

The main methodological principle in the development of speech of children with hearing disorder is the principle of situationally conditioned learning speech communication, the use of which provides a shift of emphasis from language learning as a system to teaching speech communication in an active communicative practice. According to this principle, the speech situation acts as the basis for learning — both as a form of organization of the learning process, as a system of relationships between interlocutors, and as a way of selecting and organizing speech material.

The article considers new approaches and technologies in the creation of the first manual in the Republic of Belarus for the development of speech for children with hearing disorder; innovative methodical solutions and distinctive features of its content are indicated.

**Keywords:** primary pupils with hearing disorder; development of speech; modern textbook.

УДК 373.3.016:81'243

# ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

**В. Г. Редько,**

доктор педагогічних наук,  
доцент, старший науковий співробітник,  
завідувач відділу навчання іноземних мов  
Інституту педагогіки НАПН України  
**e-mail:** labredko@ukr.net

У статті автор визначає типи та види вправ і завдань, характеризує їх функції для компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи. Свої погляди він ґрунтує на сутності тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, вікових особливостях і потенційних можливостях учнів молодшого шкільного віку. Розглядаючи вправи й завдання основними засобами оволодіння учнями іншомовним спілкуванням, автор характеризує їх і дає рекомендації щодо використання з метою формування іншомовної комунікативної компетентності. У статті представлено якісні характеристики навчальної діяльності, яку мають виконувати учні початкової школи з допомогою вправ і завдань у процесі оволодіння іноземною мовою.

**Ключові слова:** іноземна мова; вправи й завдання; іншомовна комунікативна компетентність; початкова школа.

**Постановка проблеми.** Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. Особливого значення це питання набуває в умовах змін методологічних парадигм розвитку сучасної школи, зокрема переходу її на компетентнісні засади [6; 12].

Проблемі добору й використання вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування присвячено значну кількість наукових досліджень. Це питання завжди перебувало в полі зору як науковців, методистів, так і вчителів, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень якості освіти. Механізми визначення типів вправ, їх методичної організації в системі навчання різнобічно залежать від наявних на певному етапі історичного розвитку суспільства мети навчання, а також методів її досягнення. Вони змінюються залежно від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками навчальних закладів загальної середньої освіти. Відомо такі історичні періоди, коли пріоритети надавалися читанню й перекладу іншомовних текстів (перша половина ХХ століття), усному мовленню й читанню (кінець ХХ століття) тощо. Ці особливості було відбито у відповідних навчальних програмах з іноземних мов, а також упроваджено у зміст навчання та засоби його реалізації. Історія розвитку методики — це завжди певний компроміс між методами, де вправи як важливі засоби оволодіння змістом відіграють визначальну роль.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у розвиток теорії вправ для навчання іноземних мов зробили О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, М. С. Ільїн, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкін, С. К. Фоломкіна, В. С. Цетлін, С. П. Шатілов та багато інших. Зусиллями вчених досліджено різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом). Особливої активності набули дослідження, які було здійснено в останні десятиліття, коли розпочався цілеспрямований перехід шкільної іншомовної освіти на компетентнісні засади, що відбулося в широкому використанні мовленнєвих ситуацій, рольових ігор, проектної роботи як творчих видів діяльності та засобів набуття досвіду спілкування в умовах навчального процесу (О. Б. Бігич, Ю. І. Федусенко, Д. В. Ольшанський, Л. В. Калініна та інші). Перехід шкільної іншомовної освіти на компетентнісні засади, що стало показником реформування української школи, зумовило пошуки нових видів вправ і завдань для навчання іноземних мов.

**Мета статті** — визначити та схарактеризувати типологію вправ і завдань для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Основними засобами впровадження у процес навчання іншомовного спілкування мовного та мовленнєвого матеріалу є вправи й завдання. Уважається, що їх добір здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну сутність навчального процесу [1]. А вона, у свою чергу, вважається оптимальною за умови, якщо типи та види вправ і завдань методично організовано в такій послідовності та використано в такій кількості, що забезпечують ефективне формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Основний критерій їх визначення — дидактична доцільність.

Процес навчання іноземних мов передбачає використання значної кількості найрізноманітніших вправ і завдань. Щоб адекватно їх застосовувати, необхідно мати науково обґрунтовану типологію як класифікацію за їх суттєвими ознаками. Йдеться про визначення типів та видів вправ і завдань. Теорія навчання іноземних мов знає кілька напрямів розв'язання цієї проблеми. Передумовами слугують різні погляди щодо базових лінгводидактичних підходів до створення типології. Одні автори за її модель беруть дихотомію «мова — мовлення», інші — «первинні вміння — навички — мовленнєві вміння», треті — цілеспрямовану й не спрямовану активізацію мовного матеріалу [7].

Кожна вправа передбачає виконання певних функцій, серед яких, наприклад, під час навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності варто виділити такі: **пізнавальну** (запит, повідомлення, підтвердження, заперечення), **регулятивну** (прохання, порада, пояснення, заборона), **ціннісно-орієнтаційну** (радість, похвала, критика, переконання), **конвенціональну** — мовленнєвий етикет (звернення, привітання). У результаті організації навчального процесу в такий спосіб учень має оволодіти значенням, формою та функціями (у межах вимог програми) нової лексичної та граматичної одиниці, щоб усвідомлено виконувати всі необхідні операції та дії з нею в умовах породження (говоріння, письмо) і розпізнавання (читання, аудіювання) мовленнєвих продуктів. При цьому варто зазначити, що вправи й завдання виконують ще й розвивальну, освітню й виховну функції. А це означає, що ці засоби мають властивість комплексно впливати на розвиток школяра [9; 11].

Відомо, що всі мовні засоби характеризуються різними рівнями складності та трудності їх засвоєння, а відтак вимагають відповідної кількості типів і видів вправ і завдань для оволодіння ними. У теорії та практиці навчання існують категорії «**кількісний склад вправ**» і «**якісний склад вправ**». Перший передбачає певну кількість вправ, які використовуються для засвоєння навчального матеріалу, а другий — різнотипність і різновидність вправ. Відповідно до наявної в методиці навчання іноземних мов типології вправ кожний їх тип (мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві) складається з видів. До видів **мовних вправ** належать вправи на доповнення, заповнення слів/речень, розкриття дужок у реченнях і надання слову відповідної форми, добір відповідних слів, трансформацію частин речень, перифраз, переклад, комбінування цілого з частин тощо. Це вправи, що сприяють фор-

муванню мовних навичок. Часто вони виконуються поза ситуацією спілкування: на рівні слова, словосполучення, ізольованого речення. Увага учнів зосереджується на засвоєнні значення та формоутворення нової мовної одиниці. Мовні вправи мають забезпечувати такий рівень сформованості мовних механізмів, який дозволяє учням швидко й безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування, що асоціюється з гнучкістю навичок [5].

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

Важливим етапом навчання іншомовного спілкування є робота, що передбачає виконання мовленнєвих (творчих) дій в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Цю функцію виконують **мовленнєві вправи**. За їх допомогою забезпечується практичний рівень володіння мовою, що дає змогу застосовувати її в різноманітних видах комунікативної діяльності. Види мовленнєвих вправ залежать від цілей діяльності (для навчання аудіювання, говоріння, читання, письма) і форм її досягнення. Вони можуть виконуватись як з опорою на зразок, так і без нього. Розглядаючи їх як засоби управління процесом навчання комунікації, необхідно забезпечувати обов'язкову зверненість формулювань до школярів, урахувувати їхні індивідуальні особливості та мотиви оволодіння іншомовним спілкуванням, ситуативні потреби, навчальний, зокрема комунікативний, досвід. Зверненість діяльності, що виконують учні за допомогою мовленнєвих вправ, до певного адресата є суттєвою ознакою їх відповідності комунікативно-діяльнісному підходу [2].

В останні десятиліття зі зміною парадигми шкільної іншомовної освіти, зумовленою тенденцією на формування в учнів умінь і навичок спілкуватись іноземною мовою, почали активно застосовуватись інші типи засобів оволодіння навчальним матеріалом — **комунікативні завдання**. Значною мірою це пов'язується з активізацією використання особливих видів інтегративних групових форм навчальної іншомовної діяльності: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проектної діяльності, рольових ігор тощо. Саме такі засоби зумовлюють учнів інтегрувати їхній досвід у вивченні іноземної мови, у тому числі загальнонавчальний, набутий у процесі оволодіння іншими навчальними предметами: самостійно користуватися додатковими засобами з метою отримання необхідної інформації; логічно вибудовувати висловлення; визначати головне й другорядне; раціональ-

но добирати мовні засоби до теми спілкування; доцільно використовувати, у разі потреби, невербальні засоби спілкування тощо. А відтак, комунікативні завдання в навчальних умовах доцільно розглядати як інтегрований вид діяльності. Він спрямовується на **комплексне** використання сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, умотивованого навчального досвіду (загальнонавчальних умінь) учнів під час породження чи сприймання іншомовних продуктів. Також він сприяє дотриманню адекватної комунікативної поведінки як сукупності норм і традицій спілкування певної групи людей та комунікативної культури, наявної в певному лінгвокультурологічному соціумі [8; 12].

Одна з визначальних характеристик комунікативного завдання — його виконують без вербальних опор, деколи з використанням малюнків. У зв'язку з цим воно повинно мати певні особливості: 1) бути сформульованим у такий спосіб, щоб умотивувати дії учнів і ставити перед ними конкретну мету; 2) чітко визначити об'єкти мовленнєвого спілкування (хто?, де?, для чого?, про що?, коли? ...); 3) спрямовувати діяльність учнів на певний мовленнєвий продукт; 4) передбачати під час його виконання залучення досвіду, набутого учнями в різних сферах життєдіяльності, зокрема норм і традицій, наявних у країні, мова якої вивчається. Саме з такого боку варто розглядати це поняття. Як не складно помітити, завдання, окрім навчальної, виконує ще й контролювальну функцію, яка демонструє рівень сформованості кількох іншомовних компетентностей (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної). Вони свідчать про готовність учня до здійснення спілкування в реальних умовах, у яких співрозмовники долучають до цього свої вербальні здібності, здатність використовувати за необхідності компенсаторні вміння (невербальні засоби спілкування), уміння адекватно до соціальних обставин підтримувати мовленнєву взаємодію, дотримуючись лінгвокультурологічних і соціолінгвістичних норм тощо. У цьому сенсі, вочевидь, комунікативне завдання доцільно трактувати як форму організації діяльності учня, яка дає йому змогу самостійно виконувати сукупність послідовних комунікативних дій, спрямованих на досягнення певних цілей, серед них — формулювання думок в усній і письмовій формах, отримання й передавання певної інформації тощо. Отже, **комунікативне завдання — це комплексний вид навчальної діяльності, який передбачає не тільки використання вмій вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого під час вивчення теми, яка наразі опановується, а кількох тем, які вивчалися раніше, й адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети.**

Розглядаючи вправи та завдання основними засобами, що ілюструють особливості навчальної діяльності, яку учень виконує, об'єктивно виникає потреба у визначенні вимог до їхнього змісту та функцій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Окреслимо їхні **типові**

**дидактичні та методичні характеристики під кутом зору сучасних підходів до навчання іншомовного спілкування та вікових потенційних можливостей учнів 1–4 класів.** Отже, вони повинні:

- відповідати завданням, які визначаються метою навчання іноземної мови в початковій школі — оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування в межах сфер, тем та обсягу мовного матеріалу, окреслених навчальною програмою;
- урахувати вікові психологічні особливості та потенційні можливості учнів 1–4 класів, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання вправи/завдання) та інтереси;
- сприяти збалансованому засвоєнню учнями іншомовних комунікативних дій, які забезпечують оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом);
- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь як основних механізмів спілкування;
- урахувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);
- урахувати особливості матеріалу, що вивчається: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного й кількісного складу вправ і завдань;
- бути організованими відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна вправа базується на попередній і є складнішою від неї; вона повинна не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками та усвідомлювати дії, що виконують;
- забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо його (її) розуміння, орієнтувати учнів у способах виконання діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних і дидактично доцільних засобів вираження (як відомо, для учнів початкової школи, особливо в 1-му і 2-му класах, пріоритетними є операції та дії, що виконують за зразком як орієнтовною основою діяльності);
- умотивувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;
- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і шукати способи їх удосконалення;
- забезпечувати учнів стимулами й опорами: а) вербальними (ключові слова, план, зразки/моделі автентичного мовлення); б) невербальними (різноманітні ілюстративні матеріали) і передбачати поступове зняття опор, ураховуючи рівень навченості школярів і їхній досвід;
- своїм змістом забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури;



- бути комунікативно спрямованими, орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її в мовленнєвій взаємодії, задовольняючи комунікативні потреби школярів у межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну комунікативну доцільність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту вправи/завадання;

- забезпечувати учням можливість усвідомлено оволодівати способами навчальної діяльності, вчитися самостійно виконувати навчальні дії, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю;

- сприяти формуванню ключових й іншомовної комунікативної компетентності та її складників відповідно до вікових і навчальних можливостей молодших школярів, зокрема вміння вчитися, набувати досвіду самостійно вдосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами;

- забезпечувати зворотний зв'язок з метою корекції дій, що виконуються, або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини.

Це саме ті характеристики вправ і завдань, які вирізняють їх із-поміж інших відповідно до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі.

Ураховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти на нові цільові та змістові аспекти — оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії в різноманітних сферах міжнародної діяльності, що є визначальним пріоритетом комунікативно-діяльнісного підходу, **варто в основу типології вправ і завдань покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі**. Відповідно, доцільно розрізнити вправи, що готують до спілкування, навчають структуруванню акту спілкування (на репродуктивному та репродуктивно-продуктивному рівнях), формують механізми спілкування (на продуктивному рівні) і забезпечують формування навичок контролю рівня сформованості вмінь спілкуватись іноземною мовою. У процесі виконання таких вправ учень долає стадії від рецепції до продукції, оволодіваючи досвідом побудови власних висловлень в усній і письмовій формах, перебуваючи в постійному комунікативному режимі. Це зумовлює потребу визначити: а) відповідний тип вправ, спрямованих на формування вмінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах; б) ієрархію вправ у сконструйованій системі; в) форму виконання вправ (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, його складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості (досвід) учнів у виконанні певних вправ, який залежить від ступеня їхньої мовної та мовленнєвої підготовленості та індивідуальних особливостей.

На кожному етапі навчання іноземних мов доцільно визначити вправи, що стимулюють комунікативну діяльність учнів. У початковій школі, де відповідно до потенційних вікових можливостей школярів домінуючими є репродуктивні види роботи, під час оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом вправи можуть чітко

скеровувати навчання за допомогою системи спеціальних опор для конструювання власних висловлень (говоріння, письмо) і розуміння мовленнєвих продуктів інших комунікантів (аудіювання, читання). Такий підхід дає школярам змогу діяти самостійно, акцентуючи увагу не на мовній формі, а на змістовому аспекті висловлення. Окрім того, це їх стимулює відійти від запрограмованої мовної форми та зробити власний вибір із того списку форм, якими вони вже володіють. Деколи доцільно на проміжних етапах (від опори на зразок — до власного висловлення) долучати вправи, які змушують учнів вибирати одну форму з кількох запропонованих, також можливих для використання. У зв'язку з цим перспективним уявляється добір таких вправ, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють учнів до її долучення на всіх етапах навчання в різних видах мовленнєвої діяльності. Цей підхід передбачає не механічне виконання великої кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, а певне зміщення акцентів із мовних аспектів на змістові. Учні повинні розуміти, з якою метою, де, в якій соціально-комунікативній ситуації мовна одиниця може використовуватися для здійснення їхнього мовленнєвого наміру та для розуміння висловлення інших комунікантів. Такі навчальні дії повністю узгоджуються із сутністю компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування.

Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу мова має сприйматись учнями не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає змогу взаємодіяти з навколишнім світом на рівні текстової діяльності. Досягнення такої якості мовленнєвої взаємодії може відбутися за умови, що комунікант володіє відповідними механізмами на продуктивному рівні, а це свідчить про його достатні креативні можливості, щоб створювати власні мовленнєві тексти відповідно до теми чи ситуації спілкування. Як підтвердили проведені нами дослідження, рівень креативності в кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей може бути різним [3]. Якщо школяр не вміє виконувати певної творчої комунікативної діяльності на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Утім необхідно розвивати цей феномен, а тому, окрім комунікативно спрямованих тренувальних репродуктивних вправ, виникає потреба у використанні продуктивних (творчих) видів діяльності, про які йшлося раніше. Поступово їх необхідно починати долучати до навчального процесу вже в початковій школі, особливо в 3-х і 4-х класах, коли учні набули певного навчального досвіду не тільки під час оволодіння іноземною мовою, але й у процесі вивчення рідної мови та інших предметів шкільного циклу. Окрім того, рівень їхнього розумового розвитку, який зростає, дає їм змогу здійснювати відповідні дії, що забезпечують виконання елементарних творчих видів роботи, зокрема групування, узагальнення, аналіз, порівняння, систематизацію тощо [4; 10].

Як зазначалося вище, визначальним пріоритетом змісту навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти є його спрямування на ово-



лодіння учнями іншомовним спілкуванням як важливим засобом мовленнєвої взаємодії в сьогодишньому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі. Така мета зумовлює ставлення до навчального процесу як до різноаспектної діяльності, що має сприяти формуванню в учнів іншомовної комунікативної компетентності. Її доцільно розглядати як **макрооб'єкт**, який складається з кількох різновидових **мікрооб'єктів** (мовної компетентності, мовленнєвої компетентності, соціокультурної компетентності, загальнонавчальної компетентності), які є взаємопов'язаними, доповнюють один одного та чіткіше розкривають зміст навчальної роботи в межах кожного з них.

Узагальнимо якісні характеристики навчальної діяльності, якою мають оволодіти учні початкової школи у процесі вивчення іноземної мови (рис. 1).

Зміст рисунка є підґрунтям для визначення системи вправ і завдань, які здатні забезпечувати формування в учнів початкової школи іншомовної комунікативної компетентності як макрооб'єкта та її структурних компонентів. Як пріоритетні засади моделі доцільно розглядати структурні та функціональні механізми мовленнєвої комунікації/механізми мовлення. Їх різноманітні співвідношення утворюють ієрархію інваріантів, на яких базуються типи й види вправ, які можуть застосовуватися в навчальному процесі, і це може стати предметом подальшого дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами здійснених емпіричних досліджень нами визначено типологію вправ і завдань для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Аналіз стану проблеми та усвідомлення її сутності на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти дали змогу окреслити вимоги до вправ і завдань, розкрити їх дидактичні та методичні функції у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Предметом подальших досліджень може стати аналіз результатів впровадження запропонованої системи вправ і завдань у шкільну іншомовну освіту.

### Використані джерела

1. Бим И. Л. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе / И. Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность; под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск.: Титул, 2010. — С. 39–46.
2. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: монографія / О. Б. Бігич. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. — 138 с.
3. Волков Б. С. Психология младшего школьника: учебное пособие / Б. С. Волков. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 128 с.
4. 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.
5. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. — 1969. — № 6. — С. 7–12.



Рис. 1. Предметні компетентності, на формування яких спрямовується навчальна діяльність учнів початкової школи під час оволодіння іноземною мовою

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
7. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин. — М.: Педагогика, 1975. — 152 с.
8. Калініна Л. В. Лінгвокультурний аспект формування комунікативної компетенції учнів початкової школи / Л. В. Калініна // Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном: монографія. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — С. 47–60.
9. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: моногр. / Р. Ю. Мартинова. — К.: Вища шк., 2004. — 454 с.
10. Плахотник В. М. Система вправ як основна частина підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наукових праць / В. М. Плахотник. — К.: Педагогічна думка, 2003. — С. 41–45.
11. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — England: Pearson Education Limited, 2007. — 448 p.
12. Key Competencies for Successful Life and Well — Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. — Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers, 2003. — 219 p.

### References

1. Bim I. L. Tseli obucheniya inostrannym yazyikom na sovremennom etape / I. L. Bim // Metodika obucheniya inostrannym yazyikom: traditsii i sovremennost; pod red. A. A. Miroljubova. — Obninsk.: Titul, 2010. — S. 39–46.
2. Bihych O. B. Osobystisno-diiialnisnyi rozvytok molodshoho shkoliara na urotsi inozemnoi movy: monohrafiia / O. B. Bihych. — K.: Vyd. tsentr KNLU, 2010. — 138 s.
3. Volkov B. S. Psihologiya mladshogo shkolnika: uchebnoe posobie / B. S. Volkov. — M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002. — 128 s.
4. Galperin P. Ya. Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy / P. Ya. Galperin // Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psihologii. — M.: Prosvedenie, 1966. — 320 s.
5. Gez N. I. Sistema uprazhneniy i posledovatelnost razvitiya rechevykh umeniy i navykov / N. I. Gez // Inostrannyye yazyki v shkole. — 1969. — № 6. — S. 7–12.
6. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya. — M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. — 40 s.
7. Ilin M. S. Osnovy teorii uprazhneniy po inostrannomu yazyiku / M. S. Ilin. — M.: Pedagogika, 1975. — 152 s.
8. Kalinina L. V. Lihvokulturnyi aspekt formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii uchniv pochatkovoї shkoly / L. V. Kalinina // Perspektivy rannoho navchannia inozemnykh mov v Ukraini ta za kordonom: monohrafiia. — Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. — S. 47–60.
9. Martynova R. Ju. Cilisna zagal'nodydaktychna model' zmistu navchannja inozemnykh mov: mnogr. / R. Ju. Martynova. — K.: Vyshha shk., 2004. — 454 s.
10. Plahotnyk V. M. Sistema vprav jak osnovna chastyna pidruchnyka // Problemy suchasnogo pidruchnyka: zb. naukovykh prac' / V. M. Plahotnyk. — K.: Pedagogichna dumka, 2003. — S. 41–45.

11. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — England: Pearson Education Limited, 2007. — 448 p.
12. Key Competencies for Successful Life and Well — Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. — Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers, 2003. — 219 p.

**Редько В. Г.**

### **СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

В статье автор определяет типы и виды упражнений и заданий, характеризует их функции для компетентностно ориентированного обучения иноязычного общения учащихся начальной школы. Свои взгляды он основывает на сущности тенденций развития современного школьного иноязычного образования, возрастных особенностях и потенциальных возможностях, учащихся младшего школьного возраста. Рассматривая упражнения и задания основными средствами овладения учащимися иноязычным общением, автор описывает их характеристики и дает рекомендации по использованию с целью формирования иноязычной коммуникативной компетентности. В статье представлены и охарактеризованы качественные характеристики учебной деятельности, которую должны научиться выполнять с помощью упражнений и заданий учащиеся начальной школы в процессе изучения иностранного языка.

**Ключевые слова:** иностранный язык; упражнения и задания; иноязычная коммуникативная компетентность; начальная школа.

**Redko V.**

### **MEANS FOR FORMING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS: RESULTS OF EMPIRICAL STUDIES**

The author of the article defines types and kinds of exercises and tasks, characterizes their functions for competence-oriented teaching foreign language communication among primary school pupils. Authors' views are based on the essence of trends in the development of modern school-based foreign education, age-specific features and potential opportunities of primary schoolchildren. Considering the exercises and tasks as the main means for pupils to master a foreign language, the author describes their characteristics and gives recommendations of its use for the purpose of forming a foreign language communicative competence. The article presents and characterizes the qualitative characteristics of the educational activities that pupils of primary school should learn to do with the help of exercises and tasks in the process of studying a foreign language.

According to the author, the basis of the typology of exercises and tasks is the category of communication and the stages of its organization in the educational process. Accordingly, it is advisable to distinguish between exercises training activities for communication, structuring

the act of communication (at the reproductive and reproductive-productive levels), form the mechanisms of communication (at the productive level) and provide the formation of skills to control the level for abilities formation to communicate in a foreign language. In the process of performing such exercises, a pupil overcomes the stages from reception to products, mastering the experience of constructing their own statements in oral and written forms, while in a continuous communicative mode. This necessitates the need to determine: a) the appropriate type of exercise aimed at developing skills in oral and written communication; b) the hierarchy of exercises in the constructed system; c) the form of performing exercises (individual, pair, group); d) volume of linguistic and speech material, its complexity and difficulty of assimilation; e) the level of training (experience) of pupils in the performance of certain exercises, which depends on the degree of their language and speech preparedness and individual characteristics.

**Keywords:** a foreign language; exercises and tasks; foreign language communicative competence; a primary school.

УДК 373.3.016:81'243

# НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ — КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ПІДРУЧНИКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1 КЛАСУ «MyPal»

**В. Г. Редько,**

доктор педагогічних наук, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України

**В. В. Ніколаєнко,**

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов НПУ імені М. П. Драгоманова

**О. Б. Кодалашвілі,**

доцент кафедри методики викладання іноземних мов НПУ імені М. П. Драгоманова

**А. І. Козлова,**

магістрант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України