність підручника для 4-го класу знизиться принаймні на 0,1, надійність системи підручників для 2–4-х класів становитиме:  $0,25 * 0,6 = 0,15$ , тобто на рівні, коли про надійність годі й говорити. Підкреслимо ще раз: ці дані гіпотетичні, але вони показують тенденцію до розвитку.

Ефективною можна вважати лише таку систему підручників, в якій кожен наступний підручник ґрунтується на результатах експериментальної перевірки попереднього. Щоб уникнути повного колапсу, необхідно, як мінімум, видати серію експериментальних підручників і перевірити її ефективність на практиці в невеликій кількості шкіл. Експериментальні підручники матимуть ще й іншу позитивну сторону: різко зменшиться кількість бажаючих готувати експериментальні підручники, адже їх ефективність визначатимуть не чиновники, а результати навчання і вчителі, які виявили бажання їх використовувати. За існуючих умов державне замовлення визначає чиновник. У вчителя ніхто нічого не запитує.

Підручник, як і будь-яка система, має власну організацію і структуру, які можуть різнитися в різних підручниках, але ієрархію підсистем у кожному з них легко визначити, детально ознайомившись з ним. Про взаємодію методичної системи з підручником йтиметься в підрозділі «Процес навчання» після характеристики системи *вчитель–учень*.

### **3. 4. ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ І СИСТЕМИ «УЧИТЕЛЬ–УЧЕНЬ»**

**М**и вже характеризували найближче середовище методичної системи і прийшли до висновку, що найближчим середовищем методичної системи є система «вчитель–учень». Як і будь-яка система, ця система має всі характеристики системи, власну організацію, структуру, параметри.

Організація – це властивість системи виявляти взаємозалежну поведінку окремих частин у межах цілого. У системі *вчитель–учень* дві підсистеми настільки взаємопов'язані, що доводити цей факт навряд чи є потреба. У взаємодії підсистем *вчитель* і *учень* кожна з цих підсистем є системою. Прийнято вважати, що навчання – процес двосторонній і діяльність учителя – навчання (викладання – звідси викладач), а діяльність учня – навчання.

Учитель – одна з найстаріших професій, важливість якої не можна переоцінити. Власне кажучи, для кожної людини першими вчителями є батьки. Доведено, що мати навчає дитину ще тоді, коли вона знаходиться в її утробі, і від поведінки матері багато

---

в чому залежить і поведінка, і знання її дитини в майбутньому. У широкому плані вчитель – це особистість, яка формує погляди й переконання людей, допомагає їм обрати свій життєвий шлях. Відомий афоризм: «Скажи мені, хто твій учитель, і я скажу, хто ти».

Протягом тривалого часу точаться дискусії, що у зв'язку з появою нових технологій навчання роль учителя знижується і може звестись нанівець. Дуже добре з цього приводу зауважив Жак Делор у доповіді ЮНЕСКО: «Ніщо не може замінити формальну систему освіти, де кожна особистість має доступ до багатьох форм отримання знань. Немає заміни стосункам «учитель–учень», які підкріплюються авторитетом і розвиваються у діалозі» [38, с. 21].

Термін *учіння* в педагогічних дослідженнях України зустрічається досить рідко. Так, у Педагогічному словнику [17] та Енциклопедії освіти [6] відповідна словникова стаття зовсім відсутня. А між тим у психологів *учіння* як діяльність учня, спрямована на оволодіння різноманітним суспільним досвідом, досліджується досить глибоко і, відповідно, термін *учіння* використовується регулярно.

У зарубіжній педагогіці *учіння* (learning) є однією з центральних наукових проблем. Досить назвати доповідь: Learning: the Treasure Within [38], над якою працювали 15 авторів з різних країн під керівництвом Жака Делора. Вони отримували консультації від більше, ніж 100 відомих учених, державних діячів і наукових організацій. Сама назва доповіді, яку можна перекласти як «*Учіння: власний скарб*», свідчить про значення *учіння* в педагогіці й суспільному житті.

Глибина досліджуваних проблем, кількість і авторитет учасників проекту ЮНЕСКО дають підставу вважати, що ця монографія є значною подією в розвитку педагогічних досліджень світового рівня.

Зупинимось на двох, із нашої точки зору, найважливіших проблемах, які аналізуються у книзі: основні суперечності процесу *учіння* й основні типи *учіння*, його стовпи, опори (pillars).

Значний інтерес для теорії становить перелік *суперечностей* *учіння*, які виникають у світі (у монографії використано термін *tension* – напруження), і які необхідно подолати:

1. Суперечності між глобальним і локальним: люди повинні поступово ставати громадянами світу, не втрачаючи свого коріння і продовжуючи брати активну участь у житті своєї нації і місцевості (local community).

2. Суперечність між універсальним та індивідуальним: культура постійно глобалізується, але ця глобалізація не повинна витіснити унікальні властивості особистості з її традиціями і особливостями культури.

3. Суперечності між традиційним і модерним, які є частинами однієї проблеми. Минуле не можна ігнорувати, але не можна й жити лише минулим.

4. Суперечності між важливістю довготривалих і нагальних потреб: часто нагальні потреби превалюють над проблемами, які неминуче виникнуть у майбутньому.

5. Суперечності між потребою у змагальності особистостей і необхідністю створення рівних можливостей. Ця проблема є нагальною для економіки, соціальної політики й освіти.

6. Суперечності між надзвичайно швидким розширенням знань і можливостями людини їх засвоїти. Ця суперечність розв'язується шляхом відбору базових знань для

---

всіх і створення спеціальних шкіл, де окремі галузі вивчаються поглиблено. Зокрема, зараз у всіх країнах створюються школи для обдарованих дітей, і популярність таких шкіл постійно зростає.

У згаданій доповіді ЮНЕСКО наводяться слова одного з учнів такої школи в Йорданії: «Я звик уважати школу в'язницею. Але Jubilee School – це місце де я міг навчатись і почувати себе абсолютно вільним. Це місце для друзів, науки і творчої уяви. У цій школі вчитель – друг; знання – друг; книги – друзі» [38, с. 147].

7. Суперечність між духовним і матеріальним. Цю суперечність долати найскладніше.

Концепція *вчитись протягом усього життя* (learning throughout life) розглядається у XXI сторіччі як провідна, що викликано прискоренням розвитку суспільства. Це не новий погляд, оскільки і раніше наголошувалась необхідність постійного навчання. Просто ця необхідність стає сильнішою, і єдиним шляхом вирішення цієї проблеми кожною особистістю є: навчитись, як учитись. Кожна особистість має бути забезпечена можливостями навчатися протягом усього життя – як шляхом розширення своїх знань, умінь і кола інтересів, так і адаптації до складного і взаємозалежного світу.

Освіта має бути організованою навколо чотирьох фундаментальних типів учіння, які протягом усього життя мають бути свого роду стовпами, опорою знань: 1) навчання *знати*, тобто засвоєння інструментів розуміння; 2) навчання *діяти*, тобто бути здатним творчо впливати на своє оточення; 3) навчання *співжиття*, тобто вміння брати участь у взаємодії з іншими людьми в усіх видах діяльності; 4) навчання *бути собою* – як важливий наслідок, який випливає із трьох попередніх типів і означає, що особистість має навчитися вирішувати свої власні проблеми, робити власні висновки і брати на себе відповідальність за свої вчинки.

Хочемо звернути увагу на те, що концепція learning throughout life неминуче передбачає самонавчання, де роль учителя виконує саме життя (Вік живи – вік учись). У цьому процесі учіння є *побічним* продуктом будь-якої діяльності на рівні підсвідомості – найменше вивчений процес учіння. Але він, цей процес, об'єктивно існує.

У навчанні іноземних мов взаємодію систем *учитель* і *учень* можна коротко подати так: учитель пропонує учням вправи і завдання – учень виконує їх – учитель контролює правильність виконання вправ і завдань і вносить відповідні корективи у свою діяльність. У зв'язку з цим набуває особливого значення трактування категорій *вправи і завдання*.

Основа навчання іноземних мов – формування вмінь і навичок у процесі тренування, ефективність якого, і це доведено багатьма дослідженнями, підвищується, якщо учень не лише виконує дії (операції), а й засвоює способи виконання цих дій. Тренування проходить у процесі виконання вправ і навчальних завдань.

Проблема вправ розглядається в багатьох методичних і дидактичних роботах, і визначення поняття *вправа* зводиться в основному до того, що це повторне виконання дії (операції), що це повторення цілеспрямоване, і що мета повторення – засвоєння дії та її вдосконалення. *Отже, вправа – це цілеспрямоване багаторазове повторення дії (операції) з метою її засвоєння й удосконалення.* Заперечень проти такого визначення поняття *вправа* ми не зустрічали. Більше того, майже в усіх визначеннях підкреслюється, що завдяки вправам дія автоматизується і перетворюється в уміння або навичку. Із формуванням умінь і навичок пов'язані й завдання.

---

Із наведеного визначення випливає, що вправи не можуть бути комунікативними, оскільки комунікація – не повторення чогось уже відомого, а повідомлення певної нової інформації, сприймання нової інформації в усній або писемній формах, обмін думками, їх інтерпретація, заперечення, підтвердження думки, висловлювання сумніву, вдячності тощо

Не можуть вправи бути і мовленнєвими, оскільки мовлення – це форма спілкування, опосередкована мовою, а спілкування як діяльність співвідноситься з мотивом. Діяльність – це сукупність дій, що викликаються мотивом, який, за О. М. Леонтьєвим, може і не усвідомлюватись [9].

Вправи можуть бути мовними, якщо формуються і вдосконалюються фонетичні, лексичні і граматичні навички, або підготовчими до мовлення, коли формуються окремі вміння, такі як запит інформації, заперечення, підтвердження інформації тощо.

Підготовчі до мовлення вправи ще називають псевдокомунікативними або умовно-комунікативними. Некоректно називати вправи тренувальними, оскільки всі вправи тренувальні й іншими бути не можуть.

У педагогічному словнику навчальні завдання визначаються як «завдання учням для самостійного виконання на уроці чи в домашніх умовах» [17, с. 189]. Ця дефініція недосконала: по-перше, завдання визначається як завдання; по-друге, така дефініція дозволяє ототожнювати завдання із вправами, що й робиться далі у словниковій статті.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти трактують завдання як цілеспрямовану дію, виконання якої індивід вважає потрібним для досягнення певного результату [8]. Аналіз наведених у Рекомендаціях прикладів завдань, таких як переклад іншомовного тексту, написання книжки та ін., показує, що для виконання названих завдань однієї дії недостатньо: необхідний комплекс дій, який формує окремий вид діяльності.

Визначимо навчальне завдання як *форму організації діяльності учня, що передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей*. У лінгводидактиці цими цілями можуть бути формування певних думок в усній та писемній формах, отримання і передача певної інформації. Таке визначення поняття *завдання* дає можливість розглядати його як форму навчальної діяльності, що може проявлятися в підготовці до внутрішньо вмотивованої діяльності, пов'язаної з передачею інформації та її розумінням.

Отже, як завдання, так і вправи передбачають виконання учнями певних дій, тому ці поняття часто зустрічаються поряд (вправи і завдання), хоча їх характер і мета в кожному випадку різні. Якщо у вправах опрацьовуються окремі явища (диференціація і вимова звуків, словосполучення, вживання певних часових форм, побудова однотипних речень, висловлювання окремих думок і т.п.), то в завданнях учень має виконати комплекс послідовних дій, щоб створити певний мовленнєвий продукт (розуміння прочитаного тексту, розповідь про побачене чи почуте, опис (усний чи писемний) певного явища тощо).

Для полегшення диференціації вправ і завдань наведемо їх характерні ознаки (табл. 3.2).

Навички як автоматизовані дії можуть вироблятися і стихійно, без спеціалізованого навчання. Так, рідну мову, з її системою навичок, дитина засвоює шляхом проб і

помилки завдяки мовленнєвому оточенню, природній потребі у спілкуванні, величезній кількості часу, що вимірюється тисячами годин, і корекції з боку дорослих. Таких розкішних умов для формування навичок у навчанні немає, тому навички формуються лише з допомогою вправ. Удосконалюються навички, тобто набувають таких якостей, як міцність і гнучкість, у процесі виконання вправ і завдань та практики. Основна мета навчальних завдань – формування складних умінь, без яких неможлива така специфічна форма діяльності, як мовлення.

Таблиця 3.2

№ з/п	Вправи	Завдання
1.	Багаторазовість виконання дії (операції).	Одноразовий характер, хоча можливе і повторне виконання.
2.	Короткочасність: вважають, що у вправі достатньо $7 \pm 2$ операцій.	Виконання завдань може тривати від кількох хвилин до кількох годин і більше.
3.	Подолання обмеженої кількості труднощів (краще однієї).	Вважається, що труднощі, пов'язані з формуванням навичок і вмінь, необхідних для виконання завдання, уже подолано.
4.	Формуються і закріплюються окремі навички і вміння.	Навички і вміння вдосконалюються.
5.	Виконуються після пояснень або на основі зразка.	Виконуються на основі сформованих умінь і навичок, але можуть передувати вивченню теми (прочитайте книгу).
6.	Можливі ключі для самоконтролю.	Ключі неможливі, оскільки результат виконання завдання різними учнями різний.

До вправ можна сформулювати низку вимог:

1. Правило однієї труднощі, відповідно до якого в одній вправі опрацьовується лише одне явище (нове або забуте). Нагромадження труднощів в одній вправі призводить до того, що жодна з них не буде подолана. Саме тому правило однієї труднощі часто називають золотим правилом учіння.

2. Свідома спрямованість уваги учня на підвищення якості дії (операції). Ця спрямованість реалізується завдяки чіткій інструкції до виконання вправи (учень повинен знати, чого від нього хочуть) та завдяки вказівкам учителя.

3. Розуміння причин допущених помилок. Це означає, що основними помилками, на які звертає увагу вчитель, є ті, які допущені при опрацюванні саме цього конкретного явища. На інші помилки педагог вказує, а може ними й нехтувати, якщо вони не порушують основного змісту матеріалу. Звертаємо увагу на те, що в мовленні, коли учень самостійно висловлює свої думки, на окремі помилки можна не звертати уваги, бо в школяра з'явиться комплекс страху перед помилками і він буде мовчати.

4. Урахування умов виконання дії: усна чи писемна форма; тривалість виконання вправи; користування допоміжними засобами, наприклад, словником; місце виконання (у класі чи вдома) та ін.

---

5. Розподіл повторень у часі: кількість повторень за один часовий період не повинна бути занадто великою, щоб не спричинювати втоми, і занадто малою, щоб попередити повне забування. У цьому зв'язку слід згадати про прийом розподіленого в часі повторення, який особливо цінний при необхідності запам'ятовування слів, фраз, віршів, уривків тексту. Якщо, наприклад, є потреба запам'ятати вірш, то краще затратити на це п'ять періодів по дві хвилини, ніж один десятихвилинний.

6. Варіювання умов повторень. Недотримання цієї вимоги може перетворити повторення у звичайне зубріння, ефективність якого невисока. Зрештою, заучування займає чільне місце у вивченні іноземної мови. Можна скільки завгодно говорити про необхідність навчання мовленнєвих умінь, але без сформованих лексичних і граматичних навичок ні про яке говоріння, аудіювання, читання й письмо не може бути й мови.

Якщо ми ставимо завдання розповісти англійською мовою, що бачив учень у Москві, не сформувавши в нього необхідних лексичних і граматичних навичок, то ми уподібнюємось до виконроба, який пропонує робітникам побудувати дім, не забезпечивши їх будівельним матеріалом: навіть фахівці найвищої кваліфікації не збудують нічого. Якщо учень розповідає, що він бачив у Москві, то які дії та операції він повторює? Яку дію чи операцію він засвоює? Яка єдина трудність у цьому завданні? Позитивної відповіді на ці запитання ми дати не можемо з тієї простої причини, що ми переносимо вимоги до вправ на зовсім інше – на мовленнєві завдання, які є завершальним етапом тривалої та важливої роботи з формування умінь і навичок, необхідних для виконання цих завдань. Можна провести аналогію: для підготовки футболістів тренер організує тренування, під час яких гравці вдосконалюють навички пробиття штрафних із різних позицій, пасування м'яча іншим гравцям, перехоплення м'яча, його відбору, розігрують стандартні ситуації і т.п. Але тренування це одне, а гра – зовсім інше: у ній реалізуються сформовані навички, попередній досвід, передігрова установка тренера, психологічний стан гравців тощо. Те ж спостерігається при необхідності спілкування не лише іноземною, а й рідною мовою. Розглянемо вихідні позиції класифікації вправ.

Аналіз методичної літератури дає підстави вважати основними методами навчання іноземної мови *пояснення, показ* (демонстрацію), *тренування й практику*. Пояснення й показ важливі для навчального процесу, але на уроці час використання цих методів може обмежитись кількома хвилинами, оскільки основне місце обіймають тренування й практика. Різниця між цими методами на перший погляд незначна, але принципова: якщо тренування має забезпечити формування умінь і навичок, то практика спрямована на вироблення мовленнєвих умінь, а мовні навички (фонетичні, лексичні і граматичні) лише вдосконалюються завдяки можливому використанню конкретної лексики й граматики та систематичному вживанню навичок вимови в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Низка підготовчих вправ може забезпечити ведення діалогів англійською мовою, якщо виникає потреба у спілкуванні саме цією мовою. Свого часу ми проводили такий експеримент: на урок англійської мови запрошення вчителя сусідньої школи, відрекомендувавши його як англійця, і він розпочинав спілкування з учнями англійською мовою. Учні з низьким рівнем володіння мовою лише спостерігали за процесом спілкування, а хороші, особливо найкращі учні, проявляли великий інтерес до

---

розмови з «англієм». Вони розпитували його про Велику Британію, розповідали про себе, своїх друзів і не відчувалось якогось страху перед «іноземцем», особливо через деякий час після початку розмови. Іншого разу ми пропонували парам учнів поговорити між собою рідною мовою, створивши таку ситуацію: «Ви хотіли піти в кіно. Але виявилось, що квитки на сеанс уже продано. Поговоріть між собою». Виявилось, що розмов у парах не вийшло.

Ці два експерименти підтвердили наше припущення, що на штучні ситуації діалогічного мовлення не слід покладати великих надій, і що розмова виникає лише тоді, коли в ній виникає потреба при умові сформованості лексичних і граматичних навичок. Разом із тим уявні ситуації допомагають учителям вивчити, які навички слід формувати, який лексичний матеріал для цього необхідний.

Підкреслюємо, що діти вміють спілкуватися рідною мовою, але їх важко примусити спілкуватися між собою, якщо в цьому немає внутрішньої потреби. Якщо ж сформувати лексичні й граматичні навички іноземною мовою, то при необхідності учні зможуть спілкуватися з носієм мови чи будь-якою особою, яка не знає рідної мови учнів, але володіє спільною з учнями іноземною.

Практика як метод навчання реалізується найефективніше в умовах, коли необхідно спілкуватися мовою, яку вивчають. При цьому дуже часто, і помилково, вважають, що це відбувається лише в країні, де мешкають носії цієї мови або з носіями мови. Насправді ж найчастіше спілкуються новою мовою співрозмовники, в яких ця мова є спільною. Так, вихідці з різних країн, що входили до Радянського Союзу, спілкуються, як правило, російською; громадяни різних країн Західної Європи – англійською. Для іспанця й італійця мовою спілкування може бути англійська або інша спільна мова – незалежно від місця їхнього перебування.

Цікаво, що на елементарному рівні можна спілкуватися лише з допомогою лексики та екстралінгвістичних засобів (жестів, міміки, предметів і т. п.). Навчальна практика не така ефективна, як реальне спілкування, оскільки мотиви такої практики лежать поза процесом спілкування – основне тут навчальна діяльність. Тому навчальне говоріння не можна вважати діяльністю як такою: це низка дій, пов'язаних із говорінням, стимульованих (мотивованих) навчальною діяльністю. Слід відзначити, що рецептивні види мовленнєвої діяльності (аудіювання й читання) не вимагають додаткового співрозмовника, крім друкованого тексту чи аудіоматеріалів: якщо учня зацікавив текст, то він читає або слухає його незалежно від навчальної діяльності – мотиви читання й аудіювання лежать у самому процесі. Тому в навчанні рецептивних видів мовленнєвої діяльності, як нам здається, взагалі штучно фігурують вправи, які називають комунікативними.

Слід відзначити, що будь-яка добре організована вправа, спрямована на досягнення конкретної мети, дає побічний продукт – навчання інших видів мовленнєвої діяльності. І саме тому в наших підручниках було прийнято принцип взаємопов'язаного й паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності на основі сформованих навичок. Це не означає, що спочатку формуються лише навички, а потім виробляються вміння: на кожному уроці формуються нові навички і виробляються вміння на основі навичок, сформованих раніше. Адже урок іноземної мови має комплексний характер. Компетентнісний підхід також передбачає формування комунікативних компетентностей на основі лінгвістичних.



Ми показали деякі особливості взаємодії систем *учитель–учень*. Зробимо спробу визначити шляхи взаємодії підручника з методичною системою, зобразивши схематично особливості цієї взаємодії (рис. 3.6), на прикладі системи навчання, створеної на основі таких характеристик:

- практична спрямованість;
- взаємопов'язане паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- широке використання перекладу як засобу навчання;
- усвідомлене виконання учнями мовних операцій на етапі формування навички;
- навчання мовленнєвої діяльності на основі сформованих навичок;
- керування самостійною роботою учнів на основі спеціальних вправ, що допомагають визначити сформованість мовних навичок.

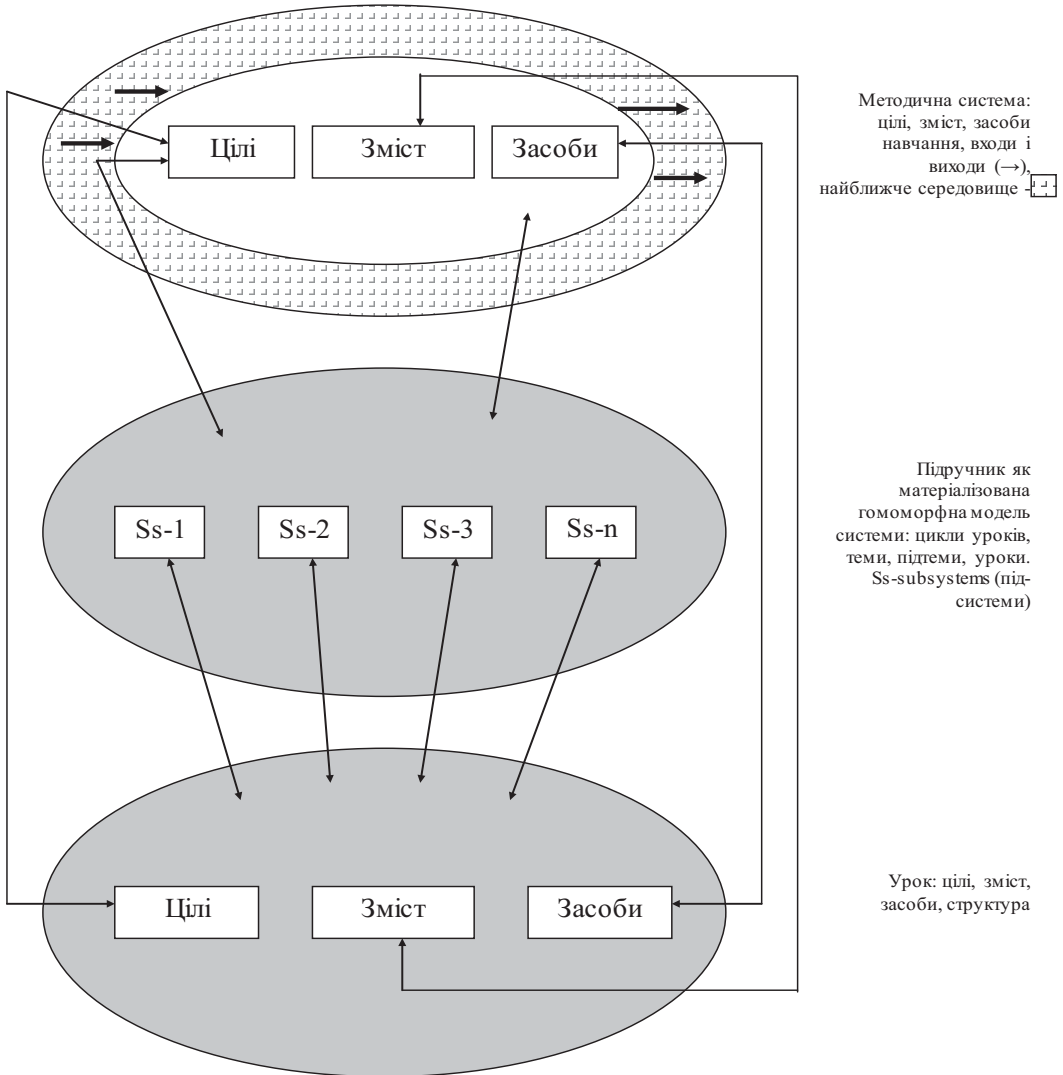


Рис. 3.6. Схема взаємодії методичної системи і підручника

---

Такі характеристики системи забезпечують її високу надійність, під якою розуміється достатня ймовірність досягнення запланованих навчально-виховних цілей, що забезпечується:

- її технологічності;
- високим рівнем організації самонавчання;
- комплексним підходом до навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- удосконаленням прийомів і методів формування мовних навичок і навчання мовленнєвої діяльності.

Сукупність названих характеристик не може сама по собі слугувати для навчання учнів учителем, тобто для реалізації процесу навчання як взаємодії між методичною системою і системою «учитель–учень». Необхідно створити модель, з допомогою якої методична система використовується в навчальному процесі. Такою матеріалізованою моделлю є підручник: він є особливою частиною методичної системи, яка є, з одного боку, складовою частиною методичної системи, як засіб навчання, а, з іншого, – не включається в ієрархію підсистем, бо пов'язана не з однією підсистемою, а з усіма підсистемами як *матеріалізована модель*.

На основі однієї методичної системи може бути розроблено кілька підручників для навчання однієї мови або навіть різних мов. Так, на основі названих характеристик були підготовлені й використовувались у школах України протягом багатьох років підручники з англійської, німецької, французької та іспанської мов різних авторів.

Кожен із цих підручників відрізняється від інших обсягом, порядком розміщення мовного й мовленнєвого матеріалу, ілюстраціями, вправами, навіть структурою, але всі вони створені на основі однієї системи, характеристики якої було подано.

Якщо проаналізувати взаємозв'язки між методичною системою і системою «учитель–учень», то виявимо, що ці взаємозв'язки реалізуються через урок, а точніше, через його частину – вправи і завдання. Простежимо ці взаємозв'язки на прикладі виконання вправи.

Учень виконує вправу – учитель стежить за правильністю її виконання і вносить певні корективи в хід навчального процесу. Якщо значна частина учнів не може правильно виконати вправу чи серію вправ, даються пояснення і додаткові вправи. Можливе повернення до вправ попередніх уроків. Таким чином здійснюється зворотний зв'язок: учитель – учень – учитель. Несформованість навичок слугує сигналом для змін у системі навчання і, відповідно, у підручнику. Сформованість навичок уможливує виконання завдань і навчання відповідних умінь у певному виді мовленнєвої діяльності, наприклад, у говорінні. У свою чергу це, по-перше, сприяє вдосконаленню інших видів мовленнєвої діяльності та підвищує ефективність усієї системи, а по-друге, відкриває нові можливості для навчання цього виду мовленнєвої діяльності (говоріння).

Порушення правил використання підручника може призвести до порушення гомеостазу системи, тобто її властивості зберігати у процесі взаємодії із середовищем значення істотних змінних у деяких заданих межах, що може спричинити деструкцію системи, тобто її руйнацію, крах. У методичних системах істотними змінними є цілі

---

навчання, які визначаються вимогами суспільства і часто змінюються; кількість уроків на вивчення предмета; наявність *необхідних* засобів навчання, адже навіть поява нових засобів навчання вимагає змін у системі.

Основною ознакою деструкції методичної системи є істотна розбіжність очікуваних і реальних результатів навчального процесу. Але оскільки результати навчально-виховного процесу – це наслідок взаємодії методичної системи з іншою системою – *учитель–учень*, і оскільки обидві системи ймовірнісні, результати взаємодії визначаються не лише якістю методичної системи, а й її параметрами, тобто кількісними характеристиками властивостей середовища, істотними для її функціонування. У будь-якому разі методичну систему та її матеріалізовану модель – підручник необхідно пристосовувати до конкретних умов навчання.

Досконалість окремих підсистем підручника сприяє покращенню рівня навчання, оскільки всі підсистеми взаємопов'язані, *але окремі підсистеми не можуть визначати ефективність усієї методичної системи і підручника, в якому вона реалізована. Лише тривала кількарічна дослідна перевірка може слугувати критерієм ефективності підручника при дотриманні параметрів системи, на основі якої його створено.*

Викладене дає можливість зробити низку висновків.

1. Підручник є матеріалізованою моделлю методичної системи, входячи в базисну підсистему *засоби навчання*, що посідає в методиці навчання і методичній системі провідне місце. На основі однієї методичної системи можна створити кілька підручників.

2. Загальна взаємодія методичної системи із системою *учитель–учень* (процес навчання) реалізується через увесь підручник, але на кожному етапі навчальний процес реалізується через конкретну частину підручника, яка на цьому уроці є домінантною. На уроці можуть бути задіяними кілька домінантних підсистем, які підключаються послідовно або паралельно.

3. Взаємозв'язок підручника з іншими засобами може бути безпосереднім, наприклад, стосовно комп'ютерних програм, або опосередкованим. Так у залежності від розуміння суті процесу навчання змінюється і сам підручник, і методи його використання.

4. Оскільки підручник є матеріалізованою моделлю методичної системи, яка є ймовірнісною (стохастичною), тобто її результати не можна наперед *точно* передбачити, і оскільки результати її функціонування залежать від іншої системи *учитель–учень*, яка також є ймовірнісною (різні вчителі і різні учні), детерміновано визначити ефективність підручника без його перевірки на практиці неможливо.

5. Як уже відзначалось, нова система запроваджується лише за двох умов: 1) якщо відповідної системи не існує; 2) якщо нова система ефективніша від уже існуючої. Звідси: новий підручник, як матеріалізовану модель методичної системи доцільно запроваджувати лише тоді, коли він кращий від свого попередника, конкретного підручника, за яким проводилося навчання.

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский.– М. : Просвещение, 1985.– 208 с.
2. Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель её реализации / И. Л. Бим.– М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1974.– 240 с.
3. Большая энциклопедия : в 62 томах.– М. : Терра, 2006.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский.– М. : Лабиринт, 1996.– 416 с.
5. Енциклопедія кібернетики в 2 т.; за ред. В. М. Глушкова.– К. : Гол. ред. УРЕ, 1973.– Т. 1.– 584 с.; Т. 2.– 574 с.
6. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремінь.– К.: Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
7. Жерар Ф. М. Етапи розробки шкільного підручника / Ф. М. Жерар, Р. Ксав'є // Підручник ХХІ століття.– 2003. № 1–4.– С. 140–147.
8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва.– К. : Ленвіт, 2003.– 273 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев.– М. : АПН РСФСР, 1959.– 496 с.
10. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностран. яз. в шк.– 1973.– № 1.– С. 12–16.
11. Мамчур Е. А. Принцип простоты и меры сложности. / Е. А. Мамчур, К. Ф. Овчинников [и др.].– М. : Наука, 1989.– 304 с.
12. Математика и кибернетика в экономике : словарь-справочник [сост. И. И. Гортарева, М. Б. Немчинова, А. А. Попова].– Изд. второе.– М. : Экономика, 1975.– 699 с.
13. Месарович М. Общая теория систем: математические основы / М. Месарович, Я. Такахага ; пер. с англ. Э. Л. Наппельбаума ; под ред. В. С. Емельянова.– М. : Мир, 1978.– 312 с.
14. Надёжность технических систем и изделий. Основные понятия. Терминология.– М. : Наука, 1965.– 19 с.
15. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах [уклад. Василь Яременко, Оксана Сліпущко].– 2-ге вид., випр.– К. : Аконт, 2001.– Т. 1.– 928 с.
16. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролюбов, В. С. Цетлин, М. Л. Вайсбурд [и др.] ; под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин.– М. : Просвещение, 1967.– 504 с.
17. Педагогічний словник ; за ред. М. Д. Ярмаченка.– К. : Педагогічна думка, 2001.– 516 с.
18. Плахотник В. М. Мова як основний засіб навчання / В. М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк.– 2008.– № 7–8.– С. 50– 52.
19. Плахотник В. М. Прогнозування ефективності системи підручників з іноземних мов / В. М. Плахотник // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць – Вип. 9.– К. : Пед. думка, 2009.– С. 466–469.

- 
20. Плахотник В. М. Система як базисна категорія методики навчання іноземних мов / В. М. Плахотник // Інозем. мови.– 2010.– № 4.– С. 3–6.
21. Плахотник В. М. Інтеграція методичної системи в загальну теорію систем / В. М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк.– 2010.– № 8.– С. 66–69.
22. Плахотник В. М. Системний підхід і методична система / В. М. Плахотник // Біологія і хімія в шк.– № 1.– 2011.– С. 8–11.
23. Плахотник В. М. Організація і структура лінгводидактичної системи / В. М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк.– 2011.– № 8.– С. 37–40.
24. Плахотник В. М. Параметри лінгводидактичної системи / В. М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк.– 2012.– № 2.– С. 58–60.
25. Плахотник В. М. Організація і структура методичної системи / В. М. Плахотник, Л. П. Величко // Біологія і хімія в сучасній шк.– 2012.– № 2.– С. 39–40.
26. Плахотник В. М. Система навчання в контексті загальної теорії систем / В. М. Плахотник // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. праць : у 5 т.– Т. 3. Загальна середня освіта.– К. : Пед. думка, 2012.– С. 20–35.
27. Плахотник В. М. Лінгводидактична система і підручник / В. М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк.– 2012.– № 8.– С. 55– 58.
28. Садовский В. И. Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ / В. И. Садовский.– М. : Наука, 1974.– 279 с.
29. Системные исследования. Ежегодник.– М. : Наука, 1969.– 204 с.; 1970.– 208 с.; 1971 – 280 с.
30. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута.– К. : Наук. думка, 2000.– 680 с.
31. Словарь по кибернетике ; под ред. акад. В. М. Глушкова.– К. : Гл. ред. УСЭ, 1979.– 623 с.
32. Уёмов А. Общая теория систем для гуманитариев. : учеб. пособие / А. Уёмов, И. Сараева, А. Цофнас.– W.: Wydawnictwo «Uniwersitas Rediviva», 2001.– 276 с.
33. Філософський словник ; за ред. В. І. Шинкарука.– 2-е вид., доп.– К. : Гол. ред. УРЕ, 1986.– 800 с.
34. Философия. Энциклопедический словарь ; под ред. А. А. Ивина.– М. : Гардарики, 2004.– 1072 с.
35. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов.– 2-е изд., перераб. и доп.– М. : Высш. шк. 1990.– 576 с.
36. Энциклопедия кибернетики ; отв. ред. В. М. Глушков – Т. 1.– К. : Гл. ред. УСЭ, 1974.– 608 с.
37. Эшби У. Р. Введение в кибернетику ; пер. с англ. / У. Р. Эшби, Делир Лахути.– М. : Изд-во ин. лит., 1959.– 432 с.
38. Learning: the Treasure Within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing, 1966.– 266 с.

---

## РОЗДІЛ 4

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасних умовах модернізації шкільної освіти елективні курси є одним із важливих складників профільного навчання іноземної мови учнів старших класів. Елективні курси – це обов’язкові курси за вибором учнів із компонента навчального закладу, які входять до складу профілю навчання. Елективні курси з іноземної мови у старшій школі покликані сприяти самовизначенню старшокласника щодо вибору ним подальшої професійної діяльності, пов’язаної з іноземною мовою; створювати позитивну мотивацію навчання іноземної мови на запланованому учнем профілеві; знайомити учнів із провідними видами діяльності в галузі іноземної філології; активізувати пізнавальну діяльність учнів з іноземної мови; підвищувати інформаційну та комунікативну компетентності школярів з іноземної мови.

#### 4.1. ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Перш за все визначимося з поняттям «елективні курси». Слово «елективний» походить від латинського терміну «*electus*», що означає «вибраний», «обраний» (англійською мовою – *elective*, французькою – *électif*). Отже, елективні курси або курси за вибором – це обов’язкові навчальні курси, що входять до профілю навчання, які розширюють і поглиблюють зміст певного предмета і які обираються самими учнями відповідно до їхніх інтересів, уподобань і потреб.

Для вітчизняних педагогів елективні курси є порівняно новими освітніми формами, а в профільному навчанні зарубіжної школи вони мають багатолітню історію. Не дивлячись на те, що досвід їх використання в різних країнах досить різноманітний, усі існуючі форми профільного навчання зводяться до двох основних шляхів реалізації, які ретельно проаналізував Б. Л. Вульфсон [3].

Перший шлях представлено стаціонарними відділеннями, секціями (Франція, Італія, Іспанія, Данія, Нідерланди та ін.). Заняття в них здійснюються відповідно до планів і програм для певного профілю навчання. Факультативи і предмети за вибором відіграють допоміжну роль.

Другий шлях реалізується в результаті самостійного вибору учнями елективних курсів на додаток до невеликої кількості обов’язкових дисциплін (США).

Елективні курси в українських школах із деяких позицій нагадують факультативи, оскільки орієнтовані на старшокласників (з урахуванням інтересів групи і можливостей педагогів), але на відміну від факультативів для елективних курсів не існує освітніх стандартів, вони включаються до навчального плану всіх учнів профільних класів і є обов’язковими для відвідування.

Класифікація елективних курсів відображає їх місце в освітньому процесі та основну мету, відповідно до якої здійснюється добір змісту освіти. Елективні курси можуть бути профільними і допрофільними.

---

Допрофільна підготовка передуює створенню профільних класів і здійснюється, як правило, у 8–9-х класах ЗНЗ. Так, зокрема, елективні допрофільні курси з іноземної мови підвищують рівень її вивчення, підготовляючи школярів до профільного навчання цієї дисципліни. Крім того, вони орієнтують учнів на вибір профілю навчання у старшій школі, знайомлять їх із видами професійної діяльності та різними формами організації пізнавальної діяльності, характерними для навчального предмета «іноземна мова».

Щодо елективних курсів у старшій школі, коли учні вже приступили до навчання з конкретного профілю, то вони мають бути систематичнішими (один чи два рази на тиждень), тривалішими (не менше 36 годин) і, що найголовніше, мати зовсім інші цілі, ніж це було у 8–9-х класах у рамках допрофільної підготовки.

Метою вивчення профільних елективних курсів є орієнтація на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, на підготовку до усвідомленого та відповідального вибору ними майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до цілей і завдань профільного навчання у старшій школі (10–11-ті класи) елективні курси виконують такі основні функції:

1) поглиблюють профільний курс з урахуванням освітнього пріоритету школи або групи учнів із метою засвоєння предмета на рівні, необхідному для складання екзамену (або тесту) до вищого навчального закладу;

2) розвивають зміст одного з базових курсів, вивчення якого здійснюється на мінімальному загальноосвітньому рівні, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних навчальних предметів на профільному рівні або отримати додаткову підготовку для складання державного екзамену з обраного навчального предмета на профільному рівні;

3) сприяють задоволенню широкого спектра пізнавальних інтересів у різних галузях діяльності людини.

Кожна із зазначених функцій може бути провідною, але в цілому вони мають виконуватися комплексно.

Елективні курси надають великих можливостей учителям іноземної мови для здійснення профільно орієнтованої, поглибленої мовної освіти старшокласників, оскільки здійснюється розвиток і виховання школярів засобами навчального предмета «Іноземна мова (профільний рівень)», а саме:

- забезпечується особистісне і професійне самовизначення учнів, їхня соціальна адаптація;
- формується активна життєва позиція школяра як громадянина і патріота, а також як суб'єкта міжкультурної взаємодії;
- розвиваються такі особистісні якості, як культура спілкування, уміння співпрацювати, у тому числі в процесі міжкультурного спілкування;
- забезпечується розвиток здатності та готовності старшокласників до самостійного вивчення іноземної мови, до подальшої самоосвіти з допомогою іноземної мови в різних галузях знань;
- набувається досвід творчої діяльності, досвід проектно-дослідницької діяльності з використанням мови, що вивчається.

---

Отже, випускник школи має володіти такими знаннями з іноземної мови, які складають цілісну картину світу, а також мати необхідні навички й уміння здійснювати різні види діяльності. Він має бути готовим до міжособистісної та міжкультурної співпраці як у межах своєї країни, так і на міжнародному рівні.

Елективні мовні курси є обов'язковими для відвідування в рамках певного профілю. Це означає, що в кожній школі учням має бути запропоновано декілька мовних елективних курсів, з яких вони зможуть обрати щонайменше один для обов'язкового відвідування. Основна спрямованість елективних курсів полягає в їх внутрішньопрофільній спеціалізації.

У профільних класах елективні курси виступають одним із шляхів диференційованого підходу до навчання іноземної мови. У непрофільних класах, де предмет «Іноземна мова» є основним, елективні інтегровані курси з іноземної мови забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків і повторення раніше вивченого матеріалу, а також сприяють засвоєнню нового навчального матеріалу.

Оскільки елективні курси обираються самими школярами, вони мають відповідати їхнім інтересам, потребам, цілям навчання і мотивам вибору курсу. До основних мотивів вибору елективних курсів у старшій школі, які варто враховувати при розробленні та реалізації елективних курсів, можна віднести: 1) підготовку до державних екзаменів із профільних предметів; 2) здобуття знань і навичок, засвоєння способів діяльності для вирішення практичних, життєвих завдань, відхід від традиційного шкільного «академізму»; 3) можливість успішної кар'єри, просунення на ринку праці; 4) підтримку вивчення базових курсів; 5) професійну орієнтацію; 6) інтеграцію наявних уявлень у цілісну картину світу тощо.

Анкетування учнів 10-х класів (профіль навчання – філософський) і 11-х класів (профіль навчання – іноземна філологія) Волинської області показало їхнє різне ставлення до проведення і змісту елективних курсів (рис. 4.1).

Як видно з рис. 4.1, більшість старшокласників, із значною перевагою учнів 11-х класів, задоволена проведенням і змістом елективних курсів (учні 10-х класів – 53,8% і учні 11-х класів – 90,5%). Натомість значні відмінності зафіксовано щодо широти вибору елективних курсів. Якщо серед учнів 11-х класів лише 9,5% вважають, що вибір елективних курсів є недостатньо широким, то у школярів 10-х класів цей показник є значно вищим – 34,6%. Лише окремих учнів 10-х класів не влаштовує вибір і зміст елективних курсів (7,7%) і не задовольняють форми проведення цих курсів (3,8%), у той час коли школярі 11-х класів не мають абсолютно ніяких претензій до цих параметрів.

На профільному рівні умовно виділяють два типи елективних курсів: предметні і міжпредметні елективні курси.

Завдання **предметних елективних курсів** полягає в поглибленні та розширенні знань із предметів, що входять до базового навчального плану школи. Зокрема, метою предметних елективних курсів з іноземної мови є надання учневі можливості розширення свого кругозору в галузі іншомовної філології, реалізація інтересу до цього навчального предмета, практична перевірка своїх профорієнтаційних прагнень і утвердження у зробленому виборі.



## Ставлення учнів старших класів до елективних курсів

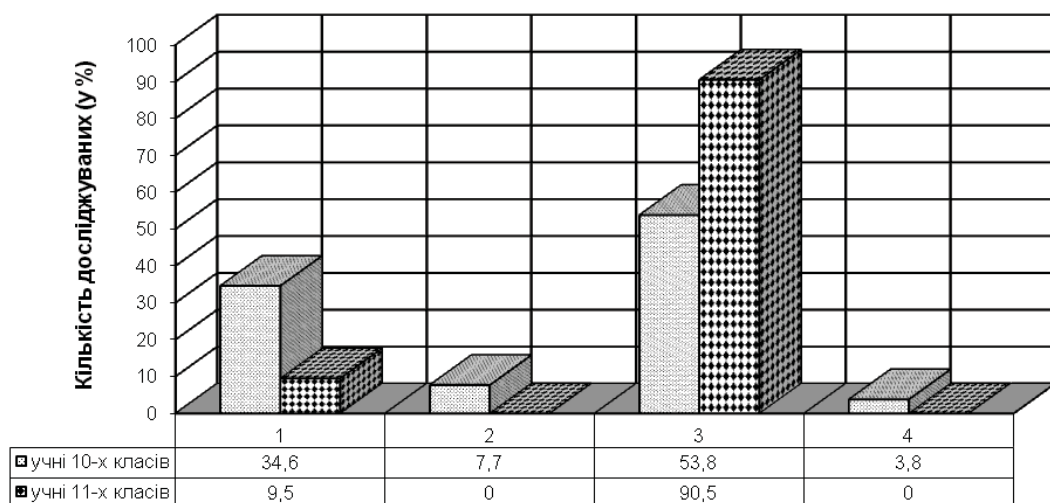


Рис. 4.1. Ставлення учнів до елективних курсів

де:

- 1 – вважаю, що вибір елективних курсів є недостатньо широким;
- 2 – мене не влаштовує вибір і зміст елективних курсів;
- 3 – мене задовольняє проведення і зміст елективних курсів;
- 4 – мене не задовольняють форми проведення елективних курсів.

Прикладами назв предметних елективних курсів можуть бути: «Ділова англійська», «Розмовляй гарною французькою мовою», «Цікава граматики німецької мови», «Хочу все знати про Іспанію», «Британія у світі», «На перехресті двох культур (німецька мова)», «Соціокультурний портрет країни, мова якої вивчається», «Література і мистецтво Шотландії», «Культурно-історичні віхи у виникненні та розвитку англійської мови», «Художня культура Австралії», «Міжнародні контакти України з Канадою» тощо.

**II. Міжпредметні елективні курси** орієнтовані на розвиток міжпредметних знань і вмінь, провідним компонентом цих курсів є наукові знання або способи діяльності. Серед завдань міжпредметних елективних курсів можна виділити: підтримку вивчення базових загальноосвітніх предметів, закріплення позитивної мотивації до того чи іншого профілю навчання, забезпечення профільної орієнтації та внутрішньо-профільної спеціалізації.

Міжпредметні елективні курси з іноземної мови мають на меті в науково-популярній формі ознайомити учнів з такими унікальними явищами, як *мова і мовлення, історія їх розвитку, їх роль у загальнолюдському житті та культурі*; допомогти їм зорієнтуватися у світі сучасних професій, пов'язаних зі знанням та володінням іноземною мовою; познайомити старшокласників зі специфікою типових видів діяльності, синтезом оволодіння іноземною мовою та знаннями з ряду предметів, що відповідають найпоширенішим професіям.

---

До тематики таких міжпредметних елективних курсів можна віднести: «Іноземна мова й основи лінгвістики», «Іноземна мова й основи зарубіжної літератури», «Іноземна мова й основи перекладацької діяльності», «Іноземна мова і туристичний бізнес», «Іноземна мова й основи країнознавства», «Іноземна мова та інформатика», «Біологія (хімія) іноземною мовою» тощо.

Міністерство освіти і науки України рекомендує перелік основних елективних курсів з іноземних мов для профільної школи, зокрема: «Література». «Країнознавство». «Ділове мовлення». «Основи перекладу». Програмою профільного навчання іноземної мови передбачаються також додаткові елективні курси: «Туристична сфера». «Соціолінгвістика». «Лінгвокраїнознавство». «Культура і мистецтво» [7, с. 5].

Як показало опитування учнів старших класів Волинської і Київської областей (дод. А) і вчителів іноземних мов восьми регіонів України (дод. В) перелік елективних курсів, що пропонується в ЗНЗ, є досить обмеженим («Країнознавство» і «Література США»). У свою чергу, значна кількість школярів хотіла б ознайомитися з іншими курсами, зокрема: «Польська мова», «Розмовна англійська мова», «Бізнес-курс з англійської мови», «Технічний переклад» тощо.

На нашу думку, орієнтовний перелік назв елективних курсів предметного і міжпредметного рівнів, залежно від поставлених цілей, завдань і способів розгортання навчального матеріалу, може бути дещо ширшим і більш конкретизованим: «Англійська (німецька, французька, іспанська) мова у світі науки й техніки», «Діалог двох культур», «Міжнародні контакти України з Великою Британією (Німеччиною, Францією, Іспанією)», «Мова ділового спілкування», «Творча майстерня перекладача», «Шедєври зарубіжної культури» тощо.

Результативність елективних курсів буде досягнута лише в тому випадку, коли в учнів з'явиться можливість усвідомленого їх вибору. Для обґрунтування такого вибору школярам потрібні певні умови, а саме: вони мають чітко усвідомлювати свої інтереси і плани; у них має бути можливість заздалегідь познайомитися зі змістом запропонованих елективних курсів, вивчивши, наприклад, їх короткі анотації; учителю, який проводитиме елективний курс, доцільно заздалегідь провести його презентацію для того, щоб старшокласники мали повне уявлення про його зміст, що пропонується, і необхідність його освоєння.

Основна особливість елективних курсів – варіативність, що надає школяреві можливість вільного вибору індивідуального освітнього шляху, який сприятиме його професійному самовизначенню. Досвід творчої діяльності учнів є провідним складником змісту елективних курсів у рамках компетентнісного підходу, оскільки через здобуття особистістю власного досвіду відбувається розвиток ціннісного ставлення до об'єктів світу, у тому числі до різних професій. Усвідомлений вибір майбутнього освітньо-професійного шляху спрямований не лише і не стільки на пізнання світу професій, скільки на формування ставлення учня до тієї чи іншої професії.

Отже, врахувавши цілі, завдання та вимоги до елективних курсів, можна виділити такі їх функції:

1. *Навчальна функція* – полягає у поглибленні, доповненні варіативної складової змісту навчального предмета.

---

2. *Пізнавальна функція* – призначена для задоволення інтересів школярів, що виходять за межі обраного профілю навчання.

3. *Креативна функція* – сприяє розвитку в учнів креативного мислення, створенню творчого продукту.

4. *Функція індивідуалізації навчання* – надає школярам можливість навчатися за індивідуальними планами, створюючи індивідуальний шлях свого розвитку. Профіль навчання й обрані елективні курси складають шлях індивідуального розвитку школяра.

5. *Інтегративна функція* – дає змогу учням усвідомити природні зв'язки різних галузей знань.

6. *Функція соціалізації* – сприяє тому, що зміст обраного учнем того чи іншого елективного курсу надає йому можливість професійно визначитися в майбутньому, знайомить з основними напрямками професійної діяльності певного профілю.

Кожна із зазначених функцій може бути провідною, але в цілому вони мають здійснюватися комплексно.

## 4.2. ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ

**П**ід поняттям «конструювання змісту елективних курсів» ми розуміємо процес розроблення та деталізації системи знань учнів, розвитку ціннісного ставлення до об'єктів світу і визначення взаємозв'язків між ними з метою забезпеченості цілісності та цілеспрямованості елективного курсу. Зміст елективного курсу має, з одного боку, відповідати пізнавальним можливостям учнів, а з іншого, надаючи старшокласникам можливості здобувати досвід роботи на рівні підвищених вимог, розвивати їхню навчальну мотивацію. Цілісність буде визначатися через відповідність і взаємозв'язок цілей, змісту і результатів засвоєння елективного курсу.

Технологія конструювання змісту елективних курсів – це діяльність учителя щодо вирішення поставлених ним завдань і досягнення певних результатів на кожному етапі: аналітичному, конструктивному, оцінювальному та етапі експертизи.

**Аналітичний етап.** *Основними завданнями* цього етапу є визначення освітніх запитів учня і цілей профілю «іноземна філологія»; встановлення взаємозв'язку між змістом профільного курсу і можливостями елективного курсу. *Зміст діяльності вчителя* на цьому етапі полягає в аналізі концепції профільного навчання іноземних мов, Державного стандарту освіти і Базового навчального плану; проведенні анкетування учнів. *Результатом* етапу має стати підготовка пояснювальної записки до елективного курсу; формулювання цілей та завдань елективного курсу.

**Конструктивний етап.** *Основні завдання* етапу полягають у розробленні змісту елективного курсу (завдань, творчих завдань) на основі сукупності принципів, джерел, що відображають сутність профільного навчання іноземної мови. *Змістом діяльності вчителя* є визначення основних понять елективного курсу, форм організації занять, списку літератури для учнів, інформаційно-комп'ютерної бази до елективного курсу; розроблення тематики проєктів, створення фонду творчих завдань тощо. *Результат* передбачає виділення основних понять елективного курсу; навчально-тематичне планування; визначення форм організації занять; розроблення і добір завдань, текстів тощо.

---

**Оцінювальний етап.** Основними завданнями цього етапу є визначення форм і методів оцінки результативності засвоєння учнями змісту елективного курсу. До змісту діяльності вчителя віднесено розроблення форм проміжного і підсумкового контролю, вимог до результатів засвоєння елективного курсу та критеріїв їх оцінки. Результатом етапу є підготовка пакета контрольних-вимірювальних матеріалів і розроблення критеріїв оцінки засвоєння змісту елективного курсу.

**Етап експертизи.** До основних завдань етапу належать визначення якості сконструйованої програми елективного курсу та встановлення відповідності змісту програми цілям профілю і потребам учнів. Зміст діяльності вчителя полягає у здійсненні діагностики впливу змісту курсу на академічні та творчі досягнення учнів; у проведенні анкетування щодо виявлення ступеня задоволеності учнів і педагогів змістом елективного курсу. Результатом етапу є корекція і затвердження програми методичною радою школи.

При реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови комплекс розроблених завдань і проблем, що складають змістове ядро елективного курсу, дозволяє старшокласнику зробити усвідомлений вибір майбутнього освітньо-професійного шляху, а також сприяти рівню сформованості досвіду його творчої діяльності та дослідницьких умінь.

Технологія конструювання змісту елективних курсів служить основою для розроблення вчителем навчальної програми певного елективного курсу. Звичайно, розроблення навчальних програм є справою вчених і досвідчених методистів, проте сьогоднішній стрімкий темп розвитку педагогічної науки, лавиноподібне впровадження інновацій в освіту вимагає від учителя проектувальних умінь зі складання навчальної програми із свого предмета.

Існує три основних способи конструювання навчальних (освітніх) програм: лінійний, концентричний, спіральний [12, с. 228–229].

**Лінійний спосіб** побудови програми полягає в тому, що окремі частини (порції) навчального матеріалу вибудовуються послідовно, одна за одною, без дублювання тем, що вивчаються, у різні роки навчання.

**Концентричний спосіб** припускає можливість повернення до одного й того ж матеріалу в різні періоди навчання, наприклад, через кілька років, передбачаючи ускладнення та розширення його змісту.

**Спіральний спосіб** компонування матеріалу програми передбачає, що учні, не випускаючи з поля зору вихідної проблеми, розширюють і поглиблюють коло пов'язаних із нею знань.

Навчальна програма є свого роду моделлю діяльності педагога й учня у процесі навчання. Модель програми має чітко відповісти на три запитання: «для чого?», «що?» і «як?». Зокрема, «для чого?» має встановити, з якою метою учень вивчає конкретний елективний курс, на що спрямовано програму, який має бути її результат; «що?» – це логічно структурований зміст навчального матеріалу курсу; «як?» – це програма взаємодії вчителя й учня, добір методів і форм організації навчання, а також засобів, які допоможуть зробити навчання ефективним, досягти запланованих

результатів, визначити рівень і ступінь їх досягнення, виконання, коректування в організації подальшого процесу.

Проте програма з навчального курсу є не лише документом учителя, який веде цей курс, і самих учнів (старшокласники повинні знати орієнтири своєї освіти і можуть брати участь в їх побудові). Іншими адресатами навчальної програми є також учителі-предметники, котрі працюють з цими ж учнями (для цілісного розуміння всієї освіти); батьки учнів (програма може містити спеціальні розділи для них); адміністратори школи (для погодження позицій різних педагогів і вироблення загальної стратегії навчання в школі); учені-методисти. Ефективним є розміщення навчальних програм в єдиній комп'ютерній мережі школи для оперативного доступу до них учителів і керівників школи.

Результативність технології конструювання змісту елективних курсів та його впливу на досягнення цілей профільного навчання можна перевірити з допомогою певних критеріїв і показників. Зокрема, пропонуються три критерії результативності: 1) особистісно-сміслові ставлення учня до змісту елективного курсу; 2) сформованість способів пізнання; 3) сформованість досвіду творчої діяльності учнів. Показниками результативності цих критеріїв виступають різні види навчальної діяльності школяра та його вміння (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Результативність технології конструювання змісту  
елективних курсів у профільному навчанні**

<b>№ з/п</b>	<b>Критерії результативності</b>	<b>Показники результативності</b>
1.	Особистісно-сміслові ставлення учня до змісту елективного курсу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інтерес до змісту профільного предмета;</li> <li>• обґрунтування майбутнього професійного вибору;</li> <li>• різноманітність видів навчальної діяльності, в якій задіяний учень</li> </ul>
2.	Сформованість способів пізнання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уміння складати план дослідження;</li> <li>• уміння аналізувати літературу;</li> <li>• уміння визначати проблему і формулювати її;</li> <li>• уміння аргументувати свою точку зору;</li> <li>• уміння використовувати зміст різних дисциплін для вирішення однієї проблеми</li> </ul>
3.	Сформованість досвіду творчої діяльності учнів	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уміння пропонувати кілька способів вирішення одного завдання, проблеми;</li> <li>• уміння запропонувати обговорення (доказ) в нетрадиційній логіці;</li> <li>• уміння планувати й організувати дослідження</li> </ul>

---

Програми елективних курсів розробляються, затверджуються і реалізуються загальноосвітніми навчальними закладами самостійно. Проте доцільно, як ми вважаємо, визначити базові вимоги до змісту програм елективних курсів, до яких належать:

- орієнтація на сучасні освітні технології;
- відповідність навчального навантаження учнів установленим нормативам;
- відповідність прийнятим правилам оформлення програм;
- наявність посібника, що містить необхідну інформацію;
- короткотривалість проведення курсу (не більше 72 годин).

Основними відмінностями програм елективних курсів (ЕК) від навчальних програм із обов'язкових шкільних предметів є:

1) програми ЕК носять орієнтовний характер і спрямовані на задоволення запитів конкретних груп учнів, що вимагає їх доопрацювання вчителем;

2) програми ЕК не визначають обов'язкового для вивчення обсягу навчального матеріалу, оскільки зміст підсумкового контролю з курсу розробляє сам учитель;

3) темп вивчення ЕК може бути адекватним ситуації, що реально складається: на чомусь можна затриматись, щось можна пройти побіжно, – що передбачає побудову програми з ряду модулів, які мають варіативний характер;

4) робоча версія програми ЕК будується на основі діяльнісного підходу до планування навчальних занять, тобто відповідає на запитання, чого учні зможуть навчитися;

5) програми ЕК не містять вимоги обов'язкової успішності, що потребує вибору правильного підходу до оцінки освітніх результатів серед різних форм атестації (захист проектів, рефератів, проведення заліку).

Програма елективного курсу містить, як правило, такі структурні елементи: титульну сторінку; пояснювальну записку; тематичне планування; зміст програми; методичні рекомендації; інформаційне забезпечення програми.

Програми елективних курсів мають проходити обов'язкову експертизу. Варто зазначити, що на сьогоднішній день не існує однозначно відпрацьованої процедури затвердження елективних курсів. Формально можна виділити два етапи проведення експертизи програм елективних курсів.

*Перший етап* – внутрішній. Програми елективних курсів розглядаються науково-методичною комісією (радою) або методичним об'єднанням учителів-предметників школи. Комісія (або об'єднання) приймають рішення щодо відповідності програми існуючим вимогам і статуту навчального закладу, доцільності введення запропонованих елективних курсів до навчального плану (шкільного компонента) і винесення на зовнішнє рецензування та затвердження педагогічною радою школи.

*Другий етап* – зовнішній. Програми елективних курсів, виділені на етапі внутрішнього рецензування як спірні або у випадку незгоди автора з результатами першого етапу, можуть бути передані на зовнішнє рецензування, що проводиться на рівні міського або районного управління (відділу) освіти із залученням незалежних рецензентів.

---

Після рецензування програма елективного курсу затверджується педагогічною радою або директором загальноосвітнього навчального закладу.

Якщо перший етап на сьогоднішній день є визначеним, то другий – у різних регіонах регламентується окремими розпорядженнями.

Таким чином, умовно можна виділити три етапи створення навчальної програми ЕК.

**1. Підготовчий етап**, який передбачає:

а) роботу з літературою, аналіз накопиченого досвіду, узагальнення вивченого, формулювання цілей і завдань, визначення та структурування змісту, вибір методів і засобів навчання, оформлення матеріалів;

б) оцінку програми колегами, обговорення її на засіданні методичного об'єднання;

в) корекцію програми.

Підсумок першого етапу: рецензія шкільного методичного об'єднання, яка містить дозвіл, рекомендацію на її реалізацію.

**2. Оцінно-корекційний етап**, котрий передбачає зовнішнє рецензування програми міським (районним) методичним об'єднанням.

Підсумок другого етапу: рецензія експерта з формулюванням: «Рекомендовано до реалізації (із наступною експертизою)»; подання на авторство (витяг із засідання експертної ради для авторських програм), рекомендація до участі в конкурсі.

**3. Заключний етап**, який передбачає перевірку ефективності, експертизу.

Підсумок третього етапу: проведення експертизи програми і висновок про доцільність запровадження в масову практику (експертиза передбачає: запит до навчального закладу, підготовку навчальним закладом довідки про результати роботи з програмою); висновки міської (районної) експертної ради про авторство.

Названі вище етапи є умовними, орієнтовними і не потребують ретельного їх дотримання.

Експертиза програми елективного курсу передбачає не лише якісну, розгорнуту рецензію спеціаліста, а й кількісну оцінку. Існують різні думки теоретиків і практиків щодо оцінювання програм елективних курсів. Так, учені Російського державного педагогічного університету ім. О. І. Герцена пропонують використовувати таксономічне оцінювання якості програми елективних курсів за трибальною шкалою, що включає дванадцять параметрів змісту програми [9, с. 14 – 15].

Продемонструємо це на прикладі оцінювання програми елективного курсу для учнів старшої школи «Культура письма англійською мовою» (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

## Таксономічна таблиця оцінювання якості програми елективних курсів

№ з/п	Параметри змісту програми	Кількісна бальна шкала				Примітка
		0	1	2	3	
1.	Ступінь новизни для учнів			+		
2.	Мотивуючий потенціал програми				+	
3.	Розвиваючий потенціал програми			+		
4.	Реалізація принципу врахування вікових особливостей та індивідуальних можливостей учнів			+		
5.	Наявність здоров'язберігаючих характеристик		+			
6.	Повнота змісту				+	
7.	Зв'язність і систематичність викладеного матеріалу				+	
8.	Адекватність методів навчання типу курсів			+		
9.	Ступінь контрольованості			+		
10.	Реалістичність із точки зору ресурсів, що використовуються		+			
11.	Наявність у структурі програми необхідних розділів				+	
12.	Наявність короткої анотації елективного курсу			+		
<b>Сума балів за всіма параметрами:</b>		<b>0</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>26</b>

За кожний параметр змісту програми виставляється бал – від 0 до 3, тобто: 0, 1, 2, 3. Загальна сума балів за всіма параметрами (26) і становить оцінку якості програми. При оцінюванні двох або більше програм елективних курсів, перевага віддається тій, що набрала найбільшу кількість балів.

Таким чином, технологія проведення експертизи та оцінювання якості програми елективних курсів включає в себе чотири етапи.

Перший – здійснення оцінки якості кожного параметру за бальною шкалою.

Другий – визначення узагальненої оцінки якості програми елективних курсів шляхом сумування експертних оцінок за окремими вимірюваними параметрами.

Третій – віднесення експертами вимірюваної програми до одного з трьох рівнів.

Четвертий – переведення узагальненої кількісної оцінки у процентний показник відношення реальної суми балів до їх максимально можливого значення (табл. 4.3).



## Таксономічні рівні оцінювання якості програми елективних курсів

№ з/п	Таксономічний рівень	Кількісна бальна шкала	Сума балів за параметрами 1–12	Ступінь прояву якості
1.	Високий	2–3	30–42 (від 71,0%)	Високий ступінь прояву якості за об'єктами оцінювання і параметрами, що вимірюються
2.	Середній	2–3	20–29 (від 47,0%)	Добрий ступінь прояву якості
3.	Низький	0–1–2	0–19 (до 46,0%)	Низький ступінь прояву якості

Як видно з таблиці 4.3, визначаються три таксономічних рівні оцінювання якості програми елективного курсу: *високий* – ступінь прояву якості за вимірюваними параметрами становить 71,0% і більше; *середній* – ступінь прояву якості за об'єктами оцінювання і параметрами становить від 47,0% до 70,0%; *низький* – ступінь прояву якості за параметрами становить від 0 до 46,0%.

Сучасні методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Для учнів старшої школи в процесі оволодіння елективними курсами такими можуть бути інтерактивні методи навчання, що дозволяють вирішувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Вони сприяють формуванню в учнів готовності до самостійної діяльності, роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, готовності до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Окрім того, такі види діяльності вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує усталених традицій і законів життєдіяльності, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Об'єктами контролю виступають навички і вміння мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної і загальнонавчальної компетенцій.

Поточний контроль може здійснюватися у формі: самостійних і перевірних робіт (письмові завдання, квізи, тести, анкети); написання листів, статей, есе, доповідей, рефератів; підготовки проектів і практичних завдань; проведення співбесід, розгорнутих монологів і діалогів із теми; заповнення листків самооцінювання з мовного портфоліо тощо. Підсумковим контролем є захист підготовленої одноосібної/колективної проектної роботи або проведення підсумкової конференції з проблематики елективного курсу. Усі ці форми орієнтовані на одержання учнем такого практичного

---

досвіду, який допоможе йому краще оволодіти ключовими компетенціями і бути успішним на наступному етапі навчання зокрема (включаючи зовнішнє незалежне оцінювання) і в житті в цілому.

Як приклад пропонуємо програму предметного елективного курсу з англійської мови «Професії, які ми обираємо» для учнів старших класів профільної школи, який розраховано на 17 навчальних годин. Програма містить усі зазначені вище компоненти: пояснювальну записку, навчально-тематичний план, методичні рекомендації щодо змісту і проведення занять (із зазначенням методів навчання, форм роботи і контролю, запланованих результатів). Загалом охоплено 9 тем (Освіта. Медицина. Економіка. Промисловість. Будівництво. Транспорт. Сфера послуг. Закон і порядок. Професія, котру я обираю), кожна з яких включає текст/тексти, його аналіз, лексичний матеріал, різні види практичної роботи, форми контролю тощо.

Завдяки цілеспрямованому насиченню змісту навчальних матеріалів про різні професії та особистісно-соціальні якості фахівців цих професій елективні курси допоможуть школярам не лише реалізувати свій інтерес до іноземної мови як навчального предмета, а також уточнити їхню готовність до вибору конкретної професії, пов'язаної (або не пов'язаної) зі знанням іноземної мови. Логічним і завершеним результатом таких елективних курсів може стати індивідуальна або колективна підготовка і презентація проектних робіт школярів.

### **4.3. МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**С**ьогодні метод проектів уважають одним із найперспективніших методів навчання у старшій школі, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, залучає кожного школяра до активного пізнавального процесу, формує в них навички пошуково-дослідницької діяльності. В основі методу проектів (проектної методики) лежить креативність, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання. Окрім того, метод проектів сприяє розвитку спостережливості, прагненню знаходити відповіді на поставлені запитання і перевіряти їх правильність, аналізуючи інформацію, проводячи експерименти та дослідження. Саме в процесі проектної діяльності старшокласники набувають певного досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя.

У профільному навчанні проектування слід розглядати як основний вид творчо-пізнавальної діяльності школярів. Використовуючи проектування як метод пізнання, учні приходять до переосмислення ролі знань у соціальній практиці. Реальність роботи над проектом, а головне рефлексивна оцінка результатів, що плануються й досягаються, допомагають їм усвідомити, що знання – це не стільки самоціль, скільки необхідний засіб для забезпечення здатності школяра грамотно вибудувувати свої життєві стратегії, приймати рішення, адаптуватися в соціумі та самореалізовуватися як особистість.

---

У методичній літературі під проектом розуміють спеціально організований учителем і самостійно виконаний учнями комплекс дій з розв'язання значущої для учня проблеми, котра завершується створенням продукту, а під методом проектів – технологію організації освітніх ситуацій, в яких учень ставить і вирішує власні проблеми і технологію супроводження самостійної діяльності учня [4].

Що стосується трактування методу проектів, то Велика сучасна енциклопедія з педагогіки визначає його так: «метод проектів – система навчання, в якій знання й уміння учні здобувають у процесі планування та виконання практичних завдань – проектів, що постійно ускладнюються» [10, с. 304]. Але повнішим і чіткішим, на наш погляд, є тлумачення дослідниці проектної методики Є.С. Полат. На її думку, метод проектів «передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту або іншу проблему в результаті самостійних дій учнів і припускають презентацію цих результатів. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю» [11, с. 58].

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях із методики навчання іноземної мови термін «метод проектів» або «проектна методика» вживається в декількох значеннях: проектувальна діяльність – І.О. Зимня, Т.Є. Сахарова [5]; одиниця навчального процесу – Е.Г. Арванітопуло [1]; інструмент розвитку самостійності старшокласників – Н.Г. Чанілова [13]; особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності – А.Є. Капаєва [8] тощо.

Застосування проектної методики є найрезультативнішим у профільній освіті, оскільки сутність цієї методики відповідає основним психолого-педагогічним особливостям старшокласника, його мотивам та потребам і дозволяє найповніше розкрити його особистість. Це, перш за все, обумовлено: 1) проблемним характером проектної діяльності, її інтерактивністю: в основі проектної методики лежить практично та теоретично значуща проблема, пов'язана з реальним життям, вирішення якої вимагає від учасників знань не лише певного одного навчального предмета, але й інших; 2) автономним характером проектної діяльності: проектна методика передбачає усунення прямої залежності учня від учителя шляхом самоорганізації та можливості прояву власної ініціативи в процесі активно-пізнавальної розумової діяльності.

Метод проектів, поряд з іншими методами (зокрема, навчання у співпраці, дискусія, рольові ігри проблемної спрямованості, портфоліо учня тощо), найповніше відображає основні принципи особистісно орієнтованого підходу, що базується на засадах гуманістичного спрямування в педагогіці та психології. За самою своєю суттю метод проектів передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтацію на особистість учня, його потреби і можливості, базується на принципах співпраці та включення школярів до активних видів діяльності. Використання методу проектів при навчанні іноземної мови дозволяє учням використовувати цю мову як засіб пізнання, спосіб висловлення власних думок, а також сприйняття й осмислення думок інших

---

людей. Це найбільш дієвий спосіб переключити увагу учнів із форми висловлювання на зміст і спонукати їх включитися в пізнання довкілля засобами іноземної мови, розширюючи тим самим сферу дії соціокультурної компетенції.

При вивченні іноземної мови проектна робота необхідна для усвідомлення учнем того, що мова, яку він вивчає, є не лише метою, а й засобом для дальшої освіти. Проект – це засіб контролю при проведенні елективних курсів з іноземної мови, котрий дає можливість включити учнів в дослідницьку роботу; індивідуалізувати процес навчання; варіювати ступінь автономності школярів відповідно до їхніх потреб; організувати гнучкий контроль за діяльністю учнів і стимулювати розвиток рефлексії; удосконалювати комунікативну компетенцію; використовувати сучасні технології; інтегрувати знання з різних галузей; розвивати одержані вміння та навички.

Метод проектів передбачає використання різноманітних методів і засобів навчання конкретного предмета та необхідність інтегрування знань і вмінь із різних галузей. Результатом виконання проектної роботи є конкретний продукт: якщо перед учнем було поставлено теоретичну проблему, її вирішення має бути оформлено у вигляді інформаційного продукту, якщо чисто практичну – конкретного продукту, готового до використання. При цьому встановлено, що метод проектів дозволяє найменш ресурсозатратними способами створити умови діяльності, максимально наближені до реальних.

У навчанні іноземної мови під час структурування проекту зберігаються загальні дидактичні підходи:

1. Цілепокладання (визначення теми, проблеми, гіпотез, цілей проекту).
2. Планування (визначення методів дослідження, джерел інформації, критеріїв оцінки).
3. Дослідження (збір інформації, вирішення проміжних завдань).
4. Презентація (захист та опонування) й оцінка результатів (якісна оцінка виконаної роботи).

До основних принципів проектної роботи на уроках іноземної мови, на думку Т. В. Душеїної, варто віднести: варіативність, вирішення проблеми, когнітивний підхід до граматики, учіння із захопленням, особистісний фактор, адаптація завдань [5].

Проектна діяльність включає такі три етапи: 1) розроблення проектного задуму (аналіз ситуації, аналіз проблеми, цілепокладання, планування); 2) реалізацію проектного задуму (виконання запланованих дій); 3) оцінку результатів проекту.

Оскільки метод проектів – це педагогічна технологія, то він вимагає дотримання логіки і принципів проектної діяльності. Роботу над проектом можна розбити на п'ять етапів, які відповідають стадіям продуктивної діяльності: 1) проблемна ситуація; 2) проблема, що міститься в ній і усвідомлена людиною; 3) пошук способів вирішення проблеми; 4) вирішення; 5) оцінка.

Виходячи із зазначених етапів, послідовність виконання проекту можна подати у вигляді таблиці (табл. 4.4).

## Послідовність виконання проекту

Етапи	Завдання	Діяльність учнів	Діяльність учителя
I Цілепокладання	Визначення теми, виявлення однієї або кількох проблем. Вибір робочих груп.	Уточнюють інформацію. Обговорюють завдання. Виявляють проблеми.	Мотивує учнів. Пояснює цілі. Спостерігає.
II Планування	Аналіз проблеми, висунення гіпотез, обґрунтування кожної з них.	Висувають гіпотези. Формують завдання.	Допомагає в аналізі та синтезі. Спостерігає.
III Вибір методів перевірки прийнятих гіпотез	Обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез, можливих джерел інформації.	Обговорюють методи перевірки. Обирають оптимальний варіант. Визначають джерела інформації.	Спостерігає. Консультує. Дає поради (за проханням учнів).
IV Виконання проекту	Пошук необхідної інформації, яка підтверджує або заперечує гіпотезу. Виконання проекту.	Працюють з інформацією. Синтезують та аналізують ідеї. Проводять дослідження. Оформляють проект.	Спостерігає. Спрямовує процес аналізу (за необхідності).
V Захист проекту	Подання результатів проектування. Оцінювання результатів.	Захищають проект. Беруть участь у колективному оцінюванні результатів діяльності.	Бере участь в колективному аналізі та оцінюванні результатів проектування.

Відомий російський учений-методист І. Л. Бім вважає метод проектів найбільш адекватною технологією профільного навчання іноземної мови. На її думку, етапи реалізації проекту мають такий вигляд: постановка проблеми → визначення шляхів її вирішення і характеру особистої участі кожного в цьому → пошук необхідної інформації → її організація/оформлення з метою пред'явлення іншим учасникам проекту → її колективне обговорення – корекція, пошук додаткової інформації → оформлення кінцевого продукту (реферат, доповідь, колаж тощо) → підготовка виставки, конференції тощо → презентація продукту із запрошенням гостей (учнів інших класів/шкіл, учителів тощо) [2, с. 12].

Найповнішу класифікацію проектів, яку можна застосовувати у процесі викладання в школі будь-якого навчального предмета, запропонувала Є. С. Полат. У цій класифікації за кількома критеріями виділено такі різновиди проектів:

---

1. *За домінуючим у проекті методом (або видом) діяльності*: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.

2. *За ознакою предметно-змістової галузі*: монопроекти (у межах одного навчального предмета) і міжпредметні проекти (у межах двох-трьох предметів, як правило, у позаурочний час).

3. *За характером координації*: із відкритою, явною координацією та із прихованою координацією (головним чином, телекомунікаційні проекти).

4. *За характером контактів*: внутрішні, або регіональні (тобто в межах однієї країни) і міжнародні.

5. *За кількістю учасників проекту*: особистісні (між двома партнерами з різних шкіл, регіонів, країн); парні (між парами учасників); групові (між групами учасників).

6. *За тривалістю проекту*: короткотермінові (для вирішення невеликої проблеми або частини великої проблеми), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготермінові (від місяця до кількох місяців) [11].

Єдиної точки зору на те, як має бути організовано роботу над проектом – індивідуально чи в групі, – не існує. Так, система «Міжнародний бакалаврат» (International Baccalaureate) допускає лише персональні проекти. І, навпаки, Є. С. Полат вважає, що метод проектів ефективний лише в груповій діяльності.

Метод проектів дозволяє створювати на заняттях з іноземної мови дослідницьку, творчу атмосферу, де кожен учень залучений до активного творчого пізнавального процесу на основі методики співпраці. Саме ця технологія найбільшою мірою спрямована на розвиток особистості школярів, їхньої самостійності та творчості. Вона (технологія) дозволяє поєднувати всі режими роботи: індивідуальний, парний, груповий, колективний. Метод проектів сприяє активізації всіх сфер особистості школяра: інтелектуальної, емоційної, практичної діяльності, а також дозволяє підвищити продуктивність навчання, його практичну спрямованість. Проектна діяльність може бути реалізована як стосовно загальнокультурної тематики, так і щодо профільної. При цьому значне місце займає пошук школярами додаткової інформації, у тому числі орієнтованої на обраний профіль, зокрема науково-популярних текстів із зарубіжних джерел (газет, журналів, енциклопедичних словників, довідників тощо).

Опрацювання інформації з метою презентації передбачає її узагальнення і розвиток таких творчих умінь, як уміння подати відібрану інформацію у вигляді таблиць, схем, малюнків, фотографій тощо. Таким чином, проектна діяльність включає елементи дослідницької та естетичної діяльності. Усе це має здійснюватися в рамках профільного курсу і розширюватися за рахунок елективних курсів.

Під час виконання проекту групи учнів доцільно формувати з урахуванням психологічної сумісності, при цьому в кожній групі має бути як сильний учень, так і середній, і слабкий. Група обирає одне завдання, але при його виконанні відбувається розподіл ролей. Кожен учень отримує самостійну ділянку роботи в проекті. Від активності та досягнень кожного школяра залежить успіх усього проекту, що має слугувати великим

---

стимулом до активного засвоєння знань. Оволодіваючи культурою виконання проектних завдань, учень привчається творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозуючи можливі варіанти вирішення завдань, що постають перед ним, реалізовувати засвоєні ним засоби і способи роботи. Працюючи над проектом, школярі вчаться працювати в «команді», відповідально ставитися до виконання своєї частки роботи, оцінювати результати власної праці та праці своїх ровесників.

Під час використання методу проектів змінюється і роль учителя: вона відрізняється на різних етапах проектування. Педагог виступає в ролі консультанта, помічника, спостерігача, джерела інформації, координатора. Головним завданням учителя, на наш погляд, є передача способів роботи, а не конкретних знань, тобто акцент робиться не на викладанні, а на учінні. Іншими словами, проектна діяльність передбачає виконання вчителем лише функцій управління та корекції діяльності учнів. Вони самі ставлять перед собою завдання і вирішують їх, здійснюють контроль своїх дій та оцінку свого результату, самі визначають свій індивідуальний освітній шлях.

Для передачі способів роботи вчитель має розробити алгоритми для вирішення таких типових завдань, як виділення проблеми, пошук підходу до вирішення поставлених завдань, робота з джерелами інформації, критичний аналіз тексту, опис результатів діяльності.

Важливим моментом у роботі є створення проблемних ситуацій. Із цією метою можна використовувати різні методичні прийоми, а саме:

- допомагати школярам виявляти протиріччя і пропонувати знаходити способи їх усунення;
- давати учням різні точки зору на одну і ту ж проблему;
- пропонувати школярам розглядати явища з різних позицій, наприклад, із точки зору політика, юриста, журналіста тощо);
- спонукати учнів робити порівняння, узагальнення, висновки із ситуації.

На всіх етапах заняття з елективного курсу вчитель має ініціювати самостійну пошукову, творчу діяльність старшокласників, спрямовану на визначення проблеми і пошук шляхів її вирішення.

Паралельне вивчення двох іноземних мов на основі методу проектів сприяє реалізації порівняльного підходу: вирішуючи одну й ту саму проблему засобами, наприклад, англійської та французької (чи іншої) мов, учні мають можливість порівнювати мовні явища іноземних мов із лексики, граматики, фонетики, знаходити аналогії, робити власні висновки на основі спостережень. Зокрема, наявність подібних лінгвістичних явищ в мовах, що вивчаються, полегшує і прискорює процес їх засвоєння, сприяє зростанню білінгвальної компетенції, розвитку мовної особистості школяра, високої його вмотивованості.

Проектна методика характеризується високою комунікативністю, активним включенням учнів в навчальну діяльність, наявністю особистої відповідальності за успіхи в навчанні. Робота над проектом поєднується зі створенням міцної мовної бази школярів.

---

Вважаємо, що цікавим для старшокласників може стати короткотривалий (12 навчальних годин) міжпредметний проект з екологічною спрямованістю «Environmental Protection» («Захист довкілля»), розрахований на учнів профільних класів, котрі оберуть для себе природничо-математичний напрям, зокрема екологічний або агрохімічний профіль. Предметом обговорення іноземною мовою, крім звичних форм роботи на уроці, можуть бути екскурсії, експедиції, спостереження за природою, ведення щоденників, оформлення рефератів, проведення фотоконкурсів, виконання замальовок улюбленого куточка природи, озеленення шкільного подвір'я тощо. Можливі різні форми захисту цієї проектної роботи: 1. *Бесіда за круглим столом на тему «Чи існують екологічні проблеми в нашому місті (селі)? Чи можу я допомогти вирішити їх?»* 2. *Створення проекту міста (села) майбутнього.* 3. *Наукова конференція «На захист світу і природи».*

З використанням інформаційних технологій і мережі Інтернет з'являються нові можливості. Однією з них є Інтернет-проект. Участь в Інтернет-проектах дає не лише додаткові вміння й навички учням старших класів, але й стимулює інтерес до вивчення іноземної мови. У рамках Інтернет-проекту школярі також мають можливість застосувати вже отримані знання з країнознавства, історії, іноземної мови при спілкуванні з носіями мови, що безсумнівно розвиває лінгвокультурологічну компетенцію.

Таким чином, метод проектів знаходить все більше застосування під час навчання учнів іноземної мови, що зумовлено її характерними особливостями, а саме: а) проектна методика спрямована на реалізацію особистісного потенціалу учня в процесі іншомовної діяльності, де мають місце суб'єктно-суб'єктні відносини вчителя й учнів із домінуючою консультативно-координуючою функцією педагога; б) проектна методика передбачає оволодіння комунікативною компетентністю за умови особистісно орієнтованого підходу в навчанні, що сприяє вдосконаленню іншомовної комунікативної та міжкультурної компетентностей школярів у цілому.



---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Реалізація проектно́ї методики навчання іншомовного спілкування в середній школі / Е. Г. Арванітопуло // Інозем. мови.– 2005.– № 4.– С. 3–11.
2. Бим И. Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк.– 2004.– № 6.– С. 8–14.
3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы : учеб. пособие для ун-тов / Б. Л. Вульфсон.– М. : УРАО, 2003.– 232 с.
4. Голуб Г. Б. Метод проектов – технология компетентностно- ориентированного образования : метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова.– Самара : Учеб. л-ра, 2006.– 224 с.
5. Душеина Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т. В. Душеина // Иностр. яз. в шк.– 2003.– № 5.– С. 38–42.
6. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностр. яз. в шк.– 1991.– № 3.– С. 9–15.
7. Іноземна мова : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи.– К., 2010.– 111 с.
8. Капаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам / А. Е. Капаева // Иностр. яз. в шк.– 2001.– № 3.– С. 12–17.
9. Методика разработки элективных курсов.– СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.– 20 с.
10. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич.– Мн. : Соврем. слово, 2005.– 720 с.
11. Полат Е. С. Метод проекта на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк.– 2000.– № 2.– С. 3–10; № 3.– С. 2–6.
12. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской.– М. : Изд-во МГУ, 2003.– 416 с.
13. Чанилова Н. Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Г. Чанилова; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского.– Саратов, 1997.– 25 с.

---

## РОЗДІЛ 5

### ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**В**ідповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 35, п. 1) «загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення» [3, с. 23]. Тобто у процесі навчання головна увага звертається на здатність особистості переборювати труднощі, самореалізовуватися в умовах нестабільної соціальної та економічної діяльності, розвивати ділові якості, бути готовими до життєвого і професійного самовизначення на основі знань, що здобуваються під час навчання.

#### 5.1. ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**П**сихологічний словник визначає «професійну орієнтацію (профорієнтацію) як систему заходів, спрямовану на надання допомоги молоді у виборі професії» [6, с. 297]. Профорієнтація за своєю суттю являє собою систему заходів, спрямованих на формування в молоді професійного самовизначення, готовності до свідомого й обґрунтованого вибору професії відповідно до своїх інтересів, побажань, нахилів, здібностей і з урахуванням наявних суспільних потреб у спеціалістах різного профілю.

Професійна орієнтація складається із взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних спільною метою та єдністю управління. Ними, зокрема, є:

**Професійна просвіта**, яка передбачає озброєння учнів певною сукупністю знань про різні професії, умови правильного вибору однієї з них; виховання позитивного ставлення школярів до різних видів професійної та суспільної діяльності; формування мотивованих професійних намірів, в основі яких лежить усвідомлення соціально-економічних потреб суспільства і психофізіологічних особливостей особистості. Важливість цього компонента із соціальної точки зору полягає в тому, що завдяки йому розширюються рамки свободи вибору професії: чим більше молода людина знає про професію, тим свідомішим буде її вибір.

Професійна просвіта в свою чергу включає *професійну інформацію, професійну пропаганду і професійну агітацію*. Ці елементи також внутрішньо пов'язані між собою. Їх мета – повідомлення школярам певних даних про наймасовіші професії, інформування про способи та умови оволодіння ними, пропаганда суспільної значущості тих професій, в яких у наш час відчуває гостру потребу економіка країни (регіону). Профінформація, наприклад, може бути представлена у вигляді інформаційного стенду, листівок, сайту із системою посилань, вільного пошуку в мережі Інтернет, брошур і добірок, освітніх карт, бюлетенів профільної підготовки, «візиток» різних освітніх закладів і допоміжних служб, які можуть надати профорієнтаційну допомогу учням, шкільних радіопередач, передач місцевого радіо і телебачення тощо.

---

Не менш значним компонентом профорієнтації є **розвиток інтересів і нахилів учнів у різних видах професійної діяльності** – ігровій, пізнавальній, трудовій (професійна активізація). Без цього неможливо підготувати юнака чи юнку до правильного вибору професії. Названий компонент складається з таких важливих елементів, як формування і виховання професійних інтересів, виховання поваги до цієї професії, любові до праці, психологічної готовності до роботи.

Метою **професійної психодіагностики** є вивчення особистості школяра в цілях профорієнтації. У процесі профдіагностики вивчають характерні особливості особистості: ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, нахили, здібності, професійні наміри, професійну спрямованість, риси характеру, темперамент, здоров'я.

**Професійна консультація** має на меті встановлення відповідності індивідуальних психологічних і особистісних особливостей специфічним вимогам тієї чи іншої професії. Розрізняють такі види консультацій: довідкові, діагностичні, формуючі, медичні.

**Професійний відбір**, як правило, здійснюється поза школою в спеціальних лабораторіях і переважно до тих професій, які пов'язані з умовами праці максимальної важкості.

Варто розрізнити профвідбір від профдобору. При проведенні профвідбору підбирають особистість, яка найбільш відповідає цій професії, тобто йдуть від професії до особистості, а при профдоборі підбирають професію, що відповідає цій особистості, тобто йдуть від особистості до професії.

**Професійна (соціально-професійна) адаптація** являє собою активний процес пристосування молодої людини до нового соціального оточення, умов праці та особливостей конкретної спеціалізації. Успішність професійної адаптації – один із головних критеріїв правильного вибору професії, оцінка ефективності всієї профорієнтаційної роботи.

**Професійне виховання** має на меті формування в учнів почуття обов'язку, відповідальності, професійної честі та гідності.

Вищим рівнем профорієнтації вважається **професійне самовизначення**, яке є її кінцевою (ідеальною) метою. На цьому рівні учень готовий самостійно й усвідомлено робити відповідальний життєвий та професійний вибір.

Незважаючи на те, що зміст професійної орієнтації, конкретні прийоми та практичні рекомендації щодо її проведення в сучасних соціально-економічних умовах активно обговорюються вченими і педагогами-практиками, вони є далекими від загальноприйнятих.

На нашу думку, професійна орієнтація повинна проводитися при вивченні всіх шкільних навчальних предметів, включаючи й іноземну мову, оскільки для успішного самовизначення учневі потрібні не лише професійні, предметні знання, але й певні особистісні та ділові якості, фізичні дані. Як це має здійснюватися (за якими технологіями, методиками) і що має бути результатом – у теорії та практиці школи розроблено явно недостатньо.

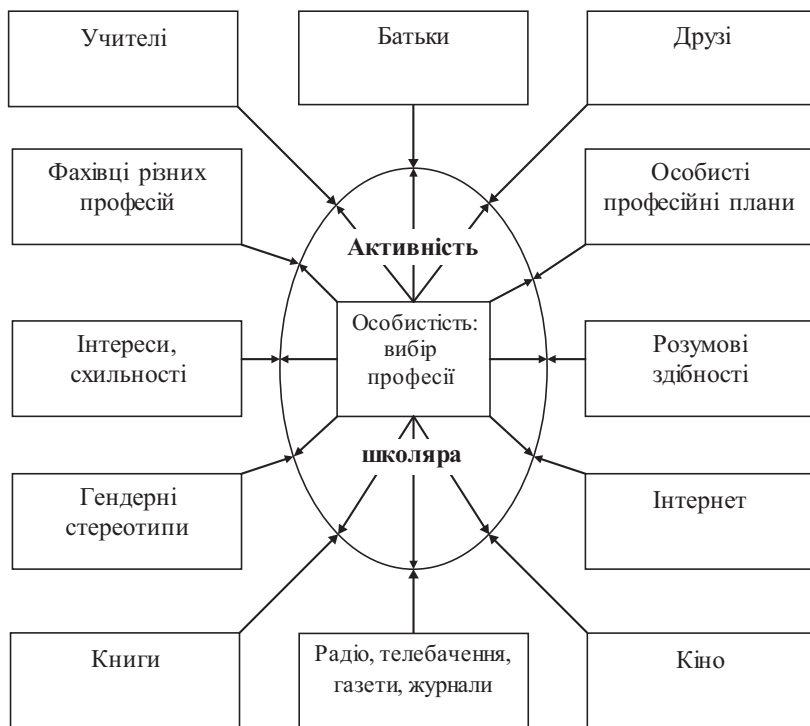
Соціальні і психолого-педагогічні аспекти професійної орієнтації школярів, виховання їх у праці, роль середовища і колективу у формуванні особистості розглядалися в дослідженнях П. Р. Атутова, С. Я. Батишева, Є. О. Клімова, В. С. Мерліна, Є. М. Павлютенкова, В. Д. Симоненка, В. В. Синявського, Б. О. Федоришина, С. М. Чистякової та ін. Значна частина робіт спрямована на вирішення загальних проблем орієнтації школярів у процесі викладання шкільних навчальних дисциплін (В. Є. Трубнікова –

трудова підготовка і профорієнтація), інша – на здійснення професійної орієнтації засобами конкретного навчального предмета (О. Я. Ємельянова – профорієнтація в курсі фізики; Т. О. Благодарна, Л. А. Милованова – профорієнтація на економічні професії засобами іноземної мови).

Окремі методичні праці, зокрема О. О. Артем'євої, І. Л. Бім, Н. Є. Кузовлевої, А. М. Малишевої, Л. О. Милованової, Є. С. Полат [1; 3; 7; 8; 9; 11] та інших присвячено питанням професійно орієнтованого навчання іноземних мов. Більшість із цих дослідників розглядає професійну орієнтацію як один із факторів формування мотивації в навчанні іноземних мов у ЗНЗ. Проте в сучасних соціально-економічних умовах зміст і рекомендації праць згаданих авторів потребують удосконалення, розвитку, залучення інноваційних підходів.

Найважливішою, невідкладною і важкою справою стає для старшокласника вибір професії. Психологічно спрямований у майбутнє і схильний навіть подумки «перестрибувати» через незавершені етапи, старшокласник внутрішньо вже тяжиться школою; шкільне життя здається йому тимчасовим, несправжнім, передоднем іншого, багатшого і справжнього життя, яке водночас вабить і лякає його [4, с. 87]. Учні старших класів добре розуміють, що зміст їхнього майбутнього життя перш за все залежить від того, чи зуміють вони правильно обрати професію. Яким би легковажним і безтурботним не виглядав юнак (юнка), вибір професії – його (її) головна і постійна турбота.

На вибір професії юнака/юнки впливає чимало внутрішніх і зовнішніх чинників (рис.5.1).



**Рис. 5.1. Чинники впливу на вибір професії старшокласника**

---

Як видно з рис. 5.1, ми виділили низку чинників, що безпосередньо чи опосередковано впливають на вибір старшокласниками професії. Прокоментуємо деякі з них. Так, зокрема, серед зазначених нами чинників особливо виділяються «гендерні стереотипи» і «розумові здібності», на які дослідники не звертають особливої уваги і не відносять їх до основних.

Вибір показника гендерних або статево-рольових стереотипів пояснюється тим, що, на жаль, у нашому суспільстві досі існує розподіл на так звані «чоловічі» і «жіночі» професії. У зв'язку з цим на вибір молодими людьми професії значною мірою впливають очікування суспільства щодо роботи, яку мають здійснювати чоловіки і яку – жінки. Гендерні стереотипи можуть сприяти тому, що хлопці виявлять більшу зацікавленість до точних наук і техніки, а дівчата – до гуманітарних дисциплін і мистецтва.

Фактор виокремлення розумових здібностей пояснюється тим, що рівень інтелекту молодої людини визначає її здатність приймати правильне (або неправильне) рішення. Чимало юнаків і дівчат мріють про престижні професії, для яких у них немає необхідних розумових даних. Здатність людини досягти успіху в обраній професії багато в чому залежить від рівня її інтелекту. Досить поширеною формою прийняття на роботу в багатьох країнах світу є визначення рівня інтелектуального розвитку, так званого коефіцієнта інтелекту (IQ) з допомогою тестів. Звичайно, високий коефіцієнт інтелекту не завжди є гарантією професійного успіху. Інтерес, мотивація, інші здібності та особисті якості людини визначають її успіх не меншою мірою, ніж інтелект. Проте готувати учня до омріяної ним професії необхідно з урахуванням усіх можливих факторів впливу на його вибір.

Говорячи про вплив батьків на вибір дітьми фаху, варто не лише враховувати їхні заохочення або засудження інтересів і захоплень своєї дитини, а також зважати на власний приклад батьків, що може зумовити наслідування сином/донькою їхньої професії, або продовження сімейної династії (справи). Досить високий рівень професійного статусу батьків може вплинути на остаточний вибір дитиною такої ж професії.

Саме тому в основній школі учень до кінця 9-го класу має зробити певний професійний вибір. Існує два способи такого вибору: 1) методом проб і помилок – коли учень обирає профіль навчання або навчальний заклад навчання; 2) усвідомлено – коли школяр, вивчивши самого себе, свої бажання і нахили, оволодівши певними технологічними знаннями й уміннями в 5–9-х класах на уроках технологій та інших навчальних предметів і ознайомившись зі світом професій, впевнено й самостійно робить цей вибір.

Учні випускного класу основної школи часто стикаються із серйозними труднощами при виборі профілю навчання в старшій школі, пов'язаного з майбутньою професією. Як правило, вони здійснюють цей вибір під дією випадкових факторів (наприклад, за компанію, за порадою дорослих або друзів, під впливом телепрограм або кінофільмів тощо). При цьому підлітки вважають, що володіють достатнім обсягом інформації про ту чи іншу професію для вибору профілю подальшого навчання.

---

Але як свідчать дані Державної служби зайнятості України та регіональних центрів зайнятості, у країні сьогодні існує надлишок юристів, адміністраторів, менеджерів середньої ланки, бухгалтерів, експедиторів. У свою чергу бракує інженерів-конструкторів, IT-спеціалістів, програмістів, страхових агентів, агентів з організації туризму, гідів-перекладачів, екскурсоводів, медиків. Дефіцитними і перспективними є професії рибоводів, кліматологів, біофізиків, біохіміків, логістів, аналітиків, флористів, дизайнерів, реставраторів, ювелірів, альпіністів, пілотів тощо.

Сьогодні у світі існує близько семи тисяч професій, проте серед випускників ЗНЗ із року в рік популярністю користуються лише кілька десятків з них, серед яких перші місця займають професії юриста, економіста, фінансиста, менеджера. Більшість із старшокласників не має чіткої життєвої перспективи і як наслідок цього після закінчення вищого навчального закладу вони виявляються не затребуваними в суспільстві і досить часто змушені працювати не за фахом.

На думку дійсного члена РАО С. Я. Батишева, нова система освіти повинна керуватися чотирма основними принципами: учитися жити, учитися пізнавати, учитися працювати, учитися співіснувати. Відповідно до них слід виробити в учнів такі якості: системне, образне й варіативне мислення; економічну та інформаційну культуру, творчу активність, толерантність, відчуття нового і володіння мовами, і однією з них досконало [1].

Його погляди фактично поділяє інший академік РАО О. М. Новиков, який зазначає, що «між загальною і професійною освітою починає виростати все могутніший шар освітніх компонентів, який не можна віднести ні до загальної освіти, ні до власне професійної. Ці компоненти необхідні сьогодні в будь-якій професійній діяльності. Вони отримали назву «базових кваліфікацій» [5]. До них належать: уміння працювати з комп'ютером, знання й розуміння економіки, бізнесу, фінансові знання, знання іноземних мов і низка інших.

У цьому переліку якостей, що по суті є замовленням суспільства на підготовку випускника школи, звертає на себе увагу вказівка щодо необхідності економічної та лінгвістичної підготовки молоді, причому кожен із цих складників, природно, вимагає певної інформаційної культури. І це не випадково, адже ефективний перехід господарства країни до нового економічного устрою може бути результативним, якщо більшість населення, і насамперед молоде покоління буде готовим діяти в нових соціально-економічних умовах, розуміти і схвалювати економічну діяльність держави, організації, підприємства, яка здійснюється на основі об'єктивних економічних законів.

## 5.2. ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

**В**ідповідно до класифікації російського психолога Є. О. Клімова залежно від об'єкта праці існує п'ять типів професій: людина – природа (*біономічні професії*), людина – техніка (*технономічні професії*), людина – знакова система (*сигнономічні професії*), людина – художній образ (*артономічні професії*), людина – людина (*соціономічні професії*).

Якщо ця класифікація відома учням з уроків технологій рідною мовою, тоді їм цікаво буде ознайомитися з нею на уроках (або елективних курсах) іноземної мови в перекладі тією чи іншою мовою. Наприклад, старшокласникам можна запропонувати цю класифікацію англійською мовою у вигляді таблиці, де зазначити не лише професії, що належать до того чи іншого типу, а й персональні характеристики цих типів (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Types of Professions (according to Ye. Klimov)**

<b>Profession type</b> <b>deals with</b>	<b>Personal characteristics</b>	<b>Professions</b>
«man – nature»: plants, animals, their natural environment	good eye memory, neat, patient, observant, rational	gardener, farmer, veterinary, chemist, geologist, forester, agronomist
«man – technology»: machines, devices, meters, instruments, machine-tools, etc.	technical thinking, good memory, clever, skilful, logical, organized, hard- working	turner, driver, builder, engineer, pilot, cosmonaut, mechanic, fitter
«man – sign system»: figures, words, formulas, diagrams, symbols, music, drawings	good at Maths, intelligent, logical, careful, organized, punctual	interpreter, translator, printer, accountant, programmer, economist, stenographer, typist, corrector
«man – image»: works of art, its elements	artistic, creative, talented, observant/good eye memory	painter, sculptor, musician, architect, clothes designer, composer, writer, jeweler, typist, hairstylist, artist, actor
«man – man»: people	communicative, sympathetic, well- wishing, tactful, dependable, friendly	teacher, doctor, nurse, manager, salesman, waiter, secretary, trainer, policeman, investigator, inspector

Кожен учень має розповісти, яка із зазначених професій йому до вподоби, чому саме, чи збігаються його персональні дані із зазначеними характеристиками цього професійного типу, чи мріє він про цю професію після закінчення школи і що для цього планує зробити найближчим часом. У цьому школярам можуть допомогти тексти на зразок «Мої плани на майбутнє» («My Plans for the Future») і «Моя майбутня кар'єра» («My Future Career»).

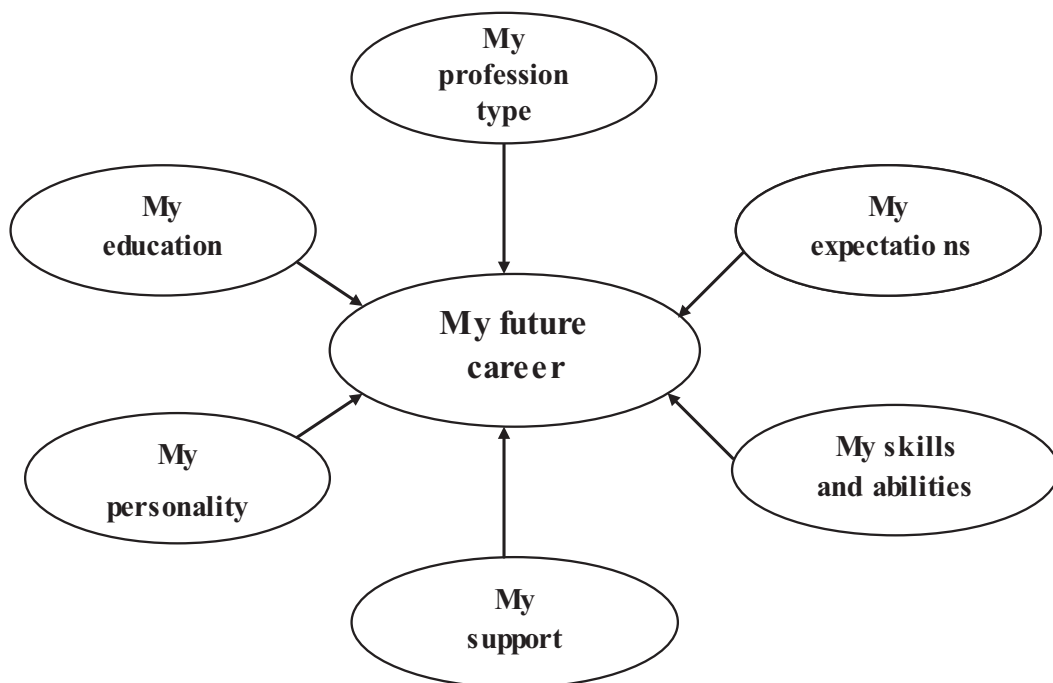
Старшокласникам можна також запропонувати перелік інших професій, які вони мають перекласти англійською (іншою іноземною) мовою і віднести до одного з

п'яти запропонованих Клімовим типів професій. Це зокрема такі професії: зоотехнік, зоолог, кресляр, оператор, адвокат, офіціант, селекціонер, лісник, реставратор, кінорежисер, металург, прядильниця, машиніст, бібліотекар, рибовод, птахівник, дизайнер, маляр, мільйонер, інженер-океанолог, конструктор, телеграфіст, біолог, геофізик, кореспондент, дресирувальник диких тварин, газозварник, ткач, математик, електрослюсар, електрик, стюардеса, вишивальниця, кулінар, шахтар, монтажник, фотограф, фрезерувальник, екскурсовод, візажист, провізор, метрдотель, прес-аташе.

Цікавим, на наш погляд, може стати завдання учням щодо з'ясування ними значень окремих сучасних і модних професій (наприклад: *супервайзер, торговий представник, копірайтер, мерчендайзер, іміджмейкер, ресторатор, PR-менеджер, бренд-менеджер, маркетолог, логіст, ріелтор, рекламний агент, актуарій, трейдер, медіапланер, карвінгіст тощо*), їх еквівалентів іноземною мовою, а також розподіл за типами професій. Окрім того, школярі самі зможуть доповнити список запропонованих професій іншими – сучасними і престижними.

Кінцевим результатом цього завдання може стати підготовка стінної газети «Професії ХХІ століття».

Розповідаючи про свою майбутню кар'єру, старшокласники мають урахувати не лише свої побажання, а також особистісні дані, власні здібності, професійний тип, очікування, підтримку тощо. У цьому зв'язку корисною для них, на наш погляд, буде схема «Моя майбутня кар'єра» (рис. 5.2).



**Рис. 5.2. Моя майбутня кар'єра**

На додаток до цієї схеми можна запропонувати опорні конспекти на зразок:



### 1. What would you like to get from your profession? Why?

- satisfaction;
- salary;
- friendly atmosphere;
- travel;
- good conditions.

### 2. What qualities, abilities and skills are necessary for your career?

- computer skills;
- knowledge of foreign languages;
- organizational skills;
- initiative;
- physical strength;
- technical thinking;
- good memory;
- good eye memory;
- a sharp mind;
- teamwork skills;
- leadership;
- autonomy;
- a good telephone manner;
- artistic abilities;
- ability to work under pressure.

### 3. To be successful in your future profession you should be:

- ambitious;
- attentive;
- calm;
- careful;
- cooperative;
- confident;
- creative;
- fair;
- flexible;
- friendly;
- handy;
- helpful;
- hard-working;
- independent;
- intelligent;
- logical;
- organized;
- polite;
- patient;
- punctual;
- practical;
- reliable;
- risky;
- responsible;
- sociable;
- serious;
- tolerant.

Досить цікаво можна провести профорієнтаційний урок з іноземної мови в 11-му класі на тему: «Екскурс у професію» у формі рольової гри. Для цього учням роздаються картки з назвами професій іноземною мовою (наприклад: журналіст, перекладач, учитель іноземної мови, репортер, моряк, дипломат, менеджер у готелі, працівник туристичної агенції тощо) і вони мають переконати всіх, що знання іноземної мови необхідне саме для цієї однієї професії. Доречно було б, щоб розповідь школярів супроводжувалася презентацією цих професій на екрані.

Інше завдання рольової гри полягає у визначенні учнями професійного типу (відповідно до поданої вище класифікації Клімова), короткий опис якого викладено в картці. Наприклад:

#### Card 1

Roman is logical, organized, clever and hardworking. He has technical thinking. He likes to deal with machines, instruments, meters, tools...

What's his profession type?

Give him a piece of advice about his future career.

#### Card 2

Nina is creative, artistic and imaginative. She likes to draw, to make new things and to write stories.

What's her profession type?

Give her a piece of advice about her future career.

Корисною може стати проведення профорієнтаційної гри «Асоціація», з допомогою якої можна з'ясувати дійсне ставлення учнів до різних професій і, за можливості,

---

відкоригувати його. Суть цієї гри полягає в тому, що один учень загадує якусь професію, а інші повинні відгадати її з допомогою асоціативних запитань, наприклад: «What colour has this profession?», «What smell does it remind?», «What furniture are used?» («Якого кольору ця професія?», «Який запах вона нагадує?», «Які меблі використовуються?») тощо. Бажано розробити спеціальний перелік асоціативних запитань, які б допомагали тим, хто відгадує, краще підготуватися, а ведучому краще організувати гру й обговорення в ситуації меншої невизначеності. У грі можна використовувати не одну, а дві групи учнів, які відгадують (які будуть між собою змагатися). Крім того, можна загадувати не лише професії, а й конкретні місця роботи, навчальні заклади, образи типових представників тих або інших професій тощо.

Цікавим урізноманітненням профорієнтаційних уроків з іноземної мови стануть прислів'я та приказки про працю. Ознайомившись із ними, учні насамперед мають знайти правильні відповідники рідною мовою, а потім запам'ятати їх і доречно застосовувати в діалогах, розповідях тощо. Пропонуємо деякі з них:

- |  |  |
|--|--|
| 1. A job done well stays well done forever.                                  | 5. People rarely succeed unless they have fun in what they are doing.                                  |
| 2. Never put off till tomorrow what you can do today.                        | 6. Pleasure in the job puts perfection in the work.  |
| 3. Choose a job you love and you will never have to work a day in your life. | 7. When people go to work, they shouldn't have to leave their hearts at home.                          |
| 4. Our work is the presentation of our capabilities.                         | 8. The person who knows how...will always have a job, but the person who knows why...will be the boss. |

Існує також безліч загадок про професії іноземною мовою (наприклад, English riddles about professions). Деякі з них можна запропонувати школярам з оригінальними відповідями, інші – вони можуть знайти в Інтернеті (наприклад, на сайті [http://www.english-easy.info/riddlesWork\\_Riddles.php#](http://www.english-easy.info/riddlesWork_Riddles.php#)).

1. What is the difference between a locomotive engineer and a teacher?  
(One minds the train, the other trains the mind).
2. What is the difference between a dressmaker and a farmer?  
(A dressmaker sews what he gathers, a farmer gathers what he sows).
3. What is the difference between a fisherman and a lazy student?  
(One baits his hook, the other hates his book).
4. What is the difference between a gardener and a billiard player?  
(One minds his peas, the other minds his cues).
5. What is the difference between a jeweller and a jailer?  
(A jeweller sells watches, a jailer watches cells).

Ще одним методом інтенсифікації процесу навчання іноземної мови в школі може стати використання на уроці інтелект-карти (інші назви: карта розуму, карта знань, карта пам'яті, ментальна карта) – *Mind Map*, яку відкрив у 60-х роках минулого століття британський психолог Тоні Б'юзен (Tony Buzan). Інтелект-карта вважається

потужним інструментом для мозкової атаки, творчого мислення, вирішення проблем, організації та фіксації ідей, аналізу й упорядкування інформації та альтернативних записів. Інтелект-карта є своєрідним способом зображення процесу системного мислення з допомогою схем, тобто це технологія зображення інформації у графічному вигляді. Інтелект-карта відображає зв'язки (сміслові, асоціативні, причинно-наслідкові та інші) між поняттями, частинами, які складають проблему або предметну галузь, що розглядається.

Інтелект-карти слугують візуалізації знань, тобто створенню й поширенню знань між людьми завдяки більш яскравим і раціональним засобам вираження. На думку швейцарських дослідників М. Епплера і Р. Буркхарда, візуалізація дає змогу передати іншим людям свій досвід, ставлення, цінності, думки, передбачення і таким чином допомогти партнерам по спілкуванню правильно відтворити, згадати та застосувати їх. Учені застерігають не плутати «візуалізацію знань» із «візуалізацією інформації», тобто покращенням пошуку та доступу до інформації, оптимізацією відтворення великих обсягів баз даних (особливо при взаємодії людини і комп'ютера) [8].

Основними видами візуалізації знань та інформації, крім карт знань, є ескізи, структурні діаграми, візуальні метафори, анімація знань, наукові графіки.

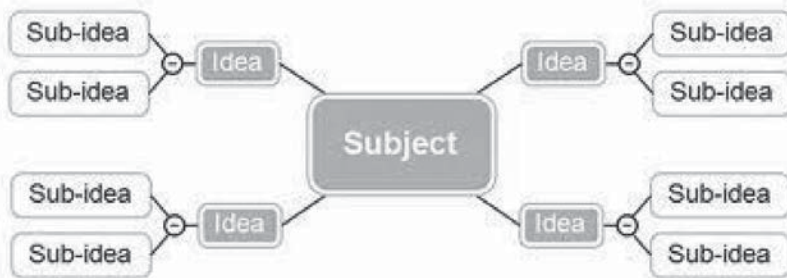
Автор методики запам'ятовування, творчості та організації мислення – карти знань або «інтелект-карти» Т. Б'юзен пропонує такі основні правила побудови цієї карти (MindMapping):

1. Об'єкт уваги зосереджується в самому центрі (Subject).
2. Основні теми, пов'язані з об'єктом уваги, розходяться від центрального образу у вигляді гілок (Idea).

3. Гілки, які набувають форми плавних ліній, позначаються чи пояснюються ключовими словами чи образами. Другорядні ідеї також зображуються у вигляді гілок, які відходять від гілок вищого порядку (Sub-idea).

4. Гілки формують пов'язану вузлову систему [2, с.45].

Схематично модель інтелект-карти зображено на рис. 5.3.



**Рис. 5.3. Модель інтелект-карти**

Про переваги використання інтелект-карт, на думку Т. Б'юзена, свідчать такі факти:

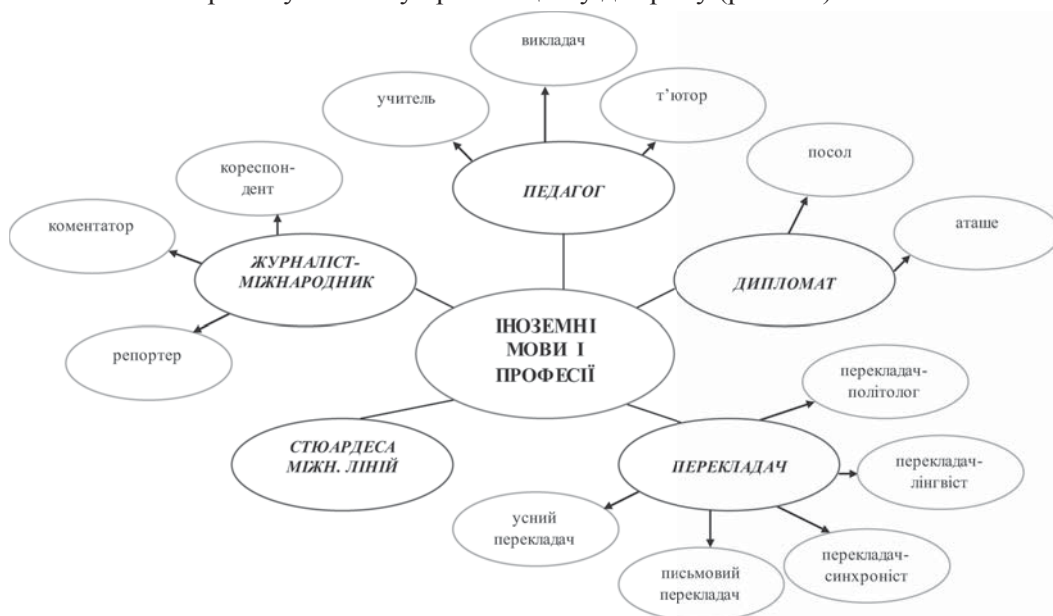
1. Використовуються всі кортикальні (кіркові) здібності, що збільшує вірогідність згадування.

2. Підвищується швидкість розумових процесів і покращується здібність згадувати.

3. Відбувається привертання уваги.
4. Використання мнемонічних карт створює стійку мнемонічну установку.
5. Карти є проявом процесу творчого мислення і сприяють його розвитку.
6. Активізуються асоціативні здібності людини [там же, с. 105].

Якість інтелект-карти можна покращити з допомогою кольору, малюнків, закодованих виразів, а також завдяки наданню карті вигляду тривимірності, що в сумі слугує підвищенню її цікавості, привабливості та оригінальності. Це допомагає посилити творчий компонент при створенні та подальшому використанні інтелект-карт, а також краще запам'ятати інформацію, яку вони містять. Інтелект-карти школярі можуть створювати самостійно і на класній дошці, і на фліпчартах, і у своїх зошитах, і на окремих аркушах паперу (краще, щоб папір був не меншим за формат А4). Їх створення не потребує особливих малярських здібностей. Потрібно мати ідею, фантазію і кольорову крейду або олівці (фломастери, маркери, фарби).

Ментальні карти можна також створювати і з допомогою різноманітних діаграм. Зокрема, при вивченні у старших класах теми «Робота і професії» на уроках іноземної мови можна запропонувати таку організаційну діаграму (рис. 5.4)..



**Рис. 5.4. Інтелект-карта «Іноземні мови і професії»**

Як видно з рис. 5.4, тема «Іноземні мови і професії» є центральним елементом карти, підтемами слугують назви професій (учитель іноземної мови, дипломат, перекладач, стюардеса, журналіст-міжнародник). Двом підтемам («перекладач» і «журналіст-міжнародник») підпорядковуються мікротеми, які уточнюють підтеми. Цю інтелект-карту старшокласники можуть значно розширити за рахунок додаткових підтем – професій, пов'язаних зі знанням іноземної мови; мікротем до зазначених уже професій, а також до тих нових, які запропонують самі школярі.

---

Надписи в інтелект-карті можна виконати іноземною мовою, проте, на наш погляд, це доцільно зробити самим учням, адже робота із двомовним словником формує не лише їхню пізнавальну діяльність, але й самостійність як рису характеру.

Так, зокрема, після ознайомлення школярів із професією творчої людини – відомої української поетеси Ліни Костенко старшокласникам доцільно запропонувати домашнє завдання – створити її біографічну інтелект-карту іноземною мовою. Біографія Ліни Костенко охоплює широкий спектр її життєвого і творчого шляху (включаючи дитинство, навчання в школі та інституті, родину, її основні твори, нагороди, активну життєву позицію тощо). Учні по-різному можуть зобразити біографію поетеси, виходячи зі своїх знань, інтелекту, здібностей, кругозору і фантазії, та з використанням не лише запропонованої нами біографії, а й інших даних, які можна почерпнути з її творів, а також знайти в Інтернеті. На основі підготовлених школярами вдома інтелект-карт на уроці доцільно створити повну й детальну карту біографії поетеси, врахувавши різні думки старшокласників. Подібні інтелект-карти учні можуть створювати не лише про професії відомих людей, а також про своїх батьків, родичів, знайомих.

Інтелект-карта може слугувати візуальною опорою при засвоєнні іншомовної лексики і граматики, робота з нею сприяє формуванню іншомовного монологічного мовлення, мимовільному запам'ятовуванню навчальної інформації, тривалому утриманню в пам'яті змісту навчальних текстів, зростанню мотивації, а отже, і досягненню головної мети навчання іноземної мови – оволодінню нею як засобом спілкування.

Цікавим і нестандартним завданням для учнів буде проведення конкурсу колажів із професійної тематики. Учні пропонуються, використовуючи фотографії, ілюстрації із журналів, листівки та інші візуальні матеріали, створити колаж, наприклад, «Професії в обличчях». У процесі роботи над колажем школярі самостійно підбирають своїх героїв, цікаві епізоди з їхньої професійної діяльності тощо.

Шкільна навчальна програма з іноземних мов для 10–11-х класів ЗНЗ передбачає вивчення теми «Робота і професії», тому в сучасних підручниках приділяється певна увага профорієнтаційному характеру текстів і мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іноземних мов. Проте, на наш погляд, набагато більше можливостей допомогти старшокласникам у виборі професії на уроках іноземної мови мають елективні курси, зокрема: «Сучасний світ професій», «Іноземна мова і професії», «Професія, про яку я мрію», «Діалоги про професії» тощо.

Цікавим і корисним для учнів старших класів може стати 17-годинний елективний курс «Про професії, які ми обираємо» для учнів старших класів, про який вже коротко повідомлялося в розділі 4 (п. 4.2). Практичною метою запропонованого елективного курсу є знайомство школярів із різними галузями професійної діяльності (зокрема, професіями в системі освіти, медицини, економіки, будівництва, транспорту, юриспруденції, сфери послуг). Курс спрямовано на виховання в учня почуття поваги до людей різних професій (учителя, лікаря, економіста, робітника, архітектора, водія, юриста, стюардеси) і сприяння всебічному розвитку особистості школяра.

### 5.3. ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ, ПОВ'ЯЗАНОЇ ЗІ ЗНАННЯМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**В**ивчення іноземної мови виховує особистість, здатну мислити і діяти в глобальних умовах, забезпечуючи тим самим входження України до світового економічного простору. Зокрема англійська мова органічно пронизана комерційною коректністю і комерційною турботою про людину, що переконливо показала професор С.Г. Тер-Мінасова: «У переважній більшості коректність англійської мови викликана комерційними мотивами. У центрі ідеології Заходу опиняється, таким чином, людина, яка розглядається як потенційний клієнт, покупець, пасажир, абонент. І цього клієнта (покупця і т. д.) потрібно заохотити, приголубити, не злякати, спонукати зробити, купити, продати те, що потрібно компанії, магазину, організації» [7, с. 225].

Іноземна мова стає дисципліною підвищеної соціальної та професійної значущості, що, відповідно, формує замовлення на лінгвістичну підготовку випускника школи. Проте було б неправильно говорити про спрямування школярів, які поглиблено вивчають іноземну мову на профільному рівні, лише на спеціальності вчителя, викладача, лінгвіста, перекладача (літературного і синхронного), журналіста-міжнародника, дипломата. Сьогодні існує безліч професій, які прямо або опосередковано пов'язані зі знанням іноземних мов: рекламист, спірайтер, секретар-референт, секретар-ресепшійоніст, менеджер у спільній компанії, менеджер-логіст, менеджер із продажів, менеджер із PR, бренд-менеджер, стюардеса (стюард) на міжнародних лініях, бебі-сіттер, гувернантка (гувернер), аудитор, працівник готелю, програміст, веб-дизайнер, телемаркетолог, копірайтер, топ-модель, рекрутер тощо.

У практиці профорієнтаційної роботи використовується структура професійного самовизначення, так звана формула вибору професії, що складається з трьох компонентів: «хочу», «можу» і «треба». Цю формулу запропонував С.Л. Рубінштейн і розробив Є.О. Клімов (рис. 5.5).

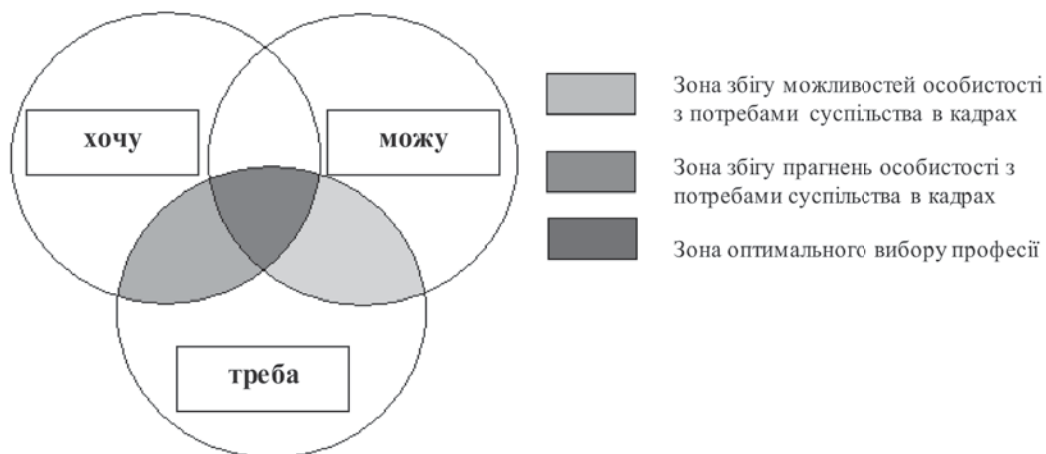


Рис. 5.5. Формула вибору професії

Відповідно до цієї формули, обираючи професію, незалежно від профілю навчання у старшій школі, учень має враховувати:

- 1) особистісні побажання, цілі, інтереси і прагнення – «**хочу**» (I want);
- 2) особистісні можливості: рівень знань, здібності, талант, психологічні особливості, стан здоров'я – «**можу**» (I can);
- 3) потребу ринку праці в кадрах і можливість працевлаштування, соціально-економічні проблеми міста (села, регіону), тенденції у світовій економіці та прогнози – «**треба**» (it is necessary).

Як видно з рис. 5.5, зона оптимального вибору професії буде розширюватися при дотриманні всіх умов правильного професійного вибору: «хочу», «можу», «треба». Тобто, якщо старшокласник зуміє поєднати всі три складники формули, то його професійний вибір буде успішним. Іншими словами, завдання полягає в тому, щоб знайти професію, яка буде цікавою і привабливою для школяра; відповідати його здібностям; користуватися попитом на ринку праці.

Наприклад, учень хоче стати гідом-перекладачем. Він має відмінні знання з іноземної мови, історії, географії, зарубіжної літератури. Любить спілкуватися з людьми, уміє їх слухати, впевнено відповідає на запитання. Крім того, залюбки займається спортом (волейболом, великим тенісом, плаванням). Володіє інформацією, що гідів-перекладачів сьогодні на ринку праці не вистачає і в туристичних агенціях є вакансії. Отже, можна бути впевненим, що такий цілеспрямований та активний школяр має всі підстави для реалізації своєї майбутньої мрії.

Але якщо учениця мріє стати стюардесою на міжнародних лініях, добре знає англійську мову, але має слабе здоров'я, тоді варто і педагогам, і батькам проводити з нею відповідну ненав'язливу профорієнтаційну роботу щодо її спрямування на інші цікаві професії, пов'язані зі знанням іноземних мов (викладача, перекладача, логіста, спічрайтера тощо).

Результати проведеного нами анкетування учнів старших класів Волинської області щодо їхнього попереднього вибору майбутньої професії, пов'язаної зі знанням іноземної мови (дод. А), показали більше відмінностей між вподобаннями учнів 10-х і 11-х класів, ніж подібностей (рис. 5.6).

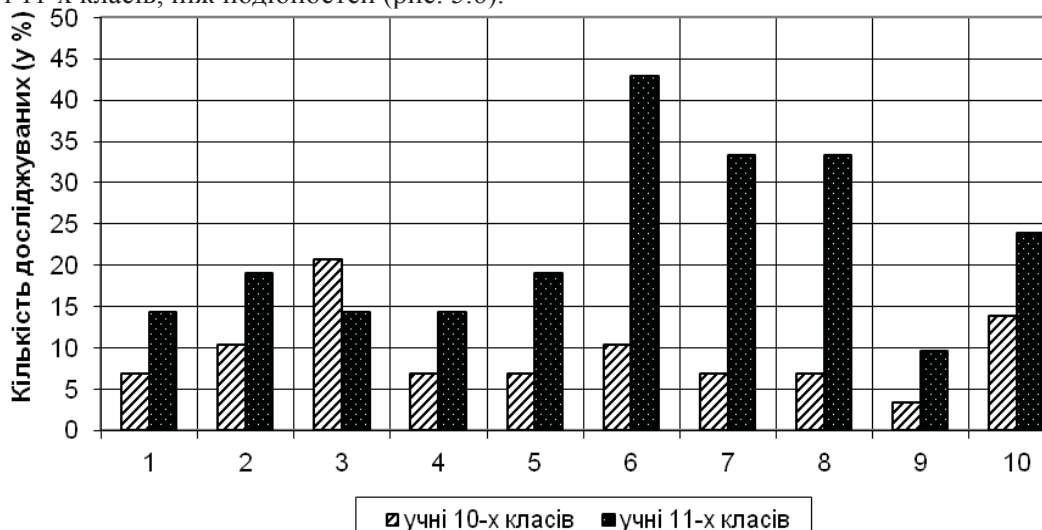


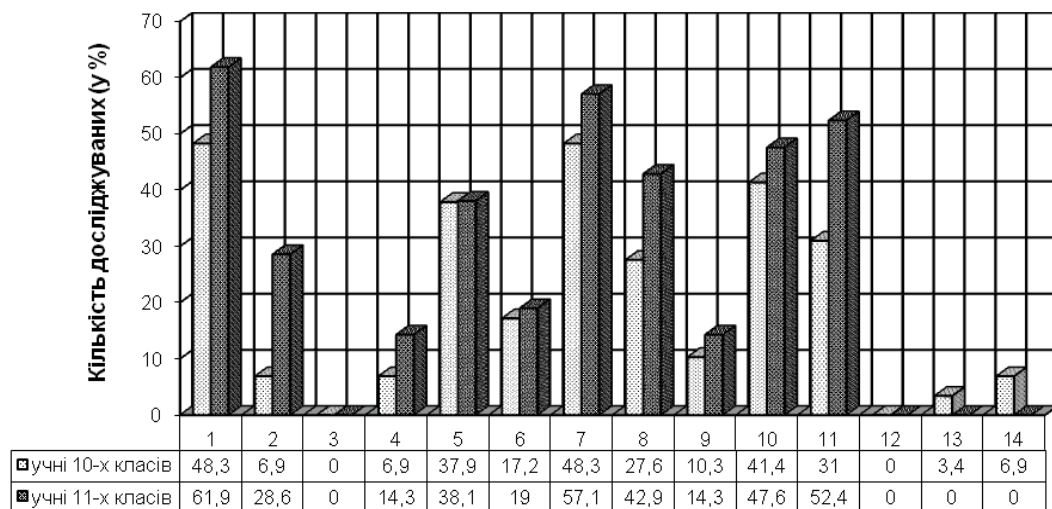
Рис. 5.6. Вибір професії, пов'язаної зі знанням ІМ

де:

- |                            |                                     |
|----------------------------|-------------------------------------|
| 1 – учитель (викладач) ІМ; | 6 – перекладач;                     |
| 2 – гід-перекладач;        | 7 – журналіст-міжнародник;          |
| 3 – юрист-міжнародник;     | 8 – дипломат;                       |
| 4 – мистецтвознавець;      | 9 – лінгвіст-дослідник;             |
| 5 – працівник митниці;     | 10 – працівник туристичної агенції. |

Як свідчать дані рис. 5.6, лише 6,9% учнів 10-х класів і 14,3% – 11-х класів мріють стати вчителями іноземної мови. Якщо десятикласників найбільше приваблює професія юриста-міжнародника (20,7%), то значна кількість одинадцятикласників віддала перевагу професіям перекладача (42,9%), журналіста-міжнародника (33,3%) і дипломата (33,3%). А найменше школярам обох класів подобається професія лінгвіста-дослідника (відповідно 3,4% і 9,5%). Похвально, що переважна більшість школярів (65,5% учнів 10-х класів і 52,4% учнів 11-х класів) визначилася з вибором одного виду професії. У той же час решта школярів зупинила свій вибір водночас на двох-трьох різних професіях, які не завжди є близькими за специфікою роботи (гід-перекладач і юрист-міжнародник, учитель іноземної мови і працівник митниці, мистецтвознавець і дипломат, журналіст-міжнародник і працівник туристичної агенції тощо). Цікавим є той факт, що дівчатам і хлопцям подобаються одні й ті самі професії (гід-перекладач, працівник туристичної агенції, працівник митниці, юрист-міжнародник, журналіст-міжнародник, дипломат). Але на відміну від юнаків сфера професійних інтересів у старшокласниць є значно ширшою: учитель, мистецтвознавець, перекладач, лінгвіст-дослідник, менеджер.

Що стосується запропонованих нами чотирнадцяти мотивів вибору учнями професій, пов'язаних зі знанням іноземної мови (дод. А), то вони також значно відрізняються один від одного, а також в учнів 10-х і 11-х класів (рис. 5.7).



**Рис. 5.7. Мотиви вибору учнями майбутньої професії**



де:

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| 1 – престижно;                      | 8 – розкриття моїх здібностей і можливостей;    |
| 2 – затребувана в суспільстві;      | 9 – мріяв (-ла) про це з дитинства;             |
| 3 – низький конкурс до ВНЗ;         | 10 – спілкування з людьми;                      |
| 4 – моральний стимул;               | 11 – бажання побувати в багатьох країнах світу; |
| 5 – матеріальні блага;              | 12 – хочу продовжити династію батьків;          |
| 6 – підвищення соціального статусу; | 13 – моїм ідеалом є наш учитель іноземної мови; |
| 7 – просто подобається;             | 14 – шлях до влади.                             |

Як видно з рис. 5.7, найбільше відповідей старшокласників, зі значною перевагою учнів 11-х класів, припало на мотиви: «престижно» (учні 10-х класів – 48,3%, учні 11-х класів – 61,9%), «просто подобається» (відповідно 48,3% і 57,1%). Значній кількості школярів обрана ними майбутня професія подобається завдяки можливості «спілкування з людьми» (відповідно 41,4% і 47,6%), а також «бажання побувати в багатьох країнах світу» (відповідно 31,0% і 52,4%). Майже однакову кількість школярів приваблюють «матеріальні блага» професії (відповідно 37,9% і 38,1%). На відміну від десятикласників в одинадцятикласників переважають мотиви: «розкриття моїх здібностей і можливостей» і «затребувана в суспільстві». Відрадно, що учнів фактично не цікавить такий мотив, як «шлях до влади» (відповідно 6,9% і 0%). Проте прикро, що ніхто з учнів 10-х і 11-х класів не бажає продовжити династію своїх батьків. На жаль, серед одинадцятикласників також не знайшлося жодного учня, для якого вчитель іноземної мови був би ідеалом. Досить низьким є цей показник і в учнів 10-х класів (3,4%). Дві останні відповіді, на наш погляд, насамперед свідчать про недостатню роботу вчителів іноземної мови, а також батьків учнів щодо популяризації своїх професій.

На нашу думку, ще в основній школі, на етапі допрофільної підготовки, школярів доцільно спрямовувати на ознайомлення з двома-трьома цікавими для них спорідненими професіями, що значно полегшить їх остаточний вибір у старшій школі. Важливим фактором тут є й те, що учням вдасться уникнути психологічної травми на випадок неможливості опанувати омріяну професію через певні об'єктивні чи суб'єктивні причини.

Не варто забувати, що існує багато способів допомогти учням у правильному виборі професійної діяльності, одним з яких є тести. Користуючись ними, можна досить точно визначити оптимальну сферу діяльності, рейтинг власних інтересів, наявність якостей, необхідних для тієї чи іншої професії, тощо. Так, для діагностики професійного самовизначення використовується «Диференційно-діагностичний питальник (ДДП)» і «Карта інтересів» Клімова, «Карта інтересів» Голомштока, «Питальник професійних нахилів» Йовайші, «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» Елерса, «Діагностика значущості навчального предмета для розвитку особистості

учня» Дубовицької, «Орієнтаційно-діагностична анкета інтересів (ОДАНІ-2)» Карпіловської і Федоришина, тестова методика «Як обрати професію» (Інституту професійного самовизначення молоді РАО) тощо. Проте слід пам'ятати, що психологічні діагностичні методики дозволяють учням одержати чимало корисних даних про себе, але їх результати не варто розцінювати як «остаточний вирок». Для серйозного оцінювання особистості школяра необхідно звернутися до спеціаліста-профконсультанта.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Профессионально ориентированное обучение на занятиях по английскому языку : учеб. по англ. яз. / О. А. Артемьева, Т. Н. Лицманенко. – Тамбов : Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2002. – 183 с.
2. Батышев С. Я. Как проводить исследование на новых началах? / С. Я. Батышев // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 105–108.
3. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.
4. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен ; пер. с англ. Е. А. Самсонова. – 2-е изд. – Мн. : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
5. Закон України «Про освіту» / Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 11–38.
6. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
7. Кузовлева Н. Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н. Е. Кузовлева // Иностран. яз. в shk. – 1986. – № 4. – С. 22–26.
8. Малышева А. Н. Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в общеобразовательной школе: цель, задачи и организация обучения / А. Н. Малышева // Иностран. яз. в shk. – 1992. – № 1. – С. 20–22.
9. Милованова Л. А. О профильно ориентированном обучении английскому языку в старших классах / Л. А. Милованова // Иностран. яз. в shk. – 1999. – № 1. – С. 65–71.
10. Новиков А. М. Проблемы гуманизации профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 3–10.
11. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М., 2000. – С. 3–10.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошенко. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
14. Eppler M. Knowledge Visualization / M. Eppler, R. Burkhard // Encyclopedia of Knowledge Management ; ed. by : D. G. Schwartz. – Hershey (PA), 2006. – P. 551–560.

---

## РОЗДІЛ 6

### УРОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Серед різноманітних організаційних форм навчання, що використовуються у шкільній практиці, дидакти і методисти основною формою вважають урок. На кожному ступені загальноосвітньої школи (початковому, основному, старшому) урок має свою специфіку. Він відображає всі особливості освітньої системи на певному етапі її розвитку. Оновлені освітні стандарти, концепції, програми та підручники, що спрямовані на компетентнісний, культурологічний, комунікативно-діяльнісний і особистісно зорієнтований підходи до навчання іноземної мови, активне застосування інформаційних технологій, удосконалення форм і методів навчання, впровадження незалежного тестування та рівневого (профільного) навчання старшокласників є основними характеристиками сучасної шкільної іншомовної освіти, які обумовлюють нові вимоги до уроку в старшій школі.

#### 6.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ПОБУДОВИ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Педагогічній практиці відомі понад тридцять форм навчання. Загальноприйнятими є *колективна* – уроки у школі, лекції та семінарські заняття у вищому навчальному закладі, екскурсії, факультативні заняття тощо; та *індивідуальна* – самотійна робота, проекти. Вони суттєво відрізняються за ступенем керівництва навчальною діяльністю з боку вчителя і ступенем самостійності пізнавальної діяльності учнів. Вибір форм організації навчання зумовлюється завданнями освіти й виховання, особливостями змісту навчального предмета, складом і рівнем підготовки учнів класу, їхнім навчальним досвідом та віковими особливостями [25].

Як зазначає М. М. Скаткін, «урок – це педагогічний твір» [7, с. 43], який являє собою логічно завершену, невелику за обсягом і часом частину навчального процесу, котру проводять за розкладом під керівництвом учителя з постійним складом учнів, і яка відповідає вимогам, що залежать від цілей, змісту, технологій навчання іноземної мови на кожному етапі розвитку іншомовної освіти. Від якості конструювання змісту уроку залежить ефективність навчання.

Проблему змісту уроку досліджували багато науковців: його дидактичний аспект розглядали Ю. К. Бабанський, Ю. Б. Зотов, Ю. О. Конаржевський, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, В. О. Онищук, Н. М. Островерхова, В. О. Сухомлинський; методичні питання описано в роботах І. Л. Бім, І. Г. Верещагіної, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пассова, Є. С. Полат, В. Г. Редька, Г. В. Рогової; психологічні особливості успішної організації уроків були в центрі уваги І. О. Зимньої, О. О. Леонтьєва та ін.

У сучасній педагогічній літературі існує велика кількість визначень поняття «урок». Наведемо лише кілька з них, які найповніше трактують цей термін, а саме:

- урок – це форма організації навчально-виховного процесу, позначена сталим складом учнів, змістом навчального матеріалу, часом;
- урок – це «відрізок», «жива клітина» навчального процесу, завершений у змістовому та організаційному відношенні;

- 
- урок – цілісна система, яка зумовлена єдністю зовнішньої і внутрішньої структури навчального процесу;
  - урок – це відрізок навчального процесу, кінцевим результатом (продуктом) якого є просування учнів вперед у їхній навченості, вихованості, розвитку, а з процесуального погляду – реалізація освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання.

Як бачимо, основоположним у тлумаченні поняття «урок» є навчальний процес як поєднання двох підсистем – змістової та діяльній. Відповідно, «урок» як педагогічна система, на думку Н. М. Острроверхової, інтегрує змістові (організаційну, дидактичну, психологічну, виховну, санітарно-гігієнічну) та діяльнісні (педагогічну діяльність учителя, навчальну діяльність учнів) підсистеми, взаємодія яких спрямована на досягнення результативності уроку [8].

Останні дослідження в галузі навчання іноземної мови у старшій школі надають можливості визначити дидактико-методологічні підходи до конструювання змісту уроку іноземної мови, що базуються на основних підходах до навчання іншомовного спілкування. Від обраного підходу значною мірою залежить успіх навчання іноземної мови.

Термін «підхід» означає загальну концептуальну позицію, яка є вирішальною у визначенні принципів положень [48]. Іншими словами, «підхід» до побудови змісту уроку означає стратегію навчання. У сучасній науково-методичній літературі [3; 11; 15; 28; 33; 39; 40; 41] обґрунтовують такі сучасні підходи до іншомовного навчання у старшій школі:

- Традиційний підхід.
- Комунікативно-діяльнісний підхід.
- Особистісно орієнтований підхід.
- Компетентісно спрямований підхід.
- Рівневий підхід.
- Профільно орієнтований підхід.

У деяких педагогічних дослідженнях визначають біхевіористський, індивідуальний, інтуїтивно-свідомий, комунікативний, пізнавальний, системний підходи до навчання іноземних мов [3; 11; 28; 33; 39; 40; 41 та ін.].

Останнім часом у педагогічній літературі можна зустріти технологічний, комплексний, інтегрований, альтернативний, нетрадиційний та інноваційний підходи до конструювання змісту уроку в старшій школі [3; 21; 28; 33; 45; 47]. Усі вони впливають на різноманітні аспекти змістового наповнення уроку: формулювання його цілей і завдань; добір мовного і мовленнєвого матеріалу; вибір форм і методів роботи на уроці; умови застосування інноваційних технологій навчання і контролю рівня сформованості вмінь і навичок іншомовного спілкування; рівень взаємодії учнів і вчителя під час виконання мовленнєвих завдань; рефлексію навчального процесу на різних етапах проведення уроку тощо.

Розглянемо стисло основні положення зазначених підходів і принципи їх реалізації у практиці конструювання, організації та проведення уроку іноземної мови у старшій школі.

---

*Традиційний підхід* передбачає, в основному, репродуктивний характер навчання іноземної мови і базується на пасивно-споглядальному методі засвоєння іншомовного матеріалу, коли учень є об'єктом впливу, а не активним учасником навчального процесу. Цей підхід обумовлює використання у змісті уроку вправ і завдань, які в основному сприяють формуванню та застосуванню граматичних явищ перекладу. Навчальний матеріал уроку добирається з орієнтацією на середній рівень навченості учнів класу, часто без врахування індивідуальної траєкторії мовленнєвого розвитку школярів. Мовлення вчителя на уроці домінує над мовленням учнів. Спілкування, як правило, відбувається в авторитарному стилі педагога. Традиційний підхід має епізодичний характер застосування педагогічних інновацій під час проведення уроку. На сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти цей підхід втратив свою актуальність. На зміну йому прийшов інший, який відповідає соціальним потребам сучасної світової спільноти, – комунікативно-діяльнісний підхід.

*Комунікативно-діяльнісний підхід* передбачає органічне засвоєння правил оперування іншомовними явищами, що відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Цей підхід визначено в результаті досліджень зарубіжних науковців, зокрема І. О. Зимної, Ю. І. Пассова, Г. В. Рогової, С. П. Шатілова та інших, у галузі лінгвістики (теорія комунікативної лінгвістики) і психології (теорія діяльності). Відповідно до конструювання змісту уроку комунікативно-діяльнісний підхід передбачає такі форми роботи, які мають діяльнісний характер під час спілкування в парах, групах, командах тощо. Ситуативне спілкування на уроці обумовлює моделювання таких ознак природної комунікації, як *інформаційні прогалини* (коли один співрозмовник володіє певною інформацією, а інший – ні); *зворотний зв'язок* (адекватна реакція співрозмовника на отримане повідомлення); *вибір форми висловлення*; *автентичність мовленнєвих матеріалів* [4; 11; 33 та ін.]. Організація мовного матеріалу уроку орієнтована на його функціонування в мовленні. Іншомовне спілкування на уроці обмежує потребу використання рідної мови. Навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) здійснюється інтегровано і забезпечується вправами та завданнями, що мають комунікативний характер презентації та активізації мовного і мовленнєвого матеріалів. Комунікативно-діялісне спрямування уроків іноземної мови у старшій школі передбачає реалізацію проектних, ігрових, проблемно-пошукових, нетрадиційних методів навчання іншомовного спілкування – це зумовлено не тільки цілями навчання, а й віковими особливостями старшокласників та їхнім навчальним досвідом.

Комунікативно-діялісний підхід, у свою чергу, обумовив появу *особистісно орієнтованого підходу* до організації навчання іноземної мови. Учень є рівноправним партнером учителя під час виконання іншомовної комунікативної діяльності та активно демонструє власні інтереси, уподобання й комунікативну позицію. Крім того, особистісно орієнтована діяльність на уроці передбачає самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексію власної діяльності учнів, взаємонавчання, взаємодопомогу тощо. На уроках створюються ситуації вибору в різноманітних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, використовуються проблемні завдання різного ступеня складності, здійснюється організація індивідуальної діяльності учнів з метою усвідомленого засвоєння ними мовленнєвого продукту.

*Компетентнісно спрямований* підхід розширює прагматичну складову мети навчання іноземних мов у старшій школі: у процесі навчання мови учні розвивають свою комунікативну компетентність, з допомогою якої формуються ключові, а також (на профільному рівні навчання) професійна компетентності з метою виконання завдань соціальної та професійної взаємодії в різноманітних сферах життєдіяльності людини.

Відомо, що ключові компетентності формуються засобами всіх освітніх предметів. Однак, з огляду на свою «багатопредметність», іноземна мова відіграє особливу роль у їх формуванні та розвитку [3]. Ці компетентності умовно можна диференціювати на такі сфери: *загальнокультурного розвитку й успішного функціонування в суспільстві; успішного функціонування в комунікативно-інформаційному середовищі; навчально-пізнавальні компетентності та готовність до безперервної освіти* [3; 11]. У межах предмета «Іноземна мова» у профільній загальноосвітній школі їх можна розвивати, скеровуючи школярів на виконання відповідних видів комунікативної діяльності.

Наочно проілюструємо в таблиці 6.1 форми роботи на уроці іноземної мови у старшій профільній школі, що сприяють успішному формуванню кожної із зазначених нами компетентнісних сфер.

Таблиця 6.1

**Зміст і форми роботи на уроці іноземної мови у старшій школі, що сприяють успішному формуванню компетентнісних сфер**

<b>Компетентнісні сфери</b>	<b>Зміст</b>	<b>Форми і засоби навчальної діяльності</b>
Загальнокультурного розвитку та успішного функціонування в суспільстві	Формується під час роботи з іншомовними текстами, що відображають актуальні соціально-культурні реалії суспільного життя. Розвиває вміння створення власного мовленнєвого продукту в процесі обговорення проблемних питань на основі цих текстів	Парна, групова, індивідуальна, інтерактивна та проектна діяльність
Успішного функціонування в комунікативно-інформаційному середовищі	Формується у процесі добору, класифікації та аналізу інформації, отриманої з різних джерел. Розвиває вміння визначати медіа-джерело, яке необхідно використовувати для пошуку тих чи інших даних, вибирати найбільш відповідну форму їх передачі, а також вид комунікації: міжособистісну чи групову	Форми роботи, які моделюють міжособистісну, групову та масову іншомовну комунікацію, а також навчають використанню різних медіа-засобів автентичного походження: друкованих, радіо та телебачення, електронно-інтерактивних (Інтернет, комп'ютерні презентації, інтерактивні системи спілкування)

Компетентнісній сфері	Зміст	Форми і засоби навчальної діяльності
Навчально-пізнавальні компетенції та готовність до безперервної освіти	<p>Формується у процесі розвитку в учнів здатності й готовності самостійно ставити перед собою конкретні мовленнєві навчальні завдання, визначати їх обсяг та оптимальні шляхи вирішення, самостійно аналізувати й оцінювати власні успіхи (навички рефлексії).</p> <p>Розвиває профорієнтаційну компетентність, яка здійснюється завдяки знайомству з різними професіями, в яких використовуються іноземні мови.</p>	<p>Різноманітні форми самостійної роботи на уроці з іншомовною навчальною літературою, довідниками (словниками, енциклопедіями).</p> <p>Форми роботи, які моделюють майбутню професійну діяльність: проектна діяльність, проведення презентацій, ділові та рольові ігри, різні види діяльності, що характерні для тієї чи іншої професії (напр., написання репортажу (журналістика), підготовка екскурсії містом для іноземних гостей (туризм) тощо).</p>

*Рівневий підхід.* Іншомовне навчання у сучасній старшій школі диференціюється за двома рівнями: *стандарту* та *профільним* (раніше: стандарту, академічний, профільний). Кожен із зазначених рівнів суттєво впливає на зміст уроку, оскільки профілізація дає можливість не тільки ефективно забезпечувати загальноосвітній рівень підготовки з іноземної мови (на рівні стандарту), але й засвоювати навчальний матеріал підвищеної складності (на профільному рівні), активно впроваджувати диференційоване, модульне, проблемне та проектне навчання, інтенсивно використовувати міжпредметні зв'язки, ширше активізувати самостійну пізнавальну діяльність учнів, а також застосовувати сучасні інформаційні технології, орієнтуючи старшокласників на їхні інтереси та майбутні професійні потреби.

*Профільно орієнтований підхід* передбачає конструювання змісту уроку іноземної мови у старшій школі з урахуванням принципів та особливостей навчання відповідно до освітнього профілю. Форми роботи на уроці обумовлюють організацію іншомовного спілкування на основі мовленнєвого матеріалу профільного спрямування. Мовний і мовленнєвий матеріал для ситуативного професійного спілкування, що використовується під час проведення уроку, забезпечує формування основ професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Вивчення та аналіз відповідної наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що досить поширеним є *системний підхід* до побудови змісту уроку та його аналізу. Його сутність, на думку Н. М. Островерхової, полягає у:

- розподілі уроку на змістові (організаційна, дидактична, психологічна, виховна, санітарно-гігієнічна) і діяльнісні (педагогічна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів) підсистеми;
- встановленні між основними цими підсистемами взаємозв'язків, взаємозалежності та взаємодії;
- визначенні компонентів кожної підсистеми уроку як характерних ознак їх змістової сутності;
- окресленні оцінних параметрів компонентів основних підсистем уроку;
- можливості використання структурно-системного підходу до оцінювання внутрішньої будови уроку;
- застосуванні системно-діяльнісного підходу до вивчення ефективності педагогічної діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів на уроці, їх взаємодії;
- використанні системно-функціонального підходу до уроку з метою оцінювання ефективності реалізації трисединої функції навчання (освітньої, виховної, розвивальної) [8].

Слід зазначити, що системний підхід до побудови змісту уроку не є домінуючим. Він органічно взаємодіє з іншими науковими підходами. А це свідчить про еkleктичність змісту уроків у старшій школі.

Урок іноземної мови у старшій (профільній) школі як одна з основних форм навчання має відображати всі аспекти іншомовної освіти, що обумовлюють особливості його змісту. Як нами зазначалося, відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [40] іншомовне навчання старшокласників передбачає два рівні: *стандарту і профільний*. Урок на кожному з них має свої особливості, які відображаються не тільки в його цілях і завданнях, а й у методах, засобах і прийомах навчання, що спрямовані на реалізацію його змісту. Окрім того, організація навчання на уроці зумовлюється також типом навчального закладу, умовами навчання і вимогами навчальної програми.

З метою визначення особливостей змісту уроку іноземної мови у старшій школі для рівнів стандарту і профільного нами було проведено аналіз змісту нормативних документів: Концепції профільного навчання у старшій школі, Програми з іноземних мов для 10-11-их класів, Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [15; 39; 40], чинних підручників [3; 16; 17; 18; 19; 29] і результатів проведеного нами анкетування вчителів різних регіонів України (Київської, Житомирської, Чернігівської, Львівської, Закарпатської, Волинської, Чернівецької та інших областей).

Як засвідчили результати цього аналізу (дод. Д), особливості уроку значною мірою обумовлюються змістом підручників, які є орієнтиром для визначення його цілей і завдань та містять засоби їх реалізації. Підручник є не тільки основним засобом навчання на уроці, але й інструментом управління навчальною діяльністю учнів, основним джерелом інформації для конструювання змісту уроку. Скервуюючи діяльність учителя й учнів під час уроку, він сприяє досягненню мети навчання. Кожний учитель використовує навчальний матеріал, презентований у змісті уроків, модулів, розділів або параграфів підручника, відповідно до умов навчання.



Для учнів старшої школи в Україні розроблено підручники з іноземних мов, зміст яких враховує не тільки основні підходи до навчання, але й особливості навчальних рівнів. Наведемо в таблиці 6.2 перелік цих підручників для 10-го та 11-го класів, які рекомендовані до використання Міністерством освіти і науки України [12.].

Таблиця 6.2

**Перелік підручників з іноземних мов для учнів старшої школи**

Рівень	Предмет	Класи		Автори
Стандарту	Англійська мова	10 клас	11 клас	О. Карп'юк
	Англійська мова	10 клас	11 клас	Т. Козловська
	Німецька мова	10 клас	11 клас	М. Савчук
	Німецька мова	10 клас	11 клас	С. Сотникова
	Французька мова	10 клас	11 клас	Ю. Клименко
	Іспанська мова	10 клас	11 клас	В. Редько, В. Береславська
Профільний	Англійська мова	10 клас	11 клас	А. Несвіт
	Англійська мова	10 клас	11 клас	Т. Сірик, С. Сірик
	Німецька мова	10 клас	11 клас	Р. Кириленко
	Німецька мова	10 клас	11 клас	С. Сотникова
	Французька мова	10 клас	11 клас	Ю. Клименко
	Іспанська мова	10 клас	11 клас	В. Редько, І. Шмігельський

Як справедливо зазначається в навчальній програмі, яким би методично досконалим не був зміст підручника, один лише він не може забезпечити ефективне досягнення цілей уроку. Для цього варто залучати й інші засоби: аудіо- та відеоматеріали, різноманітну літературу іноземною мовою, тестові завдання, електронні носії інформації, Інтернет тощо. Вони урізноманітнюють навчальний процес на уроці, сприяють ефективності добору його змісту, дозволяють індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх вікових інтересів, здібностей та рівнів навченості [39].

Зміст уроку іноземної мови визначається кількісним та якісним добром навчального матеріалу, вправ, прийомів, форм і методів навчання, що відповідають поставленим завданням. Як зазначається в підручнику для студентів «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» (за ред. С. Ю. Ніколаєвої), зміст уроку складають навчальний матеріал і дії з ним, спрямовані на виконання запланованих завдань. Методичний зміст уроку – це положення, що обумовлюють його особливості, структуру, види та прийоми роботи [28]. Відповідно, визначення змісту уроку – це пошук відповіді на запитання: «Що вивчати на уроці?» На перший погляд здається, що в цьому немає ніякої проблеми. Для її вирішення існує календарний план учителя, навчальна програма, підручник, методична література, в якій пропонуються різні варіанти розкриття змісту уроку, нарешті, досвід і знання педагога дають змогу порівняно легко збагнути, що саме учні мають вивчати. Учитель може мати власне бачення на виконання завдань щодо конструювання змісту уроку. Крім того, він повинен враховувати, що учні, використовуючи сучасні засоби телекомунікацій (телебачення, кіно, радіо, Інтернет тощо), уже мають певну інформацію, що стосується теми вивчення. Тому перед педагогом

---

постає проблема структурування такого змісту уроку, який буде для певного класу та умов навчання найефективнішим і найсприятливішим для досягнення цілей навчання.

Якісний урок необхідно планувати заздалегідь. Як засвідчує шкільна практика, навіть дуже добре підготовлені та проведені окремі уроки не завжди дають можливість досягати суттєвих результатів. Гарантувати якість навчання може лише система уроків. Це обумовлюється специфікою уроку іноземної мови. Його відносна несаможиттєвість як одиниці навчального процесу визначається характером іншомовної мовленнєвої діяльності. Якщо знання, що учні отримують під час уроків з інших предметів, часто мають самостійне значення і можуть використовуватися без зв'язку з іншими знаннями з предмета, то окремі навички й уміння іншомовного спілкування не можуть бути застосовані самостійно, оскільки мовленнєва діяльність – це система вмінь і навичок, а доведення навіть невеликої кількості мовленнєвого матеріалу до рівня вміння, тобто вільного його використання в іншомовному спілкуванні, вимагає циклу уроків. Планування змістового наповнення всієї теми дає можливість чітко визначити освітні, розвивальні, виховні та практичні цілі кожного окремого уроку. Змістовність і структурна цілісність є одними з основних вимог до уроку іноземної мови. Вони тісно взаємопов'язані між собою. Як неможливо визначити ефективну структуру уроку без його змісту, так і неможливо повністю реалізувати зміст без дидактично і методично доцільно узгоджених елементів його структури.

Тривалий час дидакти, зокрема А. А. Бударний, М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, С. В. Іванов, Г. Д. Кирилова, М. І. Махмутов, В. О. Онищук, М. М. Скоткін, вважали, що структурними елементами уроку є опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення, домашнє завдання. Але жоден із цих елементів не є обов'язковим, а послідовність їх реалізації може бути порушена. У методиці навчання іноземних мов елементами структури уроку є його *етапи* [28]. Етап уроку визначається як відносно самостійна частина, що має проміжну мету (завдання) відповідно до загальної мети уроку; практична реалізація під час уроку певного методу навчання. Завданням одного з етапів уроку може бути введення або/і активізація нового мовного матеріалу; формування рецептивних або продуктивних граматичних навичок; розвиток умінь в одному з видів мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) тощо.

Традиційно в методиці навчання іноземних мов називаються такі етапи уроку: *організаційний момент, мовленнєва зарядка, подача нового матеріалу, тренування в мовленні, практика в мовленні, систематизація вивченого, контроль, повідомлення домашнього завдання, підсумки уроку* [28]. Ми погоджуємося з такою позицією, якщо це стосується основної школи, де майже на кожному уроці відбувається формування мовних навичок, і мовний матеріал потребує постійної систематизації та контролю рівня засвоєння. Урок іноземної мови у старшій школі, на якому, в основному, здійснюється формування, розвиток та вдосконалення вмінь і навичок іншомовного спілкування потребує, з нашої точки зору, незначного коригування у визначенні етапів. Організаційну структуру уроку, як нам видається, доцільно було б розподілити на такі компоненти: *цільовий, процесуальний і рефлексивний*. Це базові категорії, які передбачають встановлення мети і завдань уроку, їх реалізацію у процесі діяльності та результативність їх досягнення. Вилучення будь-якого з цих компонентів робить урок неповноцінним. Кожен із зазначених компонентів має свої етапи. Їх мета, завдання і зміст визначають цілісне змістове наповнення як компонентів, так, відповідно, і всього уроку.

- *Цільовий компонент* – організаційний момент, мотивація, цілепокладання, мовленнєва зарядка.
  - *Процесуальний компонент* – презентація нового матеріалу (формування вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності), активізація нового матеріалу (удосконалення вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності), тренування (використання набутих умінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності у практиці мовлення), повторення і систематизація набутих знань, удосконалення вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності
  - *Рефлексивний компонент* – рефлексія, оцінювання, аналіз, домашнє завдання.
- Наведемо зазначені нами етапи та визначимо їх зміст у таблиці 6.3.

Таблиця 6.3

### Перелік і зміст етапів уроку іноземної мови у старшій школі

Основні компоненти уроку та їх етапи	Цілі та завдання компонентів	Зміст навчальної діяльності (форми і види роботи, методи, технології, прийоми)
<p><b>Цільовий компонент:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оргмомент.</li> <li>2. Мотивація.</li> <li>3. Цілепокладання.</li> <li>4. Мовленнєва зарядка.</li> </ol>	<p><i>Мета</i> – організація та підготовка учнів до іншомовного спілкування.</p> <p><i>Завдання</i> – визначення освітніх цілей уроку та мотивація учнів до їх усвідомлення.</p>	<p>Бесіда за певною ситуацією. Аудіювання невеликих за обсягом текстів. Обговорення проблемних питань, актуальних подій, що мотивують створення іншомовної атмосфери та сприяють встановленню освітніх цілей уроку.</p>
<p><b>Процесуальний компонент:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Презентація нового матеріалу (формування вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності).</li> <li>2. Активізація нового матеріалу (удосконалення вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності.).</li> <li>3. Тренування (використання набутих умінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності у практиці мовлення).</li> </ol>	<p><i>Мета</i> – виконання основних завдань уроку.</p> <p><i>Завдання</i> – визначення адекватного обсягу мовленнєвого матеріалу уроку, послідовності його презентації та співвідношення часу для реалізації кожного із зазначених етапів.</p>	<p>Діяльнісна, проектна, інтерактивна, інформаційна технології навчання іншомовного спілкування.</p> <p>Комунікативні завдання та мовленнєві вправи.</p> <p>Використання навчальних, діагностичних, коригувальних і контрольних тестових завдань для перевірки рівня сформованості вмінь і навичок іншомовного спілкування.</p> <p>Індивідуальні, парні, групові форми роботи.</p> <p>Превалювання самостійної роботи учнів із мовленнєвим матеріалом.</p>

Основні компоненти уроку та їх етапи	Цілі та завдання компонентів	Зміст навчальної діяльності (форми і види роботи, методи, технології, прийоми)
<b>Рефлексивний компонент:</b> 1. Рефлексія. 2. Оцінювання. 3. Аналіз. 4. Домашнє завдання.	<i>Мета</i> – підведення підсумків уроку. <i>Завдання</i> – визначення рівня сформованості вмінь і навичок іншомовного спілкування учнів класу, фіксація та аналіз негативних і позитивних моментів уроку, обґрунтування оцінок і пояснення домашнього завдання.	Використання діагностичних, коригувальних і контрольних тестових завдань для перевірки рівня сформованості вмінь і навичок іншомовного спілкування. Завдання на рефлексію результатів засвоєння мовленнєвого матеріалу уроку. Завдання для самооцінювання власної навчальної діяльності та взаємооцінювання.

Варто зазначити, що нами свідомо не виділено в окремий етап уроку контроль. Ми погоджуємося з позицією провідних вітчизняних методистів щодо визначення ролі контролю на уроці іноземної мови у старшій школі. Як зазначає С. Ю. Ніколаєва, він може бути не тільки компонентом будь-якого етапу, але й самостійним етапом, або ж реалізуватися окремим уроком [28].

Усі зазначені нами в таблиці етапи чітко простежуються в підручниках з англійської мови Л. В. Калініної та І. В. Самойлюкевич (для академічного рівня) і А. М. Несвіт (для профільного рівня) [16; 17; 29; 30]<sup>10</sup>. Блочна система презентації навчального матеріалу в аналогічних підручниках О. Д. Карп'юк не має таких етапів [18; 19]. Проте ми підтримуємо думку, яка зазначається в «Методиці...» за ред. С. Ю. Ніколаєвої: «... лише набір етапів уроку не складає його цілісної структури. Вона зумовлюється сукупністю закономірностей його внутрішньої організації, згідно з якими компнуються етапи» [28]. Це дає право вчителю вибудовувати зміст уроку за власним бажанням, варіювати його елементи і самостійно визначати їх послідовність, яка, в основному, залежить від моделі його побудови. Її вчитель визначає відповідно до того, які методи та підходи до навчання іноземної мови він використовує. Ефективність конструювання змісту уроку забезпечується також адекватністю запропонованих у підручнику завдань і вправ, які дають можливість забезпечувати різні форми роботи на уроці (індивідуальна, групова, фронтальна, парна, самостійна робота).

Навчальною програмою з іноземних мов для старшої школи, як ми вже зазначали, майже не передбачено вивчення нового мовного матеріалу. У старших класах в основному систематизується й узагальнюється той навчальний матеріал, який був засвоєний в основній школі. У підручниках Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич (академічний рівень) і А. М. Несвіт (профільний рівень) мовні вправи займають незначну

<sup>10</sup> Ми піддали аналізу саме ці підручники, оскільки вони рекомендовані МОН України для масового використання у шкільній практиці.

---

у відсотковому відношенні частку (близько 10,0%), а основний обсяг складають умовно-мовленнєві й мовленнєві вправи, а також комунікативні завдання. Зміст підручників О. Д. Карп'юк (рівень стандарту), навпаки, має досить велику кількість вправ на формування і вдосконалення мовних навичок і вмінь. Ймовірно, це можна пояснити не тільки навчальним рівнем підручників, але й концепцією автора, оскільки блочна система презентації навчального матеріалу дозволяє виокремлювати навчання різних аспектів мови в самостійні автономні блоки.

Тренувальні та творчі вправи для поглибленого вивчення мови з урахуванням міжпредметних зв'язків, завдання підвищеної складності, соціокультурні завдання порівняльного характеру (Work Your Wisdom!, Across Cultures, Culture Comparison), тестові завдання для самоконтролю, рефлексії та самокорекції (Test Yourself, Your Language Portfolio, Self-Assessment Grid, Check Your Skills), а також завдання для формування різних видів ключових компетентностей превалюють у підручниках для академічного і профільного рівнів (Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич і А. М. Несвіт). Наповненість змісту уроку різноманітними формами роботи та завданнями різної складності дає вчителю змогу ефективно реалізовувати проектну технологію навчання. Вона яскраво презентується в підручниках А. М. Несвіт і дозволяє враховувати навчальний та життєвий досвід учнів, їхні вікові можливості й інтереси, індивідуальні психологічні особливості, рівень навченості, активізовувати розумову та інтелектуальну діяльність, а також творчий потенціал. Кожен тематичний розділ містить два проекти за темою, один з яких є лінгвістичним і має дослідницький характер. Проектна діяльність сприяє практичному застосуванню комунікативних компетентностей, розвитку вмінь і навичок самостійної роботи, широкому використанню інтерактивних та інформаційних технологій. Варто наголосити, що будь-який дібраний для уроку навчальний матеріал потребує адекватних методів і прийомів роботи з ним. Вибір їх залежить від творчості та професійного досвіду вчителя і майже не обумовлюється змістом підручників.

Отже, підсумовуючи сказане, зазначимо, що ефективне конструювання змісту уроку іноземної мови у старшій школі залежить від багатьох факторів: врахування вимог і навчального рівня програми (стандарт/профільний), а також особливостей уроку іноземної мови у старшій школі; реалізації різноманітних підходів до навчання іноземної мови на сучасному етапі розвитку іншомовної шкільної освіти; адекватного використання змісту підручника; уміння вчителя правильно встановлювати мету і завдання уроку, застосовувати педагогічні технології, методи, прийоми і засоби навчання та обирати форми і види роботи, що забезпечують ефективне досягнення запланованих результатів, а також від обраного типу уроку.

## 6.2. ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Я**к ми вже зазначали, будь-який урок відрізняється від іншого певними параметрами: цілями, завданнями, змістом, методами, структурою тощо. Але серед дидактично і методично різноманітних уроків визначають такі, що характеризуються певними типологічними спільними ознаками. Урок здавна був об'єктом класифікації, але до сьогодні це достатньо складне питання вирішене не повною мірою, і в педагогіці ще й досі немає уніфікованої типології уроків. Цю проблему почали активно

---

досліджувати з 40–60-х рр. ХХ ст. С. В. Іванов, Б. П. Єсіпов, І. Н. Казанцев, В. О. Онищук, О. М. Біляєв, А. А. Бударний, І. П. Підласий, М. П. Гузик, Ю. Б. Зотов, М. І. Махмутов, В. П. Шацький, М. І. Данилов, І. Т. Огородников, Р. Г. Лемберг, Т. А. Льїна та ін.

У дидактиці найбільш розробленими є такі *класифікації*:

- за основною дидактичною метою і навчальними завданнями (А. А. Бударний, І. М. Казанцев, В. О. Онищук) [4; 14; 32];
- за способом проведення уроку (І. М. Казанцев) [14];
- за місцем у системі уроків з певної теми (С. В. Іванов) [13].

*За дидактичною метою розрізняють урок:*

- *звичайний*, під час проведення якого вирішується лише одна дидактична проблема (вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого або контроль);
- *комбінований*, на якому вирішуються кілька дидактичних проблем;
- *синтетичний*, на якому кілька дидактичних проблем вирішуються одночасно.

*За способом проведення розрізняють урок:*

- традиційний;
- інноваційний.

*За «місцем» у системі уроків розрізняють:*

1. *Урок вивчення нового матеріалу* – традиційний, комбінований, лекція, екскурсія, дослідницька робота, навчальний практикум. Мають на меті вивчення та первинне засвоєння нового матеріалу.

2. *Урок закріплення вивченого матеріалу* – практикум, екскурсія, лабораторна робота, співбесіда, консультація. Мета – формування вмінь застосовувати знання.

3. *Урок комплексного застосування знань* – практикум, лабораторна робота, семінар і т. д. Мета – формування вмінь самостійно застосовувати знання в комплексі, у нових умовах.

4. *Урок узагальнення та систематизації знань* – семінар, конференція, круглий стіл і т. д. Мета – узагальнення окремих знань у систему.

5. *Урок контролю, оцінювання та корекції знань* – контрольна робота, залік, колоквіум, огляд знань і тощо. Мета – визначення рівня оволодіння вміннями і навичками іншомовного спілкування [27].

Найчастіше в теорії та практиці зустрічається класифікація уроків за основною освітньою метою. Більшість науковців вважають, що це найдоцільніший підхід насамперед тому, що будь-який різновид уроків детермінується триєдиною навчальною метою. Вона обумовлює зміст навчального матеріалу, методи навчання та форми організації пізнавальної діяльності, безпосередньо впливає на структуру уроку і логіку його побудови. Під час проведення уроку все підпорядковується його меті. Якщо метою є вивчення нового матеріалу, то зміст, методи навчання і форми організації пізнавальної діяльності добираються вчителем з урахуванням реальної можливості її досягнення.

Мета уроку обумовлює його тип, тип уроку – його вид, вид – його структуру та зміст. *Типологія уроків* – це їх групування за певними загальними ознаками: метою, змістом, структурою, методами та технологіями навчання, місцем уроку в навчальному процесі тощо. Тип уроку – поняття, пов'язане з варіюванням його структури та його змістових елементів. *Структура уроку* – це сукупність різноманітних способів

---

взаємодії між елементами уроку, що виникає у процесі навчання і забезпечує його цілеспрямовану діяльність [38].

Наведемо в таблиці 6.4 приклади найбільш відомих у педагогічній науці класифікацій уроків.

Методична типологія уроків є конкретизацією загальної типології, розкриттям її предметної сутності [35]. Науковці неодноразово підкреслювали, що в дидактиці пропонуються тільки загальні орієнтири для групування уроків із кожного навчального предмета. Особливо це стосується методики навчання мов, оскільки, як правило, загальнодидактичні класифікації розраховані в основному на навчальні предмети, де процес здобування знань домінує над формуванням умінь і навичок. Так, орієнтовну структуру уроку, згідно з В. О. Онищуком, становлять такі елементи:

- 1) перевірка домашнього завдання, відтворення та корекція опорних знань учнів;
- 2) повідомлення теми, мети, завдань уроку та мотивація навчальної діяльності школяра;
- 3) сприйняття й первинне усвідомлення нового матеріалу, осмислення зв'язків і відношень в об'єктах вивчення;
- 4) узагальнення й систематизація знань;
- 5) підбиття підсумків уроку і повідомлення домашнього завдання [5].

Оскільки тут відсутній основний структурний елемент, який переважає в умовах комунікативного навчання, – формування мовленнєвих умінь і навичок, стає зрозуміло, чому методисти вносять до загальнодидактичних типологій корективи відповідно до специфіки свого навчального предмета.

У сучасній методиці навчання мов заслуговують на увагу типології О. М. Біляєва, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пасова, К. М. Плиско, М. І. Пентиліук, В. М. Чистякова, Г. Т. Шелехової, Л. З. Якушиної та інших. Наведемо їх у таблиці 6.5.

Пропонуючи варіанти класифікацій уроків, методисти намагаються максимально врахувати особливості свого навчального предмета. Так, не всі з них визначають уроки закріплення знань і формування мовленнєвих умінь і навичок, оскільки ці процеси на уроках мови практично збігаються. Так само як один тип розуміють і урок повторення, узагальнення та систематизації матеріалу. Тісний зв'язок між різними частинами уроків мови і повторюваність тих самих елементів у змісті уроків різних типів роблять їх групування багато в чому умовним. Умовність і відносність лінгводидактичних групувань уроків також підкреслював О. М. Біляєв [2].

Дещо інше ставлення до типології уроків спостерігається в методиці навчання іноземних мов. Деякі провідні вчені у своїх монографіях взагалі оминають це питання або вказують на необхідність рішучішого відходу від традиційної класифікації уроків мови. В окремих фундаментальних виданнях методик з іноземних мов робляться спроби позитивного розв'язання проблеми відповідно до особливостей навчання іноземної мови. Наприклад, в «Основах загальної методики навчання іноземних мов» виділяються два типи уроків мови – тренувальні та мовленнєві. На тренувальних уроках діяльність учнів спрямована на формування навичок оперування мовними засобами у вузькому контексті (окреме речення, мікромонолог, мікродіалог). На мовленнєвих уроках діяльність учнів спрямована на вираження змісту мовлення стосовно до ситуації спілкування в розгорнутому контексті (монолог, діалог, бесіда). Але такий погляд на типологію уроків з іноземної мови існував у 70–80-х роках минулого сторіччя [6].

## Типологія уроків, яка зустрічається в педагогічній літературі

Автор	Класифікація	Джерело
С. В. Іванов	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступні.</li> <li>2. Первинного ознайомлення з матеріалом.</li> <li>3. Формування понять, засвоєння законів і правил.</li> <li>4. Застосування знань на практиці.</li> <li>5. Формування навичок (тренувальні уроки).</li> <li>6. Повторення й узагальнення.</li> <li>7. Контрольні.</li> <li>8. Комбіновані.</li> </ol>	Іванов С. В. Типы и структура уроков. – М.: Учпедгиз, 1952. – 345 с.
І. М. Казанцев	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Перші (ввідні) уроки на початку навчального року.</li> <li>2. Вступні уроки при вивченні великих тем або розділів програми.</li> <li>3. Уроки опанування учнями нових знань із поточного навчального матеріалу.</li> <li>4. Уроки закріплення вивчених знань.</li> <li>5. Уроки вироблення в учнів умінь і навичок.</li> <li>6. Уроки застосування знань на практиці.</li> <li>7. Повторювально-узагальнювальні уроки.</li> <li>8. Уроки аналізу якості знань школярів на основі виконання ними письмових або інших практичних робіт.</li> <li>9. Підсумкові уроки, що завершують навчальний рік.</li> </ol>	Казанцев І. Н. Урок в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1956. – 351 с.
І. М. Казанцев	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Урок із різноманітними видами роботи.</li> <li>2. Урок у формі лекції.</li> <li>3. Урок у формі бесіди.</li> <li>4. Урок-екскурсія.</li> <li>5. Урок із використанням навчального відеофільму, теле- або радіопередач.</li> <li>6. Урок самостійної роботи учнів у класі.</li> <li>7. Лабораторні заняття й інші практичні види уроків</li> </ol>	Казанцев І. Н. Урок в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1956. – 351 с.
В. О. Онищук	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Урок засвоєння нових знань.</li> <li>2. Урок формування навичок і вмінь.</li> <li>3. Урок застосування знань, умінь, навичок.</li> <li>4. Урок узагальнення та систематизації знань.</li> <li>5. Урок перевірки знань, умінь і навичок.</li> <li>6. Комбінований урок.</li> </ol>	Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. – К.: Рад. шк., 1976. – 183 с.



## Типологія уроків, визначена в методиках навчання мов

Автор	Класифікація	Джерело
В. М. Чистяков	Виділяв такі типи уроків граматики й орфографії: 1. Урок повідомлення нового знання. 2. Урок закріплення повідомленого знання (тренувальні уроки). 3. Урок повторення, систематизації набутих знань, удосконалення навичок. 4. Урок перевірки граматичних знань або орфографічних навичок. 5. Урок виправлення помилок.	Чистяков В. М. Основы методики.– М., 1941.– 260 с.
О. М. Біляєв	1. Урок вивчення нового матеріалу. 2. Урок закріплення вивченого. 3. Урок перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок. 4. Урок аналізу контрольних робіт. 5. Урок узагальнення й систематизації вивченого. 6. Урок повторення теми (розділу).	Біляєв О. М. Сучасний урок української мови.– К.: Рад. шк., 1981.– С. 28–29.
Ю. І. Пассов	I-ий тип – уроки формування мовних навичок; II-ий тип – уроки вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь; III-ий тип – уроки розвитку мовленнєвих умінь (уроки розвитку монологічного мовлення, уроки розвитку діалогічного мовлення, уроки розвитку вмінь читання, уроки на міжтематичній основі).	Пассов Е. И. Урок иностранного языка в школе.– Минск, 1982.– 180 с.
Л. З. Якушина	I тип – уроки розвитку навичок і вмінь використовувати мовний матеріал. II тип – уроки практики мовленнєвої діяльності.	Якушина Л. З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку: учеб. пособие / Л. З. Якушина.– М.: Высш. шк., 1990.– 102 с.
К. М. Плиско	Уроки, що передбачають формування знань, умінь і навичок (1-ий тип): 1. Урок формування нових понять, вивчення мовних явищ. 2. Урок формування нових способів дій. 3. Урок формування нових понять і способів дій. Уроки зміцнення знань, умінь і навичок (2-ий тип): 1. Уроки закріплення (відтворення) мовних понять і способів дій. 2. Уроки повторення вивченої інформації. 3. Уроки узагальнення систематизації вивченої інформації. Уроки вдосконалення знань, умінь і навичок (3-ий тип): 1. Уроки розвитку зв'язного мовлення. 2. Уроки перевірки і корекції засвоєної інформації. 3. Уроки аналізу контрольних робіт.	Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови.– Х.: Основа, 1995.– с. 206.

Автор	Класифікація	Джерело
Г. Т. Шелехова	1. Урок формування нових понять. 2. Урок формування комунікативних умінь і навичок. 3. Урок удосконалення усних і письмових висловлювань. 4. Урок контролю.	Шелехова Г. Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі.– К., 1996.– с. 20.
С. Ю. Ніколаєва	1. I тип – уроки, спрямовані на формування мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом 2. II тип – уроки, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь	Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч.– Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої.– К.: Ленвіт, 2002.– 328 с.
М. І. Пентилюк	1. Урок засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетенції). 2. Урок формування знань, умінь і навичок (удосконалення мовної і мовленнєвої компетенції). 3. Урок повторення, узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетенції). 4. Урок розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетенції). 5. Урок контролю знань, умінь і навичок (перевірки володіння всіма видами мовленнєвої діяльності).	Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За редакцією М. І. Пентилюк та ін.– К.: Ленвіт, 2004.– С. 81–86.

Чіткіше й послідовніше класифікує уроки іноземної мови Ю. І. Пассов у своїй роботі «Урок іноземної мови в середній школі» (М., 1982), де він визначає три основних етапи роботи з мовленнєвим матеріалом: 1) етап формування навичок; 2) етап удосконалення навичок; 3) етап розвитку вміння. Критерієм визначення типів уроків Ю. І. Пассов вважає мету певного етапу становлення мовленнєвого вміння. У зв'язку з цим, він виділяє такі типи та підтипи уроків:

Перший тип: *Уроки формування мовних навичок.*

У ньому розрізняють два підтипи: уроки формування лексичних навичок; уроки формування граматичних навичок.

Другий тип: *Уроки вдосконалення мовленнєвих навичок* (підготовлене мовлення на основі тексту).

Третій тип: *Уроки розвитку мовленнєвого вміння* (непідготовлене мовлення). У ньому також автор пропонує розрізняти два підтипи: урок розвитку монологічного мовлення (урок розвитку діалогічного мовлення); урок на міжтематичній основі [33].

У сучасній методиці навчання іноземних мов уроки поділяють на два основних типи [28].

---

*Перший тип* – уроки, що спрямовані на формування мовних навичок користування мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним), на ознайомлення з новим мовним матеріалом та тренування з метою його використання в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

*Другий тип* – це уроки, що спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь, де переважає практика в мовленнєвій діяльності.

У межах першого типу уроків можна виділити такі види уроків:

1) уроки ознайомлення з новими лексичними одиницями і формування лексичних навичок усного мовлення та читання;

2) уроки ознайомлення з новими граматичними структурами і формування рецептивних граматичних навичок тощо.

Що стосується уроків другого типу, це можуть бути уроки розвитку вмінь аудіювання й говоріння, усного мовлення та читання, говоріння й письма тощо.

Іноді в методиках визначають такий тип уроку іноземної мови, як *комбінований*.

Продуктивною є запропонована Ю.І. Пассовим ідея циклічності уроків, коли «кожна доза мовленнєвого матеріалу і певна граматична модель засвоюється не на одному уроці, а на кількох, що утворюють цикл» [33, с. 28].

Кожен урок включає безліч різних видів діяльності, прийомів, методів і засобів навчання, що визначають характер роботи вчителя й учнів. Такі багатоаспектні явища важко піддаються групуванню і класифікації. По-перше, одні й ті самі елементи можуть бути частинами різнотипних уроків. По-друге, загальні підстави для групування (дидактичні цілі, етапи навчання, зміст уроку тощо) по-різному можуть інтерпретуватися.

Звичайно, будь-яка класифікація є певною мірою умовною: наприклад, на уроці повторення може проводитися і закріплення навчального матеріалу; на уроці узагальнення й систематизації, як правило, є елементи повторення; під час засвоєння нового матеріалу вчитель у тій чи іншій формі здійснює закріплення раніше вивченого. Відповідно, у процесі віднесення того чи іншого уроку до певного типу, як правило, враховується домінуючий характер роботи над змістом навчального матеріалу: засвоєння, закріплення, повторення.

Якщо говорити про типологію сучасних уроків іноземної мови у старшій школі, то варто, як нам уявляється, брати до уваги парадигму сучасної шкільної іншомовної освіти і ті особливості її розвитку, які суттєво впливають на побудову змісту уроку, а саме – сучасні підходи до навчання іноземних мов: комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, профільно орієнтований, комплексний, інтерактивний, інтегрований, нетрадиційний, інноваційний, рівневий та ін. Відповідно, у сучасній методичній літературі з іноземних мов дуже часто можна зустріти такі формулювання назв уроків, які чітко характеризують сутнісне спрямування їх змісту: *комплексний урок, інтегрований урок, інтерактивний урок, інноваційний урок, урок комунікативно-діялісного спрямування, компетентісно спрямований урок, особистісно орієнтований урок, урок профільного спрямування, стандартний урок, нестандартний урок* тощо.

Відповідно до зазначеного ми зробили спробу узагальнити типологію уроків іноземної мови для старшої школи в таблиці 6.6.

Таблиця 6.6

### Типологія уроків іноземної мови у старшій школі

Типи уроку	Види уроку
1. Урок формування вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності.	Комбінований урок. Стандартний урок.
2. Урок практичного використання вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності.	Нестандартний урок. Інтегрований урок. Інтерактивний урок.
3. Урок повторення і систематизації знань та вдосконалення вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності.	Інноваційний урок. Проблемно-пошуковий урок. Урок комунікативно-діяльнісного спрямування.
4. Урок контролю рівня сформованості вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності.	Компетентнісно спрямований урок. Особистісно орієнтований урок. Урок профільного спрямування.

Розглянемо стисло найпоширеніші типи і види уроків іноземної мови, притаманні сучасній старшій школі: стандартні й нестандартні.

Сутність *стандартних* уроків досить прозоро розкрита в навчальних посібниках з педагогіки та методики викладання іноземних мов (І. Л. Бім, Т. А. Ільїна, М. І. Махмутов, С. Ю. Ніколаєва, М. М. Поташник, Г. В. Рогова). Ми вже розглянули основні структурні елементи (етапи) такого уроку в п. 6.1. різне поєднання яких характеризує і різні його типи. Одні уроки включають всі етапи, інші – тільки деякі. Різні поєднання етапів, а також особливості навчального предмета іноземної мови, специфіка освітнього закладу слугують передумовами для створення різноманітності типів і видів уроку. Стандартні уроки можуть бути проблемними. І саме ця їх властивість слугує засадою для конструювання змісту нестандартних уроків. Утім стандартні уроки не є прерогативою в організації навчання іноземної мови у старшій школі, враховуючи вікові особливості та навчальний досвід учнів цього ступеня.

У чому полягають переваги і недоліки стандартного уроку? Він дозволяє багаторазове повторення мовленнєвого матеріалу, що сприяє його ефективному засвоєнню. У цьому і позитив, і водночас обмеженість уроку. Жоден із зазначених у п. 6.1. елементів (етапів) структури стандартного уроку, забезпечуючи формування іншомовної комунікативної компетентності, не гарантує і не повною мірою може сприяти загальному розвитку старшокласників, оскільки елементи традиційної структури не відображають процесу їхньої самостійної навчальної діяльності й не завжди враховують їхній освітній досвід. Такий урок презентує лише зовнішні ознаки навчального процесу (організувати, пояснити, закріпити, узагальнити, проконтролювати і т.п.) і не реалізує внутрішній його аспект (закономірності розвитку інтелектуальної, мотиваційної сфер учнів старших класів, закономірності навчального пізнання,

проблемно-розвивального навчання, структуру навчальної діяльності тощо). До того ж стандартний урок не повною мірою виконує регулятивні функції і не може слугувати для вчителя вектором його діяльності. Ці недоліки намагається подолати теорія сучасного нестандартного уроку, який є невід'ємним компонентом системи проблемно-розвивального навчання.

У старшій школі вчителями активно проводяться так звані нестандартні уроки. Вони реалізуються, як правило, після вивчення теми або кількох тем і виконують кілька функцій: забезпечують контроль знань, навичок і вмінь учнів за певною темою; сприяють інтенсифікації процесу навчання; активізують самостійну пізнавальну та творчу діяльність учнів; мінімізують частку участі вчителя на уроці; формують рефлексію власної діяльності; сприяють успішному розвитку ключових компетентностей учнів.

*Нестандартний урок* – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назва уроку дає певне уявлення про цілі, завдання і методику проведення такого заняття (табл. 6.7). Вони не передбачають прямої залежності від змісту, методів і форм навчання. Частіше метод визначає зміст. Творчий підхід талановитого вчителя дозволяє вибірково ставитися до змісту, відкидати непотрібне, зайве, нецікаве [38].

Таблиця 6.7

#### Види нестандартних уроків іноземної мови у старшій школі

1. Урок-семінар	10. Урок-турнір
2. Урок-конференція	11. Урок-лекція
3. Урок – рольова гра	12. Театральний урок
4. Урок – ділова гра	13. Урок-проект
5. Міжпредметний інтегрований урок	14. Урок-діалог
6. Урок-взаємонавчання	15. Урок - інтерв'ю
7. Урок – круглий стіл	16. Урок-конкурс
8. Урок-змагання	17. Творчий урок
9. Урок-диспут	18. Урок-подорож

Здебільшого нестандартні уроки пов'язані з груповими формами роботи. Ділові, рольові ігри, моделювання, імітація, імпровізація, урізноманітнюють процес навчання. Під час розподілу функціональних обов'язків у групі кожен учень сам шукає своє місце за здібностями. Це є своєрідним психологічним стимулом для вибору учнем свого статусу, своєї позиції, перевірки власних поглядів, утвердження в колі однолітків і в очах учителя. Такий підхід певною мірою суперечить традиційній системі навчання, коли головну увагу приділяють логіці навчального процесу і змісту, де, зазвичай, усе попередньо сплановано, і вчитель змушений чітко дотримуватися окреслених позицій. Проте, за результатами здійсненого нами анкетування (взяло участь 187 учителів загальноосвітніх навчальних закладів Київської, Житомирської, Львівської, Чернівецької, Чернігівської, Закарпатської, Харківської областей) було з'ясовано, що вчителі не часто і не системно використовують нестандартні уроки. Наприклад, уроки – ділові ігри проводять 10,0% респондентів, уроки-диспути – 12,0%,

---

уроки-конференції – 8,0%, уроки-конкурси – 5,0%, традиційні уроки – 54,0% (див. Додаток Д). Основними причинами цього, як показало опитування, є: брак навчального часу на підготовку або проведення таких уроків; відсутність досвіду вчителя; недостатній рівень сформованості вмінь і навичок іншомовного спілкування учнів з теми; потреба в деяких засобах навчання; несприятливі умови для організації та проведення цих уроків тощо.

Дещо детальніше зупинимося на особливостях нестандартних уроків, оскільки саме вони, на наше переконання, можуть суттєво і пріоритетно впливати на форму організації процесу навчання іноземної мови у старшій школі. Під час використання нестандартних форм навчання школярі повинні уважно стежити за ходом думок своїх однокласників, ставити запитання, щоб підтримати хід розмови. Від них вимагається продемонструвати вміння ввічливо звернутися, дати повну розгорнуту відповідь, обґрунтувати свою думку тощо. Використання нетрадиційних форм навчання якісно посилює мотиваційний аспект уроку. Більше уваги приділяється роботі з розвитку пізнавальних інтересів учнів. Цьому сприяють проблемний виклад іншомовного навчального матеріалу, виконання учнями самостійних завдань, використання дидактичних, ділових, рольових ігор. Але несистемне проведення нетрадиційних уроків не вирішує проблеми активізації пізнавальної діяльності школярів. Доцільно використовувати нетрадиційні форми навчання в системі всього курсу навчання іноземної мови. Схарактеризуємо деякі їх види.

Неабиякого поширення в сучасній школі набули *уроки-проекти*, які спрямовані на розвиток активного самостійного мислення учнів і характеризуються кооперативним характером виконання завдань. Діяльність, яка здійснюється, є за своєю суттю креативною й орієнтованою на особистість учня [37]. Вона передбачає високий рівень індивідуальної і колективної відповідальності за виконання кожного завдання проекту. Спільна робота учнів невід’ємна від активної комунікативної взаємодії. Проектна методика є однією з форм організації дослідницької пізнавальної діяльності, в якій учні займають активну суб’єктивну позицію.

Тема проекту може бути пов’язана з однією предметною сферою або мати міжпредметний характер. Під час вибору теми проекту вчитель повинен орієнтуватися на інтереси і потреби учнів, їхні можливості та особисту значимість майбутньої роботи, практичну значимість результату роботи над проектом. Виконаний проект може бути представлений у різних формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж та багато інших. Різноманітними є і форми презентації проекту: доповідь, конференція, конкурс, свято, спектакль. Головним результатом роботи над проектом має бути актуалізація та набуття нових навичок і вмінь іншомовного спілкування, їх творче застосування на практиці в нових умовах.

Робота над проектом здійснюється в кілька етапів і зазвичай виходить за межі навчальної діяльності на уроках. Цими етапами є: вибір теми чи проблеми проекту; формування груп виконавців, розробка плану роботи над проектом, визначення термінів; розподіл завдань серед учнів; виконання завдань, обговорення у групі результатів виконання кожного завдання; оформлення спільного результату; звіт за проектом; оцінювання ефективності виконання проекту.

---

Робота за проектною методикою вимагає від учнів високого ступеня самостійності пошукової діяльності, координації своїх дій, активної виконавської та комунікативної взаємодії. Роль учителя полягає в підготовці школярів до роботи над проектом, виборі теми, у наданні допомоги учням під час планування роботи, у поточному контролі та консультуванні учнів у процесі виконання проекту на правах співучасника. Отже, основна ідея методу проектів полягає в тому, щоб перенести акцент із різного виду вправ на активну розумову діяльність учнів під час спільної творчої роботи. Детальніше про це описано у п. 4.3. «Метод проектів у навчанні іноземної мови старшокласників».

*Уроки-прес-конференції* – це уроки комунікативної спрямованості, що передбачають використання максимально різноманітних мовних і мовленнєвих засобів, тематики спілкування; самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей, виступи перед аудиторією, обговорення, критику або доповнення опонентів. Вони сприяють розвитку іншомовних комунікативних умінь, навичок самостійної роботи. Підготовка доповідей розвиває мислення, пробуджує інтерес, перетворює нецікаве повторення на захоплююче зіставлення точок зору.

*Уроки на інтегративній основі (міжпредметні)* – уроки-комплекси, уроки-панорами. Їм властиве цілісне викладання матеріалу кількох тем. Мета цих уроків – скомпонувати споріднений матеріал різних навчальних дисциплін. Уроки поєднують різні навчальні предмети: наприклад, історію, музику, географію, зарубіжну літературу та іноземну мову. Такі уроки розширюють світогляд учнів, сприяють успішному засвоєнню обов'язкових навчальних програм. Міжпредметна інтеграція дає можливість систематизувати й узагальнити знання, уміння і навички учнів із суміжних навчальних предметів, посилити виховну функцію навчання. Література відіграє велику роль в естетичному розвитку учнів. Тексти художніх творів є важливим засобом залучення учнів до культури країни, мова якої вивчається. Використання інтеграції формує художні смаки, уміння правильно розуміти й цінувати твори мистецтва.

Основними цілями інтеграції іноземної мови з гуманітарними дисциплінами є розвиток пізнавальних умінь, спрямованих на систематизацію та поглиблення знань, а також обмін цими знаннями в умовах іншомовного спілкування.

*Уроки моніторингу навчальних досягнень* учнів (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консильїуми). На старшому ступені навчання іноземної мови особлива увага приділяється формуванню автономії учня, що передбачає рефлексію, яка розвиває здатність до планування, самооцінювання та контролю власної навчальної діяльності. Тому на уроках іноземної мови у старшій школі вчителю варто передбачати достатній обсяг мовленнєвого навчального матеріалу, який допомагає учням здійснювати самоконтроль і самооцінювання відповідно до передбачених програмою та змістом підручників рівнів. Це сприяє кращому усвідомленню школярами власних недоліків, розвиває вміння та навички самонавчання та допомагає їм планувати свою навчальну діяльність у процесі оволодіння іноземною мовою. Особливості цих уроків полягають в опрацюванні найскладніших розділів навчальної програми. Вони спонукають до активної самостійної пізнавальної діяльності, вивчення додаткової літератури. Ці уроки проводять наприкінці чверті, семестру, року.

---

*Уроки театралізовані* (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, уроки драматизації) спрямовані на розвиток співробітництва та єдності в навчальній групі. Забезпечують міжпредметні зв'язки з літератури, історії, предметів естетичного та гуманітарного циклу тощо. Проводять їх у межах діючих програм і передбаченого навчальним планом часу. Драматизація є засобом надання іншомовній комунікації та процесу навчання емоційності. Проте деякі педагоги застерігають від надмірного захоплення драматизацією.

*Уроки-подорожі, уроки-дослідження, уроки-пошуки, уроки-розвідки* зацікавлюють учнів, чий інтерес має різноманітну професійну спрямованість.

*Уроки – ділові, рольові ігри* (уроки-суди, уроки-захисти, уроки «Слідство ведуть знавці», уроки-імпровізації, уроки-імітації) передбачають виконання ролей за певним сценарієм, імітацію різнопланової діяльності, життєвих ситуацій. Особливо цінною є навчальна рольова гра для школярів профільних класів, яка сприяє формуванню професійної іншомовної комунікативної компетенції.

Проте, який би тип і вид уроку не обрав учитель, враховуючи всі особливості конструювання його змісту (мету, завдання, підходи, технології, методи, прийоми, засоби, форми і види роботи на уроці) для певної категорії учнів, важливим залишається *вміння* педагога дидактично та методично доцільно й обґрунтовано розробити саму модель уроку, де всі зазначені компоненти знайдуть своє логічне місце, забезпечуючи цим успішне досягнення його цілей і завдань.

### 6.3. МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ТА ЙОГО АНАЛІЗ

**Д**ля успішного моделювання уроку іноземної мови у старшій школі першочергового аналізу та врахування потребують його особливості, що розглядалися нами у п. 6.1. Дидактично і методично доцільна побудова змісту уроку має не тільки навчальне, а й виховне значення, сприяє формуванню зібраності, організованості та дисциплінованості учнів. Тому урок має відповідати організаційним, дидактичним, методичним, психологічним, етичним і санітарно-гігієнічним вимогам, які тісно пов'язані між собою, доповнюють одна одну.

*Організаційні вимоги.* Передбачають чітке визначення мети і завдань уроку, раціональну його структуру, підтримання високої працездатності, дисципліни, оптимальне використання часу.

*Дидактичні вимоги.* Висувають на перший план чіткість навчальних завдань, освітню і виховну мету, оптимальний зміст, раціональні методи, дотримання принципів навчання.

*Методичні вимоги.* Вони досить чітко описані в «Методиці...» за редакцією С. Ю. Ніколаєвої [28], а саме:

1. *Мовленнєва спрямованість уроку іноземної мови.* Передбачає практичне спрямування уроку, вправління у спілкуванні, що має комунікативний характер.

2. *Комплексність уроку.* Передбачає взаємопов'язане навчання всіх аспектів (лексика, граматики та ін.) іноземної мови в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.



---

3. *Іноземна мова як мета і засіб навчання.* Ця вимога реалізується завдяки мовленню вчителя, що виконує дві важливі функції: організаційну та виховну, і створенню вчителем іншомовної атмосфери на уроці.

4. *Висока активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів.* Залученню школярів до активної внутрішньої розумової і зовнішньої мовленнєвої діяльності та підтриманню її протягом уроку сприяє використання змістового та інформативного навчального матеріалу, що відповідає інтелектуальному розвитку учнів (наприклад, засобами ресурсів Інтернету); завдань, що спонукають учнів до вирішення комунікативних завдань, до висловлювання власних думок (навчальні проекти); прийомів навчання, що дають можливість кожному школяру брати безпосередню участь у мовленнєвій діяльності на уроці (самостійна робота, колективні форми навчання тощо).

5. *Різноманітність форм роботи учнів.* Сьогодні актуальним є застосування таких форм роботи на уроці, що інтенсифікують навчання, дають учням можливість регулювати темп та умови виконання діяльності. Це може бути поєднання індивідуальних форм роботи з колективними (проектна, інтерактивна діяльність, використання комп'ютера, відеоматеріалів під час виконання комунікативних завдань тощо).

6. *Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності.* На уроці іноземної мови у старшій школі мотивація забезпечується різними чинниками: матеріал уроку повинен відповідати інтересам учнів (цікавий текст, сучасна пісня, фільм, проект); прийоми роботи з навчальним матеріалом мають приваблювати учнів (колективні форми роботи, навчальні ігри, конкурси, змагання, рольові ігри), сприяти їхньому інтелектуальному розвитку; слід домагатися усвідомлення рівня власних досягнень учнями у вивченні іноземної мови; створювати сприятливий психологічний клімат на уроці.

*Психологічні вимоги.* Спрямовують на стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, метою якої є формування позитивного ставлення учнів до навчання. Тому в процесі навчання вчитель повинен дбати не тільки про рівень власної діяльності (викладання), але й діяльності учнів (учіння). Обов'язковим елементом кожного уроку має бути формування мотивів навчальної діяльності.

*Етичні вимоги.* Відображають один із аспектів педагогічної моралі – характер взаємин учителя й учнів на уроці (вимогливість, принциповість, справедливість, тактовність), особливості їхнього міжособистісного спілкування. Важливе етичне значення має оцінювання педагогом навчальної діяльності учнів. Необ'єктивність оцінювання викликає негативне ставлення до навчання, відчуття несправедливості. Потужний етичний заряд містять у собі вміння вчителя керувати своїми емоціями, вимогливість до себе, любов до предмета, який він викладає, творчий підхід до діяльності, добросовісність у роботі, захопленість.

*Санітарно-гігієнічні вимоги.* Протягом уроку вчитель повинен стежити за рівнем втомлюваності учнів. Їх стомлює одноманітність, нетворча робота на уроках, не наповнених напруженням, цікавим змістом. Саме тому педагог повинен уміло використовувати інтонаційні засоби мовлення, стежити за його гучністю та інтенсивністю, чергувати різноманітні методи навчання, використовувати гру, створювати ситуації зайнятості та емоційного переживання. Гігієна розумової праці вимагає також вмілого поєднання логічних міркувань (рефлексії) із науковими образами, постійного

---

переходу від простого матеріалу до складнішого, що забезпечує активне функціонування кори головного мозку, віддаляє прояви стомленості.

Значні санітарно-гігієнічні вимоги висуваються також до застосування технічних засобів навчання і засобів наочності. Використання контрастних екранів і підйомних майданчиків під час демонстрації та перегляду кінофільмів, діафільмів, діапозитивів, чіткість зображення на екрані, світлові указки та кольорова крейда полегшують зорове сприйняття учнів [21; 22; 23; 24; 38; 45].

Для ефективного конструювання змісту уроку іноземної мови у старшій школі варто враховувати принципи його побудови. Аналіз методичної літератури з проблем уроку іноземної мови дозволив нам визначити основні з них [50].

*Принцип науковості.* Сьогодні цей принцип реалізується засобом компетентнісного, культурологічного, комунікативно-діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів до навчання іноземної мови.

*Принцип цілепокладання.* Передбачає визначення чіткої мети уроку. Важливо, щоб мета була реальною для досягнення учнями. Вона не має бути ні складною, ні занадто легкою для реалізації, відповідати умовам навчання та рівню навченості старшокласників. Під час визначення мети важливо дати відповіді на такі запитання: що учні вже знають, що вони повинні вивчити, який навчальний матеріал опрацьовувався на попередньому занятті, як учні взаємодіють у групі, а також рівень мотивації класу тощо.

*Принцип варіативності.* Передбачає використання різноманітних форм і видів діяльності на уроці, змісту навчального матеріалу, засобів навчання (Інтернет, технічні засоби, різноманітна література) тощо, оскільки використання однотипних завдань робить заняття монотонним і веде до демотивації учнів.

*Принцип гнучкості.* Передбачає врахування нестандартних ситуацій під час уроку. Яким би досконалим не був його план, завжди може виникнути проблема, яка буде вимагати зміни запланованого вчителем маршруту, тобто дій. Наприклад, виконання вправи може затягнутися в часі, або ж учні можуть бути не досить зацікавлені в темі та забажати змінити мовленнєву ситуацію, порушуючи гостру проблему, яка потребує дискусії тощо. Отже, швидкій зміні плану уроку під час його проведення сприятиме наявність у вчителя резерву додаткових навчальних матеріалів (мовленнєвих завдань, мовних вправ тощо).

*Принцип систематичності* відображається в послідовності формування та розвитку мовних і мовленнєвих явищ, у встановленні зв'язків між вже засвоєними та новими. Передбачає систематичне планування змісту роботи на уроці на близьку та віддалену перспективи.

*Принцип комплексності.* Передбачає реалізацію чотирьох видів мовленнєвої діяльності у збалансованому та гармонійному поєднанні.

*Принцип системності.* Навіть дуже добре підготовлені та проведені окремі уроки не завжди дають можливість досягти суттєвих результатів. Гарантувати якість навчання може лише система уроків. Це зумовлюється специфікою уроку іноземної мови. Його відносна несамостійність як одиниці навчального процесу визначається характером іншомовної мовленнєвої діяльності.

---

*Принцип плановості.* Передбачає проектування уроку відповідно до визначеної мети, формулювання завдань, вибір відповідних форм, методів і засобів досягнення мети, розроблення його організаційної структури та програми послідовності дій, а також дидактично доцільне і раціональне співвідношення етапів уроку в часі та моніторинг процесу навчання.

Окрім зазначених, є низка інших принципів, якими можуть керуватися вчителі під час підготовки до уроку іноземної мови у старшій школі та у процесі моделювання його змісту: ефективності та раціональності використання навчального часу, доступності та посиленості, диференціації, мотивації, функціональності, оптимізації умов навчання на уроці, технологічності, доцільності використання рідної мови тощо. Усі вони певною мірою взаємопов'язані і можуть час від часу бути взаємозамінними.

Моделювання навчальних занять – це процес створення спеціальної структурно-змістової конструкції, яка являє собою внутрішню організацію змісту уроку в логічній взаємодії вчителя та учнів під час роботи з певним навчальним матеріалом, сукупність взаємопов'язаних компонентів уроку, що складають одне ціле у своїй будові та функціонуванні. Характер цієї конструкції зумовлений метою, змістом, методами, прийомами і способами діяльності учнів і педагога. Моделюючи урок, учитель стає режисером навчального процесу, а учні спільно з ним ставлять і виконують навчальне завдання.

Сутність структурно-композиційного моделювання полягає у використанні та комбінуванні нових прийомів, методів і технологій навчання, що сприяють самоорганізації навчання учнів, конструюванню власної діяльності вчителя для досягнення ним поставлених цілей навчання, формуванню ключових і предметних компетентностей школярів.

У методичній літературі визначають три етапи структурування уроку: *моделювання, проектування і конструювання* [47; 49].

Першим етапом є *моделювання*, оскільки модель уроку спочатку формується у свідомості вчителя, розробляється загальна ідея його створення, формулюється проблема, яка впливає з конкретної теми уроку, намічаються основні шляхи її вирішення. Його компонентами є:

#### ***Етап моделювання***

*Тема – проблема – цілі – завдання – зміст – методи – прийоми – форми.*

Враховуючи теоретичні положення Я. Г. Неуйміна про те, що модельне дослідження, як, втім, і будь-який інший вид усвідомленої цілеспрямованої діяльності, починається з виникнення проблеми – потреби змінити на краще існуюче, або очікуваний стан речей у тій чи іншій сфері [31], вважаємо, що в першу чергу на цьому етапі необхідно змоделювати проблему, яка визначається темою уроку. Така побудова початку структурно-композиційної моделі вимагає від школярів подолання труднощів, перешкод, створюваних постановкою проблеми, пошуку шляхів її вирішення, що активізує їхню розумову діяльність.

Проблема, у свою чергу, є засобом визначення цілей і завдань, що сприяють виникненню ідей, з допомогою яких можна здійснити задум уроку. Відповідно, мета і завдання є необхідними чинниками конструювання змісту уроку. Мета змушує задуматися про те, де, якими засобами і в яких умовах буде реалізовано виховання і навчання школярів. У такий спосіб учитель створює структурно-композиційну модель

---

власної педагогічної діяльності. Вона дозволяє спрогнозувати педагогічний процес, породжує ідеї про шляхи вирішення проблеми в конкретних умовах. Більше того, мета відіграє регулятивну функцію в діяльності вчителя, а особисте прийняття мети учнями – умова результативності навчання. Так, І. П. Підласий зазначає, що «результати навчання перебувають у прямій пропорційній залежності від усвідомлення учнями цілей навчання» [34]. Отже, ставлячи перед собою педагогічні цілі, педагогу варто трансформувати їх у цілі учнів, щоб стимулювати їхню активність. Наприклад, можна запропонувати школярам письмово відповісти на запитання: «З якою метою ти вивчаєш англійську мову?» Відповідей у цьому випадку може бути багато. Одні учні вкажуть на листування з іноземним другом або подругою електронною поштою; інші – на бажання поїхати туристом в англійськомовні країни; треті – на необхідність читати в оригіналі й розуміти англійську літературу.

Для досягнення запланованих результатів важливо, у першу чергу, ініціювати в учнів власні запитання: «Чого мені потрібно навчитися?» і «Як мені цього навчитися?». Подібні запитання можна ставити з кожної окремої теми. У процесі проведення уроку, пов'язуючи один етап з іншим, можна запитати: «Чому ти не впорався з цим завданням?», «Якщо ти не знаєш..., яку мету ти ставиш для себе?». Таким чином, відповідаючи ці запитання, учні самі ставлять для себе освітні завдання, а після цього можна попросити їх написати англійською мовою списки тем і слів, які, на їхню думку, можуть знадобитися в досягненні поставленої ними мети. Відповідно, з їх допомогою можна моделювати зміст навчання, і в процесі нього надавати учням свободу вибору тем, вправ, нових тематичних слів для запам'ятовування і навіть форму оцінювання. Це дозволить поліпшити мотивацію школярів активніше і продуктивно навчатися самостійно.

У своїх працях учені-педагоги неодноразово підкреслювали, що формування будь-яких особистісних новоутворень – умінь, здібностей, особистісних якостей можливе тільки в діяльності [1; 7; 46]. Під час формування вміння ставити перед собою мету на уроках учні спочатку навчаються під керівництвом учителя набувати досвіду цілепокладання. Потім організовується їх мотивація і знайомство з поняттям мети діяльності та алгоритмом визначення мети. Далі учні вже самостійно застосовують вивчений спосіб дії як на уроках, так і в позаурочній діяльності, рефлексують, уточнюють і коригують свої дії, здійснюють їх самоконтроль. Саме так у школярів формується, відпрацьовується і закріплюється вміння ставити перед собою мету, після чого рівень сформованості навчальних дій контролює вчитель. А звідси цей етап процесу навчання передбачає усвідомлене входження кожного учня у простір навчальної діяльності. З цією метою актуалізуються вимоги до його навчальної діяльності («*треба*»); створюються умови для виникнення в нього внутрішньої потреби включення в навчальну діяльність («*хочу*»), і встановлюються тематичні рамки («*можу*»).

Оскільки будь-яка мета досягається з допомогою виконання її додаткових елементів – завдань, то до їх вибору необхідно підходити з особливою відповідальністю, ретельно продумувати і конкретизувати для кожного етапу уроку. Відповідно, формулюючи завдання, необхідно співвідносити їх спочатку з визначеною метою, враховуючи ресурсні можливості (рівень підготовленості учнів до сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, технічне оснащення навчального кабінету тощо).

---

Н. М. Сокольникова, розглядаючи цілі й завдання, вказує, що «мета розкриває загальні розвивальні, виховні та навчальні аспекти уроку; завдання показують, що потрібно для цього зробити» [44]. У зв'язку з цим завдання відрізняється більшою конкретністю, є ступенем для просування до реалізації мети і, зрештою, визначає успішність уроку.

Окресливши проблему навчального заняття, визначивши мету і завдання для її досягнення, доцільно зупинитися на виборі навчальної інформації, що сприяє реалізації поставлених завдань, тому наступним елементом на етапі моделювання є добір змісту навчання.

Як правило, основний зміст навчального матеріалу визначено програмою, він презентується в підручнику або навчальному посібнику. Але при моделюванні навчального заняття одного підручника недостатньо, доцільно використовувати додаткові іншомовні автентичні джерела інформації (Інтернет-ресурси, художню та публіцистичну літературу, довідники, словники та ін.) і здійснювати добір навчального матеріалу з врахуванням пізнавальних потреб старшокласників. Зазначимо, що під час добору змісту уроку варто виділяти найголовніше, істотне, те, що необхідно засвоїти кожному учневі, пропонуючи матеріал у доступній, зрозумілій формі, але обов'язково в такій, що активізує розумову діяльність школярів, враховуючи їхній досвід і вже сформовані іншомовні вміння і навички, надаючи їм можливість робити самостійний вибір запропонованих завдань. Це передбачає формування у старшокласників здібностей до систематичного перегляду варіантів та адекватного прийняття рішень у ситуаціях вибору. Наприклад, працюючи з текстом, можна запропонувати учням працювати в мікрогрупах. Група отримує завдання: прочитати текст підручника і виконати систему завдань для самостійної роботи. І хоча в групі працюють 5–6 чоловік, у кожного з них є своє завдання. Мета першого учня – логічно оформити основну інформацію, отриману з тексту або статті. Його товариш у цей час опрацьовує зміст статті – готує спеціальну систему запитань за основним змістом тексту. У цьому випадку він повинен диференціювати основний і додатковий зміст статті. Кількість запитань може відповідати тому, скільки логічних елементів виділяє учень. Третій учасник групи також формулює запитання до статті, але вже з метою взаємоперевірки. Йому потрібно розробити запитання різного рівня складності: репродуктивні й творчі. Четвертий учень за змістом статті моделює проблемну ситуацію. П'ятий добирає цікаві факти з теми уроку, використовуючи додаткову літературу, яка розширює уявлення з теми. Шостий учень тим часом готує свій проект домашнього завдання.

Яке ж місце в такому випадку відводиться вчителю? Він виконує роль консультанта, розподіляє завдання так, щоб кожен з учнів сам обрав собі посильне завдання. Якщо вибір завдання пов'язаний з внутрішньою мотивацією, у школяра з'являється відповідальність, формуються ключові та предметні компетентності (особистісні, регулятивні, пізнавальні, професійні та комунікативні). Можна запропонувати старшокласникам різнорівневі завдання на активізацію мовленнєвої діяльності. Кожен учень самостійно вибирає завдання, яке він зможе виконати. Таким чином, добір навчальної інформації з наданням кожному школяреві права вибору є важливим елементом під час структурно-композиційного моделювання уроку і слугує запорукою успішного виконання дидактичних завдань уроку.

---

Реалізація запрограмованого змісту уроку неможлива без використання особливих методів навчання. Їх вибір залежить від цілей уроку і змісту іншомовного навчального матеріалу. Відомо, що кожен метод складається з певних прийомів діяльності вчителя й учнів. Наприклад, метод бесіди складається з таких прийомів: постановки запитань у певній послідовності, активізації всіх учнів у бесіді, корекції відповідей, формулювання висновків, узагальнень, резюме, оцінювання діяльності школярів. Зазначимо, що поєднання прийомів утворює певний метод навчання, але прийоми навчання в певних умовах можуть виконувати функції методу навчання [1]. Таким чином, методи й прийоми навчання дидактично взаємопов'язані і за певних умов переходять один в одний в залежності від конкретних завдань і особливостей змісту уроку. Одні й ті самі прийоми можуть компонувати різні методи навчання. Наприклад, прийоми запам'ятовування входять у репродуктивні та проблемно-пошукові методи навчання. Але якщо в першій групі методів вони відіграють вирішальну роль і домінують над усіма іншими прийомами навчання, то в проблемно-пошукових методах вони вже не займають центрального місця, а лише супроводжують процес вирішення проблеми, тобто основна роль відводиться іншим прийомам.

Очевидно, що успіх навчання багато в чому залежить від того, які методи і прийоми використовує вчитель, щоб донести до учнів певний зміст уроку, забезпечити їх необхідними знаннями, сформувати вміння і навички, а також розвинути здібності в тій чи іншій сфері діяльності. А це означає, що вмиле поєднання словесних, наочних, практичних, репродуктивних і пошукових, індуктивних і дедуктивних методів, а також методів самостійної, індивідуальної та групової роботи дозволяє досягати найкращих результатів під час навчання. Отже, уявлення про раціональний вибір і застосування відповідних методів навчання є важливою умовою під час моделювання.

На основі визначених методів і прийомів учитель відбирає форми організації навчального процесу, способи контролю й оцінювання засвоєного учнями іншомовного матеріалу уроку і співвідносить отриману модель з передбачуваним результатом. Наприклад, можна змоделювати урок на основі кооперативного навчання або роботи в малих групах. Використовуючи цю методику, педагог може тільки позначити тему уроку, розділити клас на групи по три-чотири учні та попросити їх обговорити певне питання, наприклад, з теми «Освіта»: «Що необхідно зробити, щоб навчатися у престижному вузі?», потім надати право учням вибрати презентатора і форму презентації ідей, програм або проектів за проблемою, що вирішується під час уроку. Змодельований у такий спосіб урок дає право вибору кожному учневі, є творчим, активно-діяльним процесом, що дає можливість учням індивідуально здобувати знання та вдосконалювати вміння і навички іншомовного спілкування за запропонованою темою. Таке навчання дозволяє враховувати індивідуальні особливості старшокласників, їхні можливості в оволодінні практичними вміннями спілкування іноземною мовою, розвиває здібності до самооцінки, рефлексії, підвищує мотивацію школярів до вивчення іноземної мови.

Розглянемо деякі засоби навчання, що доцільно використовувати на уроках іноземної мови у старшій школі. Серед них – Інтернет-ресурси, які останнім часом набули неабиякого поширення та впливу на зміст уроку. Ці засоби виконують такі функції:

- забезпечують актуальну інформацію про події в країні, мова якої вивчається, її економіку, політичне і культурне життя;

- надають доступ до інформаційних серверів різних освітніх закладів і бібліотек світу, що дає можливість користуватися автентичними текстами (газетними, художніми, діловими), аудіо- і відеоматеріалами для організації навчального процесу;
- сприяють організації контактів з метою проведення спільних тематичних on-line проєктів і відеоконференцій;
- забезпечують використання електронних підручників і мультимедійних засобів, наявних у мережі та таких, які функціонують з Інтернет-підтримкою;
- відкривають широкі можливості для дистанційного навчання іноземної мови.

Як свідчать результати опитування вчителів (дод. Д), використання Інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови у старшій школі може плануватися з різноманітними цілями: для введення їх у зміст уроку (інтеграція у програму навчання); для самостійного пошуку учнями інформації під час роботи над навчальним проєктом; для самостійного вивчення та поглиблення знань з іноземної мови; для самопідготовки до уроку; для дистанційного навчання під керівництвом учителя тощо. Визначають такі дидактико-методичні завдання, які можна виконувати під час проведення уроку з допомогою Інтернет-ресурсів:

- удосконалення вмінь читання іншомовних текстів;
- удосконалення вмінь аудіювання, використовуючи автентичні звукові та відео-Інтернет-ресурси (вони можуть бути заздалегідь підготовлені та адаптовані вчителем);
- удосконалення вмінь усного мовлення під час обговорення отриманої інформації з мережі Інтернет (знайденої самостійно або підготовленої учителем);
- удосконалення вмінь писемного мовлення засобом листування під час обговорення проблеми або мережевого проєкту;
- формування і вдосконалення мовної компетенції;
- ознайомлення із соціокультурними особливостями мовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови;
- формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови під час обговорення актуальних проблем.

Сьогодні в Інтернеті можна знайти різноманітні проєкти для учнів, які вивчають іноземні мови. Вони передбачають спільне вирішення певної проблеми або створення єдиного тексту (наприклад, веб-сторінки чи веб-сайту), виконують пізнавальні або практичні завдання (наприклад, оформлення туристичного буклета про рідне місто чи країну, проведення соціального дослідження чи опитування, написання спільної статті про традиційні свята в країні, мова якої вивчається, тощо). Міжнародні телекомунікаційні проєкти є унікальними для вивчення іноземної мови з точки зору можливості створення близького до реального мовленнєвого середовища. Жодні інші методи та засоби не мають такої можливості створювати подібні умови. Під час проведення традиційних уроків учителі зазвичай змушені обмежуватися умовно-мовленнєвими завданнями, вправами та ситуативними завданнями. З їх допомогою є нагода викликати певну мотивацію для іншомовних висловлювань, але не завжди можна сформулювати справжню потребу реальної комунікації. І навпаки, як справедливо зазначає

---

Є. С. Полат, міжнародні іншомовні проекти в мережі Інтернет, які організуються навколо спільної для учнів з різних країн проблеми або дослідження, виконання яких є однаково значущим і цікавим для партнерів, сприяють створенню реального іншомовного комунікативного середовища [37].

*Розвиток умінь говоріння засобами інформаційних технологій (ІТ) можливий з допомогою організацій відеоконференцій, телемостів, синхронного спілкування on-line. Проте цей процес передбачає використання високоякісної сучасної техніки (потужних комп'ютерів, відео- та веб-камер, швидкісних модемів, оптико-волоконних технологій Інтернет-зв'язку та іншого обладнання), якою не часто оснащені кабінети іноземної мови у школах.*

Комп'ютерні прикладні програми здійснюють спробу організації усного (як правило, діалогічного) мовлення. Однак існує певна обмеженість у базі даних цих програм щодо змісту, обсягу та перебігу діалогу. Як свідчить практика, деякі програми пропонують варіанти реплік для вибору учнями. Це, у свою чергу, веде до асинхронності мовлення. Відсутність зображення співрозмовника не передає всієї гами невербальних засобів усного мовлення. Спостерігається передбачуваність перебігу спілкування, що рідко зустрічається в реальних умовах.

*Розвиток умінь аудіювання засобами ІТ дає можливість розпізнавати автентичну іншомовну усну інформацію з різних джерел і різного комунікативного призначення. Можливості використання ІТ з цією метою полягають у: використанні аудіотекстів з подальшим опрацюванням їх змісту в режимі самостійної роботи учнів з комп'ютером чи у процесі фронтальної або групової роботи в системі «учні-комп'ютер-учитель»; використанні аудіотексту паралельно з його презентацією на екрані (з виділенням окремих слів або фрагментів тексту іншим кольором під час промовляння цього тексту диктором) з подальшим опрацюванням змісту прослуханого; використанні відеоматеріалів (можливо із субтитрами) з подальшим опрацюванням змісту почутого та побаченого.*

*Розвиток умінь читання засобами ІТ. Будь-яка взаємодія з комп'ютером передбачає читання тексту, що висвічується на екрані. Тому кожна вправа, спрямована на виконання мовленнєвого завдання, водночас сприяє й розвитку вмінь читати. Переваги застосування комп'ютера під час навчання читання полягають у можливості добору різноманітних завдань і вправ до текстів; використанні візуальних опор; виконанні різних маніпуляцій з текстом; варіюванні швидкості та обсягу презентації тексту тощо. Існує можливість виконання мовних і дотекстових вправ та завдань, які готують учнів до прочитання текстів; роботи над частинами тексту – абзацами, реченнями. Вправи і завдання для розвитку вмінь читання під час використання ІТ можна умовно диференціювати (за критерієм технології виконання) на такі групи:*

- попереднє читання друкованого тексту і робота на комп'ютері з матеріалом тексту;
- робота з висвітленим на екрані текстом (редагування, заміна, перестановка, вилучення окремих його частин);
- презентація тексту на екрані та виконання вправ і завдань до його змісту;
- презентація тексту на екрані протягом певного проміжку часу з подальшим вилученням деяких його змістових частин і робота над їх відновленням;



- 
- реставрація або генерування тексту на основі попередньої роботи з його змістом тощо.

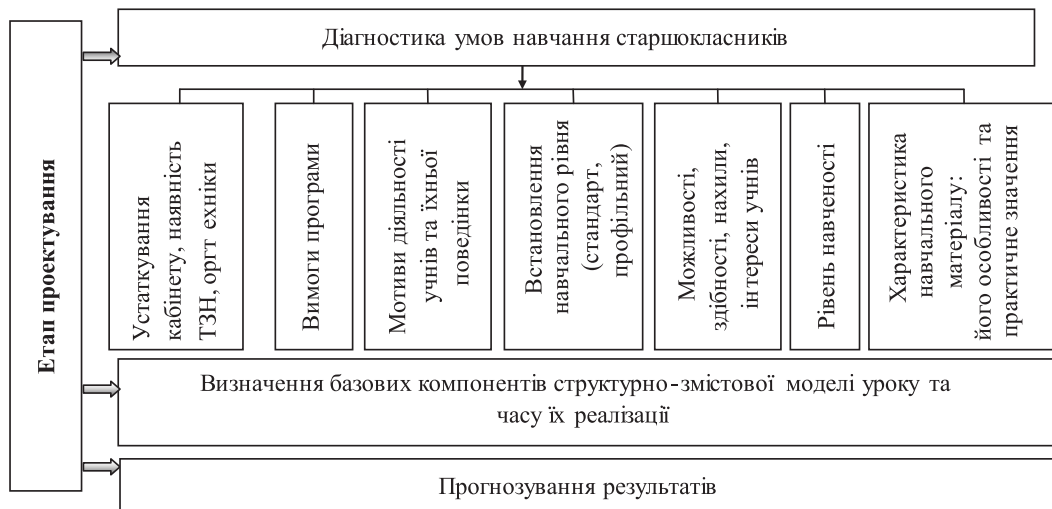
*Розвиток умінь писемного мовлення засобами ІТ* передбачає виконання таких завдань: друк тексту або внесення змін до його змісту; скорочення тексту і залишення в ньому найважливішої інформації; знаходження та виділення в тексті відповідей на запитання; поділ тексту на смислові частини; відновлення правильного порядку речень у тексті; відновлення в тексті розділових знаків, великих літер і пропусків між словами; знаходження та виділення пасивних конструкцій іншим шрифтом (курсивом, кольором). За допомогою комп'ютерних технологій на уроці іноземної мови учні також можуть вести листування, публікувати творчі роботи, складати різноманітні тематичні тексти, наприклад, листівки, анкети, біографії, реферати, доповіді, оголошення, рекламні буклети тощо.

Позитивними чинниками у використанні комп'ютерних технологій на уроках іноземної мови у старшій школі у процесі розвитку іншомовних комунікативних умінь є підвищення мотивації навчання. Для таких занять характерними є самостійність учнів у виборі матеріалу, їхня висока активність і зацікавленість. Використання ІТ дозволяє долучати різні бази даних та енциклопедії; спілкуватися з носіями мови в мережі Інтернет та інше.

Найбільш поширеними видами діяльності на уроках іноземної мови у старшій школі можуть бути ті, що пов'язані з використанням Інтернет-ресурсів. Це зумовлено навчальним досвідом учнів та їхніми інтересами до роботи з комп'ютером. До цих видів роботи доцільно віднести такі:

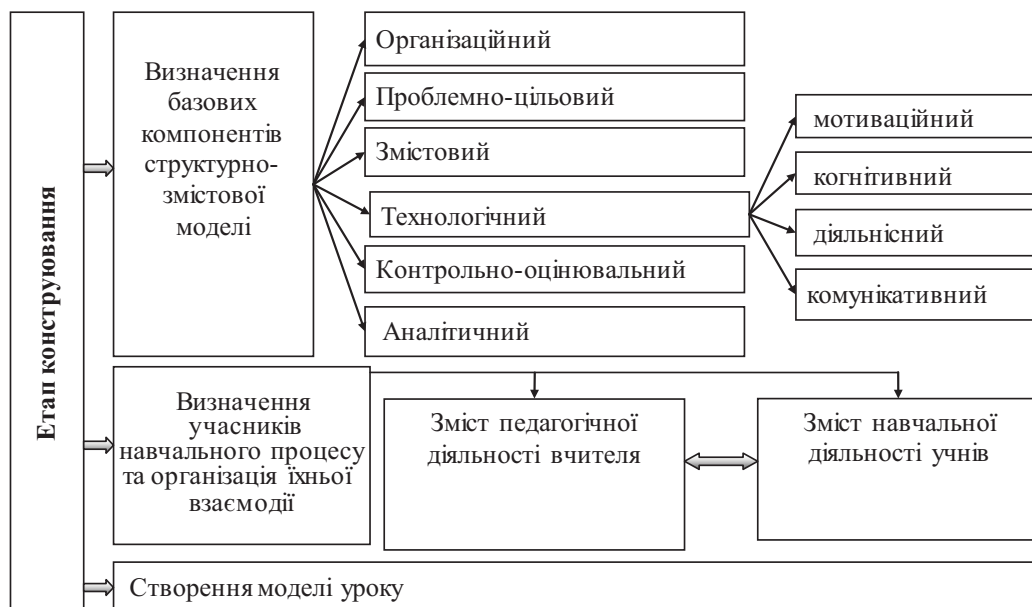
1. Переклад будь-якого тексту on-line.
2. Інтерпретацію різноманітних текстів на будь-яку тематику.
3. Пошук необхідної інформації на запропоновану тематику.
4. Висловлення власної думки щодо прочитаного у мережі.
5. Спілкування на різноманітних форумах і сайтах.
6. Ведення власної сторінки.
7. Листування з носіями мови.
8. Виконання тестових завдань.
9. Написання творів, рефератів, доповідей на запропоновану тематику з використанням інформаційних ресурсів мережі [10].

Для осмислення моделі уроку слід порівняти теоретичні положення з практикою, подивитися на навчальний матеріал з позиції вчителя, що реалізує урок. Це зумовлює необхідність здійснення другого етапу моделювання – проектування навчальної моделі, коли відбувається доведення створеної моделі до рівня практичного втілення. На цьому етапі проводиться робота з віртуально створеною моделлю, здійснюється її конкретизація для певних педагогічних умов, що дає можливість її практичного застосування. Учителю необхідно визначити всі умови проведення уроку: обладнання робочих місць, можливості учнів, мотиви їхньої діяльності та поведінки, інтереси і здібності, рівень навченості, навчальний рівень (стандарт, профільний), вимоги навчальної програми, характер навчального матеріалу, його особливості та практичну значущість, час для кожного компонента змісту уроку – і спрогнозувати передбачувані результати (рис. 6.1).



**Рис. 6.1. Етап проєктування уроку (за О. В. Засипкіною)**

Останнім етапом моделювання уроків є конструювання (створення конструктора навчального заняття), де здійснюється подальша деталізація створеного проєкту, що наближає його до використання реальними учасниками освітнього процесу в конкретних умовах. На цьому етапі конкретизуються базові компоненти навчальної моделі, що знаходять своє втілення в різних конструктах, до яких належать методи, прийоми, технології та засоби навчання, різні дидактичні матеріали. Етап конструювання передбачає уточнення конкретних дій реальних учасників освітнього процесу в ході навчального заняття (рис. 6.2).



**Рис. 6.2. Етап конструювання уроку (за О. В. Засипкіною)**

---

Відповідно до рисунка етап конструювання складається з трьох послідовних елементів:

- визначення базових компонентів моделі;
- виявлення учасників навчального процесу та організація їхньої взаємодії;
- створення структурно-композиційної моделі, яка включає шість базових компонентів, що визначають діяльність педагога спільно з учнями:

1. *Організаційний* – організація учнів протягом усього уроку: їхня готовність, порядок і дисципліна.

2. *Проблемно-цільовий* – постановка вчителем проблеми, цілей і завдань навчання перед учнями, як на весь урок, так і на його окремі етапи; сприйняття мети учнями, планування способів розв'язання поставлених завдань.

3. *Змістовий* – добір матеріалу для вивчення, закріплення, повторення, самостійної роботи тощо.

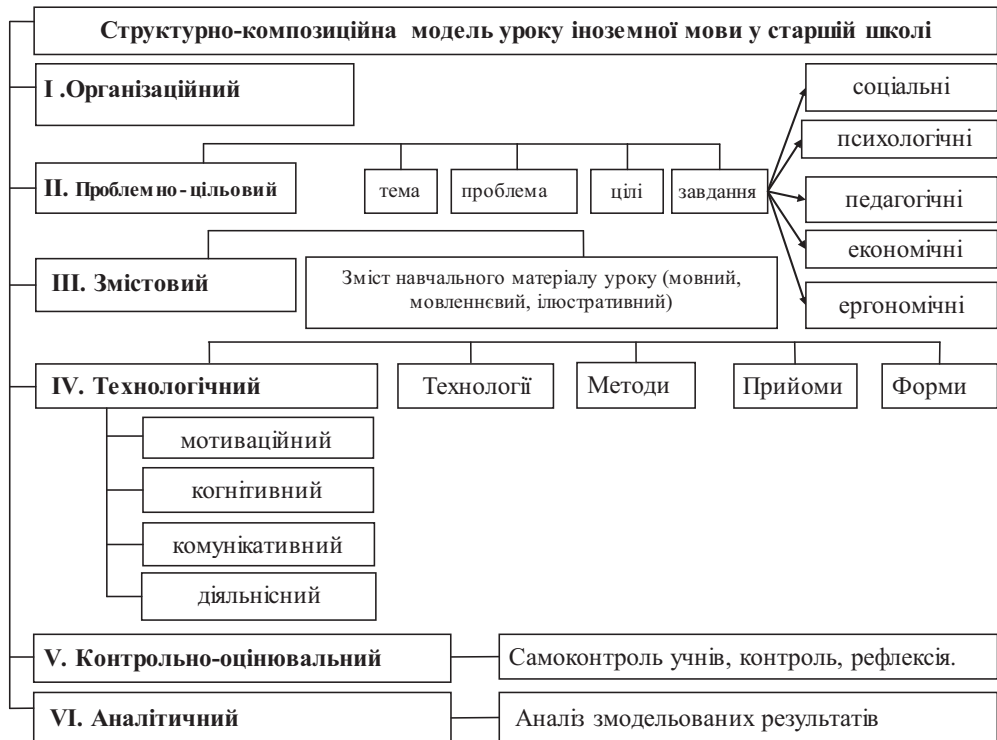
4. *Технологічний* – вибір технологій, форм, методів і прийомів навчання, оптимальних для групи учнів, що відповідають пізнавальним мотивам, які лежать в основі самоосвіти школярів. Технологічний компонент містить такі підкомпоненти:

- *мотиваційний* – визначення значущості досліджуваного матеріалу, способів спонукання учнів до вдосконалення вмінь і навичок іншомовного спілкування, шляхів впливу на учня з метою активізації його пізнавальної діяльності у процесі навчання;
- *когнітивний* – визначення обсягу, міцності та ступеня оволодіння вміннями й навичками іншомовного спілкування;
- *діяльнісний* – розширення досвіду застосування комунікативних умінь і навичок учнів у процесі вирішення різноманітних проблем;
- *комунікативний* – спілкування викладача з учнями, взаємодія учнів один з одним, створення сприятливих умов для мовленнєвої взаємодії.

5. *Контрольно-оцінювальний компонент* – оцінювання діяльності учня на уроці для стимулювання його активності та розвитку пізнавального інтересу, оцінювання з метою схвалення інтелектуальної гідності кожного учня, особливої цінності його точки зору, персональний підхід до вирішення проблем, унікальне бачення ситуації, а також індивідуальний стиль мислення. Організація оцінки учнями власної навчальної діяльності.

6. *Аналітичний* – організація рефлексії та підведення підсумків уроку, аналіз діяльності учнів, результатів власної діяльності вчителя під час організації уроку. Пошук шляхів і засобів усунення недоліків для вдосконалення навчально-виховного процесу в цілому. Співвідношення мети навчальної діяльності та її результатів, фіксування ступеня їх відповідності, проектування подальших цілей діяльності.

Враховуючи кожен етап моделювання, пропонуємо базову модель уроку (рис. 6.3).



**Рис. 6.3. Структурно-композиційна модель уроку іноземної мови**

Презентована базова структурно-композиційна модель не є універсальною. Кожен учитель може створити власну модель уроку, враховуючи навчальні потреби старшокласників з іноземної мови, їхні вікові особливості, інтереси, схильності, особистий досвід, зміст діяльності на уроках у старших класах та інші аспекти процесу індивідуалізації навчання із застосуванням різних методів і технологій. Адже сучасні вимоги до учня передбачають наявності в нього не стільки великого обсягу знань, скільки вміння мислити, захистити свою точку зору, розглядати проблему з різних позицій, дослухатися до співрозмовника, знаходити разом з ним спільне рішення. Пропонована модель може застосовуватися під час вивчення різних шкільних предметів, у тому числі іноземної мови.

Очевидно, що здійснення перерахованих вище вимог неможливо без уміння учнів творчо підійти до поставленої проблеми, вирішення якої передбачено під час побудови моделі, тому ефект впливу структурно-композиційного моделювання, за нашим задумом, повинен відображатися в мотивації старшокласників до вивчення іноземної мови; в активізації іншомовної комунікативної діяльності; у рівні навченості (засвоєнні певного обсягу вмінь і навичок іншомовного спілкування з кожного тематичного блоку); у розвитку творчого (креативного), логічного та критичного мислення; в особистісному зростанні учнів; в умінні працювати в команді, аналізувати, виявляти терпимість до різних точок зору; у здатності конструктивно вирішувати проблеми; в умінні працювати з інформацією; іншими словами – в умінні вчитися [31; 44].

---

Останнім часом у практиці сучасної школи активно використовується таке поняття, як «технологічна карта уроку». Це спосіб графічного проектування уроку, таблиця, що дозволяє структурувати його за обраними вчителем параметрами. Ними можуть бути етапи уроку, його мета, зміст навчального матеріалу, методи і прийоми організації навчальної діяльності учнів, діяльність учителя [47]. Під час аналізу уроку педагог часто просто аналізує його хід і має певні труднощі в обґрунтуванні змісту, використаних методів, прийомів роботи, технологій та організаційних форм навчання. У традиційному плані в основному презентується змістовий аспект уроку, що не завжди дозволяє провести його системний педагогічний аналіз. Підготовка плану уроку у формі технологічної карти дає можливість максимально деталізувати його ще на стадії моделювання, оцінити раціональність і потенційну ефективність змісту, методів, засобів і видів навчальної діяльності на кожному з його етапів.

Основна мета застосування технологічних карт полягає у спрощенні проектувальної діяльності вчителя, що дозволяє перевести педагогічний задум у проект. Технологічну карту можна визначити як форму конструювання педагогом освітнього процесу, що поєднує в собі тематичне планування з поурочним. Однак цим особливості технологічної карти не вичерпується. Її істотною характеристикою є презентація освітнього процесу на рівні технології – на рівні проектування і конструювання, включаючи опис дій учителя й учнів (дій цілепокладання, організації, контролю і регулювання) [5; 22; 23; 36; 47]. Технологічна карта являє собою таблицю, що складається з трьох компонентів: цільового, процесуального, рефлексивного. Приклад такої карти наведено у таблиці 6.8.

Аналіз сучасної педагогічної літератури з проблеми конструювання уроків дозволив нам визначити основні функції технологічних карт уроку іноземної мови у старшій школі:

1. *Цілепокладання*, або адаптація змісту основних державних документів з предмета «Іноземна мова»: стандарту, концепції, навчальної програми. Це процедура визначення мікроцілей, що вимагає від учителя спеціальної методичної підготовки та навичок чіткого формулювання мети і завдань уроку, зрозумілих учням. Крім процедури цілепокладання застосовується діагностика, тобто механізм встановлення реальної можливості досягнення учнями цієї мети.

2. *Діагностика*, або розроблення завдань контролюючого характеру, за результатами якої вчителем встановлюється факт реалізації мікроцілей. Діагностика – це система завдань для перевірки рівня сформованості вмінь і навичок іншомовного спілкування. Її мета: отримати відповідь про обсяг завдань, можливість встановлення труднощів їх виконання та складність. Її особливість – однозначність і простота контролю рівня навченості учнів.

3. *Дозування самостійної пізнавальної діяльності учнів*. Це процедура, що передбачає відбір завдань, які учень повинен виконати самостійно. Їх мета – підготувати учня до «діагностики» через самостійне виконання певного обсягу спеціально розробленої системи вправ. Учитель визначає зміст самостійної роботи, необхідної для досягнення мікроцілей, спираючись на умови навчання, навчальний досвід і рівень навченості учнів, свій методичний досвід.

## Технологічна карта уроку іноземної мови у старшій школі

Етапи уроку	Цілі та завдання етапів	Зміст навчального матеріалу, засоби його реалізації	Зміст навчальної діяльності учнів (форми і види роботи)	Зміст діяльності вчителя (методи, технології, прийоми)
<b>Цільовий компонент</b> 1. Оргмомент. 2. Мотивація. 3. Цілепокладання. 4. Мовленнєва зарядка.				
<b>Процесуальний компонент</b> 1. Презентація нового матеріалу (формування вмінь і навичок іноземної комунікативної компетентності). 2. Активізація нового матеріалу (удосконалення вмінь і навичок іноземної комунікативної компетентності). 3. Тренування (використання набутих умінь і навичок іноземної комунікативної компетентності у практиці мовлення). 4. Повторення та систематизація знань і вдосконалення вмінь і навичок іноземної комунікативної компетентності.				
<b>Рефлексивний компонент</b> 1. Рефлексія. 2. Оцінювання. 3. Аналіз. 4. Домашнє завдання.				

4. Визначення логічної структури моделі навчального процесу в межах навчальної теми. Логічна структура є низкою уроків, які розбиваються на групи за кількістю цілей. Цілі визначають зони найближчого розвитку учнів. Особливу увагу в логічній структурі проекту навчального процесу приділяється своєрідним програмам розвитку учнів: формуванню мотивації; розвитку мислення; формуванню пізнавального інтересу; вихованню етики навчання тощо.

---

5. *Корекція*, або визначення можливих негативних наслідків навчання і шляхів їх попередження. Корекція розглядається як міра допомоги учням. Вона розрахована на тих, хто не досяг рівня стандарту. Педагогу необхідно виявити можливі труднощі під час засвоєння іншомовного навчального матеріалу, типові помилки учнів під час вивчення теми і запропонувати систему заходів, які виводять учня на рівень освітнього стандарту.

Отже, технологічна карта – це проект навчального процесу, розроблення і здійснення якого дає вчителю гарантію, що всі учні засвоять матеріал з певної теми на достатньому рівні, а здібним учням надає можливість засвоєння матеріалу на високому рівні. Саме з допомогою ефективно сконструйованої технологічної карти вчитель може провести чіткий аналіз усіх компонентів уроку.

*Аналіз* будь-якого уроку – це комплексний підхід, в якому психологічний, педагогічний, змістовий, методичний та предметний аспекти тісно взаємопов'язані. Сам по собі аналіз уроку як процес осмислення та самопізнання формує в учителя аналітичні здібності, розвиває інтерес і визначає необхідність вивчення проблем навчання, виховання та розвитку. Уміння проводити спостереження за складними педагогічними явищами, аналізувати їх, узагальнювати та робити науково обгрунтовані висновки є дієвим засобом удосконалення професійно-педагогічної майстерності вчителя. Проблему аналізу уроків у педагогічній науці досліджували М. Г. Єрмолаєва, Г. Д. Кирилова, Ю. О. Конаржевський, С. В. Кульневич, М. І. Лукьянова, О. Малиновська, Н. М. Островерхова, Г. К. Селевко, С. Хайрулліна.

### ***Види аналізу уроку<sup>11</sup>***

*Короткий оцінювальний аналіз* – це загальна оцінка навчальної, виховної і розвивальної функцій уроку, що полягає в якості реалізації освітньої, виховної та розвивальної цілей.

*Системний аналіз* – це оцінювання уроку як єдиної системи з точки зору реалізації головної дидактичної мети і розвивальних завдань уроку, забезпечення вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності старшокласників, засвоєння ними способів учіння.

*Повний аналіз* – це система аспектних аналізів, що включають оцінку реалізації завдань уроку, зміст і види навчальної діяльності учнів за такими характеристиками: рівні іншомовної комунікативної компетентності старшокласників і способи розумової діяльності, розвиток учнів, реалізація дидактичних принципів, результативність уроку. Цей аналіз проводиться з метою контролю якості організації навчально-виховного процесу, для вивчення стилю діяльності вчителя, досвіду його роботи.

*Аспектний аналіз* – використовується за умови необхідності більш глибокого та прозорого оцінювання одного аспекту уроку (наприклад, відповідності засобів реалізації навчального матеріалу уроку його завданням) з метою виявлення недоліків або встановлення ефективності використання окремих технологій, прийомів, методів навчання.

---

<sup>11</sup> Тут і далі ми беремо за основу наукові напрацювання дидактів, методистів і психологів [8, 9, 20, 21, 22, 24, 26, 42, 45], певною мірою адаптуючи їх до особливостей уроків іноземної мови у старшій школі.

---

*Структурний (поетапний) аналіз* – це виявлення й оцінювання елементів (етапів) уроку, їх доцільності, що забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів.

*Структурно-часовий аналіз* – це оцінка використання часу кожного етапу уроку.

*Аналіз виховної спрямованості уроку* – це оцінка і виявлення шляхів найбільш ефективного використання іншомовного матеріалу для виховання якостей особистості учнів.

*Комбінований аналіз* – це оцінка (одночасна) основної дидактичної мети уроку та його структурних елементів.

*Дидактичний аналіз* – це аналіз основних дидактичних категорій (реалізація принципів, добір методів, прийомів і засобів навчання, адаптація навчального матеріалу уроку, педагогічне керівництво самостійною пізнавальною діяльністю).

*Психологічний аналіз* – це вивчення реалізації психологічних вимог до уроку (забезпечення пізнавальної діяльності учнів).

*Комплексний аналіз* – це одночасний аналіз дидактичних, психологічних та інших вимог до уроку (найчастіше системи уроків). Передбачає всебічний взаємопов'язаний огляд цілей, змісту, методів і форм організації уроку. Застосовується частіше під час аналізу кількох уроків з однієї теми.

*Самоаналіз* – це розгляд технології проведеного уроку та його складових з осмисленням їх змісту, оцінювання кінцевого результату своєї діяльності шляхом порівняння запланованого із здійсненим з урахуванням досягнень учнів.

*Рівні аналізу уроку*

- *емоційний* – мимовільний рівень, коли вчитель відчуває задоволення або незадоволення своєю педагогічною діяльністю;
- *оцінний* – коли оцінюється відповідність результату уроку цілям і плану, що були розроблені;
- *методичний* – коли урок аналізується з позицій чинних вимог до нього;
- *рефлексивний* – коли визначаються причини і наслідки результатів уроку.

Аналіз уроку іноземної мови вимагає від учителя як знань дидактико-методичних основ уроку, так і спеціальних умінь спостереження й оцінювання ефективності конструювання його змісту і структури. Складність аналізу полягає не тільки в багатоплановості останнього, але й в особливостях окремих його компонентів і типів. Проте існують певні характеристики, які є обов'язковими для кожного уроку іноземної мови. Насамперед це відповідність його змісту основним вимогам до уроку іноземної мови (про них ми говорили на початку п. 6.3.), що обумовлені специфікою цілей, змісту і технологій навчання саме цього предмета в середніх навчальних закладах. Реалізація вчителем цих вимог є об'єктом загального аналізу уроку іноземної мови, метою якого є цілісна оцінка уроку через призму його особливостей, в однаковій мірі притаманних усім типам уроків. З метою визначення цих особливостей нами було проаналізовано основні дидактичні вимоги до аналізу сучасного уроку іноземної мови у старшій школі [20; 22; 24]. До таких вимог належать:

1. Виділення в плані уроку завдань із формування ключових і предметних компетентностей.



- 
2. Характер реалізації цілепокладання на уроці:
    - учитель самостійно визначає завдання уроку;
    - цілепокладання в процесі співтворчості вчителя та учня.
  3. Забезпечення мотиваційного компонента уроку:
    - постановка проблемних питань;
    - створення емоційного настрою під час вивчення теми.
  4. Реалізація діяльнісного компонента уроку.
  5. Реалізація комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісно спрямованого, рівневого, профільно орієнтованого підходів.
  6. Сформованість навчально-організаційних умінь на уроці (учні вміють працювати за алгоритмом, аналогією, самостійно, у колективі).
  7. Сформованість навчально-інформаційних умінь учнів (учні вміють працювати з різноманітними джерелами інформації, автентичними текстами, складати, план, конспектувати).
  8. Сформованість комунікативних умінь учнів (володіння монологічним і діалогічним мовленням, уміння керувати увагою, вести бесіду, обґрунтовувати свою думку).
  9. Сформованість навчально-інтелектуальних умінь учнів (аналіз; синтез; порівняння; визначення понять; класифікація; узагальнення; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; уміння доводити).
  10. Використання творчих завдань на уроці.
  11. Реалізація рефлексивно-оціночного компонента уроку: використання методів взаємоконтролю, самоконтролю, самооцінки учнів, різних видів контролю.
  12. Оптимальність, ступінь диференціації домашнього завдання.
- Аналіз сучасної методичної літератури з іноземних мов і результати анкетування вчителів старшої школи надали нам можливість узагальнити основні вимоги до аналізу уроку іноземної мови, зокрема:
1. Освітні цілі уроку (навчальні, виховні, розвивальні).
  2. Відповідність цілей уроку його місцю в системі уроків за темою, типом уроку та етапом навчання.
  3. Основні етапи уроку.
  4. Послідовність етапів і розподіл їх у часі.
  5. Характеристика визначених етапів (визначення їх мети, завдання, засобів реалізації).
  6. Форми роботи на уроці та оцінювання їх мотиваційного потенціалу, відповідності віковим особливостям, навчальному рівню (стандарт, профільний) і рівню мовленнєвої підготовки учнів старшої школи.
  7. Відповідність та адекватність використаних прийомів і методів навчання етапам розвитку вмінь іншомовного спілкування, труднощам засвоєння навчального матеріалу, віковим особливостям і рівню навченості учнів, цілям і завданням уроку.
  8. Ефективність використаних засобів навчання.
  9. Мовленнєва поведінка вчителя і учнів.

---

10. Рівень вмотивованості та мовленнєвої спрямованості презентації та активізації іншомовного матеріалу, забезпечення мовленнєвої та розумової активності учнів.

11. Прийоми рефлексії, контролю, оцінювання і самооцінювання під час уроку та оцінювання їх адекватності поставленим цілям.

12. Адекватність прийомів контролю його об'єктам.

13. Послідовність вправ відповідно до етапів формування мовних і мовленнєвих навичок та вмій.

14. Співвідношення вправ і завдань та оцінювання раціональності їх використання з урахуванням труднощів засвоєння іншомовного матеріалу.

15. Зв'язок роботи під час уроку з виконаним домашнім завданням та оцінювання ефективності форм його перевірки.

16. Доцільність використаних допоміжних засобів навчання, оцінювання їх ефективності та відповідності віковим особливостям і рівню навченості учнів.

17. Рівень вмотивованості та ситуативної забезпеченості іншомовного спілкування учнів.

18. Відповідність методичних прийомів етапам розвитку мовленнєвих умінь.

19. Доцільність прийомів активізації роботи всіх учнів.

20. Усвідомлення учнями досягнутого рівня практичного володіння мовою.

21. Відповідність мовлення вчителя мовній нормі, його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів і вимог шкільної навчальної програми.

22. Ступінь оволодіння учнями виразами класного вжитку.

23. Чіткість і доступність формулювання вчителем завдань для учнів та зверненості його мовлення до учнів.

24. Доцільність використання рідної мови на уроці у старшій школі.

25. Співвідношення мовлення вчителя й учнів на уроці.

26. Об'єктивність виставлених оцінок, їх мотиваційний і виховний потенціал.

27. Ступінь успішності виконання плану уроку.

28. Відповідність досягнутого на уроці рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмій поставленим цілям.

29. Рекомендації щодо вдосконалення уроку.

Отже, узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що моделювання процесу навчання іноземної мови у старшій школі вимагає чіткого усвідомлення вчителем типології уроків як пріоритетних форм організації навчання й особливостей конструювання їх змісту на різних навчальних рівнях (стандарту, профільному); врахування та застосування сучасних технологій, методів і підходів до навчання іноземної мови (комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентісно спрямованого, рівневого, профільно орієнтованого і культурологічного), вимог навчальної програми та змісту навчального матеріалу, вмішеного в чинних підручниках як основних засобах навчання. Усе це дозволяє вчителю проводити чіткий аналіз уроку, визначати позитивні та негативні чинники впливу на конструювання його змісту та відповідно здійснювати його коригування.

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К. : Вища шк., 1981. – 295 с.
3. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим. // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. научных трудов. – М. : ИНЭЖ, 2007. – С. 156–163.
4. Бударный А. А. Преодолевать неуспеваемость / А. А. Бударный. – М. : Народ. образование, 1963. – 37 с.
5. Горб О. Структура уроку – складова педагогічної технології / О. Горб // Рідна шк. – 2002. – № 12. – С. 27–29.
6. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренков, С. В. Кислая. – К. : Вища шк., Гол. вид-во, 1976. – 282 с.
7. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики ; под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
8. Дидактический аспект урока: сущность, анализ / Сост. Н. М. Островерхова, Л. М. Шведко. – К., 1992. – 81 с.
9. Ермолаева М. Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности / М. Г. Ермолаева – СПб : КАРО, 2008. – 160 с.
10. Застосування інформаційних технологій та мережі Інтернет на уроках іноземних мов. – Вишниця : Черемош, 2011. – 144 с.
11. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / Науч. ред. проф. И. А. Зимняя // Материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
12. Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 2–8.
13. Иванов С. В. Типы и структура уроков / С. В. Иванов – М. : Учпедгиз, 1952. – 345 с.
14. Казанцев И. Н. Урок в советской школе / И. Н. Казанцев – М. : Учпедгиз, 1956. – 351 с.
15. Концепція профільного навчання у старшій школі / Інформ. зб. МОН України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
16. Калініна Л. В. Англійська мова : підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (10-й рік навч.). Академ. рівень / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич – К. : Наш час, 2011. – 367 с.
17. Калініна Л. В. Англійська мова : підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навч.). Академ. рівень / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич – К. : Наш час, 2010. – 367 с.
18. Карп'юк О. Д. Англійська мова. Підручник. 11 клас. Pupil's Book. Рівень стандарту / О. Д. Карп'юк О. Д. – м. Тернопіль – Вид-во: Лібра-Терра, 2012. – 296 с.

- 
19. Карп'юк О. Д. Англійська мова. Підручник. 10 клас. Pupil's Book. Рівень стандарту / О. Д. Карп'юк О. Д.– м. Тернопіль : Лібра-Терра, 2011.– 296 с.
  20. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г. Д. Кириллова – М. : Просвещение, 1980.– 159 с.
  21. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский – М. : Пед. поиск, 2003.– 336 с.
  22. Кульневич С. В. Анализ современного урока : практ. пос. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина – Ростов/н/Д : Учитель, 2003.– 224 с.
  23. Лизинский В. М. Современный урок: особенности, подходы, диагностика / В. М. Лизинский – М. : Центр «Пед. поиск», 2009.– 160 с.
  24. Лукьянова М. И. Методика комплексного анализа и самоанализа личностно ориентированного урока / М. И. Лукьянова // Завуч.– 2006.– № 32.– С. 22–35.
  25. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. пос. / І. В. Малафіїк – К.: Кондор, 2005.– 397 с.
  26. Малиновська О. М. Методика векторного аналізу уроку: проектно-впроваджувальний аспект / О. Малиновська // Директор шк. (Шкіл. світ).– 2005.– № 3.– С. 12–17.
  27. Махмудов М. И. Современный урок / М. И. Махмудов – М. : Педагогика, 1985.– 183 с.
  28. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої.– К. : Ленвіт, 1999.– 320 с.
  29. Несвіт А. С. Англійська мова : підруч. для 11 кл. (10-й рік навч.). Профільний рівень. / А. С. Несвіт.– К. : Генеза, 2012.– 304 с.
  30. Несвіт А. С. Англійська мова : підруч. для 10 кл. (9-й рік навч.). Профільний рівень. / А. С. Несвіт.– К. : Генеза, 2011.– 304 с.
  31. Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике : история, теория, практика / Я. Г. Неуймин.– Л. : Наука, 1984.– 189 с.
  32. Онищук В. А. Урок в современной школе : пос. для учителя / В. А. Онищук.– М. : Просвещение, 1986.– 158 с.
  33. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева.– М., 2010.– 640 с.
  34. Підласий І. П. Диагностика і прогнозування уроку : навч. посіб. / І. П. Підласий // Диагностика та експертиза педагогічних проектів.– К., 1998.– С. 121–177.
  35. Педагогика школы / Под ред. И. Т. Огородникова.– М. : Просвещение, 1978.– 320 с.
  36. Приходько-Петровська Н. Конструювання уроку : метод. реком. молодому вчителю / Н. Приходько-Петровська // Директор шк. (Шкіл. світ).– 2004.– № 9.– С. 16–21.
  37. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат.– М., 2010.– 368 с.
  38. Поташник М. М. Требования к современному уроку / М. М. Поташник – М. : Пед. об-во России, 2007.– 272 с.
  39. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень.– К., 2010.– 112 с.
  40. Проект Концепції нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти // Офіційний сайт МОН України : [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)

- 
- 41.Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова.– М. : Просвещение, 1991.– 201 с.
- 42.Селевко Г.К. Тестовый аспектный анализ урока // Школьные технологии.– 1997.– № 2 – С. 105–111.
- 43.Скаткин М.Н. Как организовать урок / М.Н. Скаткин.– М. : Просвещение, 1971.– 428 с.
- 44.Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.М. Сокольникова.– М. : Изд. центр «Академия», 1999.– 368 с.
- 45.Хайрулліна С. Методика системного аналізу уроку та оцінка ефективності навчальних занять / С. Хайрулліна // Завуч.– 2002.– С. 23–27.
- 46.Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного образования. Как обучать всех по-разному / А.В. Хуторской.– М.: ВЛАДОС, 2005.– 383 с.
- 47.Шарко В.Д. Сучасний урок. Технологічний аспект : посіб. для вчителів і студентів / В.Д. Шарко.– К., 2006.– 220 с.
- 48.Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева.– М.: АПО, 1999.– 440 с.
- 49.Dobson Greme. A Guide to Writing Competency Based Training Materials / Greme Dobson.– The Commonwealth Department of Family and Community Services. Published by National Volunteer Skills Centre.– 2003.– 84 p.
- 50.Richardsand Jack C., David Bohlke David. Creating Effective Language Lessons / Jack C. Richardsand, David Bohlke.– Cambridge University Press.– 2011.– 134 p.

---

## РОЗДІЛ 7

### ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

**С**тратегічні напрями розвитку шкільної іншомовної освіти зумовлюються, насамперед, особливостями концепції реформування цілей і змісту навчання в сучасній вітчизняній загальноосвітній школі. Підґрунтям для успішного їх упровадження, серед іншого, є ефективні інноваційні технології, які здатні забезпечувати індивідуальні можливості кожного учня, сприяти формуванню його творчого мислення, розвитку самостійної діяльності з оволодіння досвідом здобувати освіту впродовж життя згідно із власними потребами. Відповідно до цих положень небезпідставною можна вважати позицію, за якої ефективність навчання і формування навчально-пізнавальних інтересів учнів засобами іноземної мови можуть бути поліпшені завдяки проектуванню й упровадженню у практику школи інноваційних освітніх систем і технологій.

Як засвідчує вітчизняний і зарубіжний досвід освітньої діяльності, саме інноваційні технології спонукають до отримання знань, розвивають інтелектуальний потенціал школярів, внаслідок чого в них формуються навички й уміння логічно та образно мислити, з'являється здатність виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, висловлювати своє ставлення до певних об'єктів, давати оцінку предметам і явищам, які вивчаються. Власне, це ті особистісні характеристики, які пред'являє компетентнісна парадигма навчання до сучасного старшокласника.

Відповідно до проблеми нашого дослідження вважаємо доцільним розглянути пріоритетні засоби навчання іншомовного спілкування старшокласників, які, на наш погляд, активно сприяють виконанню цілей навчання іноземних мов у сучасних середніх загальноосвітніх навчальних закладах.

#### 7.1. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

**Н**овий час потребує не тільки нових цілей навчання іноземної мови, але й нових засобів і форм організації діяльності, що забезпечують їх виконання. В останнє десятиліття почали активно впроваджуватись у шкільну практику інтерактивні технології, що стали переконливою ілюстрацією оновлення змісту сучасної освіти. Варто зазначити, що в різні періоди історичного розвитку держави у змісті її освітньої галузі завжди з'являлися механізми, що сприяли ефективному досягненню основних цілей і виконанню завдань, які зумовлювалися потребами суспільства на певному етапі його існування.

Як справедливо і недвозначно стверджує В.Г. Кремень у своєму доробку «Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти», сьогодні освіта і наука є стратегічно пріоритетними сферами людської діяльності, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства. Створення його оптимальної соціально-економічної, зокрема духовної моделі, є визначальною характеристикою кожної держави, у тому числі України. Конструюючи ці моделі та визначаючи шляхи їх реалізації, важливо усвідомлювати найголовніші світові тенденції, що забезпечують поступальний рух уперед як суспільства в цілому, так і його освітньої галузі зокрема [22].

---

Змісту освіти першої декади ХХІ століття притаманна тенденція до розвитку індивідуальності, інтелекту всієї нації і кожного окремого громадянина. Йдеться про формування творчої особистості, здатної доцільно й ефективно застосовувати набуті знання, уміння й навички у практичній діяльності в будь-якій сфері суспільного життя. Успішне вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від учителя та його ролі в навчальному процесі сучасної школи. Переконаливою в цьому контексті є думка І. А. Зязюна: які б реформи не відбувалися в освіті, які б не пропонувалися ідеї щодо її змісту, щодо найновітніших технологій і світових її стандартів, вони завжди будуть недостатніми, бо найважливішою ланкою поліпшення якості освіти був і залишається вчитель [15]. Не можна не погодитися з цим визначальним твердженням. Для успішного виконання завдань, які стоять перед сьогоdnішньою школою, важливо досягти ситуації, за якої вчитель і учні стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Тож нова освітньо-педагогічна ідеологія переорієнтовується з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти. Освіта повинна готувати людину, що здатна сприймати змінність як суттєву складову власного способу життя... Глобалізація світу, інформаційна багатоманітність обумовлюють включення людини в незрівнянно складнішу і масштабнішу систему взаємовідносин [15]. Ці слова особливо актуальні для підготовки сьогоdnішнього старшокласника з огляду на його професійну діяльність, в якій він не втратив би своїх індивідуальних якостей і зміг би виробити власну траєкторію професійного самовдосконалення.

Певною мірою здолати труднощі та успішно виконати завдання, що об'єктивно постають перед сучасною старшою школою у процесі її реформування, можуть сучасні методи, форми і засоби навчання, збалансоване використання яких у комплексі з ефективними традиційними допоможе досягти визначених освітніх цілей. Серед таких можна назвати інтерактивні технології, які, на наш погляд, найбільш продуктивно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків, зумовлюють потреби профільної зорієнтованості процесу навчання.

Інтерактивний (від англ. *interaction* – взаємодія) – той, що базується на взаємодії; означає наявність зворотного зв'язку між педагогом або засобом навчання та учнями [43]. Інтерактивне навчання – це такий вид діяльності, що передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду [33]. За такої форми організації процесу навчання школярі стають його повноправними учасниками. Функція вчителя зводиться, в основному, до стимулювання їх самостійно здійснювати пошук шляхів досягнення визначених цілей. При цьому активність учнів стає пріоритетною, а завдання вчителя полягає у створенні ефективних дидактичних і методичних умов для проявлення їхньої ініціативи. У процесі навчання іноземних мов такі види діяльності почали активно використовуватися під назвою «центрованого на учня підходу» (*student-centered approach*), сутність якого полягає в максимальній передачі ініціативи учіння самому учню, а також в наданні пріоритетів різним формам групового навчання у співпраці [29]. Сьгодні пріоритетними вважаються ті концепції чи системи навчання, зокрема іноземних мов у старшій школі, які сприяють реалізації

---

особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-когнітивного, культурологічного і професійно зорієнтованого підходів до засвоєння предмета. Окрім того, зміст навчання іноземної мови має сприяти розвитку мотивації учнів до навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної професійної діяльності.

Інтерактивна форма навчальної роботи переконливо характеризує особливості комунікативно-діяльнісного підходу до оволодіння іноземною мовою. Особливо це характерно для старшої школи, де учні володіють достатнім рівнем навчального досвіду, що дає їм можливість на належному рівні виконувати творчі види діяльності, властиві реальним соціально-комунікативним умовам іншомовного спілкування. У практиці навчання іноземних мов інтерактивне навчання можна асоціювати з розвитком критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності школярів під час організації та здійснення мовленнєвої взаємодії.

У педагогічній теорії певною мірою вже розроблені наукові положення про використання інтерактивного навчання [20; 21; 33], основна сутність яких зводиться до трьох стадій: *стадії виклику, змістової (сміслової) стадії, стадії рефлексії* [29]. На стадії виклику стимулюється інтерес учнів до об'єкту навчання. Це етап мотивування їхніх навчальних дій, зокрема виклику комунікативних намірів щодо мети та об'єкту спілкування. З урахуванням навчального досвіду формулюються прогнози (обговорюються мета і завдання, форми, засоби, учасники, час) щодо змісту і форм проведення інтерактивної діяльності, визначаються пріоритети у здійсненні комунікативних дій. На стадії рефлексії організовується робота з метою визначення засобів, які будуть залучені до процесу діяльності (мовний і мовленнєвий матеріал, допоміжні дидактичні засоби тощо), учні інтегрують ідеї, зумовлені змістом їхньої інтерактивної діяльності, з власними ідеями, визначаються як з компонентами, так і з кінцевим результатом своєї роботи, окреслюючи функції всіх учасників інтерактивної діяльності та свою роль у ній.

*Інтерактивне навчання ми розглядаємо як одну з ефективних форм стимулювання активності старшокласників до мовленнєвої взаємодії. У процесі навчання іноземних мов успішність її залежить від кількох чинників:*

- чіткості визначеної мети і доцільно окреслених завдань для кожного учасника іншомовного спілкування;
- раціональної організації роботи: дотримання послідовності її виконання, оцінювання/самооцінювання результатів як на кожному етапі, так і в цілому;
- умов спілкування: створення комфортної психологічної атмосфери;
- форм спілкування: вони мають бути знайомі учням із їхнього навчального досвіду, набутого в початковій та основній школі, та опрацьовані на попередніх етапах діяльності у процесі виконання підготовчих вправ і завдань;
- мовного і мовленнєвого досвіду старшокласників: обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу має повною мірою задовольняти іншомовні комунікативні потреби учасників спілкування під час виконання інтерактивних видів діяльності;
- рівня сформованості вмій і навичок усномовленнєвої та письмової комунікації: учні повинні вміти адекватно користуватись автентичними зразками спілкування, дотримуватися норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.



---

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, у процесі якого учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконує при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі або групі. У старшій школі джерелом активності слугують мотиви і потреби школярів, у тому числі майбутні професійні; навчальне середовище, в якому учень перебуває; особистість учителя; рівень навченості однокласників як партнерів у спілкуванні; засоби діяльності; форми мовленнєвої та соціальної взаємодії, що використовуються в навчанні. Отже, для інтерактивного навчання характерна різнобічна взаємодія учня з навчальним середовищем, часто зумовлена його майбутніми професійними намірами.

Як засвідчують дослідження психологів і педагогів, інтерактивне навчання матиме успіх, якщо воно здійснюється з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і потреб, життєвого та навчального досвіду, бажання і вмотивованості дій усіх учасників навчального процесу [21]. Кожна з названих умов своєрідно впливає на успішність інтерактивного навчання як у процесуальному, так і в результативному аспектах. Викликає сумнів успішне проведення інтерактивного навчання, якщо в колективі виконавців відсутні взаєморозуміння і психологічна сумісність. З іншого боку, не гарантовано успіх, якщо мета і форма діяльності не викликають зацікавленості в учасників. І, зрештою, інтерактивне навчання не досягне мети, якщо учні не володіють достатнім обсягом мовних і мовленнєвих засобів, зокрема профільно зорієнтованих, щоб здійснювати іншомовне спілкування, у той час як комунікативні потреби, окреслені метою, значно вищі від набутого старшокласниками іншомовного досвіду. Це свідчить про невідповідність завдання рівню готовності школярів до успішного його виконання. На жаль, деколи можна спостерігати як на уроках іноземної мови, так і у змісті підручників для старшої школи, що вчителі та автори пропонують учням інтерактивні завдання, які не завжди можна успішно виконати, оскільки вони не підготовлені попереднім досвідом навчальної діяльності, або ж не цікаві виконавцям, оскільки не вмотивовують їхню комунікативну діяльність і як результат уявляються їм непотрібними. Адже відомо з різних джерел, у тому числі з досліджень, здійснених у лабораторії навчання іноземних мов (Т. К. Полонська), що старшокласники починають особливо вибірково ставитися як до окремих навчальних предметів, так і до їх змісту.

Провідна функція у проектуванні технологій інтерактивного навчання іншомовного спілкування належить як учителю, так і підручнику. Якщо взяти до уваги, що навчальний процес здійснює вчитель, то саме від його професійної майстерності залежить результативність використання інтерактивних технологій. Кожний педагог вибудовує власну модель навчальної діяльності, залучаючи для цього різноманітні засоби. Основним із них є підручник, і саме він скеровує навчальну роботу учнів і методичну діяльність учителя. Про важливу роль підручника в організації процесу навчання недвозначно свідчать результати проведеного нами анкетування вчителів іноземних мов. Дослідженням було охоплено 672 вчителів різних регіонів України. 647 із них, що складає 96,3% від загальної кількості респондентів, повідомили, що планують і здійснюють свою педагогічну діяльність на основі змісту підручника,

---

вважаючи його основним засобом навчання і важливим інструментом управління навчальною роботою учнів. Окрім того, 93,4% респондентів висловили бажання, щоб підручник своїм змістом сприяв проектуванню їхньої методичної діяльності, допомагав якісно організовувати роботу як у межах окремого уроку, так і всього навчального процесу. А це зобов'язує авторів вмішувати у змісті підручників комунікативно доцільний навчальний матеріал і пропонувати вчителю й учням ефективну систему вправ і завдань для його засвоєння, сконструйовану на випробуваних дидактичних і методичних принципах, оптимальність і доцільність якої експериментально перевірена у шкільній практиці. У цьому контексті пригадуються деякі підручники й посібники, автори яких, виконуючи рекомендації щодо доцільності використання методів і засобів реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов, пропонували у своїх доробках інтерактивні види діяльності: рольові ігри, парну/групову роботу, проектну діяльність, навчально-мовленнєві ситуації тощо, а учнів до цього недостатньо готували змістом попередньої навчальної роботи. У результаті такі ефективні види діяльності об'єктивно не мали успіху, втрачали свій сенс і звичайно не завжди виконувалися. Створювалося враження, що автори використали їх «заради моди» і щоб у такий спосіб підтвердити своє позитивне ставлення до новацій, зумовлених комунікативно-діяльнісним підходом. А отже спотворювалася сама ідея інтерактивного навчання. Звичайно, з роками, із набуттям досвіду автори змінювали і зміст своїх доробків, де видам інтерактивного навчання іншомовного спілкування приділяється належна увага і воно організовується відповідно до дидактичних особливостей – етапів, про які йшлося раніше.

Технології інтерактивного навчання іншомовного спілкування, як нами зазначалося, поряд з іншими віддзеркалюють практику впровадження в навчальний процес комунікативно-діяльнісний підхід до навчання і слугують його визначальною характеристикою. Вони покликані зробити діяльність учнів максимально продуктивною шляхом підвищення рівня їхньої пізнавальної активності відповідно до цілей навчання у межах сфер, тем і ситуацій спілкування та з допомогою відповідного мовного й мовленнєвого матеріалу, дібраного з урахуванням комунікативних потреб. Широке використання технологій інтерактивного навчання у змісті шкільних підручників з іноземних мов певною мірою слугує показником їх ефективності. Не можна уявити сучасний підручник, особливо для учнів старшої школи (психологічні особливості школярів цього віку найбільш адаптивні до успішного виконання інтерактивних видів діяльності), в яких автор не запропонував би інтерактивні технології оволодіння його змістом.

Аналіз чинних підручників з іноземних мов для учнів 10–11-х класів і спостереження за навчальним процесом у школі, де вони використовуються, дали можливість визначити критерії ефективності застосування інтерактивних видів діяльності, що містяться в їх змісті:

*мотивації до навчання* – зумовлює зацікавленість в отриманні нової інформації з навчальних текстів та інших додаткових джерел, дозволяє продемонструвати свій навчальний досвід у практичній іншомовній діяльності;

---

*пізнавальної активності* – ілюструє рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу в здійсненні іншомовного спілкування;

*активізації мислення* – визначає рівень впливу навчання на рефлексивну діяльність учнів, на формування в них практичних умінь систематизувати, класифікувати, узагальнювати іншомовну навчальну інформацію, демонструвати власне ставлення до неї і визначати завдання для подальшого просування в іншомовному інформаційно-діяльнісному середовищі;

*активної інформативності* – визначає рівень і чинники впливу навчання на усвідомлення та творче використання учнями нової навчальної інформації, зіставлення її з їх іншомовним комунікативним досвідом з метою його вдосконалення;

*співпраці в колективі* – ілюструє рівень психологічної комфортності, демократичності та партнерства у стосунках під час виконання комунікативного завдання, рівень відповідальності за результати як власної, так і спільної діяльності;

*результативності* – демонструє успіхи учнів у навчанні, якість засвоєння іншомовного навчального матеріалу та вміння доцільно використовувати його у практичній мовленнєвій діяльності, уміння вибирати траєкторію власного навчання (засобів і форм, диференціації зусиль і часу, своєї готовності до оволодіння змістом навчання в залежності від умов, в яких виконується робота), здатність об'єктивно проводити діагностику рівня власних навчальних досягнень і, за необхідності, виробляти план їх удосконалення.

Відповідно до зазначеного вище інтерактивні технології в навчанні іноземних мов можна розглядати як творчі види діяльності. Це свого роду комунікативні завдання, що інтегрують знання, уміння й навички учнів у засвоєнні ними мовного й мовленнєвого матеріалу з різних сфер і тем спілкування та досвід його доцільного застосування відповідно до мети і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Інтерактивні види роботи дають можливість старшокласникам переносити набуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та нові ситуації мовленнєвої взаємодії, чим удосконалюють їхній комунікативний досвід.

Творчі комунікативні завдання відповідно до їх мети можуть виконуватись у різних режимах: індивідуально та колективно (парна робота, групова робота). Найбільш повною мірою це проявляється у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування різних учасників навчального процесу, а також під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи. Такі види діяльності, найбільш характерні для учнів старшої школи, зважаючи на їхні психологічні можливості та навчальний досвід, доцільно активніше впроваджувати у процес навчання іноземних мов сучасної середньої школи. Вони переконливо засвідчують наявність тенденцій до використання розвивального навчання, переорієнтацію його видів з предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти. Тож процес виконання творчих, розвивальних комунікативних завдань можна розглядати як своєрідну послідовність психологічних станів учня [13], і саме в цей період, як засвідчують психологи, відбувається його найбільше когнітивне напруження: невпевненість поступово змінюється на захоплення і задоволення [2]. Це свого

---

роду відомий евристичний метод навчання [28], що створює проблемну ситуацію, для вирішення якої потрібні певні творчі зусилля: знання й уміння не можна «дати», учень повинен їх «узяти» [2]. Саме такий підхід описується в роботах Л. С. Виготського [8], Г. О. Балла [2] та ін. Такі види навчальної діяльності мають широко застосовуватися у змісті уроків іноземних мов. Насамперед це зумовлено, як зазначалося, здатністю старшокласників виконувати складні психічні дії: диференціацію, інтеграцію, систематизацію, узагальнення тощо.

З набуттям більшого навчального досвіду та у зв'язку з вищим рівнем розвитку психічних процесів в організмі старшокласників їм пропонуються навчально-мовленнєві ситуації, які за змістом і за формою виконання відповідають їхнім віковим можливостям, інтересам, потребам і водночас узгоджуються з вимогами навчальної програми. Наведемо приклади з підручників серії «HOLA».

***Imaginad que habéis escuchado un programa de radiodifusión. Analizadlo.*** (Уявіть, що ви прослухали радіопередачу. Прокоментуйте її).

**Sugerencias:**

- qué radioemisora o radiodifusión es  
*що це за радіостанція та радіопрोगрама?*
- qué tipo de programa es, cuál es su duración  
*про що ця програма та яка її тривалість?*
- para qué edad de oyentes se dedica  
*на який вік слухачів вона розрахована?*
- cómo es el lenguaje radiofónico del representador  
*чи подобається тобі стиль мовлення диктора?*
- qué género radiofónico es  
*до якого жанру належить програма?*
- qué música, canciones se ha utilizado  
*яка музика, пісні в ній прозвучали?*

***Desarrolla el contenido del tema «La pintura de un país puede acercarnos a su cultura».*** (Прокоментуй зміст висловлення «Образотворче мистецтво будь-якої країни може зблизити нас з її культурою»).

**Sugerencias:**

- ¿Puede ser la pintura de un país mejor que la de otros países?  
*Чи може живопис однієї країни бути кращим, ніж інших країн?*
- ¿Estás de acuerdo que este arte hace eterno cualquier momento pasado?  
*Чи згоден ти з тим, що мистецтво не вмирає?*
- ¿Quién es tu pintor favorito? ¿Por qué?  
*Хто твій улюблений художник? Чому?*
- ¿De qué manera nos acercan sus obras a la cultura de su época y de su país?  
*Як його твори наближають нас до епохи, в якій він жив і творив?*

***Propón tus ideas cómo vas a provocar el interés en tus compañeros de clase para visitar el Museo de arte.*** (Запропонуй свої ідеї, з допомогою яких ти будеш зацікавлювати однокласників відвідати музей образотворчого мистецтва).

---

**Desarrolla el contenido del tema «Cómo la ciencia y la tecnología cambian nuestra vida».** (Подискутуйте за темою «Як наука і технології змінюють наше життя»).

**Sugerencias:**

- ¿Qué inventos han aparecido últimamente?  
*Які винаходи з'явилися в останні роки?*
- ¿Cómo influye el desarrollo tecnológico actual en nuestra forma de trabajar, de aprender, de comunicarnos?  
*Як сучасний технічний розвиток впливає на нашу діяльність, навчання, взаємостосунки?*
- ¿Cómo influye el desarrollo tecnológico en nuestra vida: positiva o negativamente?  
*Як технічний розвиток впливає на наше життя: позитивно чи негативно?*

Зміст навчально-мовленнєвої ситуації формулюється в завданні, де зазвичай вказуються: а) мета діяльності; б) обставини, в яких вона виконується; в) об'єкт, який підлягає обговорюванню; г) суб'єкт, який бере участь в обговорюванні. Якщо метою ситуації передбачається спілкування в межах кількох тем або ж завдання сформульовано дещо узагальнено, то доцільно його конкретизувати мовленнєвими опорами у вигляді плану, запитань тощо. Саме така форма презентації змісту ситуації широко використовується в наших підручниках і представлена в наведених вище прикладах.

Навчально-мовленнєві ситуації, вміщені в підручниках для старшокласників, стимулюють учнів до вирішення нестандартних проблем. Вони сформульовані нами в такий спосіб, що змушують учнів не лише презентувати певну інформацію, але й стимулюють до висловлення свого ставлення, своєї точки зору, зрештою, своєї життєвої позиції до проблеми обговорення. Звичайно, не всі школярі готові успішно виконувати подібні завдання, оскільки, як виявилось, деякі з них поки що не вміють це робити рідною мовою. Для підтвердження цього припущення нами було проведене дослідження, що охопило 346 учнів 8–11-х класів (м. Київ, м. Львів, м. Черкаси, Рівненська і Волинська області). Процедура передбачала вибір учнями із запропонованого списку тих навчально-мовленнєвих ситуацій, за змістом яких вони погодилися б вести спілкування. Усього було пред'явлено 20 ситуацій: 10 передбачали, в основному, репродуктивні висловлювання і не потребували формулювання ніяких аргументів та оприлюднення власної позиції, а інші 10 стимулювали учнів до рефлексивного мислення, до творчих розумових пошуків. Окрім цього, у цій же анкеті учні мали вказати причину свого вибору тих або інших ситуацій (їм пропонувалися можливі варіанти відповіді). За результатами анкетування ми отримали таку інформацію: 297 респондентів (близько 86,0%) для спілкування вибрали ситуації репродуктивного виду і лише 14,0% – творчого характеру. Серед загальної кількості респондентів 314 учнів (близько 91,0%) вказали дві причини свого вибору:

1. «Не готовий успішно спілкуватись іноземною мовою за запропонованою ситуацією» (198 учнів – 63,0%);
2. «Не готовий аргументувати свої думки щодо цього питання рідною мовою» (116 учнів – 37,0%).

Усе зазначене певною мірою спростовує твердження окремих науковців, що у процесі оволодіння іноземною мовою, відповідно до психофізіологічних особливостей та навчального досвіду, старшокласники здебільшого можуть успішно виконувати завдання аналітичного характеру, особливо якщо в них сформовані вміння й навички здійснювати аналогічну діяльність рідною мовою [14]. Як показали результати проведеного нами дослідження, такі твердження можна піддати певному сумніву. Практика свідчить про необхідність системного навчання таких видів діяльності навіть старшокласників, зокрема стимулювання їх спеціальними навчальними опорами. Наведемо приклади.

### **¡PRESTA ATENCIÓN!**

#### **Cómo resumir el texto**

*Як скласти резюме на зміст тексту*

- contar en pocas palabras lo más importante del contenido texto
- destacar las ideas principales
- reducir el texto sin deformar el contenido
- unir lo destacado y poner en orden lógico
- expresar el contenido en la forma escrita u oral

### **¡PRESTA ATENCIÓN!**

#### **Cómo realizar el proyecto efectivo**

*Як успішно підготувати проект*

- selecciona el tema y planea las fases del proyecto realízalo individualmente o en grupo
- busca información, observa, haz investigación o entrevista a la gente
- analiza y discute la información recabada
- piensa en los métodos de presentar el proyecto presenta los
- resultados de tu trabajo

### **¡PRESTA ATENCIÓN!**

#### **Las expresiones para organizar el discurso y argumentar**

*Вправи для використання під час виступу з доповіддю та участі в дискусії*

además – крім того; до того ж

ahora bien – а тим часом, а втім, а насправді

pero – а, але, проте

antes bien – проте, однак, усе ж таки

en cambio – натомість, замість того

mientras – тим часом, у свою чергу

sin embargo – однак, проте, тим не менше

es decir – тобто, іншими словами, інакше кажучи

esto es (o sea) – тобто

con esto – при цьому

es más (más aún) – більше того; мало того

por último – нарешті, зрештою

---

До згаданих навчальних опор ми віднесли таблиці з переліком лексичних одиниць, які дають учням можливість формулювати висловлення у таких напрямах:

- як підтримувати дискусію;
- як висловлювати згоду/незгоду;
- як погоджуватись/заперечувати;
- як щось пропонувати;
- як запитувати інформацію;
- як відстоювати свою позицію;
- як висловлювати сумнів;
- як давати рекомендації;
- як переконувати.

Окрім того, у підручники ми помістили картки-інструкції для здійснення типових практичних видів діяльності, що зазвичай зустрічаються в життєвому досвіді. Серед них:

- як писати лист/діловий лист;
- як підготувати доповідь/реферат;
- як написати резюме;
- як скласти *Curriculum Vitae*;
- як написати статтю;
- як написати оголошення;
- як заповнити довідку на митниці;
- як проводити дискусію;
- як підготувати репортаж;
- як заповнювати *web*- сторінку;
- як здійснити проект;
- як підготувати анотацію до тексту.

Подібні засоби орієнтують діяльність учнів, збагачують їхній навчальний досвід. У підручниках згадані вище мовленнєві зразки та зміст інструкцій активізуються в різноманітних видах комунікативних завдань. У такий спосіб в учнів формуються прагматичні вміння й навички, які їм слугують підґрунтям для виконання практичних видів діяльності в різноманітних соціальних умовах реальної комунікації.

Часто у змісті підручників пропонуються завдання, що стимулюють учнів здійснювати діалогічне спілкування. Діалогова форма мовленнєвої взаємодії є характерним прикладом інтерактивної технології навчання іншомовного спілкування.

У змісті підручників «HOLA» нами використовуються діалоги/полілоги для виконання різноманітних дидактичних завдань. Найтиповіші з них спрямовані на формування в учнів таких умінь:

- розпочинати, підтримувати й завершувати діалог відповідно до етичних норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається;
- логічно вибудовувати діалог;
- активізувати у спілкуванні нові мовні (фонетичні, лексичні та граматичні) одиниці;

- підтримувати діалог/полілог відповідно до запропонованої теми/ситуації;
- ініціювати та підтримувати діалог відповідно до різноманітних соціальних умов спілкування;
- обговорювати в діалозі/полілозі різноманітні проблеми (за змістом прочитаного/прослуханого тексту, відповідно до запропонованої ситуації, відповідно до побаченого та ін.);
- запитувати необхідну інформацію;
- висловлювати й обґрунтовувати власну точку зору щодо проблеми, яка обговорюється;
- давати рекомендації, поради та ін. партнеру по спілкуванню;
- висловлювати згоду/незгоду, радість/незадоволення та ін. у процесі спілкування;
- отримувати інформацію від свого співрозмовника про його точку зору щодо певної проблеми.

Наведемо приклади.

***Practica el diálogo con tu compañero de clase. Discutid el problema de dar las recomendaciones a tu amigo para organizar mejor su tiempo.*** (Поспілкуйся з однокласником: які поради ви дали б один одному щодо кращої організації відпочинку).

***Imagina que tu amigo te pregunta algo sobre las fiestas hispanas lo que tú no sabías antes. Reacciona utilizando una de las réplicas que se dan.***

(Уяви, що твій друг запитує тебе про деякі свята Іспанії. Але ти не знаєш про це. Прореагуй, використовуючи одну із запропонованих реплік).

***Haz una entrevista imaginaria con Shakira. Escenificalo con tu amigo/amiga. Usa para la entrevista la información que va a continuación.***

(Уяви, що ти береш інтерв'ю в Шакіри. Інсценізуй це з однокласником. Використай для інтерв'ю інформацію, що додається)

- ¡A conversar! Discutid en clase estos temas:  
(Поспілкуйтеся! Обговоріть у класі такі теми):
- La importancia de la prensa en vuestra vida.  
(Преса у вашому житті).
- Los problemas de los jóvenes de los cuales trata la prensa.  
(Проблеми молоді, що порушуються у пресі).

***¡Trabajad en parejas! Imagínate que se interesan por tu opinión qué lugares de interés es importante visitar en España. Argumenta tus ideas.***

(Працюйте в парах! Уяви, що твого друга цікавить, які культурні та історичні місця ти порадив би відвідати в Іспанії. Аргументуй свої думки).

***Trabajad en parejas. Elaborad vuestras propias acciones para no contribuir al calentamiento de la Tierra.***

(Працюйте в парах. Обговоріть проблему: що ви зробили б, щоб не допустити підвищення температури на Землі).

***Imagínate que estás en el Museo de arte. Haz preguntas al guía de la galería de pinturas acerca de las obras artísticas de los maestros ucranianos.***

(Уяви, що ти знаходишся в Музеї образотворчого мистецтва. Постав запитання гіді про художні полотна українських авторів).



---

***Trabajad en parejas. Imaginaos que vais a entrevistar a uno de los deportistas famosos. Formulad las preguntas.***

*(Працюйте в парах. Уявіть, що ви будете брати інтерв'ю в одного відомого спортсмена. Сформулюйте запитання).*

Як нами вже зазначалося, упровадження в шкільну практику комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов зумовило появу видів діяльності, що не були характерними раніше, на попередніх етапах розвитку шкільної іншомовної освіти. До таких можна віднести метод проектів як одну з педагогічних технологій, що широко застосовується у процесі навчання іноземних мов, зокрема у змісті чинних підручників. Це одна із форм навчання у співпраці (*cooperative learning*). У педагогічній теорії [31] навчання у співпраці передбачає використання прийомів, зумовлених спільною логікою пізнавальної та організаційної діяльності учнів, яка дає можливість виконувати певне завдання, залучаючи для цього самостійні дії кожного учасника групової роботи, і по завершенню її характерною є обов'язкова презентація отриманих результатів. Якщо вважати метод проектів (від лат. *projectus* – кинутий уперед) педагогічною технологією, то спостерігається, що їй притаманна сукупність дослідницьких, пошукових і проблемних методів, які є творчими за своєю сутністю [29]. У навчанні іноземних мов її доцільно розглядати як *моделювання соціальної та комунікативної взаємодії учнів у малих групах*. Характерною особливістю цієї технології є спрямування на особистість школяра, а тому в її основі лежить особистісно-діяльнісний підхід до навчання. Вона сприяє також реалізації диференційованого підходу (вид завдання чи способи його виконання узгоджуються з психологічними та навчальними можливостями школярів), підвищує активність учнів і забезпечує їхню самостійність. Ідея взаємної діяльності учнів у групі, де учасники беруть на себе як індивідуальну, так і колективну відповідальність за виконання навчальних завдань, допомагають один одному, сприяють успіхам кожного члена групи, своєрідно вирізняє цю технологію серед інших. На відміну від фронтальної чи індивідуальної роботи, в умовах яких учень є автономним суб'єктом навчальної діяльності, відповідаючи тільки за себе – за свої успіхи й невдачі, проектна технологія, як зазначає Є. С. Полат, створює умови для взаємодії та співпраці в системі «учень – учитель – група» і для актуалізації колективного суб'єкта процесу навчання [32].

Як засвідчують результати практичного використання проектної технології у процесі навчання іноземних мов, відбувається невимушене запам'ятовування мовного матеріалу, вмотивується й набуває прагматичного спрямування діяльність, пов'язана з іншомовним спілкуванням. Під час виконання проектних видів роботи учні використовують іноземну мову як засіб мовленнєвої та соціальної взаємодії з однокласниками у процесі планування, підготовки і підведення підсумків спільної навчальної діяльності. Важлива умова застосування цієї педагогічної технології – готовність учнів до її виконання і насамперед наявність інтересу до проблеми, що пропонується для обговорення, та чітке усвідомлення її сутності.

Практика застосування проектних завдань у процесі навчання іноземних мов уже має певний досвід, який активно перейшов і на сторінки шкільних підручників. Найтипівішими видами проектної діяльності, що пропонуються в їх змісті, є такі:

- підготовка і презентація іноземною мовою плакатів, проспектів, буклетів як результату проектування певного соціально-комунікативного завдання;
- випуск газети/журналу, де висвітлюється певна тема;
- підготовка сценарію тематичного вечора, зустрічі, концерту, свята тощо;
- підготовка тематичної виставки робіт;
- створення шкільних радіо чи телепрограм;
- організація прес-конференцій;
- підготовка до вікторини, диспуту;
- проведення інтерв'ю;
- організація звітів за виконану роботу.

Особливість використання методу проектів у процесі навчання іноземних мов визначається тим, що весь процес діяльності має супроводжуватися спілкуванням учасників групи між собою, а також учителя з учнями винятково іноземною мовою. Саме під час роботи і спілкування в групах учні вчаться переборювати психологічні бар'єри, що деколи заважають їм досягати вільної та невимушеної мовленнєвої взаємодії засобами іноземної мови. Через це зміст завдання має чітко узгоджуватися з інтересами та комунікативними можливостями старшокласників і не бути перешкодою для здійснення спілкування. Учні повинні володіти достатнім обсягом мовних засобів, щоб успішно спілкуватись іноземною мовою на всіх етапах проекту. Це одна із пріоритетних умов доцільності використання проектної діяльності у процесі навчання іноземних мов, і за таких обставин ця педагогічна технологія не буде сприйматись як така, що штучно внесена до змісту навчання, і через це їй буде забезпечено успіх.

Шкільна практика демонструє різні типи проектів як за метою, так і за складом учасників. Наведемо приклади завдань-проектів, які використані у змісті підручників серії «HOLA».

***Trabajad en grupos. Discutid cada opinión referente al estilo de vida de los jóvenes. Expresad vuestro punto de vista. ¿Con qué opiniones estáis de acuerdo y por qué? Dad unos ejemplos.*** (Працюйте в групах. Обговоріть проблеми стилю життя сучасної молоді. Висловіть ваші точки зору. З якими думками ви не згодні та чому? Наведіть приклади).

***Trabajad en grupos. Pensad en qué campamentos juveniles (deportivos) habéis descansado. Discutid qué campamento ha sido, qué actividades se han organizado, qué impresiones se han grabado en memoria.*** (Працюйте в групах. Пригадайте, в яких таборках (молодіжних, спортивних) ви відпочивали. Обговоріть проблеми перебування в таборках і що вам найбільше запам'яталося).

***Trabajad en parejas. Imagina que tienes ganas de viajar a un país hispanohablante y vivir unas semanas en una familia anfitriona. Estás llamando por teléfono a una organización juvenil que se preocupa por los programas de intercambio juvenil. Inventad y escenificad el diálogo.*** (Працюйте в групах. Уяви, що в тебе є бажання подорожувати до однієї з латиноамериканських країн і жити кілька тижнів у сім'ї. Ти телефонуєш у відповідну молодіжну організацію щодо цієї проблеми. Побудуйте діалог).

---

**Trabajad en grupos de cuatro. Describe los recursos de Internet que sueles usar. Comparad las respuestas y decid los recursos más frecuentes.** (Працюйте в групах по чотири. Опишіть ресурси Інтернету. Порівняйте думки кожного і визначіть найбільш використовувані ресурси).

**Trabajad en grupos. Presentad a los pintores españoles del siglo XX.** (Працюйте в групах. Презентуйте іспанських художників ХХ століття).

**Trabajad en grupos de tres. Presentad la Comunidad Autónoma Castilla y León.** (Працюйте в групах по три. Презентуйте провінцію Кастилія і Леон).

**Trabajad en grupos. Pensad en cómo debe ser el profesor ideal. Compartid vuestras ideas.** (Працюйте в групах. Опишіть, яким має бути ідеальний учитель. Порівняйте ваші думки).

**Trabajad en grupos. Discutid los siguientes temas.** (Працюйте в групах. Поспілкуйтеся за такими темами).

- Las costumbres y actividades de los jóvenes de hoy.  
(Звичай та види діяльності сучасної молоді).
- Los valores individuales que se aprecian por los jóvenes.  
(Особистісні цінності, що притаманні молоді).
- Las relaciones entre los padres e hijos.  
(Стосунки дітей і батьків).
- Las organizaciones (agrupaciones) juveniles.  
(Молодіжні організації).

**¡A crear el proyecto «Los programas televisivos de hoy»! Las fases del proyecto:**  
(Робота над проектом «Сучасні телевізійні програми»).

- Elige un canal televisivo el cual sueles ver.
- Busca el periódico donde se encuentra la programación para toda la semana.
- Haz una investigación sobre qué tipos de programas constituyen su programación habitual.
- Di qué programas prevalecen y los cuáles son muy pocos.
- Analiza la información recabada, evalúala, haz resumen.
- Decide en qué forma lo vas a presentar: el informe oral con demostración, la presentación en forma de los esquemas o cálculos, etc.
- Preséntalo en clase.

**¡A crear el proyecto «La ecología empieza por mí mismo»! Las fases del proyecto:**  
(Робота над проектом «Екологія розпочинається з мене самого»).

1. Piensa en lo qué puedes hacer para reducir la contaminación de la ciudad.
2. Busca las soluciones para el ahorro de la electricidad o el uso de la energía menos contaminante.
3. Haz la lista de las acciones sencillas para ahorrar agua en vuestra casa.
4. Describe tus esfuerzos para reducir la basura en casa y en el colegio.
5. Haz una investigación sobre cómo la basura puede ser reciclada antes de tirarla a los contenedores.
6. Decide dónde y cuántos árboles puedes plantar.

---

7. Analiza la información recabada, evalúala.

8. Decide en qué forma lo vas a presentar: la exposición, la presentación multimedia o el informe oral con demostración, etc.

9. Preséntalo en clase.

У змісті трьох останніх завдань пропонується обговорити кілька проблем, які найбільш чітко розкривають тему проекту. Як правило, вони певним чином (безпосередньо чи опосередковано – у комплексі з іншими) розглядалися на попередніх етапах навчання. На цьому, старшому, етапі учні мають продемонструвати не тільки інтерес до проблеми, але й свою готовність доцільно оперувати мовним матеріалом та інформативну обізнаність з проблемою, що забезпечується не тільки навчальним досвідом, набутим під час вивчення іноземної мови, але й у процесі засвоєння інших предметів (міжпредметні зв'язки). Також важливим є вміння диференціювати тематичну інформацію відповідно до запропонованих питань для обговорення, логічно і змістовно конструювати свої мовленнєві продукти, обговорювати та відстоювати власну точку зору, робити висновки, злагоджено працювати в колективі – це саме ті стадії (стадія виклику, змістова стадія, стадія рефлексії), про які йшлося на попередніх сторінках.

Проектна робота виконує дві основні функції – *навчальну* і *контролюючу*: не тільки сприяє розвитку в учнів умінь і навичок комунікативної діяльності та демонструє рівень їхньої підготовленості до спілкування, що відбувається під час виконання різноманітних видів навчальної роботи в межах проекту, але й дає змогу проконтролювати їхній досвід у сфері соціальної та комунікативної взаємодії, виявити труднощі як мовленнєвого, так і соціального характеру та визначити шляхи їх подолання.

## 7.2. НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ

**К**омунікативний підхід до навчання іноземних мов передбачає формування вміння використовувати мову в реальній ситуації спілкування для досягнення взаєморозуміння комунікантів [5]. Тож необхідно так організувати навчальний процес, щоб він забезпечував відтворення соціально зумовленого мовленнєвого досвіду в системі «рідна-нерідна мова» через діяльність викладання й учіння [27].

Відомо, що оволодіння іншомовним спілкуванням здійснюється на досить обмеженому мовному матеріалі, до засвоєння якого необхідно ставитися не як до мети навчання, а як до засобу виконання комунікативних завдань. Як зазначає Г. В. Колшанський, незалежно від рівня володіння мовою як знаковою системою знання окремих її елементів (ізольованих слів, речень, звуків) не може характеризувати поняття «оволодіння мовою як засобом спілкування» [19], а тому в початкових цілях незалежно від різноманітних видів і форм діяльності (особливо в умовах старшої школи), *оволодіння мовою має розглядатись як здібність брати участь у реальному спілкуванні, а не як знання окремих елементів мови* [18]. На думку деяких учених, ця мета може бути реалізована за рахунок зміни характеру мотивації навчальної діяльності і перегляду її структури [23; 25]. У зв'язку з цим педагогічний процес, зорієнтований на спілкування як мету, може бути ефективним лише за умови, що засобом навчання також буде саме спілкування. Навчання його передбачає усвідомлене засвоєння не

---

тільки лексичних одиниць і граматичних явищ, але й тих психологічних процесів, які породжують мовлення. А така діяльність об'єктом навчання розглядає формування здібностей висловлювати комунікативні наміри, а також навчання змістового програмування тексту [24]. Такий підхід особливо актуальний для учнів старшої школи, які вже оволоділи певним навчальним досвідом і для них характерна і цікава професійна зорієнтованість їхніх навчальних дій, пов'язаних із майбутньою професією. Визначення навчання іншомовного спілкування практичною метою оволодіння іноземною мовою у старшій школі забезпечує широкі можливості для виконання освітніх, розвивальних і виховних цілей.

Сучасна педагогічна наука розглядає спілкування як педагогічну категорію, яка виражає суб'єкт-суб'єктні відношення, що суттєво впливають на весь процес формування, виховання і розвитку особистості школяра [30]. У середній школі навчання спілкування визначається як процес, який забезпечує передачу цінностей суспільства, вплив учителя на учня як об'єкт не тільки навчання, але й виховання та розвитку [31; 43; 44; 45]. Як справедливо зазначає І. О. Зимня, категорія «навчання» за своєю сутністю є комунікативною, оскільки характеризує організований процес взаємодії двох видів діяльності – навчання й учіння, що здійснюється під час взаємодії суб'єктів цих діяльностей – учителя й учня на чітко визначеному програмою матеріалі: сфери, теми, ситуації спілкування, мовні засоби, форми, методи організації спілкування тощо [12]. Тематика іншомовного спілкування, передбачена навчальною програмою та реалізована у змісті підручників, відтворює різноманітні аспекти життєдіяльності школяра і в такий спосіб сприяє формуванню його ціннісних орієнтацій: ставлення до життя, праці, навчання, навколишнього світу, до самого себе тощо. У зв'язку з цим у процесі навчання іноземної мови спілкування можна розглядати в трьох аспектах: 1) як *мету* навчання; 2) як *засіб* досягнення цієї мети; 3) як *загальнопедагогічну категорію*, що забезпечує формування учня як особистості та члена суспільства [9]. Саме з цих позицій ми виходимо, коли формулюємо зміст навчально-мовленнєвих ситуацій як важливих засобів соціально-комунікативної взаємодії учнів старшої школи.

Вітчизняна середня школа вже має значний досвід навчання іноземної мови на комунікативних засадах. Про це свідчать численні наукові дослідження, спостереження за навчальним процесом, зміст чинних підручників та інших дидактичних матеріалів, виступи вчителів на різноманітних семінарах і конференціях, публікації на сторінках науково-методичної преси тощо. Підтвердженням цього є також результати анкетувань, проведених нами, які засвідчують абсолютно позитивне ставлення вчителів іноземних мов до використання мовленнєвих ситуацій у навчальному процесі середньої школи (анкетування вчителів відбувалося під час проходження ними курсової професійної перепідготовки в Житомирському, Волинському, Закарпатському, Черкаському, Чернівецькому, Чернігівському обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти) (дод. Б2, Б3). Утім, практика ілюструє, що шкільна іншомовна освіта ще не повною мірою зорієнтована на навчання учнів спілкування. Проведений нами аналіз результатів опитування в усній і письмовій формах шкільних педагогів (взяло участь 576 вчителів різних регіонів України) дозволяє виокремити дві основні причини

---

такого стану: 1) не всі вчителі адекватно розуміють особливості комунікативно-діяль-нісного підходу до навчання іноземної мови (певна кількість педагогів сприймають його як формування механізмів лише усномовленневої взаємодії); 2) значна кількість учителів у своїй навчальній діяльності віддають пріоритети навчанню мовних аспектів спілкування та відтворенню учнями «готових» мовленнєвих одиниць різного рівня (так званих «топікам»), що не сприяє розвитку творчих здібностей школярів, навичок самостійної та усвідомленої діяльності у виборі змісту й одиниць висловлювання. За таких умов учні не вчаться самостійно програмувати власні мовленнєві дії, усвідомлено визначати завдання, пов'язані з організацією мовленнєвої взаємодії з партнером/партнерами в межах теми або ситуації, оцінювати результати власної комунікативної діяльності. Усе це не надає їхній роботі на уроці статусу «акта комунікації» [21]. Недооцінювання або відсутність видів діяльності, спрямованих на творчу мовленнєву взаємодію, що активно сприяють формуванню механізмів спілкування, не завжди забезпечує учнів можливостями застосовувати отриманий мовленнєвий досвід у практичній діяльності. У зв'язку з цим одна з провідних тенденцій сучасної теорії та практики навчання іноземних мов у середній школі – це пошук таких методів і форм навчання, що якнайповніше відповідали б визначеним цілям.

Провідна роль в успішному використанні методів і форм такої діяльності належить засобам навчання як важливим механізмам ефективного здійснення навчального процесу. Одним з ефективних засобів, який, за свідченням шкільної практики, забезпечує досягнення таких цілей, є *навчально-мовленнєві ситуації*. Пріоритетність їх використання зумовлюється сутністю комунікативного підходу до навчання іноземних мов і, насамперед, його діяльнісним характером. Як нами зазначалося, вони особливо притаманні навчальній діяльності у старшій школі, коли в учнів активно формуються комунікативні наміри, зумовлені майбутньою професійною діяльністю.

Лінгводидактичний енциклопедичний словник за редакцією А. М. Щукіна характеризує мовленнєву ситуацію як *«сукупність обставин, в яких здійснюється спілкування, як систему мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії»* [42]. У сучасній методиці ситуативно спрямоване навчання розглядається як форма реалізації комунікативного методу навчання [6; 10; 26; 36]. Навчально-мовленнєві ситуації дають можливість моделювати акти спілкування в навчальному процесі під час формування навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: вони визначають не тільки зміст комунікації, але й її структуру, вибір мовних засобів, темп мовлення тощо. Цей засіб сприяє усвідомленому формуванню мотивів мовленнєвої взаємодії, дозволяє враховувати особливості партнера/партнерів у спілкуванні (мовлення – як усне, так і письмове – завжди має певний адресат, тобто на когось спрямоване), враховує умови, в яких здійснюється мовленнєва взаємодія, тощо. Такий комплекс особливостей навчально-мовленнєвих ситуацій формує в учнів у навчальних умовах уроку досвід виконувати не тільки певні мовленнєві дії, зумовлені темою спілкування, але й використовувати для цього відповідні мовні та мовленнєві засоби, адекватно здійснювати поведінкові дії, характерні для носіїв мови в різноманітних видах реальної життєдіяльності.

---

*Під ситуативним навчанням іноземної мови ми розуміємо не одноразове використання мовленнєвих ситуацій у навчальній діяльності, а такий процес формування механізмів інішомовного спілкування, у змісті якого системно, методично і дидактично доцільно використовуються ці засоби як його постійні компоненти. Зазвичай процес навчання іноземної мови зорієнтований на виконання двох методичних функцій: навчальної і комунікативної – а тому діяльність на уроці, в якій застосовуються мовленнєві ситуації, можна розглядати як певну модель реального спілкування [6]. За результатами наших спостережень за навчальною діяльністю учнів на уроках іноземних мов і аналізом змісту сформульованих навчально-мовленнєвих ситуацій, вміщених у чинних підручниках, можна зробити висновок, що більшість ситуативних завдань частіше спрямовані на реалізацію навчальної функції: активізацію в мовленнєвій практиці вивчених мовних одиниць – лексики і граматики. Досить чітко про це свідчать доситуативні вправи мовного характеру, які певним чином забезпечують підготовку до ситуативного мовлення. Звісно, такий підхід нами не заперечується, проте він не повною мірою сприяє розвитку творчих здібностей учнів засобами іноземної мови: їхня увага більше спрямована на мовний аспект висловлювання, а не на його зміст, зокрема не на характер поведінки комунікантів, яка, як правило, реалізується з допомогою відповідних мовленнєвих засобів (усталених комунікативних моделей). Мабуть, тому небезпідставним можна вважати твердження окремих учених про те, що на сьогодні комунікативна функція мови в навчальному процесі здійснюється дещо однобічно, здебільшого як інформаційно-комунікативна [27].*

Для того щоб навчальна модель спілкування повніше відтворювала модельований об'єкт, як зазначає М. Л. Вайсбурд, необхідно суттєво посилити роль мовленнєвої взаємодії, завдяки якій забезпечується реалізація регулятивної функції спілкування, котра надає можливість управляти діями партнера у спілкуванні (щось пропонувати, запрошувати до певної дії, спрямовувати зміст спілкування, надавати поради співрозмовнику/співрозмовникам, адекватно реагувати на його/їхні дії тощо) [6]. Для цього доцільно збагачувати навчально-комунікативний досвід учнів відповідними мовленнєвими зразками, характерними для різноманітних умов і цілей спілкування. Засобом реалізації цих завдань є зміст підручників, який має надавати учням інформацію про соціально зумовлені правила мовленнєвого етикету, прийняті в країні, мова якої вивчається. Мовленнєвий етикет «Лінгводидактичним енциклопедичним словником» визначається як «соціально чинні та національно особливі правила мовленнєвої поведінки, що реалізуються в системі усталених формул і виразів, прийнятих у рекомендованих суспільством ситуаціях «ввічливого» контакту із співрозмовником. Такими ситуаціями є: звертання до співрозмовника і звернення його уваги на себе, привітання, знайомство, прощання, вибачення, подяка і т. п.» [42]. Кожній комунікативній ситуації властиві мовленнєві формули та вирази, що утворюють синонімічні ряди. Дуже важливо повідомляти учням про особливості та різнопризначеність цих синонімічних рядів: прийнято їх використовувати диференційовано, з урахуванням соціального середовища і суб'єктів спілкування. Наприклад, широка сфера і частотність застосування іспаномовного привітання «¡Hola! ¿Qué tal?» (*Привіт! Як справи?*) не вважаються соціально нормативними для використання в офіційних стосунках

---

у державних установах, у спілкуванні з державними чиновниками тощо. Подібні приклади можна навести з кожної іноземної мови, і школярі мають знати такі особливості та дотримуватись їх. Організація діяльності в такий спосіб співвідноситься з головною метою навчання іноземної мови в середній школі й не суперечить комунікативно-діяльнісному підходу. Це дозволяє учневі самостійно планувати і визначати зміст висловлювання, добирати відповідні мовні засоби, оцінювати його, не боятися припуститись мовних помилок, які значною мірою не впливають на зміст спілкування, оскільки співрозмовники можуть порозумітись: повідомити або отримати певну інформацію – власне, заради цього, як правило, і відбувається спілкування. За таких умов мовний аспект відіграє другорядну роль (навіть у рідномовному спілкуванні ми деколи припускаємося помилок, використовуємо компенсаторні невербальні засоби заради досягнення його мети).

Принагідно зазначимо, що наближення навчальної моделі спілкування до реальних умов, як зазначає О. О. Леонт'єв, вимагає також посилення його мотиваційного аспекту шляхом використання пізнавальних, комунікативних, естетичних і емоційних мотивів [24]. Акт спілкування, на думку вченого, виникає на певних матеріальних засадах і під впливом сукупності певних обставин, до яких належать мовні та змістові характеристики мовленнєвого акту. Вони детермінуються внутрішніми та зовнішніми чинниками, суттєвими для певного етапу соціальної взаємодії: потребою, бажанням, точкою зору одного з комунікантів, проханням, згодою/незгодою, запрошенням тощо [24]. Саме ці чинники зумовлюють появу потреби в мовленнєвому акті, формою вираження якого може бути мовленнєва ситуація. За таких умов, як стверджує В. Л. Скалкін, вона розглядається як ситуація спілкування, що характеризується сукупністю обставин, які викликають потребу в мовленні з метою взаємодії людей у процесі виконання певної діяльності [38]. Г. В. Колшанський зазначає, що будь-яке висловлення, продуковане в результаті діяльності, завжди зумовлене деякими обставинами, що впливають на його зміст. Саме сукупність цих чинників, на думку автора, можна розглядати як умови, що породжують мовленнєву ситуацію [19].

У науковій літературі існує кілька визначень мовленнєвої ситуації (А. А. Алхазішвілі, В. А. Бухбіндер, О. О. Леонт'єв, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін тощо). Проте всі автори єдині в тому, що змістова і структурна особливість цієї категорії різнобічно залежить від кількох взаємопов'язаних чинників: *мотивів* мовленнєвого спілкування, *умов* визначення мовленнєвої дії, у тому числі меж, в яких відбувається спілкування, та *ймовірнісного прогнозування* мовленнєвої діяльності, що, у свою чергу, залежить від чинних обставин і попереднього досвіду комуніканта/комунікантів.

Ефективність педагогічного процесу, як зазначає Ю. І. Пассов, зумовлюється рівнем наближення навчальної діяльності до тієї, що вважається об'єктом формування [30]. Ця точка зору значною мірою співвідноситься з навчанням іноземної мови, оскільки за таких умов спілкування можна розглядати як мету і як засіб. У зв'язку з цим особливо важливою на сьогодні є позиція щодо адекватності процесу навчання іноземної мови реальному процесу комунікації, тим більше, що вона співзвучна з основними положеннями комунікативно-діяльнісного підходу – навчання мови як засобу спілкування.



---

Основне завдання використання навчально-мовленнєвих ситуацій можна вбачати в тому, щоб передбачити можливі реальні ситуації і відповідно готувати старшокласників до реальної мовленнєвої комунікації, забезпечити перенос мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у мовленнєву практику [27]. Проте варто наголосити, що можлива наближеність навчально-мовленнєвої діяльності до реального (не навчального) спілкування ще не означає їх тотожності. Навчально-мовленнєві ситуації сприяють створенню апроксимованої комунікації в порівнянні з реальними умовами спілкування. Водночас за основними параметрами вони є адекватними моделі комунікативно зорієнтованого навчання. До цих параметрів належать:

- діяльнісний характер мовленнєвої поведінки комунікантів, предметність процесу комунікації – тема, проблема, події тощо;
- ситуації спілкування, що моделюються як найтипівіші варіанти взаємостосунків комунікантів;
- мовленнєві засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання в цих ситуаціях [6].

Однією з найважливіших вимог, які пред'являються до навчально-мовленнєвих ситуацій, – це їх *типовість* і *нормативність* [38]. У зв'язку з цим як безпосередньо на уроці, так і у змісті підручників, які певним чином програмують хід уроку, необхідно дотримуватися певних вимог.

Вимога *типовості* передбачає відповідність змісту навчально-мовленнєвої ситуації соціальному контексту (умовам), в якому вона виникає і вирішується. А тому такі ситуації мають наближатися до реальних умов, якомога більше їх інтерпретуючи. Це досить важливо для учнів 10–11-х класів, які мають поступово адаптуватися до майбутньої професійної діяльності, а через це зміст їхнього спілкування як в усній, так і в письмовій формах доцільно розширювати за рахунок професійно спрямованих тем.

Вимога *нормативності* забезпечується доцільно дібраними до змісту ситуації й адекватно використаними в ній мовними й мовленнєвими засобами, характерними для країни, мова якої вивчається. При цьому варто зазначити, що вчитель або автор підручника повинен раціонально диференціювати засоби вираження різноманітних думок (вербальні та невербальні), які використовуються в різних країнах (часто і в регіонах однієї країни). У зв'язку з цим необхідно наголосити, що дуже важливим питанням є знання вчителем або автором підручника особливостей використання мовних і мовленнєвих одиниць у різних країнах, для яких спільною є одна державна мова. Оволодіння учнями цими особливостями та вміння адекватно застосовувати їх у мовленнєвій взаємодії залежать від рівня організації навчальної діяльності, спрямованої на формування соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетентностей. Адже відомо, що, наприклад, для висловлювання деяких аналогічних почуттів, емоцій тощо в Іспанії та країнах Латинської Америки (іспаномовні країни), у Великій Британії, США і Канаді (англомовні країни), у Франції, Швейцарії, Канаді, Бельгії (франкомовні країни), у Німеччині, Швейцарії та Австрії (німецькомовні країни) використовуються різні вербальні та невербальні засоби. Учень мусить знати типові, найбільш уживані з них, щоб у майбутньому адекватно почуватись на теренах тих країн, мову яких він вивчає. Таку можливість має забезпечити підручник як основний

---

засіб навчання, оскільки програмою для середньої школи передбачено оволодіння учнями певною інформацією про інші країни, в яких спілкуються мовою, що вивчається. Такий матеріал допомагає учневі засвоїти особливості формулювання висловлень і підтримувати спілкування тими мовними та мовленнєвими засобами, що характерні для певної країни. До них належать найбільш уживані типові лінгвістичні одиниці, оскільки умови середньої школи, в яких відбувається навчання іноземної мови, об'єктивно не дають можливості учням засвоїти більший обсяг такого матеріалу.

Під час оволодіння іноземною мовою в шкільних умовах учні не відчують актуальної потреби у спілкуванні нею поза межами уроку. Іншомовна мовленнєва діяльність завжди здійснюється під керівництвом учителя, котрий вмотивовує її та ставить мету у вигляді певних навчальних завдань [4]. Навчальна комунікація – це, по суті, не спілкування як таке, а його імітація, оскільки як сама ситуація, так і потреби в мовленнєвій взаємодії його учасників – уявні. *Тож навчальне спілкування – це штучно організована система навчальних дій, успішність виконання яких залежить від потреб (мотивів), можливостей та умов (майстерності вчителя, рівня навченості учнів і засобів) організації навчального процесу.* Пріоритетною потребою можна назвати комунікативну, а основною навчальною можливістю – рівень мовної, мовленнєвої та інформаційної підготовленості старшокласників до комунікації. У зв'язку з цим, формулюючи навчально-мовленнєві ситуації, доцільно враховувати особливості цієї системи діяльності. За таких умов результат буде успішним, якщо учень відповідно до своїх вікових особливостей, навчального та життєвого досвіду усвідомлює проблему спілкування й володіє мовними засобами для висловлення власних думок і розуміння висловлень співрозмовників. Важливого значення набуває проблема компонентів навчально-мовленнєвої ситуації. Не існує єдиної точки зору стосовно цього питання. На думку Р.П. Мільруд, у ситуації необхідне та достатнє визначається з урахуванням психолінгвістичних і методичних чинників [27]. Це зумовлено такими особливостями:

- мовленнєва ситуація й висловлення, стимульоване нею, взаємодоповнюють одне одного і в сукупності являють собою текст, який слугує одиницею спілкування [27];
- ситуативність властива будь-якому висловленню, проте в різних обсягах. Розширення опори на ситуацію приводить до редукції мовних компонентів, а скорочення – до розгортання. За таких умов ситуація сприяє залученню до висловлення додаткових мовних засобів, часто не співзвучних із темою, у межах якої здійснюється ситуативне мовлення [6].

Не менш важливими вважаються умови, що забезпечують адекватне орієнтування комуніканта перед виконанням ним певної мовленнєвої дії. Насамперед, це мотив і задум висловлення, необхідні для реалізації його стратегії і тактики, а також мовний матеріал, який має відповідати визначеному комунікативному завданню та рівню навченості комунікантів. Ці елементи орієнтування можуть бути виражені через:

- формулювання завдання (вправи), що моделює мотив або мету мовленнєвої дії;
- опис обставин (умов і учасників спілкування), що моделюють місце, часові показники, причину, суб'єкти дії тощо [6].

---

Формулювання змісту навчально-мовленнєвої ситуації повинно містити чіткий опис усіх чинників домовленнєвого орієнтування, що зумовлюють мотиваційний аспект мовленнєвої дії і впливають на його форму та зміст. Це своєрідні зовнішні умови, що актуалізують у свідомості мовця інформаційний та мовний аспект спілкування [10]. На думку Ю. І. Пассова, навчально-мовленнєва ситуація – це основне ядро змісту освіти, навколо якого організовується навчальний матеріал [30]. У зв'язку з цим ситуації можуть виконувати різноманітні дидактичні функції: компонента змісту навчання, прийому навчання на різних етапах виконання мовленнєвих дій, механізму управління навчальною діяльністю учнів, засобу організації роботи вчителя, сприяти виконанню практичних (комунікативних), освітніх і виховних цілей.

Успішність розвитку іншомовної комунікативної компетентності старшокласників різнобічно залежить від ступеня володіння ними структурно-системними утвореннями на різних рівнях мови й уміннями застосовувати їх відповідно до ситуації спілкування [6]. А отже в обсяг вимог до вмінь, якими мають оволодіти учні у процесі навчання іноземної мови, доцільно включати їх *здатність адекватно діяти в межах певного списку мовленнєвих ситуацій*. Деякою мірою цю ідею втілено у змісті чинної навчальної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів [34], де у графі «Мовленнєві функції» подається номенклатура мовленнєвих дій, якими мають оволодіти учні на кінець кожного навчального року. Це свого роду орієнтири, підготовлені з урахуванням вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та відповідно до комунікативних потреб спілкування. Ці функції деталізують зміст навчання, орієнтують учителя у виборі форм і методів роботи на уроці, своєрідно скеровують діяльність авторів підручників у доборі мовного і мовленнєвого матеріалу та його організації з метою збалансованого оволодіння учнями відповідними видами мовленнєвої діяльності. Передбачається, що визначені програмою комунікативні дії школярі повинні вміти виконувати в межах тем, передбачених програмою для певного класу. У залежності від здобутого навчального досвіду зміст цих дій ускладнюється. Це дозволяє, наприклад, учням 10-х і 11-х класів під кінець вивчення шкільного курсу іноземної мови оволодіти обсягом умінь, який певною мірою може забезпечити їхню соціальну, комунікативну і професійно зорієнтовану комфортність спілкування в реальних умовах. Окрім того, засвоєння цих дій сприяє вдосконаленню аналогічних умінь у процесі вивчення рідної мови.

На думку більшості вчених, які досліджували проблему навчальних ситуацій з позицій дидактики, психології та методики (М. Л. Вайсбурд, Є. М. Ільїн, О. О. Леонтьєв, Р. П. Мільруд, К. К. Платонов, В. Л. Скалкін, В. С. Цетлін та ін.), ці засоби є результатом творчої діяльності, вони формують не тільки гнучкість умінь і навичок, але й тренують пам'ять, розвивають здібність виконувати певні дії, що вимагають мислення й досвіду. Процес такого формування забезпечується діяльнісним характером мовленнєвих актів, які учні мають виконувати під час навчання. Проілюструвати рівень сформованості таких мовленнєвих актів можна у процесі саме ситуативного спілкування як виду творчої діяльності.

Процес породження висловлення розглядається в психології як розв'язання комунікативного завдання, яке визначається певною метою, що реалізується в певних

---

умовах [13]. А тому деякою мірою можна вважати, що навчально-мовленнєва ситуація створює умови для самостійної й водночас запланованої та організованої участі школяра в акті спілкування. У цьому контексті варто зазначити, що для старшокласників саме навчально-мовленнєва ситуація є тим засобом, який забезпечує їм самостійність у визначенні змісту висловлення, у виборі засобів його оформлення, у вмотивуванні навчальних дій, зрештою, у наданні навчально-мовленнєвій діяльності творчого характеру, та спрямовувати її зміст на вирішення життєво необхідних проблем, у тому числі пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Це може бути характерно для будь-якого рівня навчання (стандарту, академічного, профільного).

Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти відображають особливі погляди на вивчення іноземної мови у старшій школі не тільки як на засіб спілкування, але й як на механізм оволодіння професійною іншомовною лексикою. У зв'язку з цим зміст рівневого навчання іноземної мови у старшій школі певною мірою має диференціюватися за напрямками діяльності та відбивати їх мовні, мовленнєві та інформаційні особливості. Відповідно, навчально-мовленнєву ситуацію можна розглядати як засіб формування механізмів професійно зорієнтованого спілкування. У цьому визначається її освітня функція. Йдеться про так звану вторинну (штучну) соціалізацію особистості, під час якої вона певним чином оволодіває професійними знаннями і життєвим досвідом. У процесі такого навчання іноземної мови у старшій школі вторинна соціалізація здійснюється шляхом пред'явлення мовного матеріалу в навчальній ситуації з чітко вираженою рольовою мовленнєвою діяльністю. Особлива роль у цьому питанні має належати підручнику, оскільки саме він забезпечує учнів тематично доцільним мовним матеріалом, надає відповідну інформацію у змісті навчальних текстів, презентує для засвоєння мовленнєві зразки, характерні для спілкування в межах різноманітних мовленнєвих ситуацій.

Сучасний стан шкільної іншомовної освіти за об'єктивних умов обмежує можливості вторинної соціалізації особистості учня. Практично вони реалізуються у формі рецептивної діяльності, через письмові та аудитивні навчальні тексти. У зв'язку з цим автори підручників мають бути особливо вимогливі до змісту таких текстів, насамперед до автентичності їх мови та до інформативності. Адже відомо, що саме тексти слугують учням інформативною (мовною і змістовою) базою для здійснення спілкування в різних формах у межах тем, передбачених навчальною програмою, у тому числі професійно зорієнтованих. Також тексти і післятекстові вправи та завдання своїм інформаційним змістом і відповідними мовними засобами мають забезпечувати учням можливість виражати власні думки й міркування під час мовленнєвої взаємодії в межах тематики навчально-мовленнєвих ситуацій. А тому автор підручника, моделюючи спілкування, повинен чітко передбачити всі основні параметри, що сприяють успішності такої навчальної діяльності. Насамперед потрібно провести раціональний добір і методично доцільну організацію навчального (мовного, мовленнєвого, тематичного, змістово-інформаційного) матеріалу. Він повинен здійснюватися відповідно до комунікативних потреб і бути зорієнтованим на зміст мовленнєвих функцій, визначених навчальною програмою для учнів старшої школи.

---

На думку деяких учених, об'єктом моделювання навчальної діяльності потрібно обирати такі ситуації, «в яких учні певного віку з натхненням і багато говорять» [16], а тому виникає потреба у виборі їх типів. *Критеріями вибору можуть слугувати такі чинники:*

- функції спілкування (інформативна, регулятивна, емоційно-оцінна);
- фази спілкування (планування, виконання, оцінювання результатів);
- особливості навчального спілкування (штучність, віртуальність, планомірність);
- навчальні функції мовленнєвої ситуації як компонента змісту і як прийому навчання;
- особливості учня як комуніканта (вікові особливості, інтереси, навчальний досвід, соціальні умови навчання).

Зорієнтованість курсу навчання іноземної мови старшокласників на ситуативний підхід зумовлює особливу організацію навчального матеріалу в підручниках відповідно до змісту рівневого навчання іншомовного спілкування. Насамперед це може проявлятися у визначенні системи комунікативних завдань. Вона має бути побудована відповідно до основних дидактичних і методичних принципів, серед яких пріоритетними є принципи доступності, системності, комунікативного спрямування, свідомості, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності [40].

Як справедливо зазначається в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, мовленням можна оволодіти лише в соціальній взаємодії [11], а через це засвоєння соціальних правил і культури поведінки під час мовленнєвої взаємодії, власних носіям мови, визначається одним із пріоритетів сучасного процесу навчання іншомовного спілкування у старшій школі. Основним навчальним джерелом такої інформації є тексти підручників. Саме вони мають слугувати засадами для формування лінгвокраїнознавчої компетентності, що передбачає наявність у учня знань про національні звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається, здібностей здобувати країнознавчу інформацію і користуватися нею, досягаючи повноцінної комунікації [1]. У сучасних підручниках з іноземних мов для старшої школи в такий спосіб зорієнтованим текстом, зазвичай, відводиться провідне місце. В їх змісті доцільно вміщувати інформативні матеріали з різноманітних сфер життєдіяльності носіїв чужої мови. Ця інформація має добиратися відповідно до вікових особливостей старшокласників, їхніх інтересів, життєвого і навчального досвіду. Для засвоєння такої інформації використовуються умовно-мовленнєві вправи та комунікативні завдання у формі навчально-мовленнєвих ситуацій етикетного типу, соціального контакту, соціальної поведінки тощо. Наведемо кілька прикладів таких вправ і завдань, вміщених у підручниках з іспанської мови серії «HOLA».

***Lee y traduce las fórmulas que usan los españoles cuando hablan por teléfono.*** (Прочитай і переклади мовленнєві формули, що використовують іспанці, коли розмовляють по телефону).

Після ознайомлення учнів з цим матеріалом у подальших завданнях пропонується використати його в навчально-практичній діяльності у формі діалогів.

---

***Imagina que eres reportero y haces una entrevista a tu compañero de clase sobre su trabajo futuro.*** (Уяви, що ти репортер і береш інтерв'ю у свого однокласника про його майбутню роботу).

Ця навчально-мовленнєва ситуація передбачає навчити учнів мовленнєвих формул, які використовуються у процесі соціальної взаємодії: привітання, прохання, згода/незгода, задоволення, перезапиту, подяка, прощання тощо.

***Imagina que tu amigo hispanohablante te pide escribirle una carta y contar sobre tu patria.*** (Уяви, що твій іспаномовний друг просить тебе написати йому листа і розповісти про твою батьківщину).

Мета цієї ситуації – навчити учнів писати листи, дотримуючись норм, прийнятих в іспаномовних країнах (у попередніх вправах учні оволодівали відповідною інформацією).

***Imagina que eres agente de la agencia de viajes. Haz preguntas a tus compañeros de clase para organizar viajes a una de las ciudades de España o de América Latina.*** (Уяви, що ти агент туристичного бюро. Запропонуй своїм однокласникам подорож до Іспанії або Латинської Америки і переконай їх у цій необхідності).

Завданнями цієї ситуації передбачається сформуванню в учнів умінь й навички використовувати такі мовленнєві формули: запропонувати, переконати, погодитись/не погодитись, висловлювати власне ставлення до..., пообіцяти тощо.

***Imagina que tu amigo te pregunta sobre las fiestas navideñas en España, lo que tú no sabías antes. Reacciona utilizando una de las réplicas que se dan.*** (Уяви, що твій друг тебе запитує про різдвяні свята в Іспанії, але ти про це не знаєш. Прореагуй, використавши відповідні репліки, що подаються).

Подібні ситуації навчають учнів використовувати мовленнєві зразки (*Як цікаво! Не можу повірити! Я не уявляю! Не можу пригадати. Неможливо! Не маю поняття* тощо), прийняті в іспаномовних країнах, у залежності від різноманітних умов спілкування. Такі завдання мають бути типовими для змісту підручників. Вони сприяють формуванню соціокультурної і лінгвокраїнознавчої компетентності. Особливо це притаманно підручникам для академічного рівня, в яких збільшення обсягу навчального матеріалу рекомендується здійснювати за рахунок розширення культурологічного компонента.

Як нами наголошувалося, мовленнєвим ситуаціям як засобу формування умінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах особливо значне місце відводиться на старшому ступені навчання. Насамперед це зумовлено кількома чинниками:

1) психофізіологічними особливостями учнів: постійно зростаючими можливостями їхньої пам'яті, аналітико-синтетичної системи мислення;

2) навчальним і життєвим досвідом: обсягом засвоєного навчального матеріалу, рівнем сформованості мовних, мовленнєвих і загальнонавчальних умінь і навичок, позитивним впливом міжпредметних зв'язків на рівень поінформованості учнів;

3) пізнавальними інтересами та мотивами.

На цьому етапі моделі навчальних ситуацій передбачають теми спілкування, що часто виходять за межі уроку і власного досвіду учнів. Такі ситуації вимагають

---

творчого ставлення до предмета спілкування і, здебільшого, висловлення й обґрунтування власної точки зору, навіть якщо вона помилкова. Як правило, зміст подібних мовленнєвих продуктів не можна запрограмувати, проте наявність у підручнику окремих орієнтирів (*sugerencias* – ісп., *suggestions* – англ.) певною мірою дає змогу спрямовувати висловлення. У навчальних умовах старшої школи такий підхід доцільний і не суперечить основному призначенню ситуації. Наведемо приклади подібних ситуацій, що використовуються у змісті підготовлених нами підручників.

***Imagina que tu amigo hispanohablante te pide contarle de alguna fiesta nacional ucraniana. ¿De qué fiesta hablarás?*** (Уяви, що твій іспаномовний друг просить тебе розповісти йому про будь-яке національне українське свято. Про яке свято ти йому розповіси?).

***Sugerencias:***

- ***¿cuándo se festeja?***  
коли святкується?
- ***¿cómo se festeja en general?***  
як, в основному, святкується?
- ***¿cómo se festeja en vuestra familia?***  
як святкується у вашій родині?
- ***¿qué te atrae más en esta fiesta?***  
чим тобі найбільше подобається це свято?

***Imagina que en el horario hay pocas clases de tu asignatura preferida. Te gustaría tenerlas más. Discute este problema con tus compañeros de clase.*** (Уяви, що в шкільному розкладі мало уроків з твоїх улюблених предметів. Тобі хотілося б мати їх більше. Поспілкуйся зі своїми однокласниками щодо цієї проблеми).

***Sugerencias:***

- ***¿qué asignaturas estudias este año?***  
які предмети ти вивчаєш цього року?
- ***¿cuántas veces a la semana tienes clases de todas las asignaturas?***  
скільки разів на тиждень у тебе уроки з кожного предмета?
- ***¿qué asignaturas te gustan más y por qué?***  
які предмети тобі подобаються і чому?
- ***¿qué te gusta hacer más en clases de tus asignaturas preferidas?***  
що ти найбільше любиш робити на уроках з твоїх улюблених предметів?

***Imagina que tu amigo(a) te ha invitado al cumpleaños.*** (Уяви, що твій друг (твоя подруга) запросив(ла) тебе на день народження).

***Sugerencias:***

- ***¿qué regalos comprarás para esta ocasión?***  
які подарунки ти купиш з цього приводу?
- ***¿qué regalos le gustan a tu amigo(a)?***  
які подарунки подобаються твоєму другові (твоїй подрузі)?
- ***¿dónde harás las compras?***  
де ти будеш купувати подарунки?

- *¿qué palabras le dirás al entregar el regalo?*  
які слова ти скажеш, коли будеш вручати подарунок?
- *¿cómo esperas divertirte en la fiesta?*  
як ти очікуєш повеселитися на святі?

Незважаючи на те, що подібні ситуації використовуються в навчальних умовах і в навчальних цілях, вони базуються на певних стереотипах соціальної поведінки, а тому деякою мірою їх можна одночасно розглядати як *моделі стандартних, типових ситуацій*, оскільки вони визначаються соціально-комунікативною позицією комуніканта. У зв'язку з цим пріоритетними засадами для формулювання змісту навчальних мовленнєвих ситуацій, на думку М. Л. Вайсбурд, має слугувати соціально-комунікативна роль випускника навчального закладу з урахуванням його можливих контактів із носіями мови в різноманітних сферах спілкування [6]. Тож і об'єктами контролю мають бути саме такі ситуації. Саме на це орієнтують і Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, які пропонують формувати в учнів здатність здійснювати спілкування в умовах, наближених до реальних ситуацій [11].

Основні компоненти ситуацій на старшому ступені – тема, цілі та ролі. Мета таких ситуацій передбачає чітке спрямування мовленнєвої діяльності всіх її учасників, зазначаючи характер їхньої комунікативної взаємодії. Для цього варто чітко формулювати комунікативно-психологічну установку. Наприклад, *«Обміняйтеся враженнями про...»*, *«Висловіть своє ставлення до...»*, *«Переконайте один одного в тому, що...»*; *«Проведіть дискусію щодо...»* тощо. Як правило, у таких ситуаціях відтворюється особистісно й соціально зорієнтоване спілкування, а також досвід учнів. Особливість і, мабуть, складність таких ситуацій визначає те, що їх моделювання передбачає використання двох форм мовленнєвої взаємодії – діалогічної і монологічної, які попередньо не можуть бути чітко заплановані ні вчителями, ні авторами підручників у часі, у місці, у змісті висловлення, проте мають ними прогнозуватися. А це зумовлює необхідність у такій організації навчання, а отже, і в доборі вправ і завдань як засобів його реалізації, котрі сприяють формуванню в учнів умінь за певних умов і потреб переходити з однієї форми спілкування до іншої і в такий спосіб адекватно моделювати свою мовленнєву поведінку. А тому одним із важливих завдань є доцільний добір навчального матеріалу відповідно до очікуваної моделі спілкування, що прогнозується отримати в результаті такої діяльності. Зазвичай одиницями, які характеризують такий продукт, можуть бути фраза, надфразова єдність, зв'язний текст у монологічній формі, діалогічна єдність, розгорнутий діалог. Усі вони мають прогнозуватися як учителем, так і автором підручника для використання в ситуативному мовленні та бути активізовані в доситуативних вправах. Це, як зазначає М. Л. Вайсбурд, *стереотипи мовленнєвої взаємодії*: соціокультурно маркіровані мовні одиниці, що використовуються у вигляді певної, вираженої в мовленні, асоціації зі стандартною в певній культурі ситуацією спілкування [6]. Лише за умови, що такий матеріал став здобутком довготривалої пам'яті учня, він може бути адекватно застосованим. До таких одиниць доцільно віднести найбільш частотні усталені зразки мовлення, що



---

характерні для різноманітних соціальних умов спілкування: *звичайно, не може бути, згоден/згодна, що ти кажеш!, як добре!, мені здається, на мою думку, як на мене, як жаль, шкода, не може бути, зазвичай, можливо* тощо.

Спілкування в будь-якій формі завжди характеризується висловленням позитивних або негативних емоцій (почуттів). У кожній мові використовуються для цього відповідні мовні засоби. Не можна уявити реальне мовленнєве спілкування без слів, які прийнято називати *лінгвокраїнознавчою лексикою*. Добираючи такий матеріал до змісту навчання, необхідно чітко знати відповідники, прийняті в іноземній мові. Не завжди вони є перекладним іншомовним відбитком виразів, які учень застосовує в рідній мові. Досить часто номінативне значення таких іншомовних слів не має нічого спільного з тим значенням, яке використовується для висловлення деяких емоцій. Наприклад, в іспанській мові до таких виразів можна віднести «Vale» (*Добре, гаразд*), «¡Venga!» (*Давай!*), «¡Mira!» (*Послухай*) тощо. Навчальна програма з іноземної мови для середньої школи передбачає засвоєння учнями такої лінгвокраїнознавчої лексики, а тому як на уроках, так і у змісті підручників доцільно планувати роботу з нею.

У системі прийомів навчання мовленнєва ситуація розглядається як спосіб пред'явлення комунікативно-пізнавальних завдань, які сприяють формуванню учня як комуніканта. У старшій школі успішність цієї роботи значною мірою залежить від доступності її для школяра, від рівня відповідності його мотивам, інтересам і потребам, зокрема його майбутній професійно зорієнтованій діяльності. Останні показники характеризуються його віковими та особистісними особливостями. Цю тезу недвозначно підкреслює також і І. О. Зимня. Характеризуючи діяльнісний підхід до навчання іншомовного говоріння (а ситуативне мовлення розглядається прямим відбитком цього підходу), автор зазначає, що особливу увагу потрібно звертати на формування в учня потреби спілкуватися іноземною мовою як першопричини такої діяльності [13]. У такий спосіб у центрі уваги перебуває сам суб'єкт спілкування – учень з його потребами, інтересами, ставленнями до змісту висловлювання. Діяльнісний підхід визначає необхідність особистісного підходу до суб'єкта і процесу навчання іноземної мови.

Потреба у спілкуванні для старшокласника, як і для кожної людини, має бути природною, соціально сформованою та значущою. Проте проведені нами дослідження засвідчують, що не завжди вона реалізується ефективно. Виникають деякі *причини*, що гальмують успішність навчання цього виду діяльності. Серед них основними ми визначили такі:

- спрямованість ситуативного завдання на одного учасника спілкування, коли пріоритети надаються режиму «учень–учитель» або «учитель–учень»;
- недостатня вмотивованість навчальних дій учнів; домінуюча роль учителя у спілкуванні;
- деяка відсутність свободи у виборі учнями партнерів для спілкування;
- досить штучне формулювання завдань для ситуативного спілкування, що не завжди надає йому реального вигляду;

- 
- недостатній репертуар професійно зорієнтованих і лінгвокраїнознавчих моделей спілкування, характерних для носіїв мови, що вивчається.

Результати аналізу зазначених причин дозволили дійти висновку, що багато учнів, яких стимулюють до іншомовного ситуативного спілкування, не мають достатнього досвіду в подібному спілкуванні рідною мовою – у них відсутні або недостатньо сформовані рідномовні комунікативні вміння й навички для здійснення мовленнєвої діяльності у схожих обставинах. А тим часом участь в іншомовному ситуативному спілкуванні, як зазначає М. Л. Вайсбурд, – це свого роду результат досвіду творчої діяльності та емоційально-чуттєвої вихованості [6]. Недосконалість такого досвіду в спілкуванні рідною мовою негативно позначається на процесі формування іншомовних механізмів. Окрім того, на успішність іншомовного ситуативного спілкування, наголошує авторка, впливають інтереси учнів, потреби та мотиви, навички в самооцінюванні, стосунки з прогнозованими комунікантами, рівень розвитку психологічної структури особистості. А вони в учнів – різні, що зумовлює різний рівень успішності процесу навчання.

Як нами зазначалося, зміст і структура ситуативного спілкування старшокласників у навчальних цілях завжди мають прогнозуватися вчителем та авторами підручників. При цьому важливо передбачати чинники, що можуть слугувати стимулами і детермінаторами такої мовленнєвої взаємодії. Складність виконання такого комунікативного завдання залежить від двох обставин: 1) креативності школяра (на якому рівні розвитку перебувають його особистісні задатки та потреби, серед яких – уміння прогнозувати ситуативне мовлення, уміння адекватно використовувати мовленнєві стимули, усвідомлювати, з якою метою здійснюється спілкування: *переконати, з'ясувати, довести, оцінити, пояснити, заперечити, відмовитися, погодитися* тощо; 2) навички самостійно визначати компоненти змісту ситуативного мовлення, зокрема засоби його мовного оформлення. Формувати названі механізми – це прерогатива як учителя, так і підручника. Звичайно, що в цьому позитивну роль можуть зіграти відповідні механізми, сформовані у процесі оволодіння іншими навчальними предметами, тобто навчальний досвід учнів. У такому випадку для раціоналізації процесу навчання іноземної мови у старшій школі доцільно враховувати соціально-комунікативні наміри школярів, використовувати набутий ними досвід, уміло спрямовуючи його в необхідному напрямі.

Отже, моделювання соціально-комунікативної взаємодії з допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій – це один з ефективних способів реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови учнів старшої школи. А тому методично доцільне їх використання в навчальному процесі сприяє успішному виконанню практичної мети навчання старшокласників – оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування.

### 7.3. ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

**В** історії української шкільної іншомовної освіти тривалий час домінували тенденції на звуження освітніх функцій іноземних мов, зведення їх, як правило, до ознайомлення учнів з адаптованою до їхніх пізнавальних можливостей мовною системою і повідомлення елементарних відомостей про країни, мови яких вивчалися. Як зазначалось у методичній літературі другої половини ХХ ст., важливим компонентом шкільної іншомовної освіти є ознайомлення учнів із країнознавчим матеріалом, мета якого – підготувати їх до комунікації в іншомовному середовищі з носіями чужої культури та інших цінностей [7]. Аналіз змісту навчальної літератури з іноземних мов, яка використовувалася у школах України у 80–90-х рр. ХХ ст., засвідчив, що в більшості підручників того часу цю функцію, як правило, виконували тексти спеціально виділеного країнознавчого блоку переважно на середньому і старшому етапах навчання. Для них типовим було енциклопедичне представлення країнознавчої інформації (географічні, політичні, соціально-побутові особливості країн, мова яких вивчається, їх історія, культура, видатні особистості тощо). На ознайомлення з культурою цих країн і на естетичне виховання учнів також було зорієнтоване використання адаптованих уривків літературних прозових і поетичних творів. Основним засобом перевірки міцності засвоєння цієї інформації слугувала підготовка учнями так званих «топиків», тобто механічне засвоєння (зазубрювання) монологічних текстів, що не сприяло розвитку творчих можливостей учнів у спілкуванні.

Такий енциклопедично-репродуктивний підхід до організації навчання хоч і давав учням певний обсяг знань, однак не забезпечував їхнього глибокого розуміння чужої культури, оскільки в підручниках недостатньо уваги приділялося соціокультурним і лінгвокраїнознавчим аспектам, не передавався «дух» мови і народу, не використовувалися технології ефективного засвоєння інформації.

Проте на початку ХХІ ст. разом з утвердженням комунікативного підходу до організації навчального процесу функціональний потенціал іноземних мов почав визначатися значно ширше – вони слугують важливим *засобом міжкультурного спілкування*, а оволодіння ними має забезпечувати такий рівень культурного розвитку школярів, який давав би їм змогу вільно почуватися в культурному середовищі тієї спільноти, мова якої вивчається. Окрім того, іноземні мови визначаються не лише засобом пізнання чужих культур, але й інструментом пропаганди власної [35].

Однією з особливостей комунікативного навчання іноземних мов є *принцип взаємодії*, що зумовлює пріоритетність міжособистісного діалогу як універсального явища, яке пронизує всі сфери життєдіяльності людини. Діалог є засобом людського буття і мислення, слугує способом пізнання духовно-ціннісних основ життя, світу та самого себе. У зв'язку з цим ключовою уявляється теза В. С. Біблера про те, що навчання поза діалогом перетворюється на штучну, мертву систему [3]. Відповідно до переорієнтації шкільної іншомовної освіти на оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, навчальний діалог має стати засобом, який готує учнів старшої школи до міжособистісних стосунків із представниками тих культур, мову яких вони вивчають. У зв'язку з тим, що підручник є моделлю, що відбиває своїм змістом дидактичну структуру навчального процесу та забезпечує її практичну реалізацію, принцип діалогізму має стати його пріоритетною особливістю.

---

Аналіз чинних нормативних документів і методичної літератури засвідчує, що на початку ХХІ ст. у зв'язку з новою мовною політикою держави відбувається перегляд цілей навчання іноземних мов, однією з яких є формування в учнів соціокультурної компетенції [16, с. 3–4]. Розглядаючи соціокультурний компонент у широкому розумінні, можемо констатувати, що він включає в себе країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. До країнознавчих належать енциклопедичні та фонові знання, а також знання реалій країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавчий блок передбачає знання лексики, яка притаманна культурній сфері цієї країни і презентує її з допомогою семантики мовних одиниць.

Культурологічна спрямованість змісту сучасної шкільної іншомовної освіти, особливо у старшій школі, зумовлює важливість *діалогу як педагогічної технології*. Діалог на уроці – це така дидактико-комунікативна атмосфера, яка, з одного боку, дозволяє оволодівати діалогічною формою спілкування, забезпечує рефлексію, розвиває інтелектуальні та емоційні якості особистості. В умовах діалогу зміст навчального матеріалу засвоюється не лише за рахунок запам'ятовування, але, в першу чергу, через спілкування як комунікативну діяльність, під час якого відбувається звернення до особистісно значущих проблем учнів. З іншого боку – це спосіб побудови соціально-комунікативних міжособистісних стосунків. Головне в навчальному діалозі не стільки пряме відтворення інформації, скільки оволодіння самим процесом розмірковування, обговорення проблеми, висловлення власної точки зору, оцінювання позицій співрозмовника тощо. У ньому знаходять прояв такі аспекти міжособистісних стосунків, як взаємоповага, взаємозбагачення, співтворчість. Побудова процесу навчання іноземних мов у формі *діалогу культур* надає йому рис *динамічності*, під якою розуміємо поступове надходження соціокультурної інформації впродовж усього періоду навчання, що охоплює найважливіші трансформації в цій культурі та її взаємодію з культурою учнів.

Поняття «*діалог культур*» ми розглядаємо не в суто прямому значенні – здійснювати діалогічне спілкування з використанням відповідного соціокультурно спрямованого мовного та інформаційного матеріалу, а розуміємо цей термін фігурально, значно ширше, що передбачає таку організацію процесу навчання іншомовного спілкування, в якому на рівноправних позиціях співіснують види комунікативної діяльності, зміст яких містить інформацію про життєдіяльність країни, мова якої вивчається, і власної країни, громадянами якої є учні. У зв'язку з цим автори підручників передбачають можливість використання у змісті своїх доробків не тільки відповідної тематичної інформації (через тексти для читання, діалоги, окремі вправи і завдання, ілюстрації тощо), але й дидактично доцільних засобів її активізації в різних, притаманних реальним умовам спілкування, формах комунікативної взаємодії. Зазначена технологія навчання має забезпечувати учням можливість не лише отримувати тематичну інформацію від своїх співрозмовників відповідно до власних комунікативних потреб, але й надавати їм аналогічні відомості про особливості життя у своїй країні. Таке спрямування навчання вмотивовує іншомовну комунікативну діяльність учнів, поступово адаптує їх до умов реального спілкування, що може здійснюватися в різних формах і з різною кількістю співрозмовників, у різноманітних соціально-комунікативних ситуаціях.

Як засвідчує практика підготовки навчальної літератури, не просто сконструювати зміст підручників з іноземних мов відповідно до тенденції взаємопов'язаного навчання мови і культури народів, які нею спілкуються. Недостатньо авторам володіти відповідним матеріалом і презентувати його у своїх доробках. Потрібно окреслити сфери впливу різноманітної соціокультурної інформації на особистість учнів і на становлення в них культурологічної компетентності як інтегративної особистісної характеристики школяра, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій, загальнонавчального і життєвого досвіду, мотивів, цінностей і передбачає його теоретичну і практичну готовність до іншомовного спілкування в різних умовах міжкультурного соціуму. Крім того, для успішної організації навчання виникає необхідність визначити критерії її сформованості як орієнтовної основи добору видів діяльності та засобів її реалізації у змісті підручників. Лише за таких умов доцільно говорити про ефективність запропонованої технології.

Узагальнимо і схематично зобразимо основні положення, що сприяють ефективному формуванню культурологічної компетентності учнів і забезпечують можливість організації процесу навчання іноземної мови у формі діалогу культур як актуальної парадигми змісту іншомовної освіти в сучасній середній школі (табл. 7.1).

Таблиця 7.1

**Сфери впливу на становлення в учнів  
культурологічної компетентності та критерії її сформованості**

<b>Сфери впливу на становлення в учнів культурологічної компетентності</b>	<b>Критерії сформованості культурологічної компетентності</b>
<b>ИНТЕЛЕКТУАЛЬНА СФЕРА</b>	здатність співвідносити мету діяльності (діалог культур) з наявною культурологічною інформацією, з можливістю усвідомлено й адекватно використовувати її у відповідних ситуаціях спілкування в залежності від рівня сформованості вмінь міжкультурної мовленнєвої взаємодії; уміння долати психологічні бар'єри, що заважають підтримувати міжкультурне спілкування, отримувати й аналізувати культурологічну інформацію за різних умов спілкування, адекватно визначати її практичну значущість.
<b>МОТИВАЦІЙНА СФЕРА</b>	бажання оволодіти якомога більшим обсягом культурологічних знань і вмінь використовувати їх у різноманітних ситуаціях міжкультурної мовленнєвої взаємодії; уміння прогнозувати можливі в майбутньому спроби розширювати та поглиблювати власний культурологічний досвід через різноманітні соціальні (туристичні, професійні, дружні) контакти з носіями іншої мови й культури, через ознайомлення з літературними та мистецькими творами.

Сфери впливу на становлення в учнів культурологічної компетентності	Критерії сформованості культурологічної компетентності
<p align="center"><b>ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА</b></p>	<p>уміння толерантно ставитися до здобутків чужої культури, до цінностей і традицій, звичаїв, віросповідання, менталітету народу, мова якого вивчається;</p> <p>уміння терпляче, з емпатією і без негативних емоцій сприймати об'єкти чужої культурологічної сфери, навіть за умови, що вони суперечать морально-ціннісним орієнтирам культури свого народу;</p> <p>уміння абстрагуватися від морально-ціннісних орієнтирів власного світосприйняття під час ознайомлення з багатоманітністю навколишнього світу;</p> <p>готовність наполегливо оволодівати новими знаннями й уміннями, що сприяють формуванню культурологічної грамотності;</p> <p>здатність досягати мети під час міжкультурного спілкування.</p>
<p align="center"><b>КОМУНІКАТИВНО-ПРАКТИЧНА СФЕРА</b></p>	<p>виявляти інтерес до чужої культури, толерантно й адекватно оцінювати всі її прояви;</p> <p>уміння адекватно орієнтуватися в чужокультурному оточенні;</p> <p>здатність самостійно здобувати нові знання й уміння їх використовувати в нових ситуаціях спілкування;</p> <p>уміння моделювати свою комунікативну поведінку в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії на засадах діалогу культур;</p> <p>здатність усвідомлено й адекватно користуватися набутим досвідом спілкування в будь-яких часових межах у чужокультурному середовищі;</p> <p>уміння доцільно користуватися різноманітними засобами в міжкультурному спілкуванні за умов недостатнього мовного й мовленнєвого досвіду.</p>
<p align="center"><b>ЕКЗИСТЕНЦІЙНА СФЕРА</b></p>	<p>здатність адекватно оцінювати власні можливості й досвід у різноманітних умовах міжкультурного спілкування;</p> <p>здатність усвідомлювати власну культурну ідентичність, свою «Я-позицію» у різноманітних умовах міжкультурної мовленнєвої взаємодії;</p> <p>уміння ставитися до міжкультурного спілкування як до засобу порозуміння в сучасному глобалізованому світі</p>

---

Аналіз змісту підручників з іноземних мов, сконструйованих на початку XXI ст., засвідчує, що тематичний принцип, як і в попередні періоди, залишається визначальним для добору й організації змісту навчання, проте пред'явлення соціокультурної інформації в навчальній книзі зазнало певних трансформацій. Так, в інструктивних матеріалах Міністерства освіти і науки України вказується, що вивчення будь-якої теми в усіх трьох сферах комунікації, окреслених навчальною програмою (особистісній, публічній та освітній), буде ефективнішим за умови, що процес навчання реалізовується через соціокультурний компонент, оскільки це сприяє вихованню активної особистості, готової до участі в діалозі культур [17, с. 30].

Одним із аспектів реалізації діалогу культур у навчальному процесі є формування в учнів власної національної ідентифікації, що не уявляється можливим без урахування соціокультурних особливостей власної країни. Тому зміст підручників з іноземних мов для старшої школи має бути зорієнтований на порівняння різних аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. У підручниках типовими є завдання, пов'язані зі змістом текстів для читання, що мають соціокультурне спрямування. Інформація, з якою учні ознайомлюються під час оволодіння іншомовним спілкуванням у межах кожної теми, слугує підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії між ними в різних формах: у парах, у групах з різним кількісним наповненням. Ефективність таких форм роботи забезпечується спеціальними підготовчими вправами і завданнями, вміщеними в підручниках.

Ми не обстоюємо необхідність обов'язкової презентації в підручниках інформації про свою країну відповідно до передбаченої теми спілкування. У цих випадках, як правило, має здійснюватись опора на навчальний і життєвий досвід учнів, набутий ними під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), а досвід іншомовного спілкування, зокрема засвоєні мовні одиниці, мають слугувати засобами комунікації в межах конкретних тем. Такий підхід, на наш погляд, раціоналізує навчальний процес, оскільки різнобічно відбиває зміст поняття «комунікативна взаємодія» та узгоджується із сутністю терміну «діалог культур».

У старшій школі проводиться систематична робота з автентичними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. На їх користь свідчить те, що, з одного боку, вони ілюструють функціонування мови в тій формі, що прийнятна для її носіїв і використовується у природному соціальному контексті, а з іншого – слугують оптимальним засобом ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. Набуття соціокультурних компетенцій (країнознавчої, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої) допомагає учням асоціювати з конкретною лексичною одиницею ту ж саму інформацію, як це робить носій мови, і в такий спосіб досягати спілкування, максимально наближеного до реального. На думку фахівців, вдале поєднання в навчальному процесі роботи з мовними одиницями та соціокультурними елементами дає змогу вивчати як саму мову (функціональний аспект), так і глибше долучати учнів до культури народу, мовою якого вони оволодівають (емоційно-особистісний аспект) [7, с. 201].

---

Як і раніше, у процесі навчання відбувається ознайомлення учнів із соціокультурною інформацією енциклопедичного характеру. Зокрема це відбувається за рахунок введення спеціального країнознавчого блоку, який ґрунтовніше знайомить учнів з особливостями культури, побуту, традицій, характеру носіїв мови, стилем повсякденного життя. Він зазвичай розміщується в кінці тематичного розділу під відповідною рубрикою («*Información cultural*» – В. Г. Редько, «*Cultural Corner*» – Л. В. Биркун, «*Civilisation*» – Т. В. Голуб, «*Pages de civilisation*» – Ю. М. Клименко, «*Across Cultures*» – Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич) і тематично його доповнює.

Характерною особливістю комунікативного підходу до навчання іноземних мов є те, що він передбачає формування в учнів уміння використовувати мову в реальних умовах спілкування задля досягнення порозуміння комунікантів. Ефективним засобом, який забезпечує досягнення цих цілей, вважаються навчально-мовленнєві ситуації. Основне завдання їх використання полягає в передбаченні реальних мовленнєвих обставин, в яких можуть опинитися учні, і в такий спосіб підготовки їх до участі в них. Сфери ситуацій, що представлені у змісті підручників, визначаються навчальною програмою, а серед ситуативних завдань для навчання говоріння і письма передбачені такі, що спонукають отримати або надати інформацію, пояснити, описати, розповісти, довести, порівняти, оцінити, привітати тощо. Також учням пропонуються завдання на розвиток критичного і креативного мислення. Зазвичай, виконання таких завдань відбувається в парах зі співрозмовником або в більшому за чисельністю колективі. Тому ситуативне спрямування змісту навчання в такий спосіб передбачає наявність відомостей про тих, хто спілкується, про їхні взаємини, сутність комунікативного завдання, місце і час спілкування.

Не викликає заперечень думка про те, що для того щоб мовленнєві ситуації могли готувати до ймовірних реальних умов спілкування з представниками інших культур, вони мають відповідати вимогам типовості та нормативності [37, с. 368]. Вимога типовості передбачає відповідність змісту ситуації тому соціальному контексту, в якому вона виникає і реалізовується. Нормативність досягається шляхом використання відповідних мовних і мовленнєвих засобів, характерних для країн, мова яких вивчається, а тому вони мають бути представлені у змісті навчальної літератури. На наше переконання, оволодіння особливостями й уміннями адекватно використовувати на практиці такі мовні та мовленнєві засоби залежить від рівня організації процесу навчання, спрямованого на формування соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетенцій [37, с. 368].

Не менш важливим засобом повідомлення соціокультурної інформації та стимулювання комунікативної взаємодії слугує ілюстративний матеріал підручника, який не лише супроводжує текстовий компонент, але й відображає фрагменти реальності країн, мова яких вивчається. У зв'язку з цим до авторського колективу підручника сьогодні висувуються підвищені вимоги щодо забезпечення автентичності засобів образної наочності у змісті їхніх доробків, оскільки недооцінювання або неврахування соціокультурних особливостей може негативно вплинути на формування адекватного образу країни і носіїв її культури у свідомості учнів. Показовою можемо вважати



---

ситуацію, що виникла під час конструювання змісту деяких підручників із французької мови, коли колеги з *Alliance Française* порадили автору переглянути зміст ілюстрацій у навчальній книзі, оскільки вони не відтворювали образ сучасної Франції. Зокрема, малося на увазі те, що автор не врахував змін у сучасному національному складі країни за рахунок збільшення вихідців з арабського світу й африканського континенту. Отже, ілюстративний матеріал має сприяти формуванню в учнів правильних уявлень про особливості культури і побуту, матеріальні й духовні цінності тих країн, мову яких вивчають школярі, та відбивати зміни, що відбуваються в соціальному житті країни.

Одним з ефективних способів забезпечення діалогічного контексту навчальної книги та динамічного представлення соціокультурної інформації є введення до її змісту спеціальної сюжетної лінії та індивідуалізованих персонажів, які супроводжуватимуть старшокласників у процесі знайомства з новою мовною системою та культурою. Реалізація такого підходу має ряд дидактичних і методичних переваг. Насамперед, це дає автору змогу пов'язати теми однією сюжетною лінією, вдало представити мовний і мовленнєвий матеріал та спланувати роботу з ним у комунікативно зорієнтованому руслі, а також створювати мовленнєві ситуації, наближені до природних. У такий спосіб організації навчання учні перебувають у постійному діалозі з автором підручника, тим або іншим героєм, що дозволяє їм поступово і з задоволенням оволодівати не лише ситуативним, але й неситуативним мовленням. При цьому персонажі є персоніфікацією або ролі учнів, або ж лінгвістичних понять і способів дій у процесі продукування мовленнєвих висловлювань. За словами Р. М. Теремової та Л. В. Гаврилової, використання персонажів є необхідною умовою створення підручників нового покоління, оскільки саме за їх посередництвом ефективніше відбувається знайомство з культурою, побутом і цінностями людей, мова яких вивчається [41, с. 251–252]. Важливо, щоб ці персонажі були представниками різних культур. Кожен із них має грати свою роль, проявляючи себе як особистість, яка володіє власним внутрішнім світом. Школа «діалогу культур» В. С. Біблера заохочує гру в культуру чи гру в людей іншої культури. Гра, як відомо, передбачає одночасне включення в іншу культуру і відсторонення від неї, незбіг з нею, відчуття обличчя і маски [3].

Використання персонажів дозволяє подати соціокультурну інформацію через призму їхнього власного, суб'єктивного бачення у формі діалогів, листів. А отже основним принципом реалізації такого підходу можна вважати ознайомлення з іноземною мовою через ситуативне спілкування, що включає діяльнісно-комунікативні зустрічі та контакти з ровесниками, під час яких актуальними стають знання соціокультурних реалій і вміння їх використовувати у практичній діяльності. Саме це робить підручник живим. Тому в ситуаціях, наближених до реальних, проявляється як подібне, так і відмінне в культурах, а заодно вирішується проблема взаєморозуміння, толерантного ставлення до представників інших лінгвокультурних спільнот, їхнього побуту, світогляду та ін.

Актуальний для сьогодення принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури має чітко простежуватись у підручниках з іноземних мов. У їх змісті презентуються тексти для читання і діалоги про різноманітні сфери життя відповідних народів.

---

Методично доцільно дібрані комунікативні дотекстові та післятекстові завдання сприяють не тільки різнобічному засвоєнню школярами культурологічної інформації, але й спонукають їх до порівнянь окремих об'єктів, явищ, видів діяльності тощо, характерних для іноземних країн, із подібними в Україні, зумовлюють необхідність робити узагальнення, висновки, оцінки, висловлювати власну позицію щодо проблем, які обговорюються. Підручнику в цьому процесі належить роль засобу управління навчально-комунікативною діяльністю школярів із допомогою відповідних завдань. Такі комунікативні завдання, на нашу думку, виконують три пріоритетні навчальні функції:

1) сприяють розвитку досвіду в іншомовному спілкуванні з окреслених тем із використанням відповідних мовних одиниць;

2) забезпечують розвиток творчих (креативних) можливостей учнів щодо добору інформаційного тематичного матеріалу, засобів вираження своїх думок і логіки побудови тексту висловлювання;

3) сприяють організації іншомовного спілкування у формі діалогу культур, за якої передбачається можливість здійснення зіставлень певної культурологічної інформації (іншомовних країн і України), висловлення власного ставлення до проблем, які обговорюються, а також можливість робити узагальнення і висновки.

Проведений аналіз змісту вітчизняних підручників засвідчує, що комунікативний підхід, на відміну від попередніх методів, які домінували в навчанні іноземних мов, концентрує увагу на практичних аспектах навчання мови – у навчальному процесі широко використовуються різноманітні ситуації спілкування, притаманні реальним соціальним умовам. Мова вивчається не задля оволодіння її системою, а заради вміння використовувати її в умовах повсякденного спілкування. При цьому країнознавчі та культурознавчі матеріали мають сприяти досягненню ефективності мовленнєвих дій у різноманітних сферах життєдіяльності та розумінню феноменів повсякденності.

Побудова процесу навчання у формі діалогу культур досягається з допомогою:

- а) тематичних розділів, які розкривають окремі аспекти життя в країнах, мова яких вивчається, а також відображають соціально-психологічний портрет носіїв мови;
- б) використання автентичних мовленнєвих зразків і навчально-мовленнєвих ситуацій, які передбачають порівняння об'єктів спілкування з власною культурою;
- в) введення персонажів – представників вітчизняної та іноземної культур, які є учасниками подій, що розгортаються на сторінках навчальної книги.

Принагідно варто зазначити, що в Україні широкою популярністю користується навчальна література зарубіжних видавць (Oxford University Press, Cambridge University Press, Express Publishing тощо). Проте, як деколи спостерігається, недоліком комунікативно-прагматичної концепції, яка реалізована в їх змісті, є однобічна орієнтація навчання на теми повсякденності, які витісняють соціокультурний компонент. Так, для переважної більшості зарубіжних підручників притаманні посилені акцент на темах щоденного життя і фрагментарне висвітлення іноземної культури, стереотипне, або так зване туристичне, бачення представників народу, низький рівень використання соціокультурної інформації в діалогах. Це призводить до того, що учні отримують дещо розмиті враження про культурні особливості та норми поведінки.

---

За результатами наших досліджень, ця тенденція не знайшла відображення в навчальній вітчизняній шкільній практиці: у програмі з іноземних мов для середньої школи, державному стандарті, а, відповідно, й у змісті підручників, передбачається соціокультурна лінія. Її мета полягає в ефективному інтегруванні мовних і культурних аспектів на основі порівняння власних та іноземних соціокультурних особливостей, у спонуканні до пошуків необхідної інформації у процесі навчання. Тому педагоги, які у своїй практиці орієнтуються на використання зарубіжних видань як додаткових засобів навчання, мають докладати зусиль і творчості до забезпечення вимог соціокультурної спрямованості іншомовної освіти, втім це не заперечує можливості застосування навчальної літератури як додаткового засобу навчання. Доцільне використання автентичних матеріалів із змісту таких підручників ефективніше сприяє організації навчання іноземної мови у формі діалогу культур.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ариян М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших классах / М. А. Ариян // Иностр. яз. в шк.– 1990.– № 2.– С. 21–25.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл – М. : Педагогика, 1990.– 184 с.
3. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы : сб. статей ; под ред. В. С. Библера.– Кемерово : АЛЕФ, 1993.– С. 9–106.
4. Бігич О. Б. Методика освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич.– К. : Ленвіт, 2004.– 278 с.
5. Бориско Н. Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н. Ф. Бориско // Инозем. мови.– 2005.– № 1.– С. 8–14.
6. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд.– Обнинск : Титул, 2001.– 128 с.
7. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.– М. : Рус. яз., 1990.– 248 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова.– М. : Педагогика, 1991.– 480 с.
9. Гальскова Н. Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова // Иностр. яз. в шк.– 1991.– № 3.– С. 31–35.
10. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова – М. : АРКТИ, 2003.– 189 с.
11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання.– К. : Ленвіт, 2003.– 261 с.
12. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя.– М. : Просвещение, 1985.– 160 с.

- 
13. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
14. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 221 с.
15. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
16. Иноземні мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова) : Програма для загальноосвіт. навч. закл. та спеціалізов. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов / Кол. авт. : В. Г. Редько, Н. П. Басай, Л. В. Биркун та ін. – К.; Ірпінь : Перун, 2005. – 208 с.
17. Інструктивні методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2004/05 навчальному році // Інформ. зб. МОН України. – 2004. – № 13–14. – С. 3–64.
18. 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.
19. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностр. яз. в шк. – 1985. – № 1. – С. 12–16.
20. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск : Вышэйшая шк., 2003. – 176 с.
21. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : уч. пос. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
22. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
23. Кузовлев В. П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации : дис. . . . канд. пед. наук : 13.00.02 / В. П. Кузовлев. – М., 1982. – 245 с.
24. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
25. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навч. кн., 2002. – 304 с.
26. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : моногр. / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища шк., 2004. – 454 с.
27. Мильруд Р. П. Речевая ситуация как методический прием обучения / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 1982. – № 1. – С. 7–12.
28. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 33–43.
29. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
30. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ – ЗЦИО, 2000. – 216 с.

- 
31. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов.– М. : Наука, 1986.– 255 с.
32. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк.– 2000.– № 2–3.– С. 3–9.
33. Пометун О. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко.– К., 2002.– 135 с.
34. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень.– К. : МОН України, 2010.– 111 с.
35. Редько В. Г. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12–річній школі / В. Г. Редько, Н. П. Басай, О. Т. Тімченко [та ін.] // English.– 2004.– № 6.– С. 3–6.
36. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів основної та старшої школи: проблеми і перспективи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай // Інозем. мови в навч. закладах.– 2011.– № 5.– С. 100–106.
37. 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 / [гол. ред. В. М. Мадзігон].– К. : Пед. думка, 2008.– Вип. 8.– С. 362–375.
38. Скалкин В. Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте / В. Л. Скалкин // Рус. яз. за рубежом.– 1983.– № 3.– С. 11–18.
39. Стронин М. Ф. Речевое действие как основа обучения устной иноязычной речи : автореф. дис.... канд. пед. наук / М. Ф. Стронин.– М., 1985.– 16 с.
40. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова.– М. : Педагогика, 1981.– 455 с.
41. Теремова Р. М. Учебник нового поколения на современном этапе обучения иностранцев русскому языку / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Философский век. Альманах.– Вып. 29 : История университетского образования в России и международные традиции просвещения ; отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин.– СПб. : Санкт–Петербург. центр истории идей, 2005.– Том 2.– С. 249–254.
42. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин.– М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007.– 746 с.
43. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон.– М. : Знание, 1973.– 40 с.
44. La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria.– Madrid : ANAYA, 2000.– 94 p.
45. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman.– Oxford : Oxford Univ. Press, 1986.– 142 p.

---

## РОЗДІЛ 8

### САМОСТІЙНА РОБОТА СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**П**роблема самостійної роботи учнів старших класів у процесі навчання є однією з найактуальніших. Вирішення її в практиці шкіл вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності вчителя найбільше труднощів трапляється саме в організації самостійної роботи учнів. У дослідженнях Б. П. Єсипова [14], П. І. Підкасистого [37] та інших науковців зазначаються окремі причини такої ситуації: а) формування вмінь і навичок самостійної роботи є одним з найскладніших видів діяльності педагога, що вимагає ретельної підготовки вчителя і учнів; б) відсутність певної системи в діяльності вчителя, спрямованої на формування в учнів умінь і навичок самостійної роботи; в) у шкільному навчально-виховному процесі спостерігається нерациональне співвідношення репродуктивних і творчих, самостійних видів діяльності. Усе це свідчить про необхідність певного перегляду технологій формування в учнів старших класів досвіду самостійної роботи у процесі вивчення іноземної мови відповідно до їхніх вікових особливостей і комунікативних потреб.

#### 8.1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

**З**ростаюча потреба у спілкуванні та співпраці між різними країнами світу, сучасний розвиток кроскультурної взаємодії вимагає суттєвих змін у підході до вивчення іноземної мови. Одним із пріоритетних у вітчизняній методиці навчання іноземних мов постає питання орієнтації навчального процесу на активну самостійну роботу учнів, забезпечення умов для їхнього самовираження та саморозвитку, створення належного освітнього середовища для формування особистісної активності [25].

У психолого-педагогічній літературі переконливо показано, що доцільно організована самостійна робота учнів сприяє значному підвищенню ефективності навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності, доведено, що саме самостійна робота особистості має бути не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою. У зв'язку з цим доцільно коротко висвітлити сутність науково-теоретичних підходів до організації самостійної роботи старшокласників з іноземної мови, які б забезпечили її ефективність та оптимальність результатів.

Зазначимо насамперед, що науково-теоретичні підходи до організації самостійної роботи старшокласників з іноземної мови ґрунтуються на гуманістичній парадигмі, яка окреслює своїм головним орієнтиром формування цілісної особистості майбутнього громадянина в процесі його саморозвитку. Принцип гуманізму і гуманістичний підхід [11] як логічні похідні гуманістичної концепції згідно із Законом України про освіту [17] є основою функціонування сучасної загальноосвітньої школи, навколо якої можна об'єднати концептуальні підходи до організації самостійної роботи старшокласників, як невід'ємної складової навчального процесу. Ця робота, на нашу думку, повинна організовуватися на засадах системного, аксіологічного та синергетичного підходів.

---

З позицій філософії освіти системний підхід дозволяє розглядати будь-яке педагогічне явище як єдине ціле, що складається із системи взаємопов'язаних частин (елементів), надає можливість пояснювати зміст і цінність кожного елемента системи як самостійного об'єкта в його діалектичній єдності з цілісністю педагогічного процесу [20].

Передбачається, що під час самостійної роботи мають реалізовуватися мотиваційно-цільовий та когнітивний компоненти особистісного розвитку випускника, здійснюватися систематичний контроль та оцінювання знань і вмінь старшокласників, набутих у процесі самостійної роботи. Таким чином, систему організації самостійної роботи старшокласників слід розглядати як органічну цілісність компонентів, що характеризуються взаємозв'язками, єдністю функціонування та внутрішньою впорядкованістю, яка спрямована на досягнення учнями оптимальних навчальних результатів і формування здатності до самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення.

Аксіологічний підхід [11] передбачає формування ціннісних орієнтацій, настанов і мотивів самостійної навчальної діяльності старшокласника. Ціннісно-мотиваційна спрямованість навчального процесу у старшій школі має забезпечити усвідомлення учнями мотивів самостійної роботи, усвідомлене визначення її мети, вибір форм, методів і відповідного інструментарію, зокрема використання нових інформаційних технологій під час самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Вважаємо, що важливою для ефективної організації самостійної роботи старшокласників з іноземної мови є проблема мотивації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, оскільки загальновідомо, що саме мотиви є рушійною силою розвитку особистості. Управління мотивами поведінки старшокласника, здійснюване із врахуванням його особистісно-психологічних характеристик, відкриває широкі можливості для виваженої оцінки ним своїх здібностей і дозволяє спрямувати молоду людину на вибір оптимальної індивідуальної траєкторії в організації самостійної роботи.

Організації самостійної роботи старшокласників також сприятиме синергетичний підхід (від давньогрецького «синергія» – співпраця), який принципово важливо використовувати в організації самостійної роботи старшокласників, особливості якої з позицій синергетизму – це більший ступінь свободи планування, самокорекції навчальної діяльності, взаємодії її учасників на засадах ініціюючої освіти та співробітництва [22].

Справжня самостійність розуму, зазначає Н. Д. Молдавська, – це певна (у вікових межах старшокласників) зрілість думки, об'єктивна істинність судження, уміння використовувати знання для аналізу явищ життя і мистецтва. До цього рівня самостійності слід вести школярів, ставлячи перед ними складні завдання, що сприяють формуванню світогляду, моральних та естетичних поглядів [32].

Формування в учнів умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності є одним із пріоритетних завдань сучасної середньої школи. Саме в школі відбувається становлення особистості, здатної в майбутньому самостійно вдосконалювати свій навчальний і життєвий досвід, адаптувати його як до потреб суспільства, так і до власних цілей. Мабуть, марно цій проблемі останнім часом приділяється велика увага у зв'язку з переходом сучасної середньої школи на нову парадигму освіти, одним із завдань якої передбачено сприяння розвитку автономії учня [16; 50; 51; 55] як пріоритетного суб'єкта навчального процесу.

---

Розглядаючи самостійну роботу як один із видів навчальної діяльності, і класики педагогіки, і сучасні вчені надають їй важливого значення. Відомий німецький педагог Адольф Дістервег зазначав, що ні розвиток, ні освіту жодній людині не можна дати чи повідомити. Кожний, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Ззовні він може отримати лише збудження. У розвитку дитячої самодіяльності він бачив і кінцеву мету, і неодмінну умову будь якої освіти. [12].

Не оминув цієї проблеми і К. Д. Ушинський, котрий наголошував, що самостійність учня – єдина міцна основа будь-якого плідного навчання [46].

Переходячи до розгляду особливостей змісту і видів самостійної роботи з іноземної мови у старшій школі, необхідно насамперед визначити, що ми розуміємо під цим терміном. Поняття «самостійна робота» є багатограним, а тому природно, що воно не отримало єдиного тлумачення в науково-педагогічній літературі. Більшість вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів (Н. М. Бібік, М. І. Гелашвілі, Б. П. Єсіпов, А. О. Куликова, А. К. Маркова, А. К. Осницький, П. І. Підкасистий, О. Я. Савченко, В. П. Слободян, Г. Я. Шишмаренкова, L. Tudor та ін.) [4; 10; 13; 26; 30; 35; 37; 44; 45; 47; 55] розглядають це поняття як:

- засіб навчання;
- метод навчання;
- різновид навчальної діяльності;
- форму організації навчальної діяльності.

І. А. Рапопорт і Г. А. Турій вважають, що «в умовах класно-урочної системи навчання іноземної мови самостійна діяльність учня – це його навчально-комунікативна діяльність, засобом організації якої є самостійна робота» [39, с. 16]. Під самостійною роботою з іноземної мови вони розуміють таку форму організації навчальної діяльності учнів, під час якої під керівництвом учителя і за його завданням на уроці або поза ним учні самостійно здійснюють послідовний цикл навчальних дій, спрямованих на оволодіння відповідним матеріалом або формування мовленнєвих умінь. Це готує школярів до організованої вчителем навчально-комунікативної діяльності, у процесі якої змінюється структура їхньої психічної діяльності і реалізується мета навчання іноземної мови учнів відповідного віку.

Р. М. Мікельсон під самостійною роботою розуміє «виконання учнями завдань без будь-якої допомоги, але під наглядом учителя» [31, с. 28], який у випадку утруднення може запропонувати перейти до колективних видів роботи.

Якщо ми звернемося до досліджень Б. П. Єсіпова, то знайдемо в нього таке визначення: «Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально відведений для цього час; при цьому учні усвідомлено прагнуть до поставленої в завданні мети, використовуючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових і фізичних (або тих та інших разом) дій» [14, с. 34].

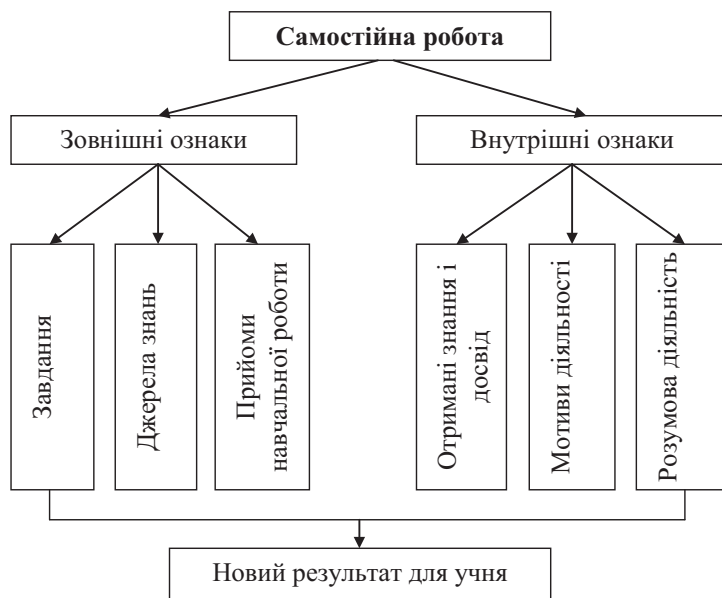
А. М. Щукін у «Лінгводидактичному енциклопедичному словнику» характеризує самостійну роботу як вид навчальної діяльності, що виконується учнями без безпосереднього контакту з викладачем або скерований викладачем опосередковано через спеціальні навчальні матеріали і вважає її невід'ємним обов'язковим компонентом процесу навчання, що передбачає насамперед індивідуальну роботу учнів у відповідності з установками викладача або підручника, програми навчання [48].



Переконливим, на наш погляд, є також визначення Л. Г. Вяткіна, в якому розкриваються різні аспекти самостійної роботи. Під цієї категорією він розуміє такий різновид діяльності школярів, за якого в умовах систематичного зменшення прямої допомоги вчителя виконуються навчальні завдання, що сприяють свідомому й міцному засвоєнню знань, умінь і навичок формування пізнавальної самостійності як риси особистості учня [9].

П. І. Підкасистий зазначає, що у визначенні самостійної роботи повинні відображатися такі ознаки, як творчість учня та єдність процесуальної і логіко-змістової сторін самостійної діяльності. На його думку, самостійна робота – це такий засіб, який в кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті і завданню. Самостійна робота, переконаний вчений, формує в учнів на кожному етапі їхнього розвитку необхідний обсяг і рівень знань, навичок та вмінь для розв’язання певного класу пізнавальних завдань. І ми погоджуємося з його думкою, що саме самостійна робота є найважливішою умовою самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами пізнавальної діяльності, вона виробляє в учнів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці різноманітної інформації під час розв’язання нових пізнавальних завдань [37].

А. В. Конишева вважає, що «самостійна робота, як будь-яка діяльність, складається з окремих елементів, які взаємопов’язані, і це потрібно враховувати в організації самостійної роботи старшокласників» [24, с. 16], що й відображено у схемі (рис. 8.1). Структуру самостійної роботи представлено на схемі в загальному вигляді. Під час виконання учнями різноманітних завдань окремі елементи будуть конкретизуватися й уточнюватися. Але всі вони реалізуються не ізольовано один від одного, а у взаємодії. Кожний із компонентів виконує як специфічні завдання такого виду самостійної роботи, так і загальні завдання навчання та розвитку учнів [там же].



**Рис. 8.1. Структура самостійної роботи**

---

Здійснений нами змістовий аналіз наукових підходів до цієї проблеми дозволяє прийняти за основу визначення, запропоноване А. В. Конишевою: «Самостійна робота учнів з іноземної мови – це вид навчальної діяльності, під час якої учні з певною долею самостійності, а за необхідності, при частковому керівництві вчителя виконують різного виду завдання, докладаючи необхідних для цього розумових зусиль і проявляючи навички самоконтролю і самокорекції» [24, с. 17].

Сьогодні однією з актуальних проблем світової та вітчизняної педагогічної науки і практики є підвищення якості шкільної освіти, до важливіших компонентів якої належить орієнтація на практичні навички та здібності учнів. У межах вирішення цієї проблеми проявляються особливості переходу від знаннєвого підходу до компетентнісного, де компетентність розглядається як готовність і здатність чітко планувати, ефективно здійснювати, оптимально й відповідально в заданих умовах самостійно коригувати свою діяльність. Таким чином, метою такого підходу в старшій школі є формування в учнів здатності до самостійної роботи. Очевидно, що організація її – це один з напрямів, які дозволяють перейти від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної. При цьому самостійна робота – це не лише пізнавальна діяльність, пов'язана з оволодінням іншомовними знаннями, навичками і вміннями. Це й набуття практичного досвіду в контексті компетентностей, що формуються [23].

У процесі формування іншомовної компетентності метою організації самостійної роботи старшокласників з іноземної мови є навчити учнів усвідомлено й самостійно працювати з навчальним матеріалом, закласти основи самоорганізації та самовиховання, розвинути потребу в поглибленні своїх знань із предмета і, нарешті, забезпечити якість підготовки майбутніх випускників. У процесі самостійної роботи відбувається формування знань, навичок, умінь, компетенцій, забезпечується оволодіння учнями прийомами пізнавальної діяльності, з'являється інтерес до творчої роботи і, нарешті, – здатність розв'язувати навчальні та практичні завдання.

З метою визначення ставлення учнів 10–11-х класів до самостійної роботи з іноземної мови було проведено анкетування в п'яти областях України (Закарпатській, Київській, Харківській, Чернігівській, Чернівецькій). Учням була запропонована анкета із 7 запитань і варіантами відповідей на них, причому останнє запитання передбачало власний варіант відповіді (див. дод. Е).

На перше запитання «Яка форма роботи для Вас найлегша?» 43,6% учнів віддали перевагу роботі в колективі, 39,7% опитуваних краще працюють у малих групах, а 16,7% – самостійно.

Метою другого запитання було з'ясувати найзручніший спосіб виконання завдання. Відповіді були такими: 56,8% учнів обрали виконання завдання групою, 32,4% – в парі, а 10,8% – самостійно.

Аналізуючи відповіді на третє запитання, ми з'ясували, що 48,8% опитуваних краще засвоюють матеріал під час колективного виконання завдання, 42,2% – під час пояснення нового навчального матеріалу на уроці, а 9,0% – під час самостійної роботи.

Відповіді на четверте запитання надали можливість зробити висновок, що 66,9% старшокласників самостійно вивчають матеріал епізодично, коли не вистачає інформації,

---

31,4% – лише тоді, коли вчитель дає конкретне завдання, 1,7% – постійно з власної ініціативи.

51,9% учнів вважають найбільш ефективним виконання практичного завдання, 32,3% – теоретичну інформацію на уроці, а 15,8% – можливість працювати самостійно.

Аналіз наступного запитання дозволив констатувати, що самостійна робота для 27,8% учнів – це робота в бібліотеці, для 58,4% – робота в Інтернеті, для 7,2% – індивідуальна робота з підручником, для 6,1% – індивідуальне виконання заданих учителем завдань.

Останнє запитання дозволило з'ясувати, що для того, щоб самостійна робота була ефективною, для 47,9% учнів необхідно більше інформації, для 16,2% – не вистачає бажання, для 26,3% – не вистачає часу. Інші учні дали нечіткі відповіді (4,7%), або взагалі не відповіли на це запитання (4,9%).

Узагальнюючи результати анкетування, можна зробити висновок, що самостійна робота, хоча і займає важливе місце в навчальному процесі, але ще не стала тією оптимальною формою організації навчання, яка відповідала б компетентнісному підходу.

Щодо класифікації видів самостійної роботи – на сьогодні немає єдиної думки вчених з цього питання, оскільки поняття самостійної роботи досить об'ємне і визначається багатьма ознаками, які породжують різноманітність підходів до сутності класифікації.

Як правило, видами самостійної роботи вважають *фронтальну, групову, парну та індивідуальну* діяльність. Кожний із названих видів покликаний створювати і розвивати в сукупності організаційні, інформаційні, пізнавальні та комунікативні вміння учнів, оволодіння якими забезпечить просування учнів в оволодінні мовою в єдності з формуванням технології їхньої самостійної діяльності.

Залежно від **місця виконання** самостійну роботу можна поділити на таку, що виконується:

- у класі;
- у комп'ютерному класі;
- у приміщенні, де є можливість переглянути відеофільм іноземною мовою, прослухати текст в аудіозапису (наприклад, шкільна медіотека, лінгафонний кабінет);
- у приміщенні, де є необхідна довідкова література і дидактичні посібники (наприклад, у шкільній бібліотеці);
- удома.

Деякі вчені пропонують класифікувати самостійну роботу за **способом** виконання: усна, письмова, комбінована [56].

Залежно від дидактичної мети М. І. Моро підрозділяє самостійну роботу на навчальну і перевірочну [33].

А. В. Конишева класифікує самостійну роботу, ґрунтуючись на джерелах знань:

- 1) робота з навчальною книгою;
- 2) робота з довідковою літературою;
- 3) робота з робочим зошитом;
- 4) робота з дидактичними матеріалами [24].

---

Вибір організаційної форми самостійної роботи і місця її проведення визначається в основному характером матеріалу, видом мовленнєвої діяльності, що розвивається, віковими і психологічними особливостями учнів, а також навчально-матеріальною базою школи.

Рівневе навчання іноземної мови у старшій школі обумовлює пошук нових моделей побудови освітнього процесу і самостійної роботи як його важливого складника. Успішність самостійної роботи забезпечується двома групами чинників: 1) організаційних і 2) методичних. Перша група включає бюджет часу, навчальну літературу і навчально-матеріальну базу. До другої групи входять: планування, навчання методів і керування самостійною роботою старшокласників [24].

На думку А. В. Конишевої, організація самостійної роботи з іноземної мови старшокласників передбачає дотримання таких основних положень:

1. Самостійна робота розглядається як система, що має свою структуру.
2. Самостійна робота використовується як засіб формування загальнокультурних і професійних компетентностей.
3. Інтенсифікація і стимулювання самостійної роботи пов'язані з дослідженням мотивації, розробленням інтегративних форм і методів самостійної роботи.
4. Формування автономії учнів у навчальній діяльності сприяє як загальнонавчальним, так і індивідуальним пізнавальним стратегіям вивчення іноземної мови.
5. Класна і позакласна самостійна робота учнів стає ефективнішою, якщо сприяє реалізації та наступному розвитку індивідуального стилю учіння, дозволяє переходити від інтуїтивної уяви до осмислення діяльності під час виконання навчальних завдань і знаходити їх творчі розв'язання, що переводить самостійну роботу учнів на якісно вищий рівень [24].

Класна і позакласна самостійна робота старшокласників з іноземної мови буде ефективнішою, якщо, організовуючи її, виділяти в її структурі такі компоненти: *мотиваційний* (передбачає вміння реалізовувати свій позитивний інтенційний (спрямований) досвід надання переваги, переконання, бачити життєвий сенс у роботі, що виконується, підтримувати високий рівень мотивації на всіх етапах самостійної роботи, а також знання і використання прийомів стимулювання та налагодження роботи власного інтелекту); *інформаційно-змістовий* (вимагає від учня певного рівня знань і вмінь, розвитку здатності до аналізу, синтезу, порівняння, абстракції, спілкування; навичок роботи з інформацією, а саме: швидкого читання та збереження високого ступеня розуміння тексту, уміння конспектувати, складати тези, писати доповіді, рецензії, реферати тощо); *процесуальний* (включає в себе такі вміння: визначення обсягу виконуваної роботи, виділення етапів роботи, постановка мети і завдання для кожного етапу діяльності, розподілення часу для виконання завдання, організація робочого простору, залучення додаткових засобів для самостійного виконання завдання, певний рівень сформованості вміння керувати собою); *рефлексивний* (передбачає вміння визначати межі відомого і невідомого з метою отримання інформації, якої бракує; критичність до дій і вмінь; здатність співвідносити знання про свої можливості та

---

можливі перетворення в предметному світі й самому собі з вимогами діяльності та завданнями, які при цьому виконуються; здатність оцінювати якість як кінцевого продукту, так і окремих етапів самостійної роботи, уміння вибирати адекватні форми і методи оцінки) [24].

Контроль результатів самостійної роботи учнів старших класів може відбуватися в письмовій, усній або мішаній формі, коли учні здійснюють презентацію, подають звіти, представляють продукти своєї творчої діяльності або демонструють свої вміння. Формами і методами контролю самостійної роботи можуть бути тестування, захист творчих робіт тощо.

Впровадження нових видів і форм самостійної роботи в освітню практику відбувається поступово. Вибір того чи іншого варіанту залежить від готовності вчителя до змін і вмотивованості до них.

Узагальнюючи все вищесказане, можна стверджувати, якщо самостійна робота проводиться систематично, то вона, безперечно, сприяє міцному засвоєнню іноземної мови в єдності з розвитком прийомів навчальної діяльності.

## **8.2. ЗАСОБИ КЕРУВАННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Я**к уже зазначалося, самостійна робота може бути індивідуальною, парною, груповою чи фронтальною і спрямованою на виконання як усних, так і письмових форм діяльності. Як правило, для успішного виконання самостійної роботи учні мають оволодіти певним обсягом навчального матеріалу і діями, що забезпечують його засвоєння.

Здійснений нами змістовий аналіз наукових підходів до проблеми навчання самостійної діяльності школярів [10; 19; 26; 30; 45] дозволяє окреслити такі її найтипівші характеристики:

- самостійна робота більшістю дослідників визначається як різновид пізнавальної діяльності, що здійснюється як на уроці, так і в домашніх умовах за завданнями вчителя (але без його безпосередньої участі) або підручника;
- самостійна робота передбачає, що мета кожного завдання, котре має виконуватися, повинна бути усвідомлена учнем, і він залучає для цього свій досвід, набутий у навчальній діяльності, та доцільні засоби;
- самостійна робота сприяє формуванню таких важливих рис особистості, як пізнавальна активність, самостійність, креативність, творче ставлення до діяльності, дисципліна праці, самоорганізованість тощо;
- самостійна робота вимагає від учнів певних загальнонавчальних умінь, які забезпечують її раціональну організацію: уміння планувати свою діяльність, чітко визначати систему завдань, виділяти серед них пріоритетні, доцільно обирати оптимальні способи їх виконання, уміння здійснювати оперативний контроль за діяльністю та коригувати її процес і результати, аналізувати їх, порівнювати отримані результати з прогнозованими, з'ясовувати причини відхилень і знаходити шляхи їх усунення в подальшій роботі.

---

Самостійна робота виконує навчальну, пізнавальну, розвивальну й виховну функції [35]. Крім того, для неї характерна контролююча функція, оскільки стає можливим з'ясовувати рівень сформованості в учнів умінь і навичок здійснювати певну діяльність усвідомлено і творчо, спираючись на власний навчальний досвід [45].

У теоретичному плані питання методичного керування досі розробляються, а тому поки що не існує однозначного його розуміння. К. Б. Єсіпович вважає, що керування навчальною діяльністю є комплексною цілеспрямованою системою засобів методичного і психолого-педагогічного забезпечення навчального процесу, яка «сприяє раціональній організації і активізації як окремих навчальних дій учнів, так і їхній навчальній діяльності в цілому, а також створює орієнтири для формування в учнів прийомів, навичок і вмінь самостійної роботи» [15, с. 83]. На її думку, будь-який засіб навчання може бути засобом керування, і поряд із підручником, дидактичними матеріалами, схемами, алгоритмами, інструкціями відносить до них навчальну програму, книгу для вчителя, довідкову літературу, обґрунтовуючи це тим, що через перші здійснюється безпосереднє керування учнями, а інші – адресовані вчителю і керують навчальним процесом через його діяльність. Розглянемо лише ті засоби керування, що можна використовувати для організації самостійної роботи учнів старшої школи і які призначені безпосередньо для учнів.

**Робота з підручником.** Розглядаючи підручник як модель системи навчання [5], об'єктивно необхідно вмещувати в ньому такі види діяльності учнів, які вони мають виконувати самостійно: або вдома – без безпосереднього контакту з учителем, або на уроці – під опосередкованим керівництвом учителя, що здійснюється через спеціальні навчальні матеріали чи засоби.

Робота з підручником має організовуватися таким чином, щоб старшокласники свідомо і самостійно здобували знання, а не просто прочитували та переказували зміст пропонованих текстів. Вона повинна здійснюватися за чітко продуманою системою навчальних завдань: пошук у тексті відповідей на заздалегідь поставлені запитання; порівняння й зіставлення певних фактів, про які йдеться в тексті (наприклад, під час опрацювання тексту про проблеми стосунків батьків і дітей в Німеччині в підручнику з німецької мови [3, с. 24] учням пропонується порівняти їх з проблемами таких стосунків в Україні); аргументація правил, на основі яких виконуються пропоновані вправи; заповнення різноманітних таблиць, формулярів за матеріалом підручника [41, с. 80, 104, 128]; прочитати текст і позначити в ньому ту інформацію, яка є для них новою, або ту, яку вони вже отримали під час вивчення інших предметів – це далеко не повний перелік можливих завдань під час роботи з підручником.

Г. В. Рогова вважає тексти підручника джерелом інформації і розглядає їх також як довідковий матеріал. Вона підкреслює, що «учням потрібно прищеплювати ставлення до тексту як авторитетного джерела, яке є носієм не лише змістово-сміислової інформації, але й лінгвістичної» [43, с. 228]. У будь-якому тексті підручника лексико-граматичний матеріал подано в природних зв'язках, які зумовлені комунікативними завданнями, тому потрібно спонукати учнів до дослідницького пошуку для отримання необхідної інформації. Так, наприклад, із тексту з підручника німецької мови учні зможуть отримати достатню інформацію про дієприкметник *Partizip I*, який

утворюється від основи дієслова шляхом додавання суфіксів -end або -nd [2, с. 131]. У реченні цей дієприкметник вживається як означення або як обставина способу дії.

Складнішою є робота з **текстами для домашнього читання**, оскільки вони є більшими за обсягом і можуть містити певну кількість незнайомих слів. Але така робота повинна здійснюватися обов'язково, оскільки вченими давно доведено, що той, хто багато читає іноземною мовою, той краще розмовляє цією мовою, порівняно з тим, хто нічого не читає. Адже під час читання відбувається внутрішнє проговорювання, і це сприяє розвитку усного мовлення. Читання також сприяє розвитку писемного мовлення, оскільки під час читання учні запам'ятовують правопис багатьох слів (звичайно, це більшою мірою стосується тих, у кого більше розвинена зорова пам'ять). Під час читання таких текстів учень не завжди може чітко усвідомити їх зміст і з'ясувати найсуттєвіше, не маючи можливості переконатися у вірогідності прочитаного, також він може зрозуміти його не зовсім правильно. Для цього, наприклад, в підручнику з німецької [2, с. 59, 83, 108, 138–139, 164–165, 192–193, 221] та іспанської [41, с. 178–198] мов подано необхідні виноски, до ознайомлення з якими потрібно привчати учнів, оскільки деякі з них із метою заощадження часу просто їх ігнорують.

Мета самостійної роботи з текстами для домашнього читання не повинна зводитися до запам'ятовування певних слів і переказу змісту. Старшокласники вибирають з тексту те, що потрібно для виконання завдання, поставленого відповідно до теми тексту. Таку роботу доцільно супроводжувати розгорнутою бесідою за її результатом і узагальненням учителя. Цього можна досягти за допомогою вправ, які, як правило, подаються в кінці тексту і виконуються учнями самостійно вдома. Такі вправи допомагають краще зрозуміти зміст тексту, вони є опорними для обговорення прочитаного в класі. Так, у підручниках з іспанської мови в розділі *Textos para la lectura* [40, с. 182–219; 41, с. 178–198] до кожного тексту подано відповідні вправи, наприклад:

***Completa las siguientes frases con las palabras adecuadas del texto.***

(Доповни речення відповідними словами з тексту.)

(HOLA-10, с. 182).

***Busca en el texto las palabras de significado más afín.***

(Знайди в тексті найбільш адекватні за значенням слова.)

(HOLA-10, с. 190).

***Relaciona las dos columnas.***

(Поеднай вирази у двох колонках.)

(HOLA-11, с. 179).

Після виконання вправ доцільно запропонувати учням тест на перевірку розуміння, який дає можливість оцінити їхній рівень розуміння тексту. Наведемо окремі приклади з підручників німецької мови [1; 2; 3].

***Lies den Text noch einmal. Was ist richtig?***

(Прочитай текст ще раз. Що правильно?)

(Deutsch 10, с. 165)

***Welche Sätze entsprechen dem Inhalt der Sage? Wähle sie.***

(Які речення відповідають змісту легенди? Вибери їх.)

(Guten Tag! 11, с. 124).

---

Якщо такого тесту немає в підручнику (книзі для читання), то вчителю доцільно самому його скласти. Тест учні можуть виконувати вдома і потім його результати перевірити за ключами (якщо вони є). Якщо тест проводиться вчителем, то він може готувати його на спеціальних картках, роздавши їх учням.

Важко переоцінити **роботу з довідковою літературою**, яка міститься в підручнику (до неї належать граматичний і країнознавчий довідники, двомовний словник, список неправильних дієслів тощо). Матеріали цих довідників, як правило, спеціально відібрані, препаровані відповідно до чинної навчальної програми для старшої школи і співвіднесені з віковими особливостями старшокласників та їхнім досвідом вивчення іноземної мови. Усі пояснення подано в доступній формі, учні зможуть використовувати їх під час самостійної роботи.

У сфері навчання іноземних мов самостійна робота на уроках зазвичай пов'язується з розвитком автономії старшокласників, зокрема з формуванням у них умінь і навичок в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі [6; 7; 21; 29; 34; 53]. Навчання говоріння – одне з основних практичних завдань навчання іноземної мови у школі. Відповідно до вимог навчальної програми у старших класах вдосконалюються і розвиваються навички і вміння говоріння, сформовані в основній школі, розширюються сфери спілкування учнів та обсяг їхніх висловлень у монологічній і діалогічній формах завдяки новим темам і новому лексичному матеріалу. Самостійна робота старшокласників у процесі навчання говоріння полягає, головним чином, у підготовці висловлення, у самостійному здобуванні інформації, яка в адекватному або трансформованому вигляді становитиме зміст підготовленого висловлення у формі монологу або діалогу в організованій учителем навчально-комунікативній діяльності. Наведено окремі приклади вправ для формування навичок і умінь говоріння з підручників іспанської [40; 41] і німецької [1; 2; 3] мов для старшої школи.

***Imagina que has vuelto de Santiago de Compostela. Comparte tus impresiones del viaje. Empieza así:***

*(Уяви, що ти повернувся з подорожі в Сантьяго де Компостела. Поділися своїми враженнями. Почни свою розповідь такими словами:).*

¡Qué suerte que yo haya tenido la oportunidad de ir por el Camino de Santiago! Viniendo a España,....

*(HOLA-10, с.145).*

***Prepárate para contar las atracciones de las Islas Canarias y las Baleares.***

*(Підготуйся розповісти про принади Канарських і Балеарських островів.)*

*(HOLA-11, с. 123).*

***Du magst keinen Sport. Du hast andere Interessen. Welche? Erzähl darüber deinen Mitschülern. Überzeug sie, dass dein Hobby nicht weniger interessant ist als der Sport.***

*(Ти не любиш спорт. У тебе інші інтереси. Які? Розкажи про це своїм однокласникам. Переконай їх, що твоє захоплення не менш цікаве, ніж спорт.)*

*(Guten Tag! 10, с. 45).*



---

**Suche Informationen über die Geschichte deiner Region und erzähl in der nächsten Stunde deinen Mitschülern darüber. Sprich nach den folgenden Punkten.**

*(Знайди інформацію про твій регіон і на наступному уроці розкажи своїм однокласникам про нього. Розповідай за такими пунктами:)*

- Wie heißt deine Region?
- Was prägt ihre früheste Geschichte?
- Welche Rolle spielte deine Region in der Geschichte der Ukraine?
- Was gibt es Besonderes in der Geschichte deiner Region?
- Welche Traditionen werden in deiner Region gepflegt?
- Wie ist die Gegenwart deiner Region?

*(Guten Tag! 11, с. 124).*

**Macht dir Fremdsprachenlernen Spaß? Erzähl darüber den Mitschülern nach den folgenden Punkten:**

*(Чи подобається тобі вивчати іноземні мови? Розкажи про це своїм однокласникам за такими пунктами:)*

- Wie lernst du Deutsch?
- Wie verbesserst du deine Kenntnisse in Deutsch?
- Was dich beim Deutschunterricht motiviert und was demotiviert?

*(Deutsch 10, с. 210).*

Потрібно зазначити, що робота з підручником допомагає формуванню навичок самостійної роботи учнів і сприяє розвитку їхньої розумової діяльності. А такі види діяльності вимагають від них акумулювання різних аспектів набутого мовного, мовленнєвого і загальнонавчального досвіду, здатності орієнтуватись у доборі доцільних мовних та інформаційних засобів для продукування висловлювання.

Не менш важливою є самостійна робота старшокласників **із робочим зошитом** на друкованій основі. Під час його створення автори визначають такі цілі: формування вмінь письма, розроблення системи вправ, які допомагають закріпленню знань із лексики і граматики, а також поглибленню мовленнєвих навичок і вмінь. Робочий зошит – це важливий засіб організації поточного контролю знань, навичок і вмінь. Усі вправи в ньому повинні відповідати їх призначенню: чітке формулювання завдань, наявність одного граматичного явища в одній вправі, проста структура вправ, яка забезпечує правильність діяльності учнів. Матеріал робочого зошита забезпечує варіативність вправ з іноземної мови. Він використовується для письмових вправ під час вивчення нового матеріалу, вправ для закріплення вивченого і для вироблення навичок, повторювально-узагальнюючих вправ, а частково й усних вправ. Учитель сам вирішує, які вправи із зошита учні виконуватимуть у класі, а які вдома.

Методично доцільно засвоєння теми з іноземної мови проводити за такою схемою: спочатку старшокласники знайомляться з новим лексичним і граматичним матеріалом на уроці, потім виконують вправи на активізацію та повторення лексико-граматичного матеріалу, далі вправляються в ситуативних завданнях, відповідають на запитання, складають діалоги, готують монологічне висловлення з теми і т. д. Усі ці операції виконуються учнями під час роботи з підручником і робочим зошитом, причому частка самостійного виконання певних завдань досить велика.

---

Зупинимось на такому виді роботи, як написання творчих робіт (творів). Це один з ефективних різновидів самостійної роботи. Не можна забувати, що твір може стати змістовним і самобутнім творчим вираженням старшокласника лише в тому випадку, якщо розроблено технологію, що здатна спрямовувати його на логічний та обґрунтований виклад власних думок іноземною мовою. Учень повинен оволодіти вмінням чітко висловлюватися письмово, а це потребує опори на індивідуальні особливості кожного учня і подальший його розвиток. Тому необхідно ретельно продумати систему завдань для самостійного виконання. Навчання писати твори, розповіді, спогади – дуже корисна справа для самостійної роботи, оскільки після закінчення школи в учнів виникатимуть ситуації, коли їм буде потрібно викладати певні думки іноземною мовою в письмовій формі. Цього їх потрібно навчити ще в школі. Крім того, така робота допоможе в розвитку творчих здібностей учнів та активізує їхню навчальну діяльність.

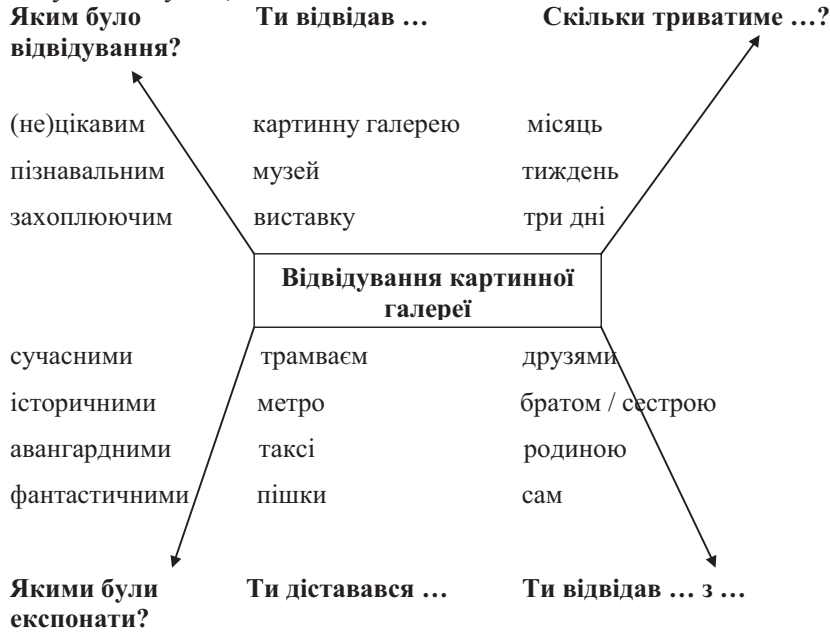
Отже, використання робочих зошитів дає можливість на кожному уроці значно збільшити питому вагу самостійної роботи учнів під керівництвом учителя, що сприяє активізації навчальної діяльності і в той же час підвищить грамотність учнів з іноземної мови.

Самостійна робота з різноманітними джерелами знань включає і **роботу з різного виду дидактичними матеріалами**: комплектами тематичних картинок, граматичних таблиць, картками з різними вправами, модулями, створеними вчителем для навчання лексики або граматики. Сьогодні широко пропагується самостійна робота з так званими функціонально-смысловими таблицями, які створюються для самостійного оволодіння лексичними одиницями. Робота за цими таблицями організується в такий спосіб: учням пропонується текст (у фонозапису або озвучений вчителем). Учитель складає функціонально-смыслову таблицю, презентує її учням після прослуховування, причому слова для самостійного засвоєння він подає з перекладом, і розпочинає роботу з теми. Учитель ставить запитання, а учні відповідають на них, використовуючи таблицю.

Аналогічно можна організовувати самостійну роботу за лексико-граматичною таблицею, яка складена таким чином, що в ній спеціально групуються слова, які розкривають певне поняття. Але, крім лексики, таблиця містить і граматичне явище, яке засвоюється на уроці.

У керуванні самостійною роботою старшокласників з іноземної мови доцільно використовувати також логіко-смыслові моделі, які є графічною інтерпретацією пропонуваної теми і стимулюють групову діяльність. Цінність її застосування полягає в тому, що надається можливість практично використовувати всі види мовленнєвої діяльності, також забезпечується індивідуалізація й диференціація навчання з урахуванням рівня навченості, інтересів і нахилів учнів. З допомогою такої моделі реалізується особистісно орієнтований підхід до навчання: у центрі навчання перебуває учень і його навчальна діяльність. Наведемо приклад такої моделі з теми «Відвідування картинної галереї/ музею/ виставки» (рис. 8.2). Цю модель можна використовувати для закріплення лексики з теми, а також для формування навичок самостійного

висловлення із запропонованої теми. На ній наочно представлено слова за розділами «Яким було відвідування», «Ти відвідав...», «Як довго триватиме...» тощо. Вона може слугувати схемою для монологічного висловлення, а також спрямувати зміст діалогу про відвідування музею, виставки тощо.



**Рис. 8.2. Модель з теми «Відвідування картинної галереї/ музею/ виставки»**

Аналогічно можна побудувати логіко-смыслову модель з будь-якої теми, а також для навчання граматики.

З наведених прикладів видно, що використання дидактичних матеріалів збагачує мовленнєві можливості учнів, оскільки учні оволодівають способом побудови свого висловлення за допомогою необхідних опор (картинок, таблиць, моделей), його планування, добору адекватних засобів вираження думок, оформлення їх відповідно до комунікативних намірів. Усі ці дидактичні засоби сприяють як міцнішому засвоєнню мови, так і формуванню в учнів уміння працювати самостійно.

Розглянуті нами засоби керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови не існують автономно, а складають єдине ціле. Будь-яке завдання, інструкція, роз'яснення способу виконання дій з мовним і мовленнєвим матеріалом, поступово впливає на формування в учнів їхніх власних уявлень про раціональніші шляхи оволодіння навчальним матеріалом і мовою в цілому. Виконуючи самостійну роботу так, як пропонує вчитель або підручник, учень поступово усвідомлює сутність процесу оволодіння іноземною мовою, який передбачає максимальну активність і самостійність у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Засоби керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови суттєво впливають на формування особистості учня, навчаючи його долати труднощі, самостійно і творчо працювати, набувати необхідних знань.

---

### 8.3. МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**У** контексті вимог компетентнісного підходу до організації іншомовної освіти у старшій школі пріоритетним визначається завдання формування ключових компетентностей учня-випускника. Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми може стати активізація самостійної роботи старшокласників в умовах класної і позакласної навчальної діяльності.

Вище вже було зазначено, що методично доцільно організована самостійна робота старшокласників сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу, стимулює пізнавальні інтереси, розвиває творчу ініціативу, сприяє зростанню мотивації навчання і формуванню активної життєвої позиції.

В останні роки помітно зріс інтерес до самостійної діяльності учнів. Впровадження самостійної роботи в навчальний процес потребує розроблення нових технологій і засобів навчання. Використання сучасних методів є підґрунтям для організації самостійної роботи учнів як на уроці, так і поза ним. Одним з таких методів вважається **проблемний метод** навчання. Він не є новим у методиці, але сьогодні його розглядають як один із засобів активізації учіння, підвищення ефективності навчання з певного конкретного предмета [24].

Під проблемним навчанням ми розуміємо таку організацію навчального процесу, яка передбачає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів з їх вирішення, у результаті чого відбувається творче оволодіння знаннями, навичками та вміннями і розвиток розумових здібностей школярів. Проблемні ситуації можуть створюватися на всіх етапах процесу навчання: під час пояснення, закріплення, контролю. Учитель формулює проблемну ситуацію і спрямовує учнів на її вирішення, організує пошук цього рішення.

Проблемний метод навчання розвиває творчу активність учнів, сприяє розвитку їхньої самостійності, включенню в пошукову й дослідницьку діяльність, формуванню пізнавального інтересу, пошукових навичок і вмінь.

Для ефективного обговорення тієї чи іншої проблеми потрібно заздалегідь запропонувати учням підготувати можливі запитання одне до одного з обговорюваної теми і визначити правила проведення цього обговорення: організаційний момент, етичні норми, обов'язок кожного використовувати мовні кліше в мовленні, визначення середнього обсягу висловлень, аргументації висловлень тощо. Для ефективнішої організації проблемного обговорення на уроці пропонуємо використовувати різноманітні стимули й опори, оскільки їх використання дозволяє диференціювати самостійну роботу старшокласників відповідно до рівня їхньої мовної підготовки, інтересів та ерудиції. Використання таких опор обумовлює комунікативну вмотивованість мовленнєвої діяльності учнів у різних її видах: читанні, говорінні, аудіюванні, письмі. Створюється можливість інтегрованого навчання цих видів мовленнєвої діяльності.

Однією з таких опор може бути текст. Самостійна робота з ним під час підготовки до обговорення певної проблеми є різноманітною. Учитель може запропонувати проблемний текст спочатку одному учню для самостійної роботи вдома з наступним обговоренням його в групі. Учень в цьому випадку виступає в ролі активного партнера

---

в груповому спілкуванні. Обговорення проблеми може мати інформаційно-пізнавальний характер. Для цього доцільно використати кілька текстів, які пов'язані тематично, але їх зміст невідомий іншим членам групи. Наявність кількох текстів-опор дозволяє індивідуалізувати самостійну роботу учнів. Бажано, щоб ці тексти містили знайомий учням лексичний і граматичний матеріал, були невеликими за обсягом, але достатньо інформативними. Завданням учнів буде здобування максимуму змістової інформації, яку можна буде використати для вирішення проблеми. У цьому випадку вона матиме інформаційно-пізнавальний характер.

Самостійна робота з текстом включатиме такі операції:

1) виділення основної думки, яка потім слугуватиме підґрунтям для вирішення проблеми;

2) осмислення структури тексту: виділення смислових віх, послідовності дій, фактів;

3) розуміння другорядної інформації;

4) розуміння змісту тексту.

Використовуючи діяльність за цією схемою, учень звертає також увагу на мовне наповнення тексту, добирає фрази, необхідні для продукування обговорення.

Важливим є наступний етап – обговорення поставленої вчителем проблеми. Висловлення кожного учня відбувається тоді, коли зміст прочитаного ним тексту стає актуальним на цьому етапі бесіди. Учень або підтримує, або розвиває, або доповнює висловлення інших, або, навпаки, заперечує, спростовує, або висловлює власну точку зору тощо. При цьому висловлення учнів вимагають від них самостійного виконання низки комунікативно обумовлених операцій:

- співвіднести зміст прочитаного тексту з проблемою, що обговорюється;
- співвіднести зміст свого тексту з комунікативними намірами співрозмовників;
- відібрати з виділеної частини тексту інформацію, що необхідна для участі в спільному обговоренні;
- висловити власну точку зору і своє ставлення до інформації з тексту;
- скоротити або розширити текст за рахунок фонових знань;
- здійснювати в разі необхідності мовні та мовленнєві трансформації, зумовлені змістом висловлення.

Таким чином, з допомогою самостійної роботи з текстами-операми до і в процесі вирішення проблеми в учнів розвиваються комунікативні вміння читання й говоріння.

Для організації обговорення на основі проблемного запитання можна запропонувати опори у вигляді коротких формулювань основних точок зору на окрему проблему або окремих тез. При цьому важливим завданням є підведення підсумків обговорення проблеми. Учитель повинен використовувати різні способи заохочення учнів для підтримки та стимулювання активності учнів під час бесіди і для об'єктивної оцінки участі кожного в роботі. Він, наприклад, може давати учням бали за правильну відповідь чи запитання, використання лексики, вживання комунікативних кліше тощо. У кінці обговорення бали підраховуються, і за результатами виставляються оцінки.

Отже, використання проблемного методу навчання сприяє ефективному розвитку самостійної роботи учнів, прийняттю ними самостійних рішень з тієї чи іншої проблеми, набуттю навичок і вмінь самостійного висловлення іноземною мовою.

---

Проблема ефективної організації самостійної роботи завжди є актуальною, тому вважаємо доцільним розглянути **груповий метод** навчання як один із шляхів активізації самостійної діяльності старшокласників. Цей метод пов'язаний з проблемним, оскільки саме в групі учні обговорюють проблеми, які їм пропонуються.

Навчання в групі ще недостатньо використовується у практиці навчання іноземної мови, оскільки не всі вчителі дидактично адекватно усвідомлюють, як організувати таку роботу. Наведемо приклади організації групової роботи.

1. **Інтерв'ю**. Завданням такої роботи є одержати в якомога більшої кількості членів групи відповіді на поставлене запитання з метою з'ясування їх думки, судження. Загальні результати опитування обговорюються всіма.

2. **Банк інформації**. Кожен учень отримує певну інформацію на картці. Його завданням є одержати в якомога більшої кількості однокласників інформацію з цього питання, а також повідомити кожному свою інформацію. Після цього слово надається тому учню, який отримав найбільшу кількість інформації.

Іншою формою такої роботи є гра в «детектива», який збирає інформацію про певну подію, свідком якої стали члени групи, але їм відома лише частина необхідної інформації. «Детектив» повинен зібрати всі факти та узагальнити їх.

3. **Пошук пари**. В основі цього прийому лежить умова, що в групі кожен учень має свою пару, яку він повинен знайти, ставлячи запитання. На картці, яку він отримує, написана та чи інша думка з обговорюваної проблеми. Учень повинен знайти того, хто думає так само, як і він. Для цього він розпитує однокласників про запропоновану тему і сам відповідає на їх запитання.

Під час використання групового методу навчання на уроках, як засвідчує шкільна практика, найважче добитися, щоб учні спілкувалися іноземною мовою. Груповий метод навчання допомагає урізноманітнити урок і зробити його цікавішим. У результаті учні навчаються не лише працювати самостійно, але й допомагати іншим оволодівати практичним досвідом спілкування.

Сучасний етап розвитку вітчизняної методики характеризується підвищенням інтересом до проблеми використання **методу проектів**, зокрема в навчанні іноземної мови. Цей метод допомагає оптимізувати процес навчання в школі, розвивати навички самостійної роботи старшокласників. Проектна діяльність забезпечує можливість самовизначення учнів, що особливо важливо для особистості, яка формується. Вона реалізується на основі таких принципів: принцип особистісної орієнтації, який дозволяє максимально реалізовувати індивідуальні особливості учнів через такі форми організації роботи, як робота в парах і малих групах; принцип доступності й посильності, який реалізується за рахунок вибору пізнавального змісту навчання з урахуванням вікових особливостей і пізнавальних інтересів учнів.

Позитивна якість цього методу полягає в тому, що він:

- дозволяє залучити кожного учня до роботи в групі з отриманням остаточно сформованого соціально значущого результату;
- стимулює інтереси учнів через творчі завдання, які вимагають роботи уяви;
- дає можливість усім учасникам діяльності використовувати та інтерпретувати отриману інформацію, а не просто заучувати її [38].

Кожний проект передбачає вироблення своєї стратегії і тактики виконання, організації діяльності учнів, оцінювання результатів роботи. Наприклад, учням пропонується розробити проект з екологічної теми. Учні діляться на групи, і кожна з них виконує певне завдання: знаходить матеріал з теми, оформлює і презентує його. Алгоритм організації самостійної проектною роботи учня з екологічної тематики є багатоплановим і може включати такі етапи:

1. Вибір актуальної теми і необхідної для дослідження технології.
2. Добір необхідної інформації (наприклад, з допомогою Інтернету і бібліотечного фонду школи).
3. Аналіз отриманих результатів і формулювання кількох лаконічних висновків.
4. Презентація отриманих результатів у вигляді графіків, діаграм, таблиць, текстів, малюнків, фотографій тощо, а також остаточне оформлення роботи як на паперовому, так і на електронному носіях.
5. Колективне обговорення і внесення пропозицій з метою ефективного вирішення вивченої проблеми на місцевому рівні, а також озвучення можливих шляхів вирішення її на регіональному рівні.

Продемонструємо приклади такого проекту, запропонованого змістом підручників з німецької мови для старшої школи [2; 3].

### **Projektarbeit**

#### **1. a) Wählt für eure Projektarbeit eines von diesen Themen.**

*(Виберіть для вашої проектною роботи одну з цих тем.)*

Lawinen

Überschwemmungen

Waldbrände

Dürre

Erdbeben

#### **b) Sucht in den Massenmedien Informationen zum gewählten Thema.**

*(Пошукайте інформацію до обраної теми в засобах масової інформації.)*

#### **2. Fasst die Resultate der Suche zusammen.**

*(Підсумуйте результати пошуку.)*

#### **a) Sammelt Bilder und Fotos zum gewählten Thema.**

*(Доберіть малюнки і фотографії до обраної теми.)*

#### **b) Schreibt kurze Texte zum gewählten Thema.**

*(Напишіть короткі тексти до обраної теми.)*

#### **c) Macht ein Poster mit den Texten und Bildern / Fotos.**

*(Оформіть плакат з текстами і малюнками / фотографіями.)*

#### **3. Macht eine Präsentation eures Projekts. Zeigt das Poster euren Mitschülern und präsentiert die Resultate.**

*(Зробіть презентацію вашого проекту. Покажіть плакат своїм однокласникам і продемонструйте результати.)*

#### **4. Was findet ihr an eurer Projektarbeit interessant? Diskutiert in der Klasse.**

*(Що цікавого ви знаходите у своєму проекті? Обговоріть це в класі.)*

*(Deutsch 10, s. 197)*

---

## Projektarbeit

### 1. a) Wählt für eure Projektarbeit eines dieser Themen.

*(Виберіть для вашої проектної роботи одну з цих тем.)*

- Umweltschutzorganisationen • Klimawandel
- Aktiv für den Umweltschutz • Artenschutz

### b) Sucht Informationen zum gewählten Thema.

*(Пошукайте інформацію до обраної теми.)*

### 2. Fasst die Resultate der Suche zusammen.

*(Підсумуйте результати пошуку.)*

### a) Schreibt Texte zum gewählten Thema.

*(Напишіть короткі тексти до обраної теми.)*

### b) Sammelt Bilder und Fotos zum gewählten Thema.

*(Доберіть малюнки і фотографії до обраної теми.)*

### c) Macht ein Poster oder einen Prospekt mit Texten, Bildern und Fotos.

*(Оформіть плакат з текстами і малюнками / фотографіями.)*

### 3. Macht eine Präsentation eures Projekts.

*(Зробіть презентацію вашого проекту.)*

### 4. Äußert Meinungen über eure Projektarbeit.

*(Обміняйтесь думками про вашу проектну роботу.)*

*(Guten Tag! II, с. 96)*

Після презентації проекту передбачається загальна дискусія, яку вчитель повинен ретельно продумати, а для цього заздалегідь ознайомитися з результатами проекту.

Крім того, учителю потрібно проаналізувати висловлення учнів, простежити за тим, як вони засвоїли лексику, чи правильно вживають граматичні структури, а також оцінити всі відповіді. Необхідно з'ясувати в учнів, чи справдилися їхні очікування у зв'язку з виконанням проекту, і разом пошукати шляхи вдосконалення цього виду діяльності. Важливо, щоб учні побачили позитивний досвід у процесі презентації.

Що стосується контрольного етапу проекту, то не потрібно зосереджуватися на помилках, оскільки учні вклали багато зусиль в його створення, працювали із задоволенням, набули певних навичок і вмінь, зокрема самостійної роботи. Варто оцінювати весь проект у цілому, зокрема, за рівень творчості, чіткість презентації. Оцінку доцільно виставляти всім виконавцям проекту однаково. Якщо оцінки будуть різні, це може вплинути на психіку учня, він втратить віру в свої сили і наступного разу відмовиться брати участь у проекті.

Робота над проектом допомагає учням проявити себе з найкращого боку. У них є можливість продемонструвати свої організаторські здібності, приховані таланти, а також уміння самостійно здобувати знання, що є суттєвим моментом в організації процесу навчання учнів старшої школи. Метод проектів є важливою формою ефективної організації самостійної роботи старшокласників.

Використання **сучасних інформаційних** технологій в навчальному процесі вносить додаткову мотивацію в процес навчання. Сьогодні часто обговорюється питання про їх використання під час навчання іноземної мови, в цілому, і в організації самостійної роботи старшокласників, зокрема.



---

Особливо ефективною допомогою вчителю надає використання ресурсів інформаційної системи Інтернет, яка пропонує своїм користувачам різноманітність інформації і ресурсів. З нашої точки зору найбільш ефективними способами використання можливостей Інтернету є листування електронною поштою, участь у текстових і голосових чатах, форумах. Найбільш продуктивною формою роботи є використання форуму, оскільки вчитель може знайти сайти з форумами з виучуваної тематики, роздрукувати сторінки форуму з метою ознайомлення учнів з наявними повідомленнями, їх подальшого обговорення, висловлення власної думки, а потім, можливо, написання відповіді. У ході такої роботи відбувається підвищення якості усного і письмового мовлення, збагачення словникового запасу.

Сьогодні неможливо уявити собі сучасного школяра, який би не користувався електронним словником. Найвідомішим з них є ABBYY Lingvo, з різноманітним мультимедійним супроводом, який дозволяє не лише побачити переклад слова та його транскрипцію, але й почути його ізольовано і в контексті, знайти його вживання в заголовках, прикладах, перекладах, коментарях.

Однією з ефективних форм організації та активізації самостійної роботи старшокласників є комп'ютерна презентація. Вона може поєднувати комп'ютерну анімацію, графіку, відео, музику і звуковий ряд, які організовані в єдине середовище. Microsoft Power Point є універсальною програмою для підготовки презентацій, оскільки має слайдову структуру, широкі можливості роботи з текстовим і графічним змістом, нею легко керувати за допомогою одного натиску клавіші миші або пульта. На уроках іноземної мови можна запропонувати учням підготувати презентації на етапі узагальнення певної виучуваної теми. Так, наприклад, на етапі завершення роботи з теми «Їжа і напої» учні можуть підготувати презентацію проекту, присвяченого «Національним кухням» країн, мова яких вивчається, після теми «Німецькомовні країни» – відомим мегаполісам, після теми «Здоровий стиль життя» – шкідливим звичкам тощо. Саме проблемно-пошукові проектні технології створюють оптимальні умови для самостійного керування учнями пізнавальною діяльністю, самовизначення в освітньому середовищі, виявлення ділової активності та прийняття відповідальних рішень з основних аспектів своєї навчальної діяльності [25].

Під час використання комп'ютера учням надається можливість вивчати теоретичний матеріал, самостійно виконувати запропоновані завдання різних рівнів, а в разі необхідності детально знайомитися з їх правильним розв'язанням. У процесі роботи в комп'ютерному середовищі навчання активізується самостійна робота кожного учня, що є необхідним для розвитку особистості. Використання комп'ютерних засобів навчання (КЗН) дозволяє раціонально поєднувати колективні форми роботи з індивідуальним підходом до навчання. КЗН – це програмні засоби, в яких відображена певна предметна галузь, тією чи іншою мірою реалізовано технологію її вивчення, забезпечено умови для здійснення різних видів навчальної діяльності. КЗН зазвичай призначені для використання в навчально-виховному процесі, під час підготовки з метою розвитку особистості учня, інтенсифікації процесу навчання [42].

Мультимедійні засоби мають низку переваг порівняно з традиційними друкованими підручниками і посібниками. Вони виконують такі функції:

- 
- надають можливість здійснювати індивідуалізацію навчального процесу, пристосовуючи його до індивідуальних особливостей учнів;
  - презентують навчальний матеріал з урахуванням різних способів навчальної діяльності з допомогою гіпертекстової організації;
  - підвищують наочність презентації матеріалу;
  - активізують пізнавальну діяльність учнів завдяки інтерактивності;
  - посилюють контролюючу функцію навчального курсу за рахунок використання вбудованих тестів різного виду, які полегшують діяльність учителя і створюють ефективний зворотний зв'язок.

Під час роботи з мультимедійними засобами навчання самостійність старшокласників у набутті іншомовних знань має більш активний характер, учні з самого початку залучені до активної пізнавальної діяльності. Використання мультимедійних засобів навчання сприяє розвитку вмінь самостійного пошуку необхідної інформації.

Використання мультимедійних технологій створює передумови переходу від пасивного сприймання до активного мислення в набутті вмінь і формуванні позитивного ставлення до предмета, що вивчається. Стимулом до дії для учня є елемент гри, який включає можливість спілкування з комп'ютером, а також можливість отримати швидку реакцію на ситуацію, що виникла. Важливим фактором успішного навчання є зниження в учня психологічного бар'єру під час використання комп'ютерних мультимедійних засобів навчання. Таким чином, використання технології мультимедіа в навчальному процесі значно підвищує зацікавленість і мотивацію учнів, а також рівень засвоєння ними необхідних знань і вмінь, оскільки вимагає від школярів активізації самостійної пізнавальної діяльності.

Актуальність самостійної роботи старшокласників у навчально-виховному процесі зросла в останні роки. Науково-технічна революція зажадала від людини пристосування до умов виробництва (технологій), що постійно вдосконалюються. Сучасному працівнику будь-якої галузі виробництва потрібно вміти орієнтуватися в зростаючому потоці інформації. Під час формування в учнів іншомовних знань і вмінь сьогодні недостатньо ефективності стереотипного, в основному вербального способу навчання.

Безперечно, роль самостійної роботи учнів буде збільшуватися і надалі. Це пов'язано із впровадженням у навчальний процес техніки (у тому числі мультимедійної). Учитель буде вільним від багатьох непродуктивних видів роботи і зможе більше уваги приділяти виховному та творчому аспектам своєї діяльності.

Питання самостійної роботи порушувалося ще в педагогічній літературі минулого. Але сьогодні ця проблема більш активізується. І це природно, оскільки однією з умов успішного навчання іноземної мови є розвиток навичок і вмінь самостійної роботи з іншомовним навчальним матеріалом учнів старшої школи. Крім того, самостійна робота є універсальним видом діяльності в суб'єктивно-психологічному плані. У цьому контексті самостійність адекватна психічній діяльності на всіх рівнях: від найпростішої її форми – усвідомлення своїх прийомів діяльності під час виконання роботи за зразком – до вищих форм творчості.

---

Це положення має винятково важливе значення для організації оптимального навчання. Відомо, що навчання в загальному вигляді є двоєдиним процесом. З одного боку – це самостійне засвоєння учнями знань і вмінь, а з іншого – організація цього засвоєння, тому ефективність навчання залежить як від ступеня інтересу самого учня до пізнавальної діяльності, так і від якості організації навчання.

У загальнопедагогічних і методичних працях учених багато зроблено для забезпечення сучасного рівня навчання і розвитку учнів. Усі вони відзначають велике значення в цьому самостійної роботи школярів.

З перших днів перебування дітей у школі необхідно формувати в них навички самостійної роботи. Її роль у навчальному процесі зростає з віком школярів. Мова про те, що використання самостійної роботи повинно йти в ногу з процесом природного розвитку учнів. Вважається, що її частка в початкових класах має складати не менше 20,0% навчального часу, в середніх – не менше 50,0%, а у старших класах – не менше 70,0%. Реально ж на неї відводиться значно менше часу. Організація самостійної роботи старшокласників немислима в такому обсязі, якщо немає відповідних умов. Умови для цього може і повинен створити насамперед учитель. На основі вищесказаного можна дійти висновку, що робота з прищеплювання учням навичок самостійної роботи повинна спрямовуватися на поглиблене оволодіння ними іноземною мовою. Зазначені цілі можуть бути досягнуті за рахунок раціональної організації навчального процесу, з допомогою додаткових за обсягом та індивідуалізованих за своїм характером завдань для самостійної роботи, а також використання сучасних методів навчання, спрямованих на розвиток і активізацію самостійності та творчості учнів.

Потрібно також зазначити, що проблема організації самостійної роботи старшокласників з іноземної мови є актуальною і складною, а її вирішення вимагає значних спільних зусиль як з боку вчених-методистів, так і вчителів-практиків.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Басай Н. П. Німецька мова. Добрий день» : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання, рівень стандарту) / Надія Басай.– К. : Освіта, 2011.– 240 с.
2. Басай Н. П. Німецька мова. : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання, академ. рівень) / Надія Басай.– К. : Освіта, 2010.– 304 с.
3. Басай Н. П. Німецька мова. Добрий день» : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (10-й рік навчання, рівень стандарту, академ. рівень) / Надія Басай.– К. : Освіта, 2011.– 352 с.
4. Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти / Н. М. Бібік // Педагогіка і психологія.– 2008.– № 1.– С. 40–46.
5. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим.– М. : Просвещение, 1988.– 256 с.
6. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам / Г. М. Бурденюк.– Кишинев : Штиинца, 1988.– 137 с.

- 
7. Бутягина К. Л. Содержание и организация самостоятельной работы по иностранному языку в учебное время: автореф. дисс.... канд. пед. наук / К. Л. Бутягина.– М., 1999.– 20 с.
  8. Варганова В. В. Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности: дисс.... канд. пед. наук / В. В. Варганова.– Ижевск, 2007.– 172 с.
  9. Вяткин Л. Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка : пособие к спецкурсу / Л. Г. Вяткин.– Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1993.– 130 с.
  10. Гелашвили Н. И. Педагогические основы управления самостоятельной работой учащихся в процессе обучения / Н. И. Гелашвили.– Тбилиси : Ганатлеба, 1988.– 178 с.
  11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко.– К. : Либідь, 1997.– 374 с.
  12. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег.– М. : Учпедгиз, 1956.– 374 с.
  13. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения // Известия АПН РСФСР.– Вып. 115.– 1961.– С. 12–24.
  14. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов.– М. : Учпедгиз, 1961.– 239 с.
  15. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе : учебное пособие / К. Б. Есипович – М. : Просвещение, 1988.– 191 с.
  16. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання оцінювання.– К. : Ленвіт, 2003.– 273 с.
  17. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991р. №1060-ХІІ / Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>
  18. Зеленкова Н. І. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць.– Кривий Ріг : КДПУ, 2005.– Вип. 13.– С. 247–252.
  19. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя.– М. : Просвещение, 1991.– 219 с.
  20. Ибатова А. З. Системный подход к исследованию проблемы формирования готовности студентов к профессионально ориентированному обучению на иностранном языке : материалы научн.-практ. конф. «Теоретические и методологические проблемы современной педагогической науки». (1 июня 2009 г.) / А. З. Ибатова.– Караганда : Центр гуманитар. исследований, 2009.– С. 20–23.
  21. Качан И. Т. Самостоятельная работа старших классов на уроке иностранного языка / И. Т. Качан.– М., 1977.– 152 с.
  22. Князева Е. Н. Синергетика как мировоззрение. Диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии.– 1992.– № 12.– С. 3–20.
  23. Козлова Н. В. Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход / Н. В. Козлова.– Томск : Изд-во ТПУ, 2007.– 201 с.

- 
24. Кобышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Кобышева. – СПб. : КАРО, Мн. : Изд-во «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
25. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
26. Куликова А. А. Обучать самостоятельной работе – значит учить трудиться / А. А. Куликова // Иностр. яз. в шк. – 1987. – № 3. – С. 41–43.
27. Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка / А. А. Леонтьев // Иностр. яз. в шк. – 1975. – № 2. – С. 83–87.
28. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : моногр. / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2009. – 307 с.
29. Малишева А. Н. Организация и самоконтроль самостоятельной работы учащихся на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе: дисс. канд. пед. наук / А. Н. Малышева. – М., 1987. – 235 с.
30. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
31. Микельсон Р. М. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Р. М. Микельсон. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 150 с.
32. Молдавская Н. Д. Воспитание читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом / Н. Д. Молдавская. – М. : Просвещение, 1968. – 128 с.
33. Моро М. И. Самостоятельная работа учащихся на уроках / М. И. Моро. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 150 с.
34. Нуриахметов Г. М. Самостоятельная работа старшеклассников с лексикой / Г. М. Нуриахметов // Иностр. яз. в шк. – 1988. № 3. – С. 23–27.
35. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий – М. : Нальчик : Издательский центр «Эль-Фа», 1996. – 124 с.
36. Паршина И. В. Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку / И. В. Паршина // Иностр. яз. в шк. – 1987. – № 2. – С. 40–42.
37. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
38. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 3–10; № 3. – С. 9–10.
39. Рапопорт І. А. Самостійна робота з іноземної мови учнів старших класів / І. А. Рапопорт, Г. А. Турій – К. : Рад. шк., 1979. – 104 с.
40. Редько В. Г. Испанська мова : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання) / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Генеза, 2010. – 256 с.
41. Редько В. Г. Испанська мова : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (10-й рік навчання) / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Генеза, 2011. – 240 с.

- 
42. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт.– М. : «Школа-Пресс», 1994.– 205 с.
43. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова.– М. : Просвещение, 1991.– 287 с.
44. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія.– 2007.– № 2.– С. 26–33.
45. Слободян В. П. Формирование у школьников готовности к самообразованию / В. П. Слободян.– М. : Просвещение, 1983.– 144 с.
46. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. / К. Д. Ушинский.– М.-Л. : АПН РСФСР, 1952.– Т.7.– 252 с.
47. Шишмаренкова Г. Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин: личностно ориентированный аспект: дисс... доктора пед. наук / Г. Я. Шишмаренкова.– Челябинск, 1997.– 254 с.
48. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин.– М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007.– 746 с.
49. Юрченкова Г. Д. Мотивы и «антимотивы» при изучении иностранного языка / Г. Д. Юрченкова // Иностр. яз. в шк.– 1998.– № 4.– С. 42–45.
50. Benson P. *Autonomy and Independence in Language* / P. Benson, P. Voller.– Learning. London : Longman, 1997.– 270 p.
51. Brookes A. *Individualization and Autonomy in Language Learning*. / A. Brookes, P. Grundy (eds.) // *ELT Documents 131. Modern English Publications in association with the British Council/Macmillan*.– London : 1988.– P. 100–118.
52. Dickinson L. *Self-instruction in Language Learning* / L. Dickinson.–Cambridge, 1993.– 200 p.
53. Grundy P. *Modern Publications in Association with the British Council* / P. Grundy.– London, 1988.– 150 p.
54. Hutten I. *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior secondary school* / I. Hutten.– OULU : University of OULU, 1986.– 320 p.
55. Tudor I. *Learner-Centeredness as Language Education* / I. Tudor.– Cambridge University Press, 1996.– 279 p.
56. Tupy K. *Problemy malotridnich škol a samoststna prace žaku* / K. Tupy.– Brno, 1972.– 24 s.

---

## РОЗДІЛ 9

### МОНІТОРИНГ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

**Я**кість освіти відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціально-педагогічні, політичні, правові, демографічні, економічні тощо. Забезпечення реалізації високоякісної освіти вимагає доступу до вичерпної, об'єктивної, точної інформації про стан справ в освіті, що дозволить своєчасно виявляти допущені недоліки й оперативно реагувати на їх усунення. Одним із основних шляхів одержання такої інформації є організація та проведення моніторингу якості освіти.

За роки своєї незалежності Україна зробила чимало для входження до європейського освітнього простору, зокрема: запровадила зовнішнє незалежне оцінювання знань випускників шкіл, 11-річний термін навчання для здобуття повної загальної середньої освіти, семестровий розподіл навчального року, навчання дітей із 6-річного віку, увела 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів, викладання елективних курсів тощо.

Проте, незважаючи на позитивні зрушення, не всі ще проблеми вирішено, і перш за все це стосується оволодіння технологіями моніторингу якості освіти на різних рівнях – від учителя до управлінця. Створення національної системи моніторингового дослідження якості освіти є престижним і перспективним завданням МОН України, НАПН України, а також усіх органів управління освітою.

#### 9.1. ОБ'ЄКТИ І ВИДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВИТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**А**ктуальним питанням шкільної іншомовної освіти сьогодні є забезпечення відповідного рівня якісної підготовки старшокласників з іноземної мови. Нова тенденція розвитку суспільства визначають необхідність оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. Знання іноземної мови визначається як один із пріоритетних напрямів освітньої стратегії держави. Крім того, знання іноземної мови є підґрунтям для різнобічного розвитку особистості учнів, спрямованого на їхню самореалізацію в сучасному суспільстві.

Для визначення якості іншомовної освіти використовується оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови, їхня відповідність встановленим стандартам. Найважливішим механізмом оцінювання й керування якістю іншомовної освіти є моніторинг, що надає інформацію про її стан і дозволяє вчасно впливати на її результати через корекцію освітнього процесу.

У науковій літературі чимало праць вітчизняних і зарубіжних фахівців присвячено дослідженню проблеми моніторингу якості освіти (Г. Г. Азгальдов, Г. В. Єльнікова, В. А. Кальней, О. І. Локшина, О. І. Ляшенко, О. М. Майоров, Е. П. Райхман, Д. Уїлмс, С. Є. Шишов). Вони розкривають поняття, класифікацію й технологію освітнього моніторингу, категорію якості освіти та окреслюють сутність розроблених кваліметричних еталонів для вимірювальних процедур тощо.

---

Різні автори по-різному розглядають поняття моніторингу якості освіти. Г. В. Єльнікова тлумачить це поняття як комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання, перетворень керованого об'єкта та спрямування їх на досягнення заданих параметрів його розвитку [15]. Одне з найбільш загальних визначень освітнього моніторингу запропонував О. М. Майоров: «Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [36, с. 85]. Воно (поняття) легко конкретизується для окремих освітніх підсистем шляхом уточнення предмета моніторингу. Пріоритетним напрямом освітнього моніторингу на рівні навчального закладу варто вважати вплив процесу навчання на особистість учня [47].

У працях вітчизняних учених моніторинг якості освіти розглядається в контексті управління як комплексна система спостереження за всіма видами освітньої діяльності закладу [42; 69]. У цьому комплексі питань особливе значення має моніторинг навчальних досягнень. Поняття «навчальні досягнення» визначається як вимірювальний показник чи кількісна характеристика підготовленості учня, яка виражається кількістю правильно виконаних завдань чи кількістю балів, одержаних за методиками шкалювання з урахуванням важкості завдань, виконаних кожним учнем [12]. При цьому в педагогіці до навчальних досягнень відносять предметні знання, міжпредметні вміння, навички і компетентності. Останні характеризують здатність учнів приймати рішення і діяти в нестандартних ситуаціях (реальних чи навчальних), найбільш універсально використовуючи одержані до цього моменту знання, уміння, навички. Однією з нестандартних навчальних ситуацій, в якій старшокласники повинні діяти і знаходити рішення, є зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) [6].

Зупинимось детальніше на *педагогічному* і *психологічному* виді *моніторингу*, оскільки у сфері іншомовної освіти вони відіграють важливу роль у навчанні та розвитку старшокласників. Варто при цьому зазначити, що мовна освіта є важливим засобом, який формує свідомість особистості старшокласника та його здатність бути соціально мобільним у суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується, навколо розв'язання різноманітних проблем. Нові освітні реалії передбачають формування філософії сучасного європейця – «навчання впродовж життя», яка сприяє усвідомленню необхідності самоосвітньої діяльності особистості та її готовності опановувати нові знання, у тому числі вивчати нові мови [22]. Успішне досягнення цієї мети залежить від диференційованого врахування *психологічних особливостей* кожного старшокласника у процесі проведення іншомовного освітнього моніторингу.

За свідченнями психологів [10; 58], юнацький вік – дуже відповідальний етап розвитку в житті учня. Відбуваються суттєві зміни його особистості, а саме: завершення фізичного дозрівання, психологічне і соціальне дорослішання, бурхливе зростання його самосвідомості, формування світогляду, вибір професії та початок вступу в доросле життя. Окрім того, у цьому віці виникають значні труднощі, пов'язані з інтенсивним навчальним навантаженням та емоційним напруженням [27]. Юнацький



---

вік характеризується більшою (порівняно з підлітковим) диференціацією емоційних реакцій і способів прояву емоційних станів, а також підвищенням рівня самоконтролю. Усе це зумовлює особливі підходи до організації та здійснення моніторингу рівня навчальних досягнень учнів старшої школи.

Як зазначають сучасні психологи і педагоги, особливу роль у процесі навчання іноземної мови учнів старшої школи відіграє *психологічна готовність* [24]. Більшість учених вважає, що готовність – це особливий психічний стан, який виявляється як якісне новоутворення в структурі особистості на певному етапі розвитку [58]. У нашому дослідженні ми дотримуємось аналогічного трактування готовності старшокласників до оволодіння іноземною мовою, що містить в собі психологічні компоненти, необхідні для здійснення іншомовної навчальної діяльності.

Готовність до іншомовної діяльності різнобічно залежить від психологічних особливостей учнів і навчального процесу. І. О. Зимня [18], розглядаючи старшокласника як суб'єкта навчальної діяльності, зазначає, що період старшого шкільного віку є завершальним етапом дозрівання і формування особистості, коли якнайповніше виявляється ціннісно-орієнтаційна діяльність школяра. Певною мірою перегукуються з цими словами думки С. М. Кусакої, яка виділила такі компоненти готовності старшокласників до навчання [33]:

1. *Мотиваційно-професійний*, який передбачає бажання старшокласників навчатися за профілізацією, виявляти самостійність і усвідомленість вибору майбутньої професії.

2. *Когнітивно-темповий* компонент, який, у свою чергу, має два складники: інтелектуальний, який передбачає наявність середнього рівня інтелектуального розвитку за шкільною програмою, та організаційно-темповий, що визначає сформованість високої швидкості читання і письма, навичок роботи з текстом, швидкого перемикавання уваги.

3. *Вольовий компонент*, який містить навички самоорганізації і саморегуляції поведінки [24].

Підсумовуючи викладене вище, встановлено, що іншомовна готовність старшокласників включає в свою чергу і психологічну. Виявлено, що під час формування готовності до іншомовної діяльності виникає необхідність врахування психологічних особливостей старшокласників і сутності самого процесу мовленнєвої діяльності.

У педагогічній літературі розрізняють такий вид діагностики як *психологічна діагностика інтелектуального розвитку* [51]. Розглянемо її під кутом зору змісту навчання іноземних мов відповідно до компетентнісної парадигми.

*Психологічна діагностика інтелектуального розвитку* передбачає визначення рівня і темпу (траєкторії) розвитку старшокласників упродовж певного періоду навчання. Вона дає можливість спостерігати динаміку їхнього інтелектуального вдосконалення. Це може бути час, протягом якого засвоюється одна тема спілкування, а також семестр, навчальний рік, ступінь (етап) навчання (старша школа). Що стосується іноземної мови, то цей вид діагностики більше асоціюється з рівнем сформованості стратегічної (компенсаторної) компетентності – здатності школярів, за умови виникнення потреби, самостійно адекватно використовувати допоміжні засоби навчання

(словники, довідники, мережу Інтернет, глосарії тощо), а також, окрім вербальних, ще й невербальні засоби спілкування. Певною мірою вона також дозволяє з'ясувати рівень сформованості прагматичної, дискурсивної, функціональної компетентностей, компетентності програмування мовлення [19], що характерно для процесу навчання іноземної мови. Однак найчастіше її доцільно використовувати для виявлення рівня розвитку психофізіологічних можливостей учнів. Основними серед них ми визначили такі:

- як здійснювати порівняння мовної та соціокультурної інформації (в іншомовній освіті воно активно застосовується під час реалізації принципу опори на рідну мову, а також у взаємопов'язаному навчанні мови і культури, що знаходить свій відбиток у навчальному процесі, організованому у формі діалогу культур);
- як робити аналіз подій/явищ, систематизацію, аналогію, узагальнення;
- як логічно і відповідно до запропонованої теми будувати усне й письмове висловлення;
- як диференціювати інформацію, отриману з письмових і аудитивних джерел, на основну та другорядну;
- як здійснювати перефразування речень із причин незнання/забування мовної одиниці, комунікативно необхідної для висловлення думки;
- як скорочувати (компресувати) зміст продуктивного/рецептивного тексту;
- як передавати своїми словами зміст тексту;
- як самостійно без вербальних/схематичних/візуальних зображувальних опор виконувати творчі усні та письмові завдання тощо.

Зрозуміло, що подібні дії кожен учень може виконувати по-різному, відповідно до рівня свого інтелектуального розвитку і власного темпу навчання. Тож автору потрібно передбачати ці особливості під час конструювання змісту підручників і знаходити способи їх ефективного вирішення всіма школярами.

Наведемо приклади творчих завдань, вміщених у змісті підручників з іспанської мови «HOLA» для 10–11-х класів [56; 57], які дають можливість отримувати зворотну інформацію про рівень навчальних досягнень учнів і коригувати подальшу діяльність кожного з них.

**Cuenta qué quieres ver y visitar en la Comunidad Autónoma Castilla-La Mancha. Argumenta tus ideas.** *(Розкажіть, що ви хотіли б відвідати в Кастиллі-Ла Манчі. Аргументуйте свій вибір).*

*(HOLA – 10, с. 140)*

**Actualmente han aparecido nuevas profesiones. Haz una investigación.**

*(В останній час з'явилися нові професії. Дослідіть цю проблему).*

- ¿Qué profesiones han adquirido el mayor protagonismo en los últimos años?  
*(Які професії найпопулярніші в останні роки?)*
- ¿Cuáles profesiones serán las más demandadas en los próximos veinte años?  
*(Які професії будуть найбільш затребуваними в найближчі двадцять років?)*
- ¿Cuáles son tus futuras aspiraciones laborales?  
*(Які професії ти обрав би?)*

*(HOLA – 10, с. 82)*

---

**Narra sobre los cambios negativos del medio ambiente como la influencia del progreso científico.** (*Розкажи про негативні наслідки впливу сучасного наукового прогресу на навколишнє середовище*).

(HOLA – II, с. 174)

**Haz comentarios al refrán «Más vale la salud que la riqueza».** (*Прокоментуй прислів'я «За гроші здоров'я не купиш» / «Здоров'я не продається»*).

**Sugerencias:**

- la alimentación saludable (*здорове харчування*)
- la actividad física diaria (*щоденна фізкультура*)
- el control de peso (*контроль ваги тіла*)
- las revisiones médicas regulares (*регулярне стеження за станом здоров'я*)

(HOLA – II, с. 54)

Такі види навчальних завдань стимулюють старшокласників до рефлексії, до використання досвіду, набутого на попередніх етапах навчання і в процесі засвоєння інших навчальних курсів. А це означає, що в підручнику доцільно вміщувати вправи і завдання, котрі збігалися б із динамікою розвитку всіх учнів, зокрема їхніх комунікативних, загальнонавчальних та іншомовних здібностей і готовності до реалізації своїх комунікативних намірів у власній життєвій діяльності. Як засвідчує скільна практика, одне і те саме завдання, передбачене змістом підручника, викликає різний обсяг розумового напруження і творчості з боку учнів: для одних воно може бути результатом продуктивної, а для інших – репродуктивної роботи. Як зазначає Н. Ф. Круглова, важливим показником рівня творчого змісту діяльності є ступінь її відмінності від попередніх аналогів і результатів набутого досвіду [32]. Відповідно, навчальні завдання, що пропонуються підручником, повинні *орієнтуватися на можливості кожного учня*. Це є однією з важливих умов реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Стосовно *педагогічного моніторингу* в навчанні іноземної мови, то всі його види можна диференціювати за двома типами – залежно від суб'єктів, які здійснюють дослідження. У літературі виокремлюють *зовнішній і внутрішній моніторинги* [40].

*Моніторинг внутрішній* розглядається на рівні :

- *учня* (зумовлює оцінку особистісних навчальних досягнень кожного учня з іноземної мови);
- *учителя* (зумовлює оцінку результатів іншомовної діяльності, встановлює професійний рівень учителя).

Результати моніторингу вагомі лише за умов їх внутрішнього використання. Не всі результати, отримані під час внутрішнього моніторингу, після їх аналізу й узагальнення потребують оприлюднення; частина з них може використовуватися в подальшій роботі без оголошення отриманих результатів.

*Моніторинг зовнішній* розглядається в системі іншомовної освіти:

- на рівні району, міста (муніципальному рівні);
- на рівні області (регіональному рівні);
- на рівні країни (національному рівні).

Отже, узагальнюючи вищесказане, зазначаємо, що характерною ознакою типів іншомовного моніторингу (як внутрішнього, так і зовнішнього) є те, що він має бути

---

систематичним, планомірним і систематизованим. За його підсумками керівництво певної установи або підрозділу прийматиме відповідні управлінські рішення, спрямовані або на підтримку та поліпшення наявного рівня якості, або на усунення виявлених недоліків.

У навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземна мова. 10–11 класи» [55] зазначено, що моніторинг на уроках іноземної мови носить навчальний характер: він дозволяє вдосконалювати процес навчання, замінити малоефективні прийоми і засоби навчання більш ефективними, створювати більш сприятливі умови для корекції та поліпшення практичного володіння засобами іноземної мови.

Особливим механізмом, з допомогою якого коригується навчальна діяльність і окреслюються шляхи досягнення визначених цілей, є *діагностика*. Багатьма педагогами, психологами і методистами вона вважається обов'язковим і важливим компонентом освітнього процесу. Як зазначають В. В. Краєвський і А. В. Хуторської, освітня діагностика – це процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і педагога з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання [29]. Відповідно, вона включає контроль, перевірку, облік, оцінювання, збір статистичних даних, їх аналіз, рефлексію; визначення динаміки освітніх змін та особистісних якісних перетворень у змісті освіти кожного школяра; перегляд цілей, уточнення освітніх програм і коригування процесу навчання; прогнозування подальшого розвитку проблем освіти [29]. До складу діагностики можуть входити різноманітні форми контролю, який передбачає визначення, вимір та оцінювання рівня освітнього досвіду старшокласників, набутого ними у процесі засвоєння певного змісту навчання [11, 30]. Відповідно до шкільного предмета «іноземна мова» освітній досвід старшокласників визначається у процесі перевірок і оцінювання рівня сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності. Об'єктами контролю, як правило, є лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, загальнонавчальна компетенції. Критеріями оцінювання при цьому слугують рівні навченості школярів, окреслені чинними навчальними програмами конкретно для 10–11-х класів. Варто зазначити, що ці рівні різнобічно узгоджуються з європейськими стандартами і, крім цього, враховують вітчизняний навчальний досвід.

Отже, одним із важливих аспектів індивідуалізації навчання іноземної мови відповідно до особистісно орієнтованої парадигми загальної шкільної освіти є дидактично доцільна і психологічно відповідна віковим можливостям діагностика навчальних досягнень учнів.

На сьогодні питанню навчальної діагностики присвячена значна кількість наукових досліджень [29], хоч і не сформовано єдиної думки щодо її функцій та процедури. Втім, необхідно наголосити на декількох позиціях, які певною мірою є спільними для всіх дослідників проблеми. Адапуємо їх до особливостей змісту навчання іноземних мов.

Діагностику в системі шкільної іншомовної освіти доцільно здійснювати у формі психолого-педагогічного моніторингу, оскільки йому притаманна здатність надавати оперативну зворотну інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу.

О. О. Миролюбов зазначає, що провідним завданням моніторингу навчання іноземної мови, який вважається складником навчально-виховного процесу, є встановлення відповідності між реальним рівнем сформованості у старшокласників мовної,

---

мовленнєвої та соціокультурної компетенцій та вимогами навчальної програми. Учитель у результаті здійснення моніторингу одержує інформацію про якість своєї роботи, про ефективність тих чи інших прийомів і методів навчання іноземної мови. Для учня важливість моніторингу полягає в тому, що він стимулює діяльність, підвищує мотивацію до навчання та ілюструє результат оволодіння іноземною мовою [11].

Об'єктом моніторингу результатів навчальних досягнень з іноземної мови учнів у загальноосвітніх навчальних закладах є рівень їхньої навченості, що фіксує та ілюструє якість мовної освіти як результат навчальних досягнень учнів з іноземної мови. Цими досягненнями для учнів старшої школи є *комунікативна компетентність* і її складники: *лінгвістична, соціокультурна, мовленнєва і загальнонавчальна компетенції*.

*Лінгвістична* компетенція складається з лексичної, граматичної і фонетичної компетенцій. Лінгвістична компетенція – це здатність створювати граматично правильні форми і синтаксичні конструкції, а також розуміння смислових відрізків у мовленні, створених відповідно до існуючих мовних норм, використання того значення, в якому вони вжиті носіями мови в ізольованій позиції. Лінгвістична компетенція є основним компонентом комунікативної компетентності. Без знання слів і правил утворення граматичних форм та структурування смислових фраз неможлива вербальна комунікація [26]. Вимоги щодо якості оволодіння нею визначено навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземна мова. 10–11 класи».

На думку вчених С. М. Амеліної, Л. С. Аззоліні, *соціокультурна* компетенція – це вміння і готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих і міжкультурних знань, умінь і навичок для досягнення порозуміння між особами, які є представниками різних соціумів [1]. Відповідно до чинної навчальної програми соціокультурна компетенція включає знання суспільства і культури спільноти країни, мова якої вивчається, у межах тематики спілкування, пов'язаної з такими аспектами:

- повсякденне життя;
- умови життя;
- міжособистісні стосунки;
- цінності, ідеали, норми поведінки;
- соціальні правила поведінки;
- ритуальна поведінка;
- здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури в межах змісту програми;
- здатність визначати і використовувати різні стратегії для контакту з представниками інших культур;
- правила ініціювати спілкування;
- правила ввічливості;
- вирази народної мудрості.

*Мовленнєва* компетенція – це вміння практично користуватися іноземною мовою в конкретних ситуаціях спілкування (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Вона передбачає формування вмінь спілкування в 4-х видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

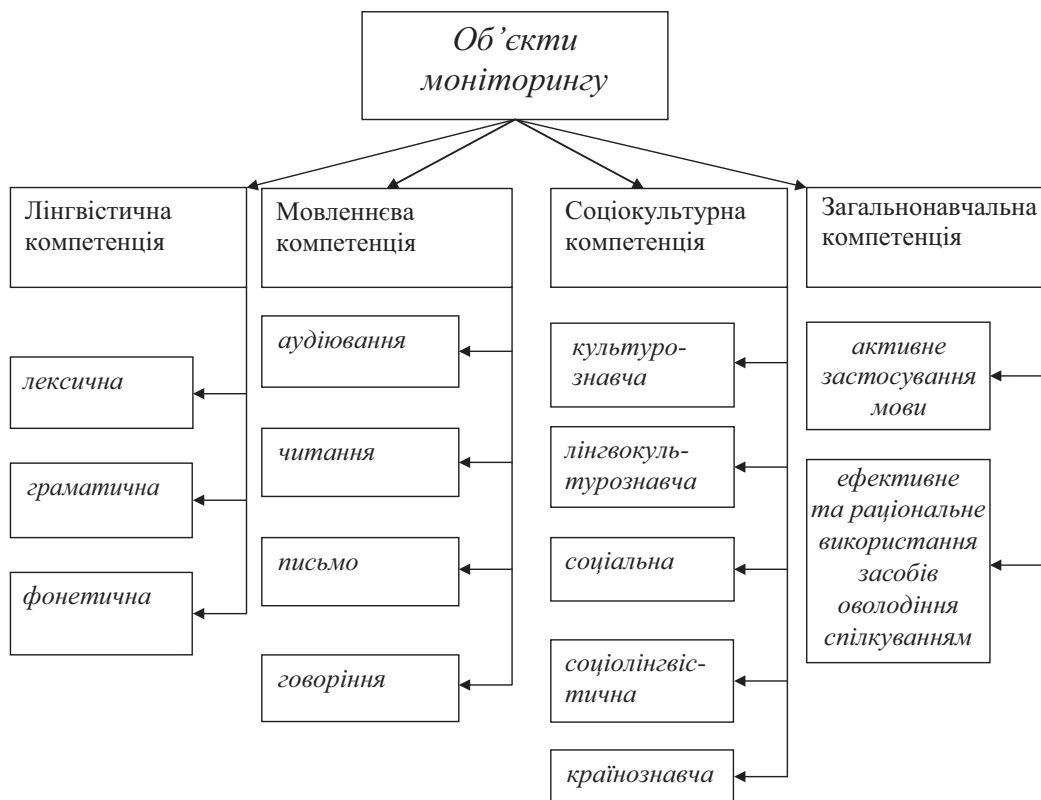
Як зазначає Д. В. Татянченко, *загальнонавчальна* компетентенція – це інтегративне особистісне навчання, що є поєднанням теоретичної і практичної готовності та здатності учня до здійснення навчальної діяльності [62]. Старшокласники під час вивчення іноземних мов повинні володіти такими вміннями:

- уважно стежити за презентованою інформацією;
- усвідомлювати мету поставленого завдання;
- ефективно співпрацювати під час парної і групової роботи;
- активно застосовувати іноземну мову для задоволення своїх іншомовних комунікативних намірів;
- знаходити, розуміти і передавати нову інформацію;
- сприймати новий досвід (нову мову, нових людей) і застосовувати інші компетенції для того, щоб діяти у специфічній навчальній ситуації (на основі спостереження, здогадки, запам'ятовування тощо);
- використовувати нові технології.

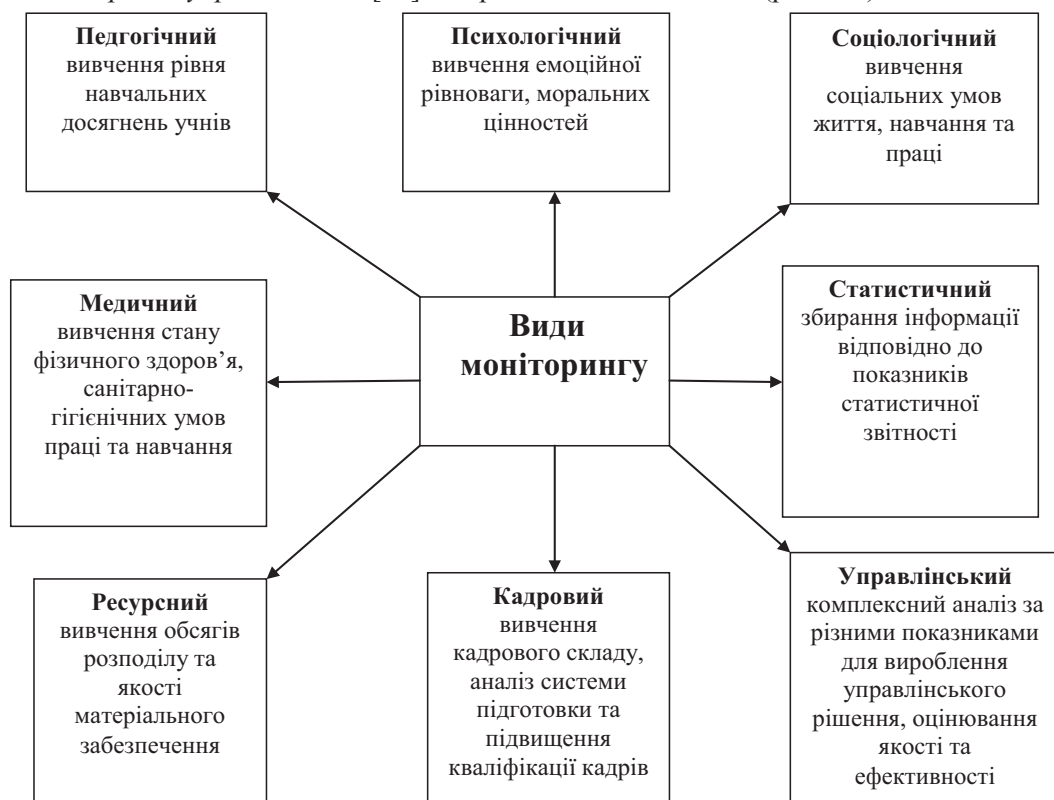
Узагальнені об'єкти моніторингу навчальних досягнень учнів, у тому числі старшокласників, з іноземної мови представлено схематично (табл. 9.1).

Таблиця 9.1

**Об'єкти моніторингу навчальних досягнень старшокласників з іноземної мови**



На думку Т. Невілла Послтвейта, міжнародного експерта з якості освіти, у міжнародних дослідженнях об'єкти моніторингу найчастіше поділяються на три категорії: вхідні ресурси шкільництва, шкільні процеси та результати [43]. Важливо те, що відповідно до цих об'єктів у національних системах показників визначено відповідні індикатори, що характеризують стан і якість конкретного об'єкта. Залежно від об'єкта дослідження й того, хто та з якою метою використовує одержану під час досліджень інформацію, розрізняють різні види моніторингу в освітній сфері. На наш погляд, найбільш універсальними є ті, що пропонує О.М. Майоров. Він виділяє такі його **види**: педагогічний, психологічний, соціологічний, медичний, статистичний, ресурсний, кадровий управлінський [37]. Зобразимо це схематично (рис. 9.1).



**Рис. 9.1. Види моніторингу**

Моніторинг має бути дидактично доцільно визначеним у часі: види і форми контролю повинні забезпечувати його швидку та необтяжливу процедуру проведення. В останні десятиліття помітно активізувалася тенденція до використання тестових форм контролю навчальних досягнень учнів 10–11-х класів. Не стала винятком й іншомовна освіта. Варто насамперед згадати наукові дослідження, здійснені О.П. Петрашук, які стали серйозним стимулом до застосування тестового контролю у вітчизняній іншомовній сфері [52]. Тестування, за К. Інгенкампом – це метод педагогічної діагностики, з допомогою якого вибір поведінки, яка презентує передумови або

---

результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності та валідності вимірів [21]. Він має пройти обробку та інтерпретацію і бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці. У вітчизняній та зарубіжній теорії навчання іноземних мов розроблено комплекси тестових завдань з мови (лексики, граматики) і мовлення (аудіювання, говоріння, читання, письма), що широко використовуються під час проведення учнівських олімпіад, зовнішнього незалежного оцінювання, різних іспитів у середніх і вищих навчальних закладах тощо. Такі засоби діагностики навчальних досягнень учнів мають свої особливості:

а) вони повинні бути комплексними і передбачати визначення рівня навченості школярів як з мови, так і з мовлення в різних видах мовленнєвої діяльності, а також рівня сформованості соціокультурної компетентції, з огляду на те, що сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти передбачає взаємопов'язане навчання мови і культури народу її носіїв;

б) давати інформацію про психологічний стан (розумове напруження, нервово збудження, стресовий стан) учнів упродовж усього процесу виконання завдань;

в) види і форми контролю мають бути знайомі школярам і не викликати труднощів у їх виконанні;

г) види тестових завдань повинні забезпечувати можливість прогнозувати шляхи усунення недоліків.

Зарубіжний вчений J. Heaton вважає, що найкорисніші тести ті, які вчитель готує сам [71]. Оскільки він знає своїх учнів, знає, яку роботу проводив з ними, слабкі та сильні їхні риси, уміння, навички, на які аспекти слід звернути особливу увагу у викладанні предмета, а також у тестуванні.

За етапами тестового контролю тести навчальних досягнень поділяються на попередні (вхідні), поточні, тематичні, рубіжні, підсумкові [41; 63; 66]. Відповідно до зазначених етапів можна створювати більшість видів тестів.

Поточний тестовий контроль навчальних досягнень старшокласників з іноземної мови планують на різних етапах уроку не більш як на 10–15 хвилин [55]. На цьому етапі контролю використовують переважно завдання за вибором однієї правильної відповіді (із 4–5), рідше – кількох правильних відповідей (із 7–8 варіантів відповідей) і на встановлення відповідностей [63].

Завдання для тематичного контролю повинні якнайповніше відобразити зміст вивченої теми, як збалансовано представляти основний теоретичний матеріал (розуміння понять, знання мовної теорії, значення термінів тощо), так і мати практичне спрямування. Тести передбачають комплексний контроль рівня сформованості комунікативної компетентності, здатності учнів інтегрувати досвід, набутий у вивченні кількох тем. На наш погляд, найбільш ефективними тут можуть бути творчі комунікативні завдання: навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ситуативні ігри та ін. Так, наприклад, у підручнику з англійської мови для 11 класу «Your English Self» Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич [3] по завершенню кожного вивченого розділу учні мають змогу перевірити отримані знання, уміння й навички, виконуючи тестові завдання «*Test Yourself*». Вони включають в себе всі види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. А у змісті підручників серії



«HOLA» (10, 11 класи) [56; 57] в кінці тематичних модулів вміщено рубрику «*Testos de evaluación*», де пропонуються тестові завдання для виконання в усній і письмовій формах, які передбачають моніторинг рівня навчальних досягнень учнів з теми, що вивчалась. Наведемо приклади.

**Completa los huecos del texto con una de las tres opciones que se proponen al final del ejercicio.** (*Заповни пропуски в текстах одним із трьох варіантів*).

### **El turrón y el mazapán**

El turrón **1** a casa por Navidad. A muchos nos **2** relacionar celebraciones gastronómicas a un tiempo o lugar. El mejor ejemplo es el turrón. Tradicionalmente, en casa de mis padres **3** el turrón por primera vez tras la cena de Nochebuena. **4** presente en los postres navideños hasta el día de los Reyes Magos, y entonces **5** para el resto del año. El turrón es blando o duro. Los ingredientes fundamentales **6** almendra y azúcar o miel y clara de huevo. El turrón más famoso **7** en Jijona. Ya en 1585, el cocinero mayor del rey Felipe II afirmaba que «en todas casas de Jijona huele a miel», lo que quería decir que en todas casas **8** turrón. En el siglo VIII, los árabes **9** el mazapán. Los árabes **10** por costumbre tomar una mezcla de almendra con azúcar en sus reuniones de Navidad. El mazapán **11** compuesto por almendra, azúcar y clara de huevo. En Toledo **12** los mazapanes más famosos.

### **Opciones**

- |                    |                       |                    |
|--------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. a) volvieron    | b) vuelve             | c) volviera        |
| 2. a) gusta        | b) gustan             | c) gustó           |
| 3. a) tomo         | b) tomaba             | c) se tomaba       |
| 4. a) Seguiera     | b) Sigue              | c) Seguía          |
| 5. a) desaparecía  | b) había desaparecido | c) ha desaparecido |
| 6. a) siga         | b) siendo             | c) siguen siendo   |
| 7. a) se fabrica   | b) fabrica            | c) fabricando      |
| 8. a) se fabricaba | b) se fabricó         | c) fabrican        |
| 9. a) introdujeron | b) introducían        | c) introducen      |
| 10. a) teniendo    | b) tuvo               | c) tenían          |
| 11. a) estaban     | b) haya               | c) está            |
| 12. a) se elaboran | b) elaboran           | c) elaborando      |

(HOLA – 11)

**Imagínate que estás discutiendo según el tema «Comer en casa o comer en el restaurante».** (*Уявіть, що ви обговорюєте проблему «Обідати дома чи в ресторані?»*).

### **Sugerencias:**

Las ventajas de comer en casa (en el restaurante).

*Переваги обідати дома (у ресторані).*

Su restaurante (café, bar) favorito.

*Ваш улюблений ресторан (кафе, бар).*

El comentario sobre los precios.

*Коментар цін.*

El horario, el servicio, la propina.

*Режим роботи, обслуговування, чайові.*

(HOLA – 11)

---

Варто зазначити, що такі комунікативні завдання, як навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ігри тощо, досить широко можуть застосовуватись у підручниках упродовж розвитку змісту навчання з кожної теми. У цих випадках основне їх призначення має більш навчальний характер, ніж контролюючий, і їх функції переважно зводяться до активізації навчальних дій учнів у залежності від комунікативних потреб, які виникають на певному етапі навчання.

Зауважимо, що учням старших класів варто пропонувати на тематичну атестацію приблизно 35–40 завдань, з яких 25,0% мають бути легкими, 25,0% – складними і 50,0% – середнього рівня складності. Такий розподіл відображатиме співвідношення сильних, середніх і слабких учнів у класі [53].

Під час складання тестових завдань з іноземної мови для учнів 10–11-х класів доцільно дотримуватися деяких рекомендацій:

1. Уникати використання очевидних, малозначних питань і формулювань.
2. Дотримуватися правил граматики, пунктуації і риторики. Тестові завдання мають бути найбільш «читабельні». Прості декларативні речення допоможуть учням уникнути неправильної інтерпретації.
3. Уникати використання незрозумілих виразів і слів (виключаючи випадки складання тесту для цілей, пов'язаних зі знанням цих слів).
4. Передбачати раціональний розподіл часу. Складати завдання, що можуть бути виконані за мінімальний час. Цього можна досягти такими способами:
  - передбачати, якого обсягу відповідь потрібно отримати на тестове завдання (ТЗ) відкритої форми, наприклад, «одне слово»;
  - використовувати в тесті стільки тестових завдань, скільки необхідно для досягнення всіх цілей тестування. Під час тестування основною метою має бути не кількість тестових завдань, а досягнення всіх цілей тестування.
5. Уникати взаємопов'язаних завдань, де зміст одного завдання підказує відповідь на інше завдання.
6. Уникати ненавмисних підказок у завданнях і зразках відповіді. Ці підказки є одним із способів вгадування правильної відповіді. З формулювання завдань необхідно виключати всі вербальні асоціації, що сприяють вибору правильної відповіді за допомогою здогадки.

Ми не вважаємо, що тестування може повністю замінити звичайні форми перевірки знань. Але основна їх перевага – це простота і швидкість, а також те, що тести сприймаються більшістю учнів як своєрідна гра. Тим самим знімається страх, стрес, невпевненість у своїх знаннях. Досвід свідчить, що застосування іншомовного тестового контролю у старшій школі дає такі педагогічні переваги:

- 1) раціональне використання часу на уроці;
- 2) охоплення більшого обсягу іншомовного навчального матеріалу;
- 3) швидке встановлення зворотного зв'язку з учнями і визначення рівня засвоєння матеріалу;
- 4) можливість швидко виявляти прогалини у знаннях і вміннях та вносити відповідні корективи;
- 5) тестова перевірка дисциплінує учнів, індивідуалізує їхню роботу;

---

б) стимулюється саморозвиток учнів, підвищується їхній інтерес до вивчення іноземної мови [38].

Отже, усе зазначене вище дозволяє зробити висновок, що тестовий контроль є багатофункціональним. Під час тестування вчителю легше зрозуміти, як далі працювати. Використання тестування учнів 10 і 11-го класів допоможе вчителю об'єктивно здійснити атестацію, яка проводиться з метою встановлення відповідності змісту, рівня та якості підготовки учнів вимогам державних освітніх програм, і підготувати їх до складання ЗНО.

Як зазначає В. І. Панов, в умовах сучасної школи цілі перевірки і коригування процесу навчання повинні бути сфокусовані на досвіді учнів, тож цільова парадигма має змінюватись «від діагностики добору до діагностики розвитку» [49], що зумовлює пріоритетне орієнтування всіх елементів діагностичної системи на створення умов для набуття досвіду продуктивної діяльності старшокласників у процесі навчання. Як підкреслює Ш. О. Амонашвілі, головне призначення шкільної діагностики – це визначення «індивідуально-позитивних передумов» формування якісних характеристик кожного школяра, спираючись на які, можна визначати найближчі перспективи його розвитку [2]. Це означає, що діагностика насамперед повинна більше виконувати навчально-коригувальну, ніж контролюючу функцію. Але контроль є важливою складовою іншомовного навчального процесу в старшокласників, і без нього неможливо забезпечити ефективність навчання.

В іншомовній освіті педагоги розрізняють такі види контролю: *попередній, поточний, проміжний (рубіжний) і підсумковий* [29; 25].

Мета *попереднього контролю* полягає в тому, щоб перевірити знання, уміння і навички старшокласників з іноземної мови, а також виявити прогалини у знаннях і визначити шляхи їх усунення. На цьому етапі контролю особливу увагу варто приділяти добору критеріїв оцінки рівня підготовки учнів, серед них пріоритетними є [30]:

- уміння використовувати теоретичні знання під час виконання практичного завдання;
- мовна компетенція (правильність використання лексичних, фонетичних, граматичних одиниць, розуміння мови, добір інформації).

Рівень підготовки учнів старших класів, як зазначено в «Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» оцінюється за такими критеріями (у балах) [30]:

- глибина знань;
- усвідомленість знань;
- міцність засвоєння знань;
- самостійність під час виконання завдань;
- дієвість знань.

*Поточний контроль* дозволяє оцінювати успішність старшокласників в оволодінні іноземною мовою, дає уявлення про процес становлення і розвитку іншомовних навичок і вмінь. Цей контроль має бути регулярним і спрямованим на перевірку засвоєння учнями певної частини навчального матеріалу. Поточне оцінювання є обов'язковим на кожному уроці. Поточна навчальна діагностика здійснюється за навчально-діагностичними матеріалами, представленими безпосередньо у змісті підручників. До них

можна віднести вправи та завдання різного рівня складності, що дають можливість визначати рівень сформованості лінгвістичної та мовленнєвої компетенції. Це найбільш типові види діагностичної діяльності, що використовуються в підручниках з іноземних мов.

Основна функція поточного контролю – навчальна. Запитання, завдання, тести, спрямовані на закріплення нового матеріалу та повторення пройденого, дають можливість як учителю, так і учням визначати рівень сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь. У таких випадках пріоритет бажано віддавати засобам, які вимагають від старшокласників творчого мислення, доцільного залучення раніше набутого досвіду: *Порівняйте..., Висловіть своє ставлення до..., Доведіть, що..., Сформулюйте свою думку щодо..., Доповніть висловлення..., Наведіть аргументи щодо..., Підтвердіть/Заперечте твердження, Уявіть, що..., і розкажіть/ напишіть...* тощо. Такі завдання передбачають отримання вчителем комплексного уявлення як про рівень навчальних досягнень учнів у межах вивчення певного матеріалу, так і про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності щодо якості володіння мовним, мовленнєвим, соціокультурним матеріалом і загальнонавчальними стратегіями його використання в усному і писемному спілкуванні. Розглянемо це на прикладі вправ з підручників іспанської мови серії «HOLA» (автори: В.Г. Редько, В.І. Береславська) [56, 57]:

**Cambia las expresiones en negrilla por los pronombres personales.** (*Заміни вирази, виділені жирним шрифтом, особовими займенниками*).

*Modelo:* Ella regala **a su hermano el disco**. - Ella se lo regala.

1. Ella regala **a su hermano el disco**. 2. El profesor explica **a los alumnos la lección**. 3. La abuela leía **a sus nietas la historieta**. 4. La vendedora **nos envuelve las naranjas**. 5. El primero de septiembre los alumnos siempre traen **a sus profesores las flores**. 6. El cartero entrega a la abuela la carta. 7. Yo hago a la profesora una pregunta. 8. La peluquera corta **a la cliente el pelo**. 9. El cocinero **nos cocina la comida sabrosa**. 10. El limpiabotas **les limpia las botas**. 11. El carpintero **nos reparó las puertas y ventanas**. 12. El pastelero dio **a los niños los caramelos**. 13. Ella pregunta **al policía la dirección**.

(HOLA – 10)

**Pon los verbos entre paréntesis en la forma correspondiente del Pretérito imperfecto de subjuntivo.** (*Постав дієслова, що в дужках, у відповідну форму Pretérito imperfecto de subjuntivo*).

1. Nos permitieron que (pagar) en cheque. 2. Yo estaba contento de que ellos (degustar) unos vinos tintos. 3. Les propusieron que (pedir) el solomillo Botín. 4. Nunca aseguró que tú (comer) saludable en los sitios de la comida rápida. 5. No era cierto que los indígenas (alimentarse) sólo con el maíz. 6. Los indígenas decían que era necesario que todos (respetar) la tierra por dar de comer al hombre. 7. También tuvieron que pedir el permiso al campo para que lo (sembrar). 8. Era preciso que vosotros (leer) la novela de Miguel Ángel Asturias «Hombres de maíz». 10. Nosotros preferiríamos que vosotros (alimentarse) con verduras y legumbres. 11. Quisiera que vosotros (evitar) los atracones y los ayunos. 12. Era sorprendente que el jamón ibérico se (guardar) hasta dos años fuera de la nevera.

(HOLA – 11)

---

Формами поточного контролю рівня сформованості усного іншомовного мовлення у старшокласників залежно від рівня підготовленості та з урахуванням диференційованого підходу можуть бути такі: підготовка і захист творчих проєктів; уроки-аукціони; уроки-конференції; дискусія; розповідь історій; інтерв'ю. Наведемо приклад інтерв'ю з підручника англійської мови для 11-го класу Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич [3]:

*Interview your friends about their attitude to gender roles and see if you are similar or different in such points: childcare and education, decision making, housework, profession* [там же, с. 108].

Формами поточного контролю рівня сформованості вмінь письмового іншомовного спілкування можуть бути: твір; відгук на текст, статтю; вираження власної думки та підтвердження її відповідними фактами; реферат; письмова контрольна робота; лист; електронний лист; написання резюме, анотації; виклад короткого змісту тексту; тест; написання есе. У підручнику з англійської мови автори застосовують такий різновид есе, як «за і проти» [там же, с. 116]:

*In your workbook, write a «for and against» essay about the advantages and disadvantages of a man's job being to earn money and a woman's job being to look after the home and family.*

Такі види іншомовних контрольних робіт проводяться вчителями з метою:

- контролю за повнотою та міцністю теоретичних і практичних знань з іноземної мови за певний період навчання;
- формування вмінь застосовувати отримані теоретичні знання з граматики на практиці;
- контролю за самостійною роботою старшокласників, за вмінням працювати з навчальною й довідковою літературою, словниками;
- виявлення прогалин у знаннях і вироблення шляхів їх усунення.

Варто зазначити, що завдання для проведення поточного контролю у старшокласників складаються відповідно до вимог навчальної програми [55], охоплюють найбільш актуальні розділи і теми вивченого матеріалу, розробляються вчителем з урахуванням рівня навченості, що дозволяє реалізовувати диференційований підхід до навчання.

*Проміжний (рубіжний) контроль* проводиться вчителями періодично з метою перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу в обсязі навчальних тем.

Цей вид контролю здійснюється у вигляді маршрутних заліків; залікових уроків; підготовки рефератів з вивчених тем; екскурсійних занять (заочна подорож); захисту проєктів. Наведемо приклад проєкту, який пропонується учням у підручнику з англійської мови для 11-го класу Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич [3] і в підручнику з німецької мови для 10-го класу Н. П. Басай [7]:

### **Project «New Zealand's Specials: A Future Sociologist's View»**

1. *Make a list of the most interesting facts about New Zealand and group of them into categories.*

2. *Describe 3-5 important features in detail and supply them with photos.*

3. *Design a chapter for the travel guidebook, which will include a four-day trip about New Zealand, and present your project to the class* [3].

## Projektarbeit «Freizeit und Sport»

1. a) *Gruppenarbeit. Wählt für eure Projektarbeit eines von diesen Themen (wählen für die Projektarbeit eine von diesen Themen (wählen für die Projektarbeit eine von diesen Themen))*:  
для проектної роботи одну з цих тем):

Meine Lieblingsmannschaft

Meine Lieblingssportart

Meine Lieblingssportlerin

Mein Lieblingssportler

2. a) *Sammelt Informationen über eine Lieblingsmannschaft, einen Lieblingssportler, eine Lieblingssportlerin oder eine Lieblingssportart und sucht passende Fotos (Зберіть інформацію, знайдіть фото).*

b) *Schreibt Texte über eine Lieblingsmannschaft, einen Lieblingssportler, eine Lieblingssportlerin oder eine Lieblingssportart (напишіть тексти).*

c) *Macht ein Poster: Klebt Fotos aufs Papier und schreibt Texte zu diesen Fotos (Візьміть плакат, наклейте фото).*

3. *Macht eine Präsentation eures Projekts. Zeigt das Poster euren Mitschülern und präsentiert die Resultate (Проведіть презентацію проекту, покажіть плакат своїм однокласникам і презентуйте результат).*

4. *Was findet ihr an eurer Projektarbeit interessant? Diskutiert in der Klasse (Що було цікавого у вашій проектній роботі? Обговоріть це у класі).* [7].

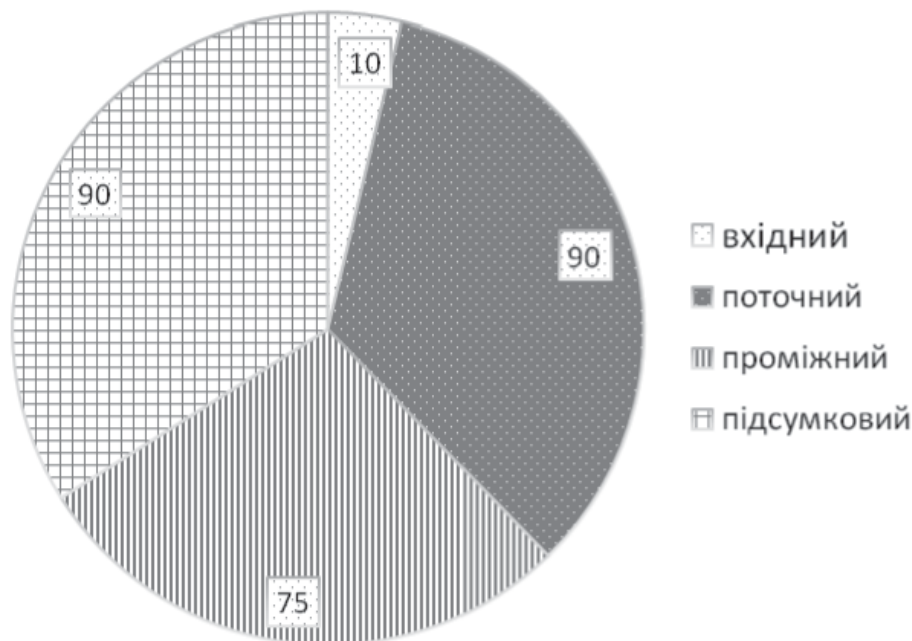
З усього зазначеного вище можна зробити висновок, що захист проектів іноземною мовою не тільки сприяє вдосконаленню рівня іноземної підготовки, а й формує у старшокласників навички нестандартного вирішення проблеми, розвиває логічне мислення, формує здатність до науково-дослідної діяльності, вміння працювати в команді, а також розширює кругозір і підвищує культурний рівень.

Підсумковий контроль спрямовано на встановлення рівня володіння іноземною мовою, досягнутого в результаті засвоєння значного за обсягом матеріалу (наприкінці семестру, навчального року). Як зазначає В. Л. Слободчиков, особливість такого контролю полягає в його спрямованості на визначення рівня сформованості комунікативної компетентності. Для цього доцільно використовувати спеціальні тести, що дозволяють з достатнім ступенем об'єктивності оцінити результати навчності кожного старшокласника [59]. Останні передбачають комплексний контроль рівня сформованості комунікативної компетентності, здатності учнів інтегрувати досвід, набутий у вивченні кількох тем.

З метою визначення ефективності контролю на уроках з іноземної мови у старшій школі (10–11-ті класи) співробітниками лабораторії навчання іноземних мов було проведено опитування 158 вчителів іноземних мов Житомирської і Київської областей різних навчальних закладів (дод. Ж1) «Які види контролю Ви найчастіше використовуєте на своїх уроках?»

- 1) вхідний контроль;
- 2) поточний контроль;
- 3) рубіжний контроль;
- 4) підсумковий контроль.

З-поміж чотирьох запропонованих видів контролю навчальних досягнень учнів старшої школи найбільша кількість респондентів назвали два з них: поточний контроль (90,0%), підсумковий контроль (90,0%). Нижчий процент виявився в такого виду контролю, як проміжний (рубіжний) контроль (75,0%), а вхідним контролем користується лише 10,0% учителів іноземних мов (рис. 9.2).



**Рис. 9.2. Види контролю на уроках іноземної мови у старшій школі**

За результатами анкетування вважаємо необхідним зазначити, що нехтування таким видом контролю, як вхідний, є недоцільним, оскільки він допомагає виявити прогалини у знаннях учнів і визначити шляхи їх усунення.

Засобами контролю з іноземної мови можуть бути навчальні матеріали, що застосовуються для перевірки рівня володіння мовою. У старших класах доцільно використовувати роздатковий матеріал, фоно- і відеограми. Насамперед – це картки із завданнями, які під час уроків використовуються для встановлення готовності учнів до навчальної діяльності та рівня володіння вивченим матеріалом.

Фонограми використовуються для роботи в лінгафонному кабінеті з індивідуальними засобами звукозапису. Вони дають можливість учням прослухати зразковий текст, записати на плівку свій голос і порівняти його зі зразковим. Такий запис стає об'єктом самоконтролю й аналізу з боку вчителя.

Відеограми використовуються у вигляді малюнків з підручника чи з навчальних посібників. Зоровий образ слугує опорою для виконання відповідної дії. Особливу популярність серед учителів, які працюють у старших класах, останнім часом одержали відеограми, розраховані на роботу з комп'ютером, де інформація записується на диск чи флеш-карту.

---

В умовах середньої школи контроль здійснюється в різних формах. В їх основу В. Л. Слободчиков поклав такі критерії [59]:

- 1) за охопленням учнів (фронтальний, індивідуальний, парний, груповий);
- 2) за способом реалізації (усний, письмовий);
- 3) за використанням рідної мови (одномовний, двомовний);
- 4) за способом організації (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль, самоконтроль);
- 5) за використанням ТЗН (з використанням ТЗН, без використання ТЗН).

Доцільно звернути особливу увагу на організацію *взаємоконтролю* та *самоконтролю* в навчанні іноземної мови у старшій школі [59].

Учителі дуже часто недооцінюють *взаємоконтроль* серед старшокласників, частково ігноруючи його функції. Але він має ряд переваг: по-перше, взаємоконтроль раціоналізує час учителя, по-друге, він цінний з методичної точки зору: коли старшокласники, закінчивши письмову роботу, здають її на перевірку вчителю, їхня мотивація з'ясування правильності відповіді є найвищою. Зазвичай, коли учні отримують перевірені роботи, вони, як правило, уже втрачають інтерес до них. У кращому випадку, швидко проглянуть роботу, порахують, скільки там виправлень червоним кольором, і відкладуть свій зошит. Важливий момент уже минув, мотивація – мінімальна. А отже, декілька годин учительської праці було витрачено марно. Тому варто частіше застосовувати взаємоконтроль відразу після виконання завдання. Якщо виникає спірне питання, і учні не можуть його самі вирішити, вони по черзі звертаються до вчителя. Старшокласники, які спробували цю форму контролю, погоджуються, що взаємоконтроль є більш корисним і він краще сприяє навчанню, ніж звичайне «red pen marking» (перевірка червоною пастою). Але не варто виставляти в журнал оцінки, які поставили учні один одному. Оскільки школяр не має професійної підготовки і сформованої навички оцінювання, він не завжди може адекватно оцінити роботу свого товариша. Головною метою взаємоконтролю є підвищення рівня знань, навичок і вмінь учнів з іноземної мови. Оцінювання стає в цьому випадку другорядною метою.

Варто зазначити, що взаємоконтроль, як правило, здійснюється під час поточного контролю, його не доцільно застосовувати під час проміжного чи підсумкового контролю.

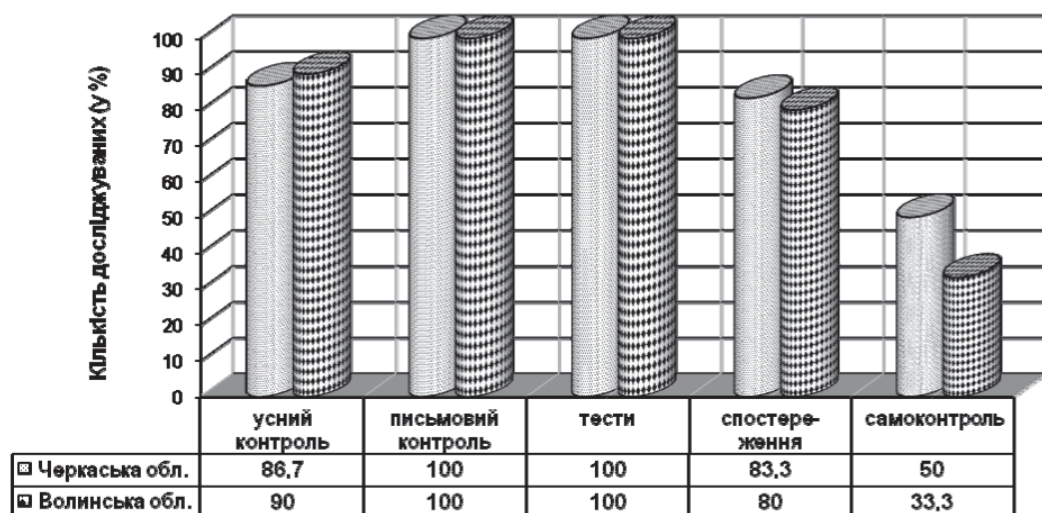
*Самоконтроль* в іноземній мові – це розумове вміння, що забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного іншомовного матеріалу. Порівняння здійснюється учнем з опорою на навчальний матеріал і власний досвід з метою подальшого самостійного виправлення зробленої ним самими помилки, яка певною мірою була самостійно усвідомлена. Природно, що під час самоконтролю відбувається самокорекція, котра логічно завершує увесь цикл іншомовної діяльності [59].

Таким чином, для ефективної організації контролю старшокласників необхідно враховувати особливості реалізації таких його функцій, як функція зворотного зв'язку й оцінювальна функція. Особливу увагу на старшому етапі навчання іноземної мови доцільно приділити таким формам контролю, як взаємоконтроль і самоконтроль.



З метою визначення методів контролю співробітниками лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було проведено опитування вчителів і майбутніх учителів іноземних мов Черкаської та Волинської областей щодо моніторингу навчальних досягнень учнів старших класів цих регіонів. Слід було відповісти на запитання: «Які засоби моніторингу навчальних досягнень учнів використовуються (можливі кілька варіантів відповіді): усний контроль, письмовий контроль, тести, спостереження, самоконтроль?».

З-поміж п'яти запропонованих методів контролю навчальних досягнень учнів старшої школи найбільша кількість відповідей припадає на три з них, зокрема: «письмовий контроль» (100,0%), «тести» (100,0%), «усний контроль» (86,7% – Черкаська обл., 90,0% – Волинська обл.). Низький процент виявився в такому методі контролю, як «самооцінювання» (50,0% – Черкаська обл., 33,3% – Волинська обл.) (рис. 9.3).



**Рис. 9.3. Методи проведення контролю навчальних досягнень з іноземної мови учнів старшої школи**

Отже, контроль і оцінка знань, умінь і навичок учнів старших класів є невід’ємним структурним компонентом процесу навчання іноземної мови.

## 9.2. ТЕХНОЛОГІЯ МОНІТОРИНГУ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЙОГО РЕЗУЛЬТАТІВ

Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, її демократизації, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей. Відповідно до цього змінюються й підходи до оцінювання навчальних результатів школярів. Воно має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач [30].

---

Вітчизняні вчені розробили логіко-структурну схему організації моніторингу результатів навчання іноземної мови за рівнями навчальних досягнень учнів. Ця схема реалізується за чотирма блоками: оцінювально-результативним (спостереження), контрольним (діагностика), корекційно-аналітичним (прогнозування) і прийняттям управлінського рішення (управління) [45].

Проведення моніторингу на *рівні спостережень* – це використання контрольних матеріалів – як тематичних, так і підсумкових за семестр, рік – і поточне оцінювання діяльності кожного учня та класу в цілому за заздалегідь розробленою за цими матеріалами шкалою оцінок. На етапі спостереження розроблені чи дібрані вчителем матеріали для здійснення підсумкового контролю знань і вмінь (традиційних форм контролю) зазвичай проходять апробацію в дослідницько-експериментальних школах – як пілотний етап. Але щодо тестової форми перевірки, то науково обгрунтовані тести та тестові завдання розробляються спеціалістами, щоб вони відповідали вимогам валідності, надійності та вірогідності, навчальній програмі з іноземної мови.

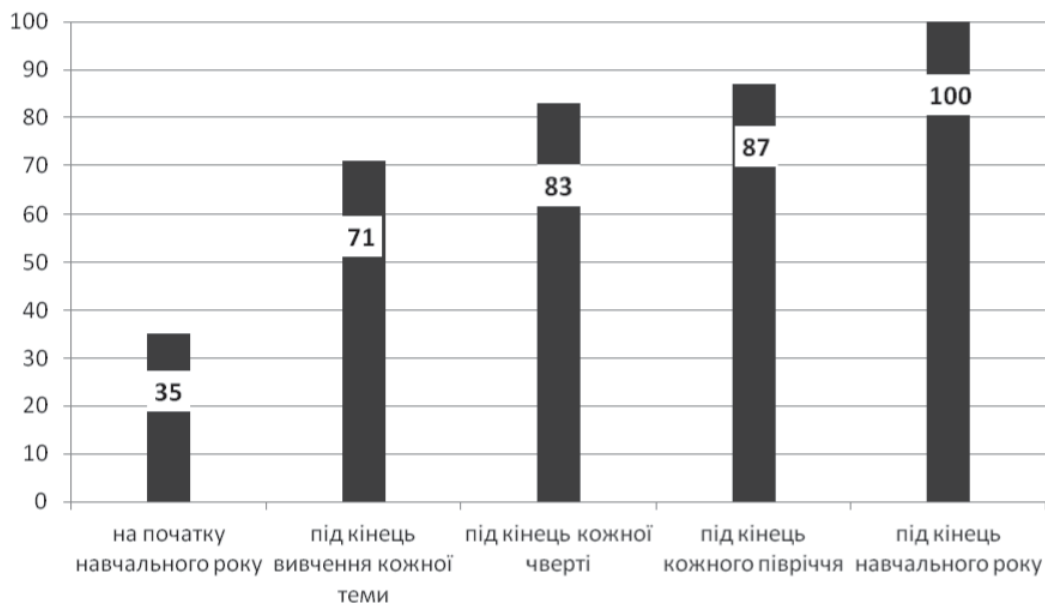
На *діагностичному рівні* моніторингу до роботи залучаються як учителі з іноземної мови, так і методисти. Учителі систематизують результати оцінювання знань і вмінь старшокласників і створюють базу даних, в яку заносяться успіхи кожного учня, класу. А методист формує базу даних, порівнюючи результати навчання з іноземної мови учнів шкіл, району в цілому.

На етапі діагностики взаємодія вчителя і методиста полягає у спільному використанні бази даних результатів моніторингових досліджень і порівняльних результатів оцінки навчання школярів. За підсумком (на рівні прогнозування й управління) на підставі технологічних карт з іноземної мови і діагностичних карт та листів учнів учитель планує, як далі організувати процес навчання та розвитку учнів старших класів, а також напрями корекції їхніх знань.

*Третій рівень* – корекційно-аналітичний (прогнозування) і *четвертий рівень* – прийняття управлінського рішення (управління) передбачають створення вчителем прогностичних та управлінських моделей на підставі результатів оцінки знань і вмінь школярів та даних їх проміжного аналізу. Технологічні карти навчання і діагностичні листи учнів учитель використовує в роботі з підготовки розгорнутих матеріалів, спрямованих на корекцію процесів викладання та навчання, подальшого вдосконалення навчальної діяльності учнів на уроці і вдома.

Співробітниками лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки було проведене анкетування 30 студентів – майбутніх учителів іноземних мов Черкаської області (м. Умань) та 30 вчителів іноземних мов Волинської області. Мета анкетування – визначити, чи проводиться моніторинг навчальних досягнень учнів старших класів на уроках іноземної мови та як часто він проводиться. Як з'ясувалося з результатів опитування вчителів і майбутніх учителів іноземних мов «Чи проводиться в навчальному закладі моніторинг навчальних досягнень учнів? а) так; б) ні», переважна більшість студентів-практикантів (83,3%) м. Умані і 30 (100,0%) учителів Волинської обл. відповіли «Так». На запитання «Як часто проводиться моніторинг навчальних досягнень учнів? а) на початку навчального року; б) під кінець вивчення кожної теми; в) під кінець кожної четверті; г) під кінець кожного півріччя; д) під

кінець навчального року» – 35,0% педагогів відповіли, що вони проводять моніторинг на початку навчального року; 71,0% – під кінець вивчення кожної теми; 83,0% – під кінець кожної чверті; 87,0% – під кінець кожного півріччя і 100,0% – під кінець навчального року (рис. 9.4).



**Рис. 9.4. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Як часто проводиться моніторинг навчальних досягнень учнів?»**

Отже, за результатами опитування стає зрозумілим, що моніторинг є невід’ємним складником навчально-виховного процесу. З діаграми видно, що вчителі здебільшого проводять моніторинг під кінець вивчення кожної теми, у кінці кожної чверті, півріччя і навчального року, а менше – на початку навчального року.

О.І. Ляшенко вважає, що залежно від обраного об’єкта алгоритм проведення моніторингу може мати певні особливості, але існує набір послідовних дій, що є обов’язковими для будь-якого дослідження якості освіти [35]. Технологічний аспект організації моніторингу складається з процесуального плану, етапи якого органічно поєднані між собою і в багатьох випадках перехрещуються один з одним:

- ініціювання та підготовка до проведення моніторингу;
- проведення педагогічного вимірювання;
- збір та опрацювання результатів моніторингу;
- узагальнення, аналіз та інтерпретація отриманих результатів;
- вироблення рекомендацій (стратегії змін) щодо розвитку досліджуваного об’єкта.

На *першому етапі* – ініціювання та підготовки до проведення моніторингу з іноземної мови – визначається мета, з якої здійснюється моніторинг. На цьому етапі вчитель іноземної мови має чітко усвідомлювати, що треба досліджувати під час моніторингу і для чого це робиться. Тому етап ініціювання моніторингу містить у собі такі важливі дії, як визначення мети, завдань та об’єктів дослідження.

---

Завдання вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб конкретизувати головну мету моніторингу, окреслити його окремі цілі та *підготуватися до проведення моніторингу*. Діагностичний матеріал виконує функції вимірника запланованих мети та завдань моніторингу і тому він повинен бути апробованим, стандартизованим інструментом, який готують фахівці і пропонують вчителю. Педагогу слід надавати перевагу тим засобам, які здатні виміряти те, на що спрямована його увага, а саме: що засвоїли і що не засвоїли учні з теми за чинними державними навчальними програмами з іноземної мови і стандартом освіти.

На *другому етапі* проведення моніторингу навчання іноземної мови виконуються такі дії: проводиться інструктаж старшокласників щодо виконання завдань моніторингового дослідження, оприлюднюються критерії та шкали оцінювання одержаних результатів, учителям створюються однакові умови щодо проведення вимірів результатів навчання учнів старших класів (тестування, контрольної роботи тощо) та запобігання підказок і списування під час виконання роботи.

*Третій етап* – збирання й опрацювання результатів моніторингового дослідження. Під час цього етапу створюється база даних (комп'ютерний набір результатів навчання старшокласників), яка далі поповнюється новою інформацією; конвертуються результати навчання учнів та отримуються результати у звичайній 12-бальній шкалі оцінювання; будуються таблиці, схеми, діаграми тощо.

*Четвертий етап* полягає в узагальненні статистичної інформації по кожному учню або класу, виявленні чинників впливу і причин незасвоєння матеріалу шляхом бесіди з учнями або анкетування, аналізі їхніх помилок, виробленні коригуючої програми роботи з ними, оприлюдненні результатів та усуненні негативних чинників шляхом реалізації програми корекції знань і вмінь учнів.

Розроблена методика передбачає неперервне використання етапів моніторингу. Після завершення останнього етапу коригуючої програми знову варто перевірити, як учні засвоїли матеріал. Одержану інформацію в подальшому представляють та аналізують за трьома формами: *динамічна* – передбачає аналіз даних, що розглядаються в динаміці їх змін; *порівняльна* – обробляються результати аналогічного обстеження різних класів (або інших освітніх систем); *комплексна* – передбачає врахування кількох підстав (параметрів, індикаторів) для проведення дослідження.

Під час моніторингу навчання іноземної мови визначають такі показники результатів навчальних досягнень старшокласників, як міцність засвоєння знань, рівень сформованості знань і вмінь, ступінь навченості учнів, якість знань.

Оприлюднення результатів моніторингу обов'язково виконується з одержанням *зворотної інформації* про його результативність, на підставі якої вчитель іноземної мови вносить корективи в обрану методологію, коригує вироблені методики, удосконалює обрані засоби та стиль роботи. Тому цей вид діяльності важливий у моніторингових дослідженнях. По-перше, він надає вчителю таку інформацію, яка достатня для вироблення та прийняття ним певних рішень, внесення змін у власну діяльність, а по-друге, вчитель одержує об'єктивні висновки про стан навчання учнів з іноземної мови, а також враховує на майбутнє неточності й допущені помилки в організації та проведенні моніторингу.

---

*П'ятий етап* стосується вироблення рекомендацій учням старших класів, ґрунтуючись на тих даних та узагальненнях, що їх одержав учитель у процесі моніторингу. Вони формулюють стисло й інформативно і містять диференційовану інформацію про кожного учня. На цьому етапі вчитель заповнює діагностичні листи і кінцеві результати, загальні висновки та рекомендації заносить у технологічні карти учнів.

Вважаємо доцільним окремо розглянути технологію проведення тестів, адже саме цей вид контролю широко застосовується серед учнів 10–11-х класів на уроках іноземної мови. О. П. Петрашук виокремлює три етапи розробки і використання тесту [52]:

I етап – розробка передтесту: планування тесту, укладання передтесту, проведення передтесту, обробка результатів передтесту, інтерпретація результатів передтесту;

II етап – розробка остаточного тесту: доопрацювання передтесту, укладання остаточного варіанту тесту, підготовка специфікацій (дод. 6) та інструкцій, тобто визначення, який час займе тест, як його оцінювати і чи правильно було сформульовано інструкцію. Спостерігаючи за реакцією учнів, слід зробити висновок, чи зрозуміли вони завдання, чи були в них запитання стосовно змісту тесту, самого завдання, як записувати відповіді тощо;

III етап – використання тесту: підготовка до тестування, проведення тестування, обробка результатів тесту, інтерпретація результатів.

Під час розробки тесту з іноземної мови для учнів старших класів учителям варто враховувати принципи тестового контролю [52]. Розглянемо їх під кутом зору іноземної мови учнів старшої школи:

1. Принцип *автентичності* тесту, який передбачає відповідність змісту тесту змісту навчання іноземної мови за попередній період.

2. Принцип *врахування вікових психологічних особливостей* старшокласників. Учителям варто забезпечити зацікавленість учнів і посильність виконання тесту. Зокрема, зміст тесту має відповідати рівню сформованості досвіду учнів. Тест також повинен бути певного обсягу, який визначають програмні вимоги [55].

3. Принцип *таємниці* тесту. Учням можна заздалегідь повідомити, скільки часу відводиться на виконання тесту, про вимоги до навичок і вмінь, критерії оцінювання відповідей. Учні повинні бути обізнані, як виконувати тести такого формату, і мати певний досвід виконання таких тестів.

4. Принцип *практичності* передбачає наявність достатньої кількості тестів і бланків відповідей, якісне поліграфічне оформлення або чіткий запис на дошці, наявність необхідних інструкцій до тестових завдань.

5. Принцип *об'єктивності* реалізується способом точного визначення об'єктів вимірювання і методів оцінювання відповідей тестованих учнів за визначеними заздалегідь критеріями і схемою оцінювання, яка містить еталон для очікуваних відповідей учнів.

Отже, як бачимо, технологія розробки і проведення тесту – це складний багатоетапний процес, але систематичне його застосування допомагає старшокласникам ефективніше засвоювати іншомовний матеріал. Порівняльні результати тестування для визначення рівня навчальних досягнень з іспанської та німецької мов учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів різних регіонів України, які працюють за підручниками серії «HOLA» і «Guten Tag!», подано в додатках Ж2 і Ж3.

Провідними об'єктами контролю в іншомовній освіті є мовні навички і мовленнєві вміння. Один раз наприкінці семестру вчителями іноземної мови у старших класах проводиться контроль за всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Між контрольними уроками (за потреби) у старших класах можуть бути уроки з повторення та підготовки до контролю того чи іншого виду мовленнєвої діяльності.

Вважаємо за доцільне детальніше розглянути об'єкти перевірки всіх видів мовленнєвої діяльності, які широко застосовуються вчителями серед старшокласників. Об'єктом перевірки в *аудіюванні*, як зазначає П. В. Сисоєв, є рівень сформованості іншомовних навичок і вмінь при сприйнятті тексту на слух [61]. У процесі контролю у старшокласників перевіряються:

1) уміння розуміти на слух монологічне мовлення (тема висловлювання, його основна ідея, головна інформація, укладена в кожній смислової частині висловлювання). З цією метою пропонуються тексти обсягом до 800 слів із соціально-побутової та соціально-культурної сфер спілкування при кількості незнайомих слів до 3,0%. Тестові завдання даються в звуковій формі з вибором одного з варіантів відповіді з трьох можливих.

Тестові завдання рекомендується оцінювати за представленими в табл.9.2. нормативами [30].

Таблиця 9.2

#### Нормативи оцінювання тестових завдань

Бал	Критерії для тестових завдань із вибірковими відповідями	Критерії для тестових завдань із конструйованими відповідями
1	Кількість неправильно обраних відповідей сягає 8 і більше	Учень елементарно правильно відповідає лише на 1-2 запитання
2	Обрано 7 неправильних відповідей	Учень спроможний правильно відповісти лише на деякі із запропонованих запитань. Відповіді дуже неодноскладні
3	Обрано 6 неправильних відповідей	Відповіді учня засвідчують, що більша частина почутого ним не засвоєна, містять велику кількість помилок
4	Обрано 5 неправильних відповідей, а решта відповідей правильна	Формально кількість правильно обраних відповідей переважає половину їх загальної кількості, проте якість цих відповідей є низькою через недостатню їх усвідомленість, неповноту (5/0; 4/2; 3/4)
5	Обрано 4 неправильні відповіді, а решта відповідей правильна	Кількість правильних відповідей становить більшість, проте кількість неправильних відповідей значна, у тому числі і при визначенні теми й основної думки (4/0; 3/2; 2/4)

Бал	Критерії для тестових завдань із вибілковими відповідями	Критерії для тестових завдань із конструйованими відповідями
6	Обрано 3 неправильні відповіді, а решта відповідей правильна	Учень в основному виявляє правильне розуміння прослуханого, у тому числі і при визначенні теми й основної думки, проте трапляються непоодинокі неправильні відповіді або ж значна кількість неповних відповідей (3/0; 2/2; 1/4)
7	Обрано 2 неправильні відповіді, а решта відповідей правильна	Учень здебільшого правильно і більш-менш повно відповідає на запитання, хоч помилки ще трапляються (2/0; 1/2)
8	Усі відповіді правильні за винятком однієї	Учень звичайно правильно і повно відповідає на запитання, допускаючи лише поодинокі огріхи, в основному правильно оцінює поставлену проблему згідно із загальновідомими критеріями
9	Усі відповіді правильні	Учень правильно і повно відповідає на запитання, правильно оцінює проблему, повторюючи загальноприйняті аргументи
10	Усі відповіді правильні	Учень правильно і повно відповідає на запитання, правильно оцінює проблему, виявляючи елементи особистісного ставлення до почутого
11	Усі відповіді правильні	Учень правильно і повно відповідає на запитання, правильно оцінює проблему, засвідчуючи глибоке розуміння суті прослуханого, і в оцінці порушеної проблеми виявляє аргументоване, особистісне ставлення до неї
12	Усі відповіді правильні	Учень правильно і повно відповідає на запитання, правильно оцінює проблему в розгорнутій, аргументованій оцінці порушеної проблеми, виявляє власне ставлення, що розходиться із загальноприйнятим, пропонує обґрунтоване нестандартне її розв'язання

2) уміння розуміти на слух діалогічне мовлення (основний зміст діалогу, комунікативний намір його учасників). Учасникам тестування даються три тексти діалогу і тестові завдання до них із трьома варіантами вибору відповіді в звуковій формі. Обсяг кожного тексту становить 10–12 розгорнутих реплік [55];

3) володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, що забезпечує адекватне сприйняття тексту на слух.

Пропонуємо орієнтовну шкалу балів для оцінювання нетестових завдань з аудіювання у старшій школі (10–11-ті класи) [30] (табл. 9.3).

Таблиця 9.3

**Орієнтовна шкала балів для оцінювання нетестових завдань з аудіювання у старшій школі**

Бал	Критерії
1	Учень виконав 10,0% запропонованого завдання
2	20,0% завдань
3	30,0% завдань
4	40,0% завдань
5	50,0% завдань
6	60,0% завдань
7	70,0% завдань
8	80,0% завдань
9	85,0% завдань
10	90,0% завдань
11	не менше 95,0% завдань
12	100,0% завдань

У процесі контролю *говоріння* в учнів 10–11-х класів перевіряються:

1) необхідні для спілкування у формі діалогічного мовлення вміння розуміти співрозмовника і визначати характер його комунікативного наміру; адекватно реагувати на репліку співрозмовника (дати відповідь, висловити згоду/незгоду/своє ставлення); висловлювати свій комунікативний намір у запропонованій ситуації, тобто ініціювати діалог; користуватися нормами мови і мовного етикету, характерними для діалогічного мовлення;

2) необхідне для спілкування у формі монологічного мовлення вміння побудувати зв'язний текст різної комунікативної спрямованості (розповідь, опис, повідомлення). Для контролю дається текст у письмовій формі, зміст якого слід передати своїми словами в усній формі, а потім брати участь у бесіді за змістом тексту;

3) володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, необхідним для спілкування.

Монологічне висловлювання старшокласників (10 клас – 22 речення, 11 клас – 24 речення) оцінюється за такими критеріями:

- тема виступу розкрита;
- вислів пов'язано логічно;
- мовні засоби різноманітні, а їх вживання правильне (немає помилок, що порушують комунікацію);
- обсяг висловлювання відповідає вимозі програми;
- мова емоційно забарвлена, має місце не тільки передача фактів, а й їхня оцінка.



---

Діалогічне висловлювання старшокласників (10 клас – не менше 12 реплік, 11 клас – не менше 13 речень) оцінюється за такими критеріями:

- виконав поставлене завдання;
- розуміє партнера по діалогу і правильно реагує на його репліки;
- уміє підтримати бесіду;
- темп розмови відповідає нормі;
- у висловлюванні немає помилок, що порушують комунікацію.

У процесі контролю читання з іноземної мови у старшокласників перевіряються:

- уміння зрозуміти основну інформацію в тексті, ідею автора (читання з охопленням змісту);
- уміння повно і точно зрозуміти як основну, так і додаткову інформацію, що міститься в тексті, а також адекватно інтерпретувати хід авторських міркувань, висновки та оцінки автора (вивчаюче читання);
- володіння мовним матеріалом, необхідним для розуміння тексту.

Під час *читання* оцінюються такі вміння та навички учня:

- уміння зрозуміти загальний зміст і основні факти тексту;
- уміння знайти в тексті необхідну інформацію;
- уміння точно зрозуміти, яка надається інформація в тексті;
- уміння здогадатися про значення незнайомих слів з контексту.

Для контролю використовуються завдання закритого типу, тобто ті, під час виконання яких слід вибрати один з кількох варіантів відповіді.

Перевірка вміння читання у старшокласників передбачає:

- читати вголос текст відповідно до фонетичних та інтонаційних норм;
- читати мовчки незнайомий текст, використовуючи різні стратегії читання: *вивчаюче* (повністю розуміти інформацію, подану в тексті, використовуючи для цього всі відомі прийоми смислового опрацювання тексту (здогадку, аналіз, вибіркового переклад, у разі необхідності – словник); *ознайомлювальне* (зрозуміти основний зміст автентичних текстів різних жанрів і видів, виділяючи суттєві факти, випускаючи другорядну інформацію); *вибіркове або переглядове читання* (переглянути нескладні автентичні тексти, знайти і зрозуміти необхідну (цікаву) інформацію).

Перевірку вміння читати вголос доцільно проводити лише на початковому етапі навчання. А перевірку вміння старшокласників читати мовчки рекомендується проводити у формі:

- усній (виклад змісту);
- письмовій (переклад або відповіді на запитання, складання плану, тез до прочитаного);
- тестового контролю.

Тестові завдання можуть бути з: 1) вибілковими відповідями; 2) конструйованими відповідями; 3) відповідями змішаного типу. Рекомендована загальна кількість тестових завдань для 10–11-го класів – 15–16.

Перевірка вміння читати мовчки здійснюється фронтально, при цьому фіксується час, витрачений на читання, – для визначення швидкості. Швидкість читання мовчки по класах оцінюється з урахуванням таких програмних вимог: 10 клас – не менше 500 друкованих знаків, 11 клас – не менше 600 друкованих знаків за хвилину.

Нетестові завдання з читання перевіряються за процентами виконання за наступною шкалою [30] (табл. 9.4).

*Таблиця 9.4*

**Шкала оцінювання нетестових завдань із читання**

<b>Бал</b>	<b>Критерії</b>
Початковий рівень (1, 2, 3 бали)	Учень виконав до 25,0% запропонованого завдання
Середній рівень (4, 5, 6 балів)	Учень виконав до 50,0% запропонованого завдання
Достатній рівень (7, 8, 9 балів)	Учень виконав від 50,0% до 80,0% запропонованого завдання
Високий рівень (10, 11, 12 балів)	Учень виконав від 80,0% до 100,0% запропонованого завдання

Тестові завдання з читання оцінюються за нормативами [30] (табл. 9.5).

## Критерії оцінювання тестових завдань з читання

Рівні навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень	
		Для тестових завдань із вибірковими відповідями	Для тестових завдань із конструйованими відповідями
I. Початковий	1	Учень неспроможний за визначений час прочитати і зрозуміти запропонований текст, а також обрати правильні відповіді тестового завдання, оскільки його читацькі вміння не досягають норм зв'язного мовлення	Учень практично не володіє навичками зв'язного вивчаючого мовчазного читання і майже зовсім не розуміє запропонованого для читання тексту чи перерічного тесту, а тому й не може сформулювати і записати зв'язну відповідь
	2	Читання певною мірою зв'язне та осмислене, хоч його темп значно нижчий від норми. Учень розуміє окремі фрагменти з прочитаного, оскільки кількість правильно обраних відповідей уже є істотною	Читання певною мірою зв'язне та осмислене, хоч його темп значно нижчий від норми. Учень розуміє окремі фрагменти з прочитаного, оскільки кількість правильно сформульованих і записаних відповідей становить 2–3
	3	Темп читання ще не задовільний, як і рівень осмислення прочитаного: кількість правильних відповідей становить 6–9	Якість мовчазного читання ще не задовільна, хоч якість правильно сформульованих і записаних відповідей уже сягає 4–5
II. Середній	4	Учень в основному оволодів навичками мовчазного читання: кількість правильних відповідей досягає 7–11	Формально кількість правильних відповідей сягає половини (6–8) або й перевищує її, проте якість усвідомлення змісту прочитаного ще не досить висока, що виявляється в кількості неправильних (або не обраних) і неповних відповідей: $(5/0; 4/2; 3/4)^2$
	5	Кількість правильно обраних відповідей становить 8–12	Кількість правильно сформульованих і записаних відповідей становить 7–9, з них правильних неповних – 2–3
	6	Кількість правильно обраних відповідей становить 9–13	Учень виявляє в основному розуміння прочитаного, про що свідчить кількість його правильних відповідей: 8–11

Рівні навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень	
		Для тестових завдань із вибірковими відповідями	Для тестових завдань із конструйованими відповідями
III. Достатній	7	Учень правильно обирає 10–14 відповідей	Після прочитаного тексту учень формулює і записує 9–13 правильних відповідей, з яких 2–3 є неповними
	8	Учень правильно обирає 10–14 відповідей	Після прочитаного тексту учень формулює і записує 10–14 правильних відповідей, з яких одна-дві є неповними
	9	Усі відповіді обрано правильно	Прочитавши мовчки текст, учень формулює і записує 11–15 правильних відповідей
IV. Високий	10	Усі відповіді обрано правильно	Учень правильно і повно відповідає на запитання, правильно оцінює поставлену проблему, виявляючи елементи власного ставлення до прочитаного
	11	Усі відповіді обрано правильно	Учень правильно і повно відповідає на запитання, правильно оцінює поставлену проблему, засвідчуючи глибоке розуміння суті прочитаного, аргументує власне ставлення до нього
	12	Усі відповіді обрано правильно	Прочитавши текст, учень пропонує аргументоване нестандартне розв'язання порушеної проблеми

Рівень сформованості вмінь з ознайомлювального читання є важливим показником володіння старшокласниками загальнонавчальними вміннями. Він перевіряється з допомогою тестового завдання або звичайного письмового завдання, що передбачає виклад учнем інформації, яку він сприйняв і запам'ятав. Здійснюється перевірка один-два рази на семестр [30] (табл. 9.6).

Таблиця 9.6

**Критерії оцінювання навчальних досягнень з ознайомлювального читання**

<b>Рівні навчальних досягнень</b>	<b>Бали</b>	<b>Критерії оцінювання навчальних досягнень з ознайомлювального читання</b>
I. Початковий	1	Учень практично не володіє навичками ознайомлювального читання
	2	Учень неспроможний швидко переглянути текст і сказати щось конкретне про його зміст. Може визначити тему з допомогою заголовка
	3	Учень може відтворити лише невелику частину тексту, яку встиг прочитати, назвати тему
II. Середній	4	Учень володіє початковими навичками ознайомлювального читання і може сформулювати два-три речення про прочитане, характеризуючи його в найзагальніших рисах і частково
	5	Учень певною мірою володіє навичками ознайомлювального читання, хоч його швидкість ще низька, а тому і характеристика прочитаного ще не є цілісною, досить загальною
	6	Швидкість читання наближається до норми, характеристика прочитаного уже більш-менш цілісна
III. Достатній	7	Темп ознайомлювального читання сягає мінімальної норми, учень уже звертає увагу на автосемантичні речення, може скласти план прочитаного, хоча ще й недосконалий
	8	Швидкість читання належна, учень спроможний дати загалом цілісну характеристику основного змісту прочитаного, хоч і не зовсім повну
	9	Учень вільно ознайомлюється із визначеним програмою обсягом тексту за вказаний час, добре орієнтується у його змісті, а тому його характеристика прочитаного цілісна і загалом тематично повна
IV. Високий	10	Учень читає істотно швидше норми, проте це не впливає на якість відтворення сприйнятої у процесі читання інформації
	11	Учень у цілому оволодів навичками швидкого читання, що дозволяє йому досить докладно ознайомлюватися зі змістом прочитаного тексту вказаного вище обсягу і загалом відтворювати його
	12	Учень на високому рівні оволодів навичками швидкого читання, тому текст вказаного вище обсягу він може сприйняти і відтворити практично на тому рівні, що й при повільному вивчальному читанні

---

У процесі контролю *письма* вчителями іноземної мови перевіряються:

- під час репродукції – уміння передати зміст прочитаного (прослуханого) тексту;
- під час продукції – уміння побудувати письмовий монологічний текст на запропоновану тему.

При репродуктивному висловлюванні оцінюються:

- а) відповідність відповіді темі;
- б) повнота передачі інформації відповідно до тексту-першоджерела;
- в) точність передачі інформації;
- г) логічність і зв'язність викладу;
- д) наявність комунікативно значущих помилок.

При продуктивному висловлюванні оцінюються:

- а) адекватність тексту завданням;
- б) відповідність кількості смислових одиниць тексту заданому обсягові змісту;
- в) повнота розкриття теми;
- г) логічність і зв'язність викладу;
- д) володіння мовним і мовленнєвим матеріалом [70].

Контроль *письма* здійснюється з допомогою різних видів робіт:

- диктантів;
- письмових перекладів;
- письмових завдань для перевірки навичок і вмінь з аудіювання та читання творів;
- письмових завдань для перевірки мовних навичок (граматичних, лексичних).

Підсумкові контрольні роботи з іноземної мови оцінюються за 4 видами мовленнєвої діяльності – 12 балів кожний.

Розглянемо критерії оцінювання *письма* за кількістю помилок з іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах:

- одна граматична помилка – 1 бал<sup>12</sup>;
- три орфографічні помилки – 1 бал;
- три помилки при використанні артикля – 1 бал;
- три помилки при використанні прийменників – 1 бал;
- три слова неправильні за використанням (лексична помилка – 1 бал);
- три стилістичні помилки – 1 бал.

Обсяг оцінювання диктантів визначається кількістю слів. У 10–11-му класах рекомендується 30–40 слів.

Критерії оцінювання диктантів [30]:

1 бал – 8 помилок	7 балів – 4 помилки
2 бали – 7 помилок	8 балів – 3 помилки
3 бали – 6 помилок	9 балів – 3 помилки
4 бали – 6 помилок	10 балів – 2 помилки
5 балів – 5 помилок	11 балів – 1–2 помилки
6 балів – 4–5 помилок	12 балів – 0 помилок

---

<sup>12</sup> 1 бал (мінус один бал)

---

Таким чином, визначення рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність повинна не просто дати старшокласнику суму знань, умінь і навичок, а сформувати його іншомовну комунікативну компетентність як здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню, оскільки поняття іншомовної комунікативної компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

Систематичний та ефективний контроль навчальних досягнень у старших класах дозволяє формувати підготовлених учнів для різних сфер діяльності, готових доцільно й успішно застосовувати накопичений досвід іншомовного спілкування. Саме таких випускників сьогодні і в майбутньому потребує Україна.

### 9.3. ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

**В**идами контролю навчальних досягнень учнів в українській школі є поточне, тематичне, семестрове та річне оцінювання і державна підсумкова атестація. Цілком очевидно, що нинішня освітня система оцінює і враховує лише навчальні досягнення учнів, у той час коли запровадження профільного навчання вимагає іншої – більш гнучкої, різнопланової системи оцінювання з упровадженням рейтингу не лише навчальних, а й інших видів діяльності школяра за весь або певний період його перебування у школі.

У зв'язку з цим виникає питання щодо доцільності розроблення індивідуальної накопичувальної оцінки учня за результатами підсумкової атестації, шкільних олімпіад і конкурсів, тестування, елективних курсів, виконання проєктів, написання рефератів, творчих робіт тощо. При цьому пріоритетними мають стати «профільні» досягнення, тобто результати, здобуті школярами в галузях, що відповідають профілям навчання у старших класах.

Сучасною ефективною формою накопичення й оцінювання індивідуальних навчальних досягнень учнів у профільній школі може стати портфоліо – учнівський портфель. На Заході ідея портфоліо виступає суттєвим складником модернізації освіти. Портфоліо відносять до одного з основних освітніх трендів останнього десятиліття, а школу ХХІ століття вважають «школою портфоліо». Портфоліо доповнює традиційні контрольні-оцінювальні засоби, підтримує високу навчальну мотивацію, дозволяє формувати певні когнітивно-особистісні якості (компетенції) школярів, розвивати навички їхньої рефлексивної діяльності, сприяти розвитку інноваційної особистості школяра. Крім того, у багатьох країнах портфоліо є дієвим інструментом гуманістичної освіти і формування учнівської автономії в навчанні, а також інноваційним навчальним засобом у складі цілісного навчально-методичного комплексу (окрім підручника, книжки для вчителя, робочого зошита, книжки для читання, аудіо/CD додатків тощо).

Портфоліо учня (з італ. мови *portfolio* – портфель, папка) – це папка документів із навчального предмета (чи предметів) як компонент різних видів освітньої діяльності школяра, який ним ведеться при педагогічному супроводі вчителя.

---

Перші спроби теоретичного обґрунтування використання портфоліо для зміни системи оцінювання знань школярів було здійснено у США на початку 80-х років XX століття вченими педагогічних університетів штатів Північна Кароліна (Т. К'юз, Р. Джонсон, С. Манро), Орегон (В. Спандел, Р. Кілхан), Массачусетс (С. Глезер, С. Браун), Нью-Гемпшир (Д. Грейвес, Б. Сунстейн) та інших. Навчальне портфоліо стало свого роду новою альтернативною формою контролю й оцінювання освітніх досягнень учнів на противагу стандартизованим тестам.

Ефективність використання портфоліо підтверджується міжнародним досвідом не лише США, але й Канади, Великої Британії, Японії, Іспанії, Росії тощо. Діапазон його застосування досить широкий – від початкової до вищої школи, а також на ринках праці. У світовій практиці останнім часом активно використовуються нові форми портфоліо: електронне портфоліо, портфоліо (паспорт) компетенцій і кваліфікацій, наукове портфоліо, Європейське мовне портфоліо (ЄМП) тощо.

Російський учений М. А. Чошанов пропонує портфоліо як альтернативну систему оцінки [67]. На сьогоднішній день у школах Росії портфоліо використовується як компонент освітнього рейтингу випускника основної школи разом із результатами підсумкової атестації, а також враховуються його показники при комплектуванні 10-х класів. Окрім того, при зарахуванні до вищих навчальних закладів Москви, Санкт-Петербурга, Томська та інших міст Росії при однаковій кількості балів на вступних екзаменах вирішальну роль відіграють дані портфоліо абітурієнтів, що також свідчить про ефективність використання портфоліо в російських школах.

Теоретичні засади створення і впровадження учнівського портфоліо у ЗНЗ висвітлено у працях ряду зарубіжних і вітчизняних авторів, зокрема: В. К. Загвоздкіна, І. Р. Калмикової, С. І. Нікітіної, Т. Г. Новикової, М. Г. Остренко, М. О. Пінської, О. С. Прудченкова, О. Г. Смолянинова, О. Ю. Чайки, Є. Є. Федотової, М. А. Чошанова, Т. Arter, Н. Barrett, E. Book, J. Carney, J. Mullin, D. Niguidula, D. Sweet та ін. Що стосується укладання й застосування мовного портфоліо у процесі навчання іноземних мов учнів, то окремі аспекти цієї проблеми можна знайти в працях Н. Д. Гальскової, О. А. Каніболоцької, О. Д. Карп'юк, Л. М. Лабазіної, З. М. Никитенко, Є. С. Полат, Н. В. Чичеріної, О. І. Щербак, Н. В. Ягельської, Л. В. Ягеніч, М. Behrens, A. Dobson, J. Jones, F. Goullier, D. Little, M. Muller, R. Perclova, R. Scharer, J. Trim, F. Winter тощо.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених ідеї портфоліо в освіті (у першу чергу у зарубіжних виданнях та Інтернеті), ні в англо-американській, ні у франко-канадській, ні в німецькій, ні в російській чи українській науковій літературі не існує єдиного поняття освітнього або шкільного портфоліо. У педагогічних енциклопедіях і тлумачних словниках термін «портфоліо» взагалі відсутній.

Портфоліо в широкому сенсі слова означає спосіб фіксування, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень учня в різних видах освітньої діяльності за певний період часу. Він належить до розряду автентичних індивідуалізованих оцінок і орієнтований не лише і не стільки на процес оцінювання навчальних успіхів учня, як на його самооцінювання, удосконалення та індивідуалізацію процесу навчання.



---

Доповнюючи традиційні контрольні-оцінювальні засоби, портфоліо надає можливість урахувати результати, яких учень досягнув у різноманітних видах діяльності, – навчальній, творчій, соціальній, комунікативній тощо. Кінцева мета навчального портфоліо полягає у фіксації прогресу навчання за результатами, за докладеними зусиллями, за матеріалізованими продуктами навчально-пізнавальної діяльності, а головне, у демонстрації школярем усього того, на що він здатний. Педагогічна філософія портфоліо передбачає зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з конкретної теми, навчального предмета; інтеграцію кількісної та якісної оцінок; перенесення педагогічного акценту з оцінки на самооцінку.

Портфоліо може включати в себе результати проведення підсумкових і контрольних робіт або самі роботи; результати групових робіт; письмові творчі роботи; домашні роботи; аудіо- і відеоматеріали; дипломи, грамоти, довідки, сертифікати та інші відзнаки й визначення досягнень учня. Крім того, портфоліо допомагає вирішувати ряд важливих педагогічних завдань, зокрема: підтримання і стимулювання навчальної мотивації школярів; формування в них уміння навчатися – ставити цілі, планувати й організувати свою навчальну діяльність; розвиток навичок рефлексивної та оціночної діяльності учнів; активізація пізнавальної, дослідницької та інших видів робіт.

На наш погляд, уведення портфоліо, починаючи з 8-го класу, підвищить навчальну активність школярів, рівень усвідомлення ними своїх цілей і можливостей, що значно полегшить обрання подальшого напрямку і профілю навчання в старшій школі, а згодом і власної професії. У старших класах портфоліо є інструментом рефлексії діяльності учня, самооцінки та самомоніторингу його освітньої діяльності у вигляді логічних і лаконічних міркувань, аргументацій, обґрунтувань.

Можливе запровадження різних моделей освітнього портфоліо, але при їх конструюванні в умовах вітчизняної школи, на наш погляд, варто виходити з базової моделі портфоліо навчальних досягнень учнів, ефективність використання якої підтверджено зарубіжним досвідом і яка може узагальнювати навчальні успіхи учня водночас із усіх навчальних предметів. Ця модель включає «портфоліо документів», «портфоліо робіт», «портфоліо відгуків».

«*Портфоліо документів*» – це портфель сертифікованих (документованих) індивідуальних навчальних досягнень, який передбачає можливість кількісної та якісної оцінки його матеріалів. Підсумковий документ містить загальний бал, перелік та оцінки сертифікатів, що входять до його складу. Загальний бал разом із оцінками, одержаними при підсумковій атестації, може позитивно вплинути на освітній рейтинг учня, проте цей портфоліо дає уявлення тільки про результати школяра, але не показує процесу його розвитку, творчої активності, інтересів тощо.

«*Портфоліо робіт*» – це сукупність різних творчих, дослідницьких і проектних робіт учня, показників його участі в наукових конференціях і конкурсах, різного роду практиках, спортивних та художніх досягнень, проходження елективних курсів тощо. «Портфоліо робіт» може бути оформлений у вигляді творчої книжки учня з додатком його робіт (текстів, електронних версій, фотографій, відеозаписів тощо). Учнівське портфоліо цього типу дає широке уявлення про динаміку навчальної і творчої активності школяра, спрямованості його інтересів, характер профільної підготовки.

---

«Портфоліо відгуків» включає характеристики ставлення школяра до різних видів діяльності, дані вчителями, батьками, однокласниками, педагогами позашкільної освіти тощо, а також письмовий аналіз самого учня своєї конкретної діяльності та її результатів. «Портфоліо відгуків» може бути поданий у вигляді текстів, висновків, рецензій, відгуків, резюме, рекомендаційних листів тощо. Цей вид портфоліо дає можливість включити механізми самооцінки учня, що підвищує ступінь усвідомлення процесів, пов'язаних із навчанням і вибором профільного напрямку та безпосередньо з майбутнім фахом.

До основних завдань з ефективного володіння іноземною мовою належить розвиток автономності та креативності учня в процесі оволодіння цією мовою, підтримування й постійне поповнення своїх знань, удосконалення вмінь, розвиток комунікативної та інформаційної культури. Щоб допомогти учневі адекватно оцінити свої знання, можливості, у нього має бути сформована шкала цінностей, з якою він зміг би зв'язати власні досягнення в різних сферах освітньої діяльності. Формуванню необхідних навичок і рефлексії ефективно допоможе вітчизняний варіант мовного портфоліо, в основу якого покладено документи Ради Європи, зокрема концепцію Європейського мовного портфоліо – ЄМП (European Language Portfolio – ELP) і «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment – CEFR). Мовне портфоліо, на нашу думку, доцільно створювати у школах чи класах з поглибленим вивченням іноземної мови.

Європейське мовне портфоліо, розроблене й пілотоване Відділом мовної політики Ради Європи у Страсбурзі в 1998 – 2000 рр. з метою стандартизації вимог до вивчення іноземних мов громадянами європейських країн і підтримання розвитку полікультурності та полімовності, було презентовано в Україні у 2003 році після його опрацювання в 15 країнах Європейського Союзу. Створення Європейського мовного портфоліо відповідає основним напрямкам Болонського процесу, до якого Україна приєдналася у 2005 році.

За визначенням З. М. Никитенко, мовний портфель (мовне портфоліо) – це «пакет документів, який дозволяє учневі самостійно фіксувати й оцінювати свої досягнення та досвід в оволодінні іноземною мовою незалежно від методів і засобів навчання, що використовуються» [43, с. 9].

Подібне, але більш містке, на нашу думку, трактування мовного портфеля запропонувала Н. Ф. Коряковцева, якою він визначається як «пакет робочих матеріалів, що являють собою той чи інший результат навчальної діяльності учня в оволодінні іноземною мовою, що дає можливість школяреві й учителю самостійно або спільно проаналізувати та оцінити обсяг роботи і спектр досягнень учня в галузі вивчення мови і культури, динаміку оволодіння ним мовою в різних аспектах» [27, с. 104].

Отже, мовне портфоліо – це інструмент самооцінки та власної пізнавальної, творчої праці школяра, рефлексії його самостійної діяльності, включаючи і роботу з підручником (або НМК). Рефлексія є центральним елементом основної педагогічної функції ЄМП: зробити процес іншомовного навчання прозорішим для учнів, допомогти їм розвинути їхню здатність до відображення та самооцінювання, надаючи, таким чином, старшокласникам можливості поступово збільшувати відповідальність за власне навчання.

---

«Мовне портфоліо» школяра являє собою самостійний документ, а може входити до загального «Портфоліо учня», в якому зібрано різні портфоліо: «Портфоліо з математики», «Портфоліо з біології», «Портфоліо з іноземної мови» тощо. Варіант ЄМП, що використовується в українській школі, насамперед орієнтовано на самооцінку комунікативних умінь школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Цілі мовного порфоліо полягають в тому, щоб:

- 1) запровадити в практику навчання іноземних мов перспективну освітню ідеологію;
- 2) озброїти школяра надійним інструментом для визначення своїх успіхів в оволодінні мовами;
- 3) надати вчителю можливість оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні іноземною мовою і вносити, за необхідності, корективи у свою викладацьку діяльність;
- 4) розвивати і підтримувати мотивацію кожного учня до вивчення іноземної мови;
- 5) формувати інноваційну особистість учня, розвивати вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; ставити перед собою завдання та поетапно їх вирішувати.

Сьогодні існує чимало типів мовного портфоліо, описаних у методичній літературі. Зокрема, відповідно до мети і змісту роботи дослідники І. Р. Калмикова, Т. Г. Новикова, Л. В. Черепанова [23; 45; 66] виділяють такі типи цього виду портфоліо:

Сьогодні існує чимало типів мовного портфоліо, описаних у методичній літературі. Зокрема, відповідно до мети і змісту роботи дослідники І. Р. Калмикова, Т. Г. Новикова, Л. В. Черепанова [23; 45; 66] виділяють такі типи цього виду портфоліо:

- **«папка досягнень»**, що відображає освітні успіхи учня в оволодінні шкільним предметом, у навчальній діяльності в цілому;
- **проблемно-дослідницьке мовне портфоліо**, яке являє собою набір матеріалів, пов'язаних із підготовкою і написанням учнями рефератів, доповідей, наукових робіт тощо. Ці матеріали систематизовано за рубриками (план роботи над рефератом, цитати, афоризми, результати дослідження тощо);
- **тематичне мовне портфоліо**, що створюється в процесі вивчення великого розділу, курсу, теми. Головне в цьому портфоліо – самооцінка учня у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування.

Окрім цих типів портфоліо, М. Г. Остренко акцентує увагу також на важливості **рефлексивного портфоліо**, яке включає матеріали з оцінки й самооцінки досягнень цілей, особливостей ходу та якості результатів навчальної роботи школяра, і **портфоліо для розвитку навичок вищого мислення**, до складу якого входять матеріали, що відображають процес навчання учня на рівні аналізу-синтезу-оцінювання. Що стосується учнівського портфоліо залежно від мети, то автор виділяє два види портфоліо: **портфоліо-власність** (збирається для себе) і **портфоліо-звіт** (готується для вчителя) [47].

У сучасній практиці викладання іноземних мов ефективно використовуються різні види мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості:

- мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень учнів у процесі оволодіння іноземною мовою і рівня володіння цією мовою (*Self-Assessment Language Portfolio*);

- мовне портфоліо як інструмент автономного вивчення іноземної мови (*Language Learning Portfolio*). Цей вид портфоліо може також варіюватися залежно від мети і спрямованості: мовне портфоліо з читання (*Reading Portfolio*), мовне портфоліо з аудіювання (*Listening Portfolio*), мовне портфоліо з говоріння (*Speaking Portfolio*), мовне портфоліо з письма (*Writing Portfolio*), мовне портфоліо із взаємопов'язаного розвитку видів іншомовної мовленнєвої діяльності (*Integrated Skills Portfolio*);
- мовне портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння іноземною мовою (*Administrative Language Portfolio*);
- мовне портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі з іноземної мови (*Show Case, Feedback Language Portfolio*);
- багатоцільове мовне портфоліо, що відображає різні цілі в галузі оволодіння іноземною мовою (*Comprehensive Language Portfolio*).

Форми роботи з різними видами мовного портфоліо у практиці викладання іноземних мов можуть бути різними залежно від поставленої мети. У методичних публікаціях, присвячених використанню мовного портфоліо в навчальному процесі, підкреслюється, що навряд чи правомірно говорити про єдиний правильний спосіб роботи з певними видами мовного портфоліо в тому чи іншому освітньому контексті. За своєю суттю мовне портфоліо є гнучким навчальним засобом і може бути адаптоване практично до будь-якої навчальної ситуації. Варіації його видів можуть різнитися за метою навчання, віком учнів, етапом чи рівнем оволодіння іноземною мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями школярів та індивідуальним стилем навчальної діяльності, а також за методами і засобами навчання, що використовуються. Можливі також комбінації зазначених вище видів мовного портфоліо для досягнення різних цілей роботи над мовою, що вивчається.

Такі комбінації різних видів мовного портфоліо дають можливість формувати в учнів здатність до об'єктивної самооцінки та вміння робити необхідні висновки стосовно власного самовдосконалення у процесі навчання іноземної мови.

Так, у мовне портфоліо типу *Administrative* включаються, як правило, зразки кращих самостійних робіт учня, виконані ним протягом певного періоду. З допомогою такого портфоліо школяр може продемонструвати свої досягнення у використанні мови, що вивчає, у ході інтерв'ю при прийомі на роботу, при вступі до навчального закладу або в інших цілях. У цьому випадку мовне портфоліо виконує соціальну функцію інформування про успіхи і досвід учня у сфері міжкультурного спілкування.

Мовне портфоліо типу *Feedback* містить матеріали навчальних завдань, що фіксують ступінь сформованості певних умінь у різних видах іншомовного спілкування, і здатність учнів реалізовувати ці вміння при виконанні завдань різного типу. Функція цього типу мовного портфоліо –здійснювати зворотний зв'язок за результатом виконання певних навчальних завдань і на основі оцінки результату проводити необхідну корекцію самостійної навчальної діяльності щодо оволодіння іноземною мовою.

Мовне портфоліо типу *Show Case* виконує певну репрезентативну функцію – накопичувати і представляти зразки мовленнєвих робіт, досвіду іншомовного спілкування, використання мови, що вивчається, у різних ситуаціях, а також самостійні, у тому числі творчі роботи школяра. Учень відбирає свої роботи до цього мовного портфоліо на основі власної оцінки успішності та якості своєї мовленнєвої творчості.

Незважаючи на те, що в країнах Європи існує безліч версій мовного портфоліо, кожна з них повинна мати три компоненти і базуватися на шести рівнях і п'яти навичках, прописаних у Загальноєвропейських компетенціях. Європейське мовне портфоліо – це свого роду уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку і водночас особистий документ учня, з яким він працює кілька років. У посібнику «Європейське мовне портфоліо» Д. Літла і Р. Перклової [33] йдеться про три компоненти ЄМП, зокрема:

1. **Мовний паспорт / Language Passport:** дає уявлення про рівні володіння різними мовами в певний період часу. У паспорті учень коротко відображає свою комунікативну і некомунікативну компетенції. Йдеться про всі нерідні мови, які він вивчає, екзамени і результати, міжкультурні контакти. Паспорт містить також інформацію про самооцінку, оцінку викладача і оцінку, одержану в освітніх закладах. Таким чином, розділ «Мовний паспорт» виконує соціальну функцію: формує інтерес до інших мов і культур.

Мовний паспорт включає в себе такі розділи:

1) мови спілкування в моїй сім'ї та мови, якими розмовляють мої найближчі родичі;

2) де я навчався (навчалася);

3) мови, які я вивчав (-ю) у школі;

4) перебування за кордоном;

5) проекти;

6) мови навчання (білінгвальне навчання);

7) таблиці самооцінювання (загальноєвропейська шкала шести рівнів володіння мовами);

8) комунікативна компетенція.

У цьому розділі доцільно запропонувати учням визначитися з мотивацією щодо використання портфоліо, заповнивши запропоновану таблицю (табл. 9.7):

Таблиця 9.7

### What is your motivation for using the portfolio?

Please indicate your motivation on a scale from 0 (none) to 3 (a lot)	Motives	Please rate the usefulness from 0 to 3 (0 – not at all; 3 – very)
	For assessing and recording my own competencies	
	For describing my competencies to others	
	To set my own learning and development goals	
	To have external feedback	
Other:		

Другою сторінкою Мовного паспорта пропонуємо зробити міні-постер (нагадати школярам, що постер – це художній плакат), на якому вони дадуть відповіді на запитання з допомогою метафори, чим є для них іноземна (у нашому випадку англійська) мова. На нашу думку, це завдання дуже добре впливає на мотивацію і цілепокладання школярів і змушує їх задуматися над значущістю іноземної мови. Пропонуємо також задіяти креативні можливості учнів, а саме – намалювати свою відповідь.

Важливо ознайомити школярів із рівнями володіння іноземною мовою, які були розроблені Асоціацією мовних експертів в Європі (ALTE – The Association of Language Testers in Europe). Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою: інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести.

Існують різні переклади рівнів володіння мовою та їх опис – короткий і повний. Ми скористаємося тими, що запропонували дослідники Київського національного лінгвістичного університету під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої (44, с. 24).

Загальний опис цих рівнів можна подати у вигляді таблиці (табл. 9.8).

Таблиця 9.8

Рівень володіння мовою	Дескриптори	Таблиця самооцінювання загальних мовленнєвих умінь
<i>Елементарний користувач</i>	<b>A1</b>	Може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також будувати елементарні речення з метою задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось. Може запитувати і відповідати на запитання про деякі деталі особистого життя, про людей, про речі тощо. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу
	<b>A2</b>	Може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де потрібен простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Може описати простими мовними засобами вигляд свого оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб

Рівень володіння мовою	Дескриптори	Таблиця самооцінювання загальних мовленнєвих умінь
<i>Незалежний користувач</i>	<b>B1</b>	Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, у навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість проблем під час перебування у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії тощо
<i>Незалежний користувач</i>	<b>B2</b>	Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й дискусії за фахом. Може вільно спілкуватися з носіями мови. Може чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти
<i>Досвідчений користувач</i>	<b>C1</b>	Може розуміти широкий спектр достатньо складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та роботі. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання
	<b>C2</b>	Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у доволі складних ситуаціях

**2. Мовна біографія / Language Biography:** допомагає школяреві визначити цілі навчання, сприяє розвитку багатомовності, розвитку компетенції в декількох мовах. У мовній біографії містяться дескриптори, тобто параметри, за якими уточнюється й оцінюється (як школярем, так і вчителем) рівень володіння учнем іноземною мовою. Учень визначає свій рівень володіння іноземною мовою відповідно до таблиці

---

самооцінки. При створенні портфоліо з іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах учням обов'язково необхідно запропонувати таблицю параметрів володіння різними видами мовленнєвої діяльності згідно з відповідними рівнями володіння іноземною мовою, визначеними Державним стандартом загальної середньої освіти з іноземних мов на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Ці рівні зафіксовано в пояснювальних записках до шкільних програм з іноземних мов, зокрема: для початкової школи – рівень А1, основної школи – рівень А2, старшої школи – В1. Що стосується профільного навчання іноземної мови учнів старших класів, то рівень їхніх навчальних досягнень має досягти показника В2, що перевищує рубіжний рівень (у термінах Ради Європи). Цей рівень передбачає більш гнучке і більш вільне володіння іноземною мовою, використання її як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування в широкому спектрі ситуацій офіційної і неофіційної взаємодії з носіями мови. Досягнення цього рівня дозволяє випускникам, з одного боку, продовжити освіту в лінгвістичному чи іншому спеціалізованому ВНЗ, з іншого, – здійснювати трудову діяльність відразу після закінчення школи в обраній професійній сфері, що передбачає професійно орієнтоване використання іноземної мови, наприклад, як спеціаліста середньої ланки: секретаря-референта (зі знанням іноземної мови), гίδα-перекладача, працівника готельного, ресторанного бізнесу та ін. [53].

Більшу частину «Біографії» займають контрольні листи самостійного оцінювання мовних умінь. Ключовими словами формулювання знань і вмінь школяра з іноземної мови мають стати твердження: «я вмію, я можу, я знаю». У листах самооцінювання школяр відзначає ті комунікативні вміння, якими він, на його думку, уже оволодів, і ті, якими має оволодіти. Із контрольних листів самооцінювання мовних умінь школяреві (і педагогові) зрозуміло, **що** потрібно вивчати, **що вже** засвоєно і **як добре** це зроблено.

Одним із способів формування адекватної самооцінки навчальних досягнень школярів може стати індивідуальна рефлексія їхньої навчальної діяльності.

У психології **рефлексія** (від лат. *reflexio* – *звернення назад*) визначається як розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, ставлень з і до ін., своїх завдань, призначення тощо [9, с. 469]. Ми поділяємо думку тих науковців, які вважають, що рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення, пов'язані з пізнанням.

Використання прийомів, що дозволяють застосування рефлексії на уроці іноземної мови, може спонукати учнів приймати на себе відповідальність за своє навчання, зробити його ефективнішим. Рефлексивний підхід допомагає школярам згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, одержані результати, а потім поставити мету для подальшої роботи.



---

На думку російського психолога Г. О. Бізязевої, організація усвідомлення учнями власної діяльності має два основних види: **поточну рефлексію**, яка здійснюється в ході навчального процесу, і **підсумкову рефлексію**, що логічно і тематично завершує замкнений період діяльності [8, с. 50–51].

Поточна рефлексія спрямована на активізацію процесу усвідомлення й осмислення предметної діяльності, що здійснюється в цей час: її напряму, мети, основних етапів, проблем, протиріч, способів діяльності, результатів. Поточну рефлексію можна поділити на три етапи:

- 1) рефлексію діяльності;
- 2) рефлексію змісту навчального матеріалу;
- 3) рефлексію, спрямовану на виявлення настрою й емоційного стану учнів (рефлексія настрою й емоційного стану).

Обираючи той або інший вид рефлексії, варто враховувати мету заняття, зміст і труднощі навчального матеріалу, тип заняття, способи і методи навчання, вікові та психологічні особливості учнів.

**Перший тип рефлексії** (рефлексії діяльності) дає можливість осмислювати способи та прийоми роботи з навчальним матеріалом. Для розвитку рефлексії діяльності учень повинен розмірковувати, осмислювати те, що він сам зрозумів, засвоїв і вміти передати це у стислій формі, виділяючи основне, головне. Використання сучасної технології мовного портфоліо передбачає, що учень має не лише усвідомити зміст матеріалу, але й розуміти способи і прийоми роботи, уміти обрати найбільш раціональні. *Що я робив? З якою метою? Чому я це роблю так? Який результат я отримав? Який варіант кращий?* – ось ті запитання, які ставлять перед собою учні, що володіють рефлексією, тобто вміють усвідомлювати свою діяльність.

У практиці навчання іноземної мови для реалізації цього типу рефлексії можуть використовуватися такі прийоми:

1. Самооцінка активності на кожному етапі уроку.
2. «Східці успіху». Якщо вчитель проводить урок традиційно, то можна виділити і написати на дошці етапи діяльності, а в кінці уроку запропонувати школярам оцінити свою роботу на кожному етапі діяльності у вигляді східців, що ведуть до успіху.
3. «Ключові слова». Учитель вибирає з тексту 4-5 ключових слів і записує їх на дошці. Далі учням пропонується кілька варіантів роботи.

Перший варіант: У групі або в парі методом мозкової атаки потрібно дати загальне трактування цих слів і припустити, як вони будуть використовуватися в тексті.

Другий варіант: У групі або індивідуально скласти й записати свою версію розповіді, вживши всі запропоновані слова.

При ознайомленні з початковим змістом учні порівнюють «свою» версію і версію оригінального тексту.

4. «Я зробив (-ла)!» На одному з етапів учитель пропонує школярам проаналізувати свою роботу й обмінятися з партнером думкою про ті знання, навички й уміння, які вони засвоїли в ході виконання певної вправи, завдання чи виду діяльності.

Наприклад: Say what you have just done and how you've done it.

I've (have) just:      practised phonetics;      read the text «.....»;  
                                 practised the words;      retold the text».....»;  
                                 practised grammar;      asked and answered the questions;

etc.

5. Використання алгоритму. Доцільно на етапі рефлексії ще раз згадати й акцентувати увагу учнів на ефективності роботи з використанням алгоритму, тобто в певній послідовності. Зокрема, на заключному етапі вивчення теми школярі, працюючи над проектом, отримують пам'ятки із зазначенням найбільш загальної його послідовності, де детально описано дії, дано функціональні смислові та змістові опори. Наприклад:

**We work on the project.**

1. Choose the title of the project.
2. Collect information and illustrations.
3. Revise all the material on this problem.
4. Combine all the possible characteristics.
5. Draw or make the project in any of the following forms – a scheme, a collage, a poster, a booklet, a leaflet, a guide, an advertisement, etc.
6. Present (deliver) your project to the classmates.
7. Explain your ideas.

Аналізуючи свою діяльність згідно із запропонованим алгоритмом у процесі роботи над проектом, учні роблять висновок, що процес роботи є не менш важливим, ніж сам результат. А при невдачі школярі бачать, на якому етапі вони не допрацювали і на які моменти варто звернути увагу наступного разу.

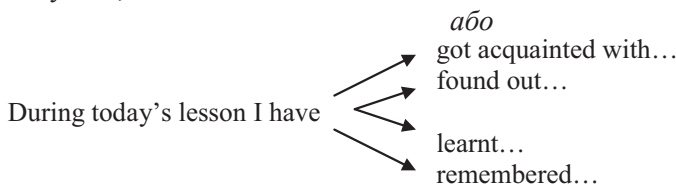
**Другий тип рефлексії** (рефлексії змісту навчального матеріалу) використовується, щоб з'ясувати, як учні усвідомили зміст вивченого. У кінці уроку важливо підвести підсумки, залучаючи учнів до самоаналізу, у ході якого вони повідомляють, чого вони навчилися, які вміння виявили. Спочатку такий аналіз проводиться в парах, потім один з учнів аналізує результати уроку перед усією групою (на кожному уроці такий аналіз робить інший учень).

У практиці навчання іноземної мови для реалізації цього типу рефлексії можуть використовуватися такі прийоми:

1. Прийом незакінченого речення (тези).

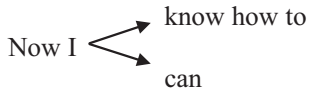
Наприклад: Я вважаю, що урок був корисним для мене тому, що...

Я думаю, мені вдалося...



2. Прийом рефлексії «підведення підсумків» або досягнення мети. Кожен учень формулює підсумки уроку, використовуючи схему, де він об'єднує й узагальнює свої враження, знання, уміння. Мету уроку можна записати на дошці і в кінці уроку можна провести обговорення її досягнення.

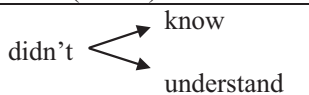
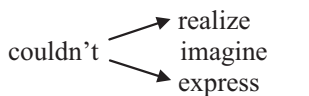
We have reached the aim of the lesson.

Now I 

speak about...  
 understand the information...  
 explain the problem (reason)...  
 say my own opinion on...  
 give arguments...  
 find necessary information...  
 Etc.

Учитель допомагає учневі побачити його досягнення і недоліки та намітити шляхи подолання останніх.

3. Рефлексія ставлення до проблеми (теми), погляд на проблему раніше і тепер.

Then (before)	Now
	Now I... Besides... Moreover...
	

4. Цікавим є прийом рефлексії у формі сінквейна (від фр. *cinq* – п'ять), тобто вірша, що складається з п'яти рядків, написаного за певними правилами. Сінквейн є одним із прийомів активізації пізнавальної активності учнів на уроці. Лаконічність форми цього методу розвиває здатність резюмувати інформацію, висловлювати думку кількома значущими словами, місткими і короткими висловами. Сінквейн можна пропонувати і як індивідуальне самостійне завдання, і для роботи в парах.

Основні правила написання сінквейна:

- 1) Джон Леннон (John Lennon);
- 2) наполегливий, талановитий (persistent, talented);
- 3) очікував, любив, писав (looked for, loved, wrote);
- 4) змінив поп-музику назавжди (changed pop music forever);
- 5) король музики (the king of music).

5. При характеристиці порівняння двох протилежних понять, заслуговує на увагу прийом «Даймонд». Важливим моментом у цьому завданні є зустріч, зіткнення двох протилежних понять. Тут учні висловлюють свою точку зору та судження, виходячи з власного життєвого досвіду.

Наприклад: The problem of the young and the older generation.

момент зіткнення (зустрічі)	<b>The older generation</b> confident, reserved, knowing support, believe, give advice, hope	різні точки зору
	try to understand, argue, conflict, problems in the contacts, pleasant contact, etc.	
	show off, express themselves, reject, love rebellious, shocking, eccentric <b>The young generation</b>	

---

Останні два прийоми (4 і 5) використовуються в технології «розвиток критичного мислення». Школяр сам розмірковує, усвідомлює те, що він зрозумів, засвоїв і передає це у стислій формі, виділяючи основне, головне.

**Третій тип рефлексії** (рефлексія настрою й емоційного стану) доцільно використовувати на початку і в кінці уроку, щоб з'ясувати емоційний стан учнів і побачити, як змінюється їхній настрій протягом заняття. Зважаючи на те, що учні можуть оцінювати не лише свій настрій, але й емоційний стан, запитання типу: «Що ти зараз відчуваєш?», або «Які емоції ти відчуваєш?» швидко стають звичними для них і не викликають здивування. На допомогу школярам під час висловлювання можна запропонувати опорний конспект, який, окрім того, сприяє повторенню і розширенню лексичного запасу. Наприклад:

**What emotions do you feel?** (*Які емоції ти відчуваєш?*)

**Positive emotions:** satisfaction, happiness, joy, success, admiration, surprise.  
(*Позитивні емоції: задоволення, щастя, радість, успіх, захоплення, подив.*)

**Negative feelings:** dissatisfaction, irritation, boredom, sadness, anxiety, fear.  
(*Негативні емоції: невдоволення, роздратування, нудьгу, смуток, тривогу, страх.*)

I feel...

Why?

Because I...

...was (not) bored;

...worked hard;

...didn't relax;

...answered properly;

...was active, emotional;

...fulfilled the task;

...received a reward (a good mark).

**Підсумкова рефлексія** відрізняється від поточної збільшенням періоду рефлексії, а також більшим ступенем визначеності з боку викладача. Методи, форми і зміст підсумкової рефлексії визначає вчитель на основі освітньої програми. Підсумкову рефлексію проводять у вигляді спеціального заняття в кінці вивчення великого розділу навчального предмета або, наприклад, у кінці чверті чи навчального року, на якому школярам пропонується відповісти на запитання типу: *Який мій найбільший успіх за цей рік (чверть)? Завдяки чому і як я зумів його досягти? У чому я змінився? Які мої просування у знаннях? Що я зрозумів про своє незнання? У чому полягають мої труднощі? Як я їх переборюю? Що в мене раніше не виходило, а тепер виходить? Що я навчився робити добре? Які нові види діяльності і способи я опанував?* [64].

Отже, як видно із завдань і прикладів «Мовної біографії», цей розділ реалізує педагогічну функцію: формує самостійну оцінку учнями своїх успіхів у вивченні іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

3. **Досє / Dossier:** надає учневі можливість відбирати матеріали, що ілюструють його досягнення або здобутий досвід, зафіксований в мовній біографії чи паспорті.

---

Тобто досє виконує інформаційну функцію: демонстрація школярами своїх досягнень у вигляді конкретного продукту. У цій частині портфоліо школяр може зберігати зразки своїх робіт з мови (мов), які він вивчив або вивчає. Це можуть бути роботи, виконані ним самостійно на уроці (контрольні роботи, тести, твори тощо), удома, на позакласних заняттях (проекти, реферати, доповіді, дипломи, сертифікати, свідчення тощо), які підтверджують успіхи учня у вивченні іноземної мови. Відбір може проводитися протягом одного року або однієї чверті, протягом двох років навчання у старшій школі. Портфоліо або окремим роботам передє коментар школяра про те, чому він вважає за необхідне відібрати саме ці роботи (бажано, щоб усі коментарі учень виконував іноземною мовою, починаючи з однієї-двох коротких фраз, поступово розширюючи і поглиблюючи їх). Кожна робота також має супроводжуватися коротким коментарем школяра про те, що йому в цій роботі вдалося, а що – ні; чи згоден він з оцінкою вчителя і які висновки може зробити з результатів цієї роботи. Головне в цій діяльності – самооцінка учня у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування. Періодично школяр виставляє своє портфоліо на презентацію у класі, у групі, на вчительській конференції, на батьківських зборах. На такому форумі учень демонструє свої досягнення, доводить, що його самооцінка збігається або не збігається з оцінкою вчителя, батьків, групи експертів (із числа учнів).

У рубрику «Досє» бажано також включити термінологічний словник, який учні ведуть самостійно. Школярі можуть самі організувати порядок запису слів у міру ознайомлення з ними, або за темами, що полегшить в подальшому їхню підготовку до заліків, екзаменів або тестів.

Таким чином, основні функції мовного портфоліо (соціальна, педагогічна, інформаційна), які не може виконати жоден з існуючих компонентів НМК з іноземних мов, полягають у тому, щоб: 1) наочно продемонструвати учневі його успіхи в оволодінні іноземною мовою; 2) допомогти йому усвідомити цінність міжкультурного спілкування у своєму найближчому оточенні, у регіоні, країні, Європі; 3) сформувати самооцінку школяра при оволодінні іноземними мовами; 4) допомогти оцінити свій рівень володіння іноземними мовами і порівняти його з європейськими нормами.

Концепція мовного портфоліо дає можливість розширити межі навчального процесу за рахунок включення до системи оцінювання досягнень учня в автентичному міжкультурному безпосередньому й опосередкованому навчанні. Загальноєвропейські рівні володіння мовою є базовими для ЄМП. Вони забезпечують основу для учнівського самооцінювання і слугують матеріалом для постановки навчальних цілей. Шкали для самооцінювання відповідно до рівнів мовленнєвих умінь є центральними для структури і функцій ЄМП.

На нашу думку, у розділі «Мовний паспорт» у таблицях самооцінювання загальних мовленнєвих умінь доцільно зазначати не лише рівні B1 (рубіжний) і B2 (просунутий), яких мають досягти учні старшої школи у випускному класі, а також стартовий рівень A1 (інтродуктивний), з якого розпочалося вивчення іноземної мови в початковій або основній школі, і рівень C2 (глобального володіння), до якого мають прагнути школярі, удосконалюючи свої знання з іноземної мови в майбутньому шляхом навчання

---

в спеціалізованому ВНЗ або самостійно. Такі таблиці дають змогу старшокласникам оцінити свої навички й уміння з усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності на сьогоднішній день і порівняти своє просування в оволодінні іноземною мовою (мовами) з перших років її вивчення і протягом усього періоду перебування в школі, тобто з елементарного володіння (елементарний користувач) до самостійного (незалежний користувач) і, можливо, вільного (досвідчений користувач).

Не вдаючись до детального викладу змісту основних компонентів портфоліо, коротко зупинимось на можливих критеріях оцінювання мовного портфоліо учня старшої школи з іноземної мови.

Критеріями оцінювання мовного портфоліо можуть виступати: культура його оформлення; акуратність виконання робіт; зміст портфоліо. Наприклад, *культура оформлення* включає наявність титульної сторінки; назву мовного портфоліо; назву всіх виконаних робіт; прізвище та ім'я учня й учителя. *Акуратність виконання робіт* передбачає акуратний почерк; відсутність виправлень, закреслень тощо; відсутність орфографічних і пунктуаційних помилок. *Зміст портфоліо* складається із правильно виконаних домашніх вправ; сформульованих теоретичних запитань і відповідей на них; складених або дібраних за темою тестових завдань тощо.

Важливим елементом роботи над портфоліо є рефлексія учнем змісту цього документа, зокрема його тематики. Рефлексія учнем тематичного мовного портфоліо складається із відповідей (або вибору відповідного варіанта відповіді із кількох запропонованих) на такі, наприклад, запитання:

**Як ти добирав матеріали до мовного портфоліо?**

- а) «скачав» з Інтернету;
- б) переписав з іншого підручника з іноземної мови;
- в) підглянув в однокласника;
- г) запитав в учителя;
- д) твій варіант.

**Про що нове ти дізнався, виконуючи ці завдання?**

- а) я дізнався, що мовне портфоліо допомагає мені самооцінювати мої успіхи і невдачі з іноземної мови;
- б) мовне портфоліо допомагає мені контролювати виконання завдань з іноземної мови;
- в) мовне портфоліо навчає правильно й акуратно оформляти роботи;
- г) я зрозумів, що мовне портфоліо допомагає мені правильно організовувати свої дії;
- д) виконуючи завдання мовного портфоліо, я повторював вивчений матеріал і краще його запам'ятовував тощо.

Анкетування учнів 10-11-х класів Київської області показало, що 94,4% десятикласників і 100,0% одинадятикласників міських загальноосвітніх навчальних закладів добирають матеріали до мовного портфоліо, «качаючи» їх з Інтернету. У старшокласників сільських ЗНЗ також домінує цей показник і становить відповідно 88,0% і 94,4%. Друге місце посідає відповідь «комбіную з різних джерел»: міські старшокласники – відповідно 83,3% і 100,0%, а сільські – відповідно 72,2% і 66,7%.

---

Що стосується другого запитання, то 77,8% учнів 11-х класів міських ЗНЗ вважають, що «мовне портфоліо допомагає їм контролювати виконання завдань з іноземної мови». Більшість учнів 10-х і 11-х класів сільських ЗНЗ дотримуються такої ж думки (відповідно 77,7% і 72,2%). Натомість, 72,2% міських учнів 10-х класів зазначають, що «портфоліо допомагає їм контролювати виконання завдань з іноземної мови».

Цікавими, на наш погляд, є відповіді старшокласників на запитання «Для чого, на Вашу думку, потрібне учнівське портфоліо з іноземної мови у старшій школі?». Для більшості учнів 10-х і 11-х класів міських ЗНЗ (відповідно 94,4% і 88,9%) і 10-х класів сільських ЗНЗ (88,9%) портфоліо – це «ефективна форма накопичення й оцінювання індивідуальних навчальних досягнень учнів із різних видів іншомовної діяльності». Що стосується сільських одинадцятикласників, то для них портфоліо з іноземної мови – це «розвиток пізнавальних навичок і творчих здібностей».

В умовах уведення профільного навчання ідея мовного портфоліо є особливо актуальною, оскільки цей документ стає незамінним помічником для тих учнів, які вирішили пов'язати свою професійну діяльність із вивченням іноземних мов. Упровадження мовного портфелю у практику викладання іноземних мов у нашій країні істотно вплине на підвищення якості їх вивчення. Мовне портфоліо підвищує мотивацію учнів, їхню відповідальність за результати навчального процесу, сприяє розвиткові свідомого ставлення до процесу навчання та його результатів. Проте, на нашу думку, на сьогоднішній день ні вчителі, ні учні, ні управлінці освітою ще не готові до роботи з цим портфоліо. Його створення є назрілим поки що для шкіл (або класів) із поглибленим вивченням іноземної мови, оскільки цей вид портфоліо насамперед призначено для тих, чия професія буде пов'язана зі знанням іноземних мов. На жаль, структура і зміст більшості чинних національних підручників (або НМК) з іноземної мови не дають змоги вчителям синтезувати ці підручники з учнівським портфоліо, а учням – адекватно оцінювати свої знання навчального матеріалу підручника з допомогою портфоліо.

На сьогодні розроблено український варіант Європейського мовного портфоліо [14], який апробується на п'яти пілотних майданчиках, що організовані на базі окремих ЗНЗ Харківської, Одеської, Донецької, Чернівецької та Тернопільської областей. Аналіз результатів цієї апробації дозволить побачити його переваги та слабкі сторони, після чого вирішуватиметься питання про можливість (або неможливість) широкого впровадження ЄМП в ті чи інші типи ЗНЗ. Окрім того, підготовлено й видруковано у 2008 році методичний посібник «Європейське мовне портфоліо» [там же].

Таким чином, основна мета введення портфоліо в українській школі – показати значні освітні результати учня протягом певного періоду, забезпечити моніторинг індивідуальних успіхів школяра в широкому освітньому контексті та продемонструвати його здібності застосовувати здобуті знання й уміння на практиці. Крім того, запровадження освітнього портфоліо в школі є своєрідною підготовкою учнів до дорослого життя, де їм неодноразово доведеться себе презентувати, захищати свої позиції, представляти свої проекти тощо. Мовне портфоліо – це реальний особистісний продукт, що дозволяє простежити прогрес у вивченні іноземної (іноземних) мови (мов) і

розвинути мовні здібності. Концепція мовного портфоліо дає можливість розширити межі навчального процесу за рахунок включення в систему оцінювання досягнень учнів в автентичному міжкультурному безпосередньому й опосередкованому навчанні. Мовний портфоліо має стати невід'ємним компонентом НМК з іноземних мов. Технологія мовного портфоліо покликана в умовах сучасного й мобільного суспільства навчати старшокласника рефлексії, самооцінки та самомоніторингу його освітньої діяльності, і тим самим формувати учня як суб'єкта навчання. Уведення портфоліо не лише сприяє підтриманню високої навчальної мотивації учнів, їхньої активності та самостійності, а й розширює можливості навчання і самонавчання, формує вміння вчитися – ставити цілі, планувати та організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність, у тому числі і за підручником із відповідного навчального предмета. З допомогою ЄМП спрощується процедура впровадження європейських стандартів оцінювання учнів, у тому числі під час формуючого чи підсумкового тестування, які здійснюються відповідно до Загальноєвропейських рівневих стандартів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна С. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні [та ін.]. – К. : Гете-Інститут / Ленвіт, 2006. – 90 с.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1995. – 496 с.
3. Англійська мова. Your English Self: підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (10-й рік навчання) / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – К. : Наш час, 2011. – 367 с.
4. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України – Дод. 4, том II (20). – 2010. – с. 404–413.
5. Бабінець С. І. До питання моніторингу як засобу прогнозування педагогічної діяльності / С. І. Бабінець // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 125–127.
6. Баля С. А. Моніторинг навчальних досягнень учнів як об'єкт стандартизації якості освіти / С. А. Баля // Пед. дискурс. – 2011. – № 9. – С. 19–22.
7. Басай Надія. Німецька мова. Добрий день! : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання, рівень стандарту) / Надія Басай. – К. : Освіта, 2011. – 240 с.
8. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия : учеб. пособие / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
9. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
10. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учебник для вузов / Б. С. Волков. – М. : Трикста, 2006. – 256 с.
11. Вопросы контроля обученности учащихся по иностранному языку / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 1999. – 112 с.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.



- 
13. Дячук Н. І. Моніторинг як ефективний інструмент в управлінській діяльності керівника закладу освіти / Н. І. Дячук, Л. А. Косюк – Чуднів, 2013 / Режим доступу: [www.teacherjournal.com.ua](http://www.teacherjournal.com.ua)
14. Європейське мовне портфоліо : метод. вид. / Уклад. О. Карп'юк.– Тернопіль : Лібра Терра, 2008.– 112 с.
15. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : моногр. / Г. В. Єльнікова.– К. : ДАККО, 1999.– 303 с.
16. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва.– К. : Ленвіт, 2003.– 273 с.
17. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк.– К. : Либідь, 2002.– 304 с.,
18. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя.– Изд. 2-е, доп., исп. и перераб.– М. : Изд. корпорация «Логос», 2000.– 384 с.
19. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя.– М. : Просвещение, 1991.– 220 с.
20. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников.– М. : Педагогика, 2007.– 280 с.
21. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем.– М. : Педагогика, 1991.– 238 с.
22. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів інваріантної складової навчального плану у 2012/2013 навчальному році [Електронний ресурс] // Лист МОН Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій від 01.06.12 №1/9–426).– Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta->
23. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самообразования и саморазвития личности / И. Р. Калмыкова // Образование в соврем. шк.– 2002.– № 5.– С. 23–25.
24. Комарницька В. А. Психологічні компоненти готовності старшокласників до вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі / В. А. Комарницька // Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. Пед. науки, вип. 65.– Житомир: ЖДУ, 2012.– С. 136–140.
25. Контроль в обучении иностранным языкам в школе / Ред.-сост. В. А. Слободчиков.– М. : Просвещение, 1986.– 111 с.
26. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх учителів болгарської мови / С. І. Корнієнко // Пед. науки : зб. наук. праць.– Вип. 4.– Бердянськ, 2009.– С. 161–165.
27. Коротков О. М. Психологічні особливості навчання старшокласників як одна з вимог конструювання змісту підручника з іноземної мови / О. М. Коротков // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць [ред. кол.; наук. ред.– О. М. Топузов].– Вип. 12.– К. : Пед. думка, 2012.– С. 438–443.

- 
- 28.Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки / Н. Ф. Коряковцева.– М. : АРКТИ, 2006.– 176 с.
- 29.Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской.– М. : Изд. центр «Академия», 2007.– 352 с.
- 30.Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; Ін-т педагогіки АПН України.– К. : Перше вересня; Шк. світ; Харків : Фоліо, 2000.– С. 3.
- 31.Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти / Наказ МОНмолодьспорт №329 від 13.04.11 року // Режим доступу: <http://dinz.gov.ua/index/ua/material/365>
- 32.Круглова Н. Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Н. Ф. Круглова // Под общ. ред. О. А. Конопкина и В. И. Панова.– М. : Москов. психол.-соц. ин-т, 2004.– 248 с.
- 33.Кусакина С. Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / С. Н. Кусакина.– М., 2009.– 22 с.
- 34.Литл Д. Европейский языковой портфель : пособие для учителей и преподавателей пед. фак-тов / Д. Литл, Р. Перклова ; пер. с англ. под общ. ред. К. М. Ирисхановой.– М. : МГПУ, 2003.– 72 с.
- 35.Ляшенко О. І. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу / О. І. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи ; за заг. ред. О. І. Локшиної.– К. : К.І.С., 2004.– С. 9–14.
- 36.Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров.– Спб. : Изд-во «Образование – Культура», 1998.– 344 с.
- 37.Майоров А. Н. Мониторинг как практическая система / А. Н. Майоров // Режим доступу: <http://www.mto.ru/children/monitoring/system.html>
- 38.Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров.– М. : Интеллект-Центр, 2002 – 56 с.
- 39.Маркова А. К. Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов.– М. : Просвещение, 1990.– 192 с.
- 40.Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова – М. : Пед. об-во России, 2001.– 128 с.
- 41.Михайличев Е. А. Дидактическая тестология / Е. А. Михайличев.– М. : Нар. образование, 2001.– 432 с.
- 42.Михалева Т. Г. Проектирование региональной системы мониторинга качества общего образования / Т. Г. Михалева, М. Б. Гузаиров.– М. : ИЦПКПС, 1998.– 28 с.
- 43.Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта.– Л. : Літопис, 2003.– 328 с.
- 44.Никитенко З. Н. Европейский языковой портфель для начальной школы / З. Н. Никитенко // Иностр. яз. в шк.– 2008.– № 5.– С. 9–13.

- 
45. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С. Ю. Ніколаєва.– К. : ІЗМН, 1996.– 312 с.
46. Новикова Т. Оценивание с помощью портфолио / Т. Новикова // Нар. образование.– 2006.– № 7.– С. 137–141.
47. Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ / Управління освітою.– 2006.– № 4 (Вкладка).– С. 1–8.
48. Остренко М. Технология «Учебный портфель» в образовательном процессе / М. Остренко.– М. : Б-ка в шк.– 2003.– № 16.– С. 10–15.
49. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов.– СПб. : Питер, 2007.– 352 с.
50. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов.– М. : Просвещение, 1985.– С. 101–107.
51. Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочетова.– Минск. : Нар. асвета, 1987.– 223 с.
52. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : моногр. / О. П. Петрашук – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999.– 261 с.
53. Плетньова Л. В. Тестовий контроль навчальних досягнень учнів старших класів з української мови / Л. В. Плетньова // Укр. мова і л-ра в шк.– 2008.– № 7–8.– С. 38–42.
54. Про особливості організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у 2011/12 навчальному році : лист МОНмолодьспорт України від 09.06.2011 р. №1/9–454 // Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondaryeducation/metodichni-rekomendatsiji/>
55. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень.– Київ, 2010.– 112 с.
56. Редько В. Г. «НОЛА» : підруч. з ісп. мови, 11 клас / В. Г. Редько, В. І. Береславська.– К. : Генеза, 2011.– 239 с.
57. Редько В. Г. «НОЛА–10» : підруч. з ісп. мови для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В. І. Береславська.– К. : Генеза, 2010.– 256 с.
58. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.].– К. : Каравела, 2012.– 400 с.
59. Слободчиков В. Л. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе / В. Л. Слободчиков – М. : Просвещение, 1986.– 111 с.
60. Специфікація тесту з англійської мови // Інозем. мови.– 2010.– № 3 – С. 16–17.
61. Сысоев П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк.– 2008.– № 1.– С. 8–15.
62. Татьяначенко Д. В. Развитие общеучебных умений школьников / Д. В. Татьяначенко, С. Г. Воронцов // Нар. образование.– 2003.– № 8.– С. 115–126.
63. Федоренко В. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах / В. Федоренко, Л. Коваленко // Дивослово.– 2007.– № 2.– С. 22–26.
64. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков.– К. : Знання, 2006.– 365 с.

- 
65. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской.– СПб. : Питер, 2001.– 544 с.
66. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова.– М. : Логос, 2002.– 432 с.
67. Черепанова Л. В. Технология языкового портфеля школьника / Л. В. Черепанова // Рус. словесность.– 2009.– № 2.– С. 75–79.
68. Чошанов М. А. Был. Состоял. Привлекался: учебные портфолио как альтернативная форма школьной оценки / М. А. Чошанов // Учитель года.– 2002.– № 4.– С. 84–87.
69. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней.– М. : Пед. об-во России, 2000.– 320 с.
70. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин.– 2-е изд., исп. и доп.– М. : Филоматис, 2006.– 480 с.
71. Heaton J. V. Classroom Testing / J. V. Heaton – Harlow : Longman, 1991.– 128 p.
72. Monitoring the Standards of Education. Papers in Honour of John Keeves. Ed. By A. C. Tuijman and T. N. Postlethwaite.– Pergamon, 1994.– 266 p.

---

## ВИСНОВКИ

**В**аріативність сучасної системи шкільної освіти, її тенденції до компетентнісних, діяльнісних, розвивальних, особистісно орієнтованих технологій навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу кожного учня, проявлення в ньому потреби сформувати в собі здатність стати активним суб'єктом процесу соціалізації в сучасному світовому глобалізованому просторі. Вирішальна роль у цьому процесі належить іноземній мові як важливому засобу впливу на соціальну і комунікативну мобільність школяра, яка різнобічно сприяє формуванню його готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення.

Визначальне місце в цих трансформаційних процесах належить загальноосвітньому навчальному закладу, де відповідно до державних керівних документів про освіту його старший ступінь визначається профільним. Профілізація змісту навчання є одним із шляхів адаптування випускника середньої школи до майбутнього життя в сучасному багатомовному і різнокультурному світовому середовищі. Це є одним із виявів компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигми сучасної шкільної освіти.

Здійснена нами спроба визначити лінгводидактичні засади навчання іноземної мови у старшій школі зумовлена чинними підходами до конструювання змісту іншомовної освіти, основними тенденціями її розвитку відповідно до загальноєвропейських стратегій. Вони враховують індивідуальні можливості та соціально-комунікативні потреби сучасних старшокласників та їхні інтереси.

У посібнику презентовано матеріали як результати наукового дослідження, що окреслюють основні тенденції розвитку змісту навчання іноземних мов у старшій школі. Вони теоретично визначені та науково обґрунтовані відповідно до пріоритетних стратегій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти: компетентнісної парадигми навчання, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до організації освітнього процесу та профілізації змісту навчання. Успішна реалізація цих стратегій можлива за певних умов. Серед них пріоритетними є такі:

- спрямування змісту навчання іншомовного спілкування на особистість учня, на його реальні комунікативні наміри і мотиви, зокрема на професійне самовизначення;
- сприяння усвідомленому і творчому виконанню навчальних дій, що дають можливість реалізувати комунікативні наміри іншомовного спілкування;
- орієнтація видів і форм навчальної діяльності на особливості розвитку індивідуальних можливостей старшокласників, їхньої готовності до мовленнєвої взаємодії та до вдосконалення досвіду іншомовного спілкування впродовж усього життя відповідно до їхніх майбутніх життєвих потреб;
- стимулювання пізнавальної активності та самостійності школярів під час навчання, забезпечення розвитку їхнього вміння успішно користуватися адекватними стратегіями комунікативної поведінки в різноманітних умовах іншомовного спілкування.

---

Ефективність і дієвість дидактичних та методичних положень запропонованої технології навчання іноземної мови у старшій школі забезпечується результатами її різнобічного моніторингу, проведеного серед методистів, учителів іноземних мов і учнів старшої школи різних регіонів України.

Посібник рекомендується вчителям, методистам, авторам підручників, викладачам вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов, і всім тим, кого цікавлять проблеми шкільної іншомовної освіти.

---

## ДОДАТКИ

Додаток А

### АНКЕТА

для учнів старших класів ЗНЗ  
із питань профільного навчання іноземної мови

Шановні старшокласники!

Просимо Вас відповісти на наші запитання. Поставте значок ✓ або + біля тих відповідей, які Вам найбільше підходять.

Ваше ім'я \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Тип навчального закладу \_\_\_\_\_

**1. Яку іноземну мову Ви вивчаєте в школі (гімназії, ліцеї)?**

- Англійську.
- Німецьку.
- Іспанську.
- Французьку.

Ваш варіант \_\_\_\_\_.

**2. Чому Ви обрали профіль навчання «Іноземна філологія»?**

- Мені подобається іноземна мова, яку я вивчаю.
- Мої успіхи в олімпіадах з цього предмета спонукали мене до цього.
- Допрофільна підготовка з іноземної мови була пов'язана з цим профілем.
- Я гірше навчаюся з предметів інших профілів.
- Цей профіль пов'язаний з моєю майбутньою професією.
- Мені порадив обрати цей профіль мій учитель.
- Мої батьки наполягли на виборі цього профілю.
- Цей профіль підказав мене мій друг (подружка).
- Знання цього предмета допоможуть мені стати ерудованою людиною.
- Просто цікаво.
- Я не зовсім упевнений у правильності свого вибору.
- Не знаю.

Ваш варіант \_\_\_\_\_.

**3. Для чого Вам потрібне профільне навчання з іноземної мови?**

- Для підготовки до вищого навчального закладу, в якому іноземна мова є спеціальністю.
- Для здобуття професії, де іноземна мова не буде моєю спеціальністю, але знання її необхідні.
- Для практичного використання іноземної мови незалежно від майбутньої професії.
- Знати іноземну мову сьогодні модно і престижно.

Ваш варіант \_\_\_\_\_.

---

**4. Здобуття якої професії в майбутньому спонукало Вас обрати профіль іноземної філології?**

- Учитель (викладач) іноземної мови.       Перекладач.  
 Гід-перекладач.                       Журналіст-міжнародник.  
 Юрист-міжнародник.       Дипломат.  
 Мистецтвознавець.       Лінгвіст-дослідник.  
 Працівник митниці.       Працівник туристичної агенції.  
 Ваш варіант \_\_\_\_\_.

**5. Які мотиви вибору Вами професії, зазначеної в попередньому запитанні?**

- престижно;  
 затребувана в суспільстві;  
 низький конкурс до вищих навчальних закладів;  
 моральний стимул;  
 матеріальні блага;  
 підвищення соціального статусу;  
 просто подобається;  
 розкриття моїх здібностей і можливостей;  
 мріяв (мріяла) про це з дитинства;  
 спілкування з людьми;  
 бажання побувати в багатьох країнах світу;  
 хочу продовжити династію батьків;  
 моїм ідеалом є наш учитель іноземної мови;  
 шлях до влади;

Ваш варіант \_\_\_\_\_.

**6. Який елективний курс (або курси) з іноземної мови Ви відвідуєте (його назва)?**

\_\_\_\_\_

**7. Які інші елективні курси з іноземної мови Ви хотіли б відвідувати (їх назви)?**

\_\_\_\_\_

**8. Які форми навчання використовуються в процесі викладання елективних курсів?**

- уроки;     практикуми;     лекції;     семінари.

Ваш варіант (и) \_\_\_\_\_.

**9. Які інноваційні педагогічні технології використовуються при проведенні елективних курсів?**

- проектна діяльність;  
 індивідуальна творча робота;  
 розроблення індивідуальних навчальних планів;  
 науково-дослідна робота;  
 групова робота;

Ваш варіант(и) \_\_\_\_\_.

*Дякуємо за Ваші відповіді !*



**АНКЕТА**  
**для вчителів іноземних мов щодо з'ясування**  
**особливостей сучасних старшокласників**

**Шановні колеги!**

Просимо відповісти на наші запитання.

№ з/п	Критерії	Зміни на гірше	Часткові зміни на гірше	Без змін	Часткові зміни на краще	Зміни на краще
1.	Ставлення до навчання у школі					
2.	Ставлення до іноземної мови					
3.	Ставлення до вчителя іноземної мови					
4.	Рівень вмотивованості учнів до навчання					
5.	Вимогливість учнів до організації та змісту процесу навчання іноземних мов					
6.	Якість запам'ятовування навчального матеріалу					
7.	Якість уваги на уроці іноземної мови					
8.	Активність на уроці					
9.	Ставлення до об'єктивності оцінювання					
10.	Самооцінка учнем рівня власних навчальних досягнень					
11.	Прагнення практично використовувати набутий комунікативний іншомовний досвід					
12.	Готовність до самостійного вдосконалення набутого комунікативного іншомовного досвіду відповідно до власних потреб (намірів)					
13.	Ставлення до виконання домашнього завдання					
14.	Форми взаємодії вчителя і учнів на уроці					

*Дякуємо за Ваші відповіді!*

## АНКЕТА

для з'ясування думки вчителів іспанської мови щодо окремих компонентів змісту підручників з іспанської мови серії «HOLA», зокрема для старшої школи (10-11 класи)

**Шановні колеги!**

Нас цікавить Ваше ставлення до окремих компонентів змісту підручників з іспанської мови серії «HOLA» для старшої (10-11 класи) школи.

Просимо відповісти на поставлені запитання.

№ з/п	Запитання	Відповідь			
		Так	Більшою мірою	Не зовсім	Ні
1.	Чи сприяє пропонована підручниками комунікативно-діяльнісна технологія пред'явлення та активізації навчального матеріалу успішному виконанню цілей навчання учнів іспанської мови?				
2.	Чи доцільними є навчально-мовленнєві ситуації, презентовані у змісті підручників?				
3.	Чи доступні для учнів запропоновані навчально-мовленнєві ситуації?				
4.	Чи сприяють активізації навчання іншомовного спілкування пропоновані підручниками інтерактивні види комунікативної діяльності?				
5.	Чи достатньо збалансовані в підручниках види навчальної діяльності, спрямовані на формування в учнів іншомовного комунікативного досвіду в усному і писемному мовленні?				
6.	Чи сприяє зміст підручників розвитку в учнів умінь і навичок творчої комунікативної діяльності?				
7.	Чи задовольняє виконанню цілей навчання іспанської мови обсяг мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, вміщеного в підручниках?				

№ з/п	Запитання	Відповідь			
		Так	Більшою мірою	Не зовсім	Ні
8.	Чи забезпечують вміщені в підручниках види і форми навчальної діяльності розвиток в учнів навичок самостійної роботи?				
9.	Чи достатньо у змісті підручників пропонується інформації для формування в учнів соціокультурної компетенції?				
10..	Чи допомагає система рубрик, вміщених у підручниках (інструкції, нагадування, правила, повторення, зразки мовлення тощо), ефективній організації навчального процесу?				
11..	Ваші побажання щодо вдосконалення змісту підручників: _____				

*Дякуємо.*

## АНКЕТА

для з'ясування думки вчителів іноземних мов щодо комунікативно-діяльнійної технології навчання школярів іншомовного спілкування

## Шановні колеги!

Нас цікавить Ваше ставлення до окремих питань, які стосуються змісту навчання іноземних мов у старшій (10-11 класи) школі.

Просимо Вас висловити свою думку щодо питань, які сформульовані в цій анкеті, втім першочергово дайте таку інформацію:

- якої іноземної мови Ви навчаєте учнів (відповідно поставити знак +):  
*англійської іспанської німецької французької*
- прізвище автора підручника, який Ви використовуєте у своїй роботі  
\_\_\_\_\_;
- Ваш стаж роботи вчителем іноземної мови:  
*до 5 років 6–10 років 11–15 років 16–20 більше 20 років*

№ з/п	Запитання	Так	Ні	Не завжди/ не зовсім
1.	Чи вважаєте Ви доцільним у старшій школі (10-11 класи) надавати пріоритети ситуативним видам діяльності?			
2.	Чи викликає в учнів інтерес проектна робота на уроках ІМ?			
3.	Чи достатньо у змісті підручників, якими Ви користуєтесь, видів навчальної діяльності, які сприяють набуттю учнями досвіду: а) самостійної роботи; б) ситуативного спілкування; в) проектної роботи; г) інтерактивних (діалогових) форм спілкування?			
4.	Чи задовольняють Вас і Ваших учнів навчальні матеріали, що містяться у змісті підручників, які мають забезпечувати: а) формування в учнів іншомовної комунікативної поведінки, адекватної носіям мови, що вивчається; б) можливість здійснювати навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур?			
5.	Чи помічаєте Ви в учнів старшої школи тенденцію до підвищення інтересу до іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування?			

№ з/п	Запитання	Так	Ні	Не завжди/ не зовсім
6.	Чи дидактично доцільно здійснено добір і структурування мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу у змісті підручників, які Ви використовуєте у своїй роботі?			
7.	Чи достатньо у змісті підручників приділено уваги формуванню в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій?			
8.	<p>Які, на Вашу думку, проблеми змісту підручників потребують перегляду/удосконалення:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• збільшення кількості навчальних текстів для читання;</li> <li>• збільшення кількості навчально-мовленнєвих ситуацій;</li> <li>• забезпечення систематичного повторення граматичного матеріалу, який викликає в учнів певні труднощі;</li> <li>• раціональніша збалансованість видів навчальної діяльності, спрямованих на формування умінь і навичок говоріння, аудіювання, читання, письма;</li> <li>• збільшення кількості мовних (тренувальних) вправ, які забезпечують формування мовних (лексичних, граматичних) навичок;</li> <li>• чітке адаптування навчальних матеріалів до вікових можливостей учнів, їхнього навчального досвіду, інтересів, комунікативних потреб.</li> </ul> <p>Ваша пропозиція: _____</p>			

*Дякуємо.*

## Шановні колеги!

З метою з'ясування деяких питань щодо ефективності профільного навчання іноземної мови в 10-11-х класах старшої школи просимо Вас заповнити анкету (поставте знак ✓ біля тих відповідей, які Вам найбільше підходять, або напишіть свою відповідь)

Укажіть, будь ласка, Ваші дані:

Стать: чол. _____; жін. _____.	Стаж роботи вчителем
Вік (число повних років) _____.	іноземної мови (років) _____.
Місце проживання: місто _____;	_____.
село _____;	Тип навчального закладу,
селище міського типу _____.	в якому працюєте:
Якої іноземної мови Ви навчаєте учнів:	загальноосвітня школа _____;
англ. _____; нім. _____; ісп. _____;	спеціалізована школа _____;
франц. _____;	гімназія _____; ліцей _____;
інше _____.	колегіум _____; інше _____.

1. Чи є у Вашому закладі у старших класах профіль навчання «Іноземна філологія»?  
Так \_\_\_\_\_; Ні \_\_\_\_\_; Якщо ні, то який є \_\_\_\_\_.
2. Які елективні курси з іноземних мов відвідують учні 10-11-х класів Вашого закладу (їх назви)? \_\_\_\_\_.
3. Чи враховані інтереси самих школярів при виборі тематики елективних курсів?  
Так \_\_\_\_\_; ні \_\_\_\_\_; частково \_\_\_\_\_;  
з учнями ніхто не радився \_\_\_\_\_.
4. Які форми навчання використовуються у процесі викладання елективних курсів?  
Уроки \_\_\_\_\_; практикуми \_\_\_\_\_; лекції \_\_\_\_\_; семінари \_\_\_\_\_.  
Ваш варіант(и) \_\_\_\_\_.
5. Які інноваційні педагогічні технології використовуються при проведенні елективних курсів?  
Проектна робота \_\_\_\_\_; індивідуальна творча робота \_\_\_\_\_; групова робота \_\_\_\_\_;  
рефлексивні види роботи \_\_\_\_\_; науково-дослідна робота \_\_\_\_\_;  
Інтернет-ресурси \_\_\_\_\_; командно-ігрова діяльність \_\_\_\_\_.  
Ваш варіант(и) \_\_\_\_\_.
6. Чи використовується у старших класах Вашого закладу така форма оцінювання навчальних досягнень школярів, як учнівське портфоліо?  
Так \_\_\_\_\_; ні \_\_\_\_\_; не використовується взагалі \_\_\_\_\_.
7. Якщо так, то яке портфоліо використовується?  
Загальне (для всіх предметів) \_\_\_\_\_; мовне (з усіх мов, включаючи рідну) \_\_\_\_\_;  
мовне (тільки з іноземної мови) \_\_\_\_\_.
8. Які форми профорієнтаційної роботи Ви проводите на уроках іноземної мови?  
Лекції \_\_\_\_\_; гуртки \_\_\_\_\_; факультативи \_\_\_\_\_; анкетування \_\_\_\_\_;  
екскурсії \_\_\_\_\_; індивідуальні бесіди \_\_\_\_\_;  
Ваш варіант(и) \_\_\_\_\_.

**Щиро дякуємо за Ваші відповіді!**

**Шановні вчителі!**

Просимо Вас відповісти на наші запитання щодо організації уроків іноземної мови у старшій школі.

1. Ваш вік: \_\_\_\_\_ років.
2. Ви працюєте:
  - 1 – у гімназії
  - 2 – ліцеї
  - 3 – коледжі
  - 4 – спеціалізованій школі
  - 5 – загальноосвітній школі
3. Ваш загальний педагогічний стаж: \_\_\_\_\_ років.
4. У якому із старших класів Ви викладаєте?
  - 1 – 10-й клас
  - 2 – 11-й клас
5. Чи Ви задоволені своєю діяльністю під час проведення уроків?
  - 1 – цілком задоволений
  - 2 – скоріше задоволений
  - 3 – скоріше незадоволений
  - 4 – зовсім незадоволений
  - 5 – важко відповісти
6. Якщо незадоволені, то з яких причин?
  - 1 – незадовільні умови праці (приміщення, технічне оснащення тощо)
  - 2 – труднощі у спілкуванні з дітьми
  - 3 – погана організація праці
  - 4 – професійне вигорання (втрата зацікавленості до професії)
  - 5 – фізична та психологічна перевтома
  - 6 – недостатність професійного досвіду
  - 7 – відсутність мотивації
  - 8 – завелика кількість учнів у класі
  - 9 – місце уроку іноземної мови у розкладі
  - 10 – інше \_\_\_\_\_
7. Які фактори, на Вашу думку, можуть мати негативний вплив на якість уроку?
  - 1 – недостатня матеріально-технічна база
  - 2 – відсутність підручників, посібників або їх недостатня кількість
  - 3 – недостатній професійний рівень учителя
  - 4 – учнівський контингент (низький рівень навченості учнів)
  - 5 – недостатня кількість годин на тиждень
  - 6 – перевантаженість змісту програм і підручників
  - 7 – низький авторитет учителя
  - 8 – інше \_\_\_\_\_

- 
8. Чи користуєтесь Ви Інтернетом під час уроків?
- 1 – ніколи не користуюсь
  - 2 – маю потребу, але не маю можливості
  - 3 – часто користуюсь
  - 4 – маю можливість, але не вбачаю потреби
9. Якщо Ви користуєтесь під час уроку Інтернетом, то позначте з якою метою Ви його використовуєте?
- 1 – шукаємо інформацію за темою
  - 2 – спілкуємося з друзями у соціальних мережах
  - 3 – беремо участь у форумах
  - 4 – користуємося електронною поштою
  - 5 – шукаємо художню літературу іноземною мовою
  - 6 – дивимося фільми іноземною мовою
  - 7 – слухаємо передачі радіостанції через Інтернет
  - 8 – шукаємо однодумців для реалізації ідей, проектів тощо
  - 9 – інше \_\_\_\_\_
10. Як часто Ви використовуєте під час уроку технічні засоби навчання?
- 1 – на кожному уроці
  - 2 – через урок
  - 3 – 1 раз на тиждень
  - 4 – 1 раз на місяць
  - 5 – 1 раз на чверть
  - 6 – не маю такої можливості
11. Які форми взаємодії вчителя та учнів Ви використовуєте на своїх уроках найчастіше?
- (Позначте 5 найчастіше використовуваних форм)
- 1 – хорова робота
  - 2 – групова робота
  - 3 – учитель домінує (говорить)
  - 4 – учень ставить запитання, учитель відповідає
  - 5 – індивідуальна робота
  - 6 – робота за вибором учнів
  - 7 – парна робота
  - 8 – інтерактивна робота
  - 9 – фронтальна робота
  - 10 – самостійна робота
  - 11 – інші \_\_\_\_\_
12. Чи проводите Ви нестандартні уроки?
- так \_\_\_\_\_ ні \_\_\_\_\_
13. Як часто Ви проводите нестандартні уроки?
- 1 – один раз на тиждень
  - 2 – один раз на місяць
  - 3 – після кожної вивченої теми



- 
- 4 – один раз на чверть  
5 – у кінці семестру  
6 – у кінці навчального року
14. Які види нестандартних уроків Ви зазвичай проводите?
- 1 – урок-конференція  
2 – урок-дискусія  
3 – урок-екскурсія  
4 – урок-гра  
5 – урок-конкурс  
6 – урок-дослідження  
7 – урок-проект  
8 – кіноурок  
9 – урок-театр  
10 – інші \_\_\_\_\_
15. Що викликає у Вас найбільші труднощі під час проведення уроків?  
(Позначте 5 найкритичніших для Вас пунктів)
- активізація мовленнєвої діяльності учнів
  - встановлення мовленнєвого контакту з учнями
  - виконання запланованого на уроці
  - розвиток пізнавальних інтересів учнів
  - раціональне поєднання та реалізація різних форм роботи
  - адаптація свого мовленнєвого досвіду
  - використання реальних мовленнєвих ситуацій
  - проведення навчальних ігор
  - реалізація освітніх цілей уроку (навчальна, виховна, розвивальна цілі)
  - усвідомлення характеру помилок учнів
  - використання технічних засобів навчання
  - реалізація проектної діяльності
  - виявлення рівня сформованості іншомовних умінь учнів
  - розподіл часу на уроці
  - інше (укажіть) \_\_\_\_\_
16. Що викликає у Вас найбільші труднощі під час планування уроків?  
(Позначте 5 найкритичніших для Вас пунктів)
- складання плану-конспекту уроку
  - визначення місця уроку в серії уроків за темою
  - визначення типу уроку
  - визначення цілей, завдань та етапів уроку
  - відбір ефективних прийомів досягнення визначених цілей на кожному етапі уроку
  - визначення типів вправ і послідовність їх виконання у відповідності до етапів оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями
  - добір мовленнєвих ситуацій та відповідного їм мовного матеріалу

- 
- проектування та створення необхідних наочних посібників для проведення уроків
  - визначення об'єктів контролю мовленнєвої діяльності учнів
  - здійснення методичного аналізу навчального матеріалу з метою запобігання можливих труднощів під час його засвоєння учнями
  - добір оптимальних шляхів запобігання помилкам
  - визначення обсягу та характеру самостійної діяльності учнів на уроці
17. Підручники яких вітчизняних авторів Ви використовуєте на своїх уроках?  
У 10-му класі \_\_\_\_\_ рівень \_\_\_\_\_  
В 11-му класі \_\_\_\_\_ рівень \_\_\_\_\_
18. Якою мірою Ви використовуєте навчальний матеріал зазначених підручників на своїх уроках?  
- повністю (100,0%)  
- не повністю (90,0 %)  
- частково (50,0%)  
- вибірково (10,0%)
19. Чи використовуєте Ви навчальні посібники зарубіжних авторів? Якщо так, то вкажіть які?  
У 10-му класі \_\_\_\_\_  
В 11-му класі \_\_\_\_\_

*Дякуємо за Ваші відповіді!*

**АНКЕТА**

**для визначення ставлення учнів 10-11-х класів  
до самостійної роботи з іноземної мови (ІМ)**

**Шановні друзі!**

**Нас цікавить Ваше ставлення до самостійної роботи з ІМ.**

**Просимо відповісти на поставлені запитання (поставте значок «+»).**

**Зазначте, будь ласка, яку мову Ви вивчаєте:** \_\_\_\_\_

1. Яка форма роботи на уроці ІМ є найлегшою для Вас?
  - колективна.
  - парна.
  - групова.
  - самостійна.
2. Вам зручніше виконувати завдання з ІМ,
  - коли Ви працюєте в колективі.
  - коли Ви працюєте в парі.
  - коли Ви працюєте в групі.
  - коли Ви працюєте самостійно.
3. Ви краще засвоюєте навчальний матеріал з ІМ
  - під час пояснення вчителем нового навчального матеріалу на уроці.
  - під час колективного виконання завдання.
  - під час самостійної роботи.
  - інше: \_\_\_\_\_
4. Ви самостійно працюєте з ІМ
  - епізодично, коли не вистачає інформації.
  - коли вчитель дає конкретне завдання.
  - постійно, з власної ініціативи.
  - інше: \_\_\_\_\_
5. Що для Вас є найбільш ефективним під час роботи з ІМ?
  - отримання теоретичної інформації на уроці.
  - виконання практичного завдання.
  - можливість працювати самостійно.
  - інше: \_\_\_\_\_
6. Самостійна робота для Вас це
  - робота в бібліотеці.
  - робота в Інтернеті.
  - індивідуальна робота з підручником.
  - індивідуальне виконання наданих учителем завдань.
  - інше: \_\_\_\_\_
7. Що потрібно для того, щоб самостійна робота з ІМ була ефективною?
  - більше інформації.
  - бажання.
  - більше часу.
  - інше: \_\_\_\_\_

*Дякуємо за співпрацю!*

## Шановні колеги!

Лабораторія навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України проводить опитування працівників освіти з метою з'ясування питань щодо ефективності контролю на уроках з іноземної мови у старшій школі (10-11 класи) ЗНЗ

Просимо Вас заповнити анкету (поставте знак *V* біля відповідного варіанта).

Укажіть, будь ласка, свої дані:

- **Якої іноземної мови Ви навчаєте учнів:** англ. \_\_\_\_\_; нім. \_\_\_\_\_; фр. \_\_\_\_\_; ісп. \_\_\_\_\_; інше \_\_\_\_\_.
  - **Стаж роботи вчителем іноземної мови (років):**  
Від 1 до 5 \_\_\_\_\_; 6–10 \_\_\_\_\_; 11–15 \_\_\_\_\_; 16 і більше \_\_\_\_\_.
  - **Тип навчального закладу, де Ви працюєте:**  
загальноосвітня школа \_\_\_\_\_; спеціалізована школа \_\_\_\_\_; ліцей \_\_\_\_\_; гімназія \_\_\_\_\_; колегіум \_\_\_\_\_; інше \_\_\_\_\_.
1. Які види контролю Ви найчастіше використовуєте на своїх уроках?\*

вхідний контроль _____;	поточний контроль _____;
рубіжний контроль _____;	підсумковий контроль _____.

  2. Чи завжди Ви проводите вхідний контроль?  
Так \_\_\_\_\_; Ні \_\_\_\_\_.
  3. Як часто Ви проводите рубіжний контроль?  
У кінці кожної теми \_\_\_\_\_; 1 раз у семестр \_\_\_\_\_;  
у кінці навчального року \_\_\_\_\_; не проводжу взагалі \_\_\_\_\_.
  4. Найбільш ефективними методами контролю, на Ваш погляд, є:  
усне опитування \_\_\_\_\_; письмове опитування \_\_\_\_\_;  
комплексне поєднання \_\_\_\_\_.
  5. Яким видам контролю Ви віддасте перевагу?  
Контролю з боку вчителя \_\_\_\_\_; контролю з боку учнів \_\_\_\_\_;  
комплексне поєднання \_\_\_\_\_.
  6. Яким видам усного опитування Ви віддасте перевагу?  
Індивідуальному \_\_\_\_\_; фронтальному \_\_\_\_\_.
  7. Яким видам письмового контролю Ви віддасте перевагу?  
Контрольні роботи \_\_\_\_\_; тестування \_\_\_\_\_.
  8. Перевагами тестування, на Ваш погляд, є:
    - економія аудиторного часу завдяки одночасній перевірці великої кількості учнів і компактній письмовій формі завдань тесту \_\_\_\_\_;
    - забезпечення необхідної повноти охоплення тестуванням знань і вмінь, що підлягають контролю \_\_\_\_\_;
    - економічність перевірки результатів тестування завдяки використанню бланків-відповідей і ключів \_\_\_\_\_;
    - простота проведення тестування і визначення оцінки \_\_\_\_\_;

- 
- можливість використання комп'ютерних програм і технічних пристроїв \_\_\_\_\_;
  - універсальність охоплення контролем усіх етапів навчального процесу \_\_\_\_\_.

9. Недоліками тестування, на Ваш погляд, є:

- відгадування правильної відповіді \_\_\_\_\_;
- недостатня активність процесів мислення через наявність готових відповідей та загальної орієнтації на результат тесту \_\_\_\_\_;
- можливість невільного запам'ятовування неправильних відповідей \_\_\_\_\_;
- неправильні варіанти відповідей можуть містити надмірну інформацію, яка відволікає учнів і перешкоджає визначенню правильної відповіді \_\_\_\_\_.

\* Кожен пункт може мати кілька відповідей.

**Результати тестування для визначення рівня навчальних досягнень  
з іспанської мови учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів різних регіонів України,  
які працюють за підручниками серії «НОЛА»**

Назва загальноосвітнього навчального закладу	Клас	Говоріння		Читання		Аудіювання		Письмо	
		Кількість учнів	Процент (%) успішності	Кількість учнів	Процент (%) успішності	Кількість учнів	Процент (%) успішності	Кількість учнів	Процент (%) успішності
1. Суспільно-гуманітарна гімназія №176 м. Києва	10	17	74,0%	17	80,3%	17	71,4%	17	70,1%
	11	18	73,5%	18	81,0%	18	72,6%	18	70,4%
2. НВК «Новолинська спеціалізована школа І – ІІІ ступенів №1 – колегіум»	10	22	72,7%	22	81,8%	22	77,3%	22	72,7%
	11	24	75,0%	24	83,3%	24	79,2%	24	79,2%
3. НВК «Школа-садок «Софія» м. Львова	10	21	71,3%	21	79,8%	21	73,3%	21	71,2%
	11	19	72,4%	19	80,1%	19	72,6%	19	72,0%
4. Перша міська гімназія м. Черкаси	10	12	71,0%	10	80,8%	12	76,4%	10	70,0%
	11	27	71,5%	25	81,0%	23	74,6%	25	70,8%
5. Іванківський районний ліцей Київської області	10	14	76,0%	14	78,0%	14	72,0%	14	71,0%
	11	24	78,0%	24	88,5%	24	83,0%	24	70,8%

Результати тестування для визначення рівня навчальних досягнень з німецької мови учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів різних регіонів України, які працюють за підручниками серії «Guten Tag!»

Назва загальноосвітнього навчального закладу	Клас	Говоріння		Читання		Аудіювання		Письмо	
		Кількість учнів	Процент (%) успішності	Кількість учнів	Процент (%) успішності	Кількість учнів	Процент (%) успішності	Кількість учнів	Процент (%) успішності
1. НВК «Новолинська спеціалізована школа I – III ступенів №1 – колегіум»	10	16	76,8%	16	81,9%	16	73,5%	16	78,5%
	11	18	76,7%	18	88,6%	18	74,8%	18	81,7%
2. Перша міська гімназія м. Черкаси	10	17	77,1%	17	84,5%	17	73,4%	17	82,9%
	11	16	78,7%	16	81,2%	16	76,3%	16	78,8%
3. Іванківський районний ліцей Київської області	10	15	82,8%	15	78,1%	15	86,2%	15	86,1%
	11	16	76,3%	16	78,7%	16	78,8%	16	86,3%

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

**Редько** Валерій Григорович, **Плахотник** Василь Макарович,  
**Полонська** Тамара Костянтинівна, **Пасічник** Олександр Сергійович,  
**Басай** Надія Пилипівна, **Коротков** Олександр Миколайович,  
**Алексєєнко** Ірина Вікторівна, **Радченко** Юлія Петрівна

## **ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Навчально-методичний посібник

Літературний редактор О. П. Івакін  
Верстка А. О. Басін  
Обкладинка П. В. Резніков

Підписано до друку 21.11.2013 р. Формат 70x100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.  
Ум. друк. арк. 29,25  
Наклад 300 пр.

**Видано державним коштом.  
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.