

*In the methodology of teaching any discipline in a higher school there are components that are interrelated and form integrity – the purpose and tasks, approaches to learning, the content, the learning process, the principles, methods, means, organizational forms and learning outcomes.*

*The article summarizes the researchers' cognitions on the approach to learning as one of the major linguodidactic categories, describes the views of teachers and educationists on the classification of approaches to education in general education institutions and in higher school.*

*The criteria of differentiation of approaches and principles of education are defined and characterized: theoretical and practical aspects, compulsory, universality - partialness, correlation, ways of embodiment, constancy, specification, relation in the system, openness.*

*Approaches to learning are the methodological orientations of a teacher; outgoing scientific positions; strategic directions that define all components of the education system; linguistic and methodological phenomena requiring division and concretization; global and systematic organization and self-organization of the educational process; axiomatic phenomenon; leading scientific idea; complex multidimensional phenomenon; general conceptual position.*

*Principles of teaching are variable category that defines the priority features of the system of language education, responds to the needs and demands of society, abstracts from the practice of teaching and defines the rules of practical teaching work of the teacher. They can be used at every lesson, they are grouped depending on the learning purpose and the stage of the class and so on. One and the same principle can be a component of different approaches.*

*It is emphasized that at the updated stage of the development of higher education the advantage of combining different approaches to learning is given, because their interaction allows one-sidedness to be eliminated, reflects the ways of organizing the educational process, and increases the efficiency of the preparation of language teachers. Therefore, it is suggested to highlight modular, personally oriented and competence-activity approaches in the study of the stylistics of the Ukrainian language in the higher school.*

**Key words:** *approach to teaching, principle of teaching, linguodidactic category, higher school, linguodidactics, methods of teaching stylistics.*

УДК 373.3.016:81'243

Валерій Редько  
Valerii Redko

## ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕРЕДУМОВА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ АНАЛІЗУ

### AGE FEATURES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AS A PREREQUISITE FOR COMPETENCE-ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES: THE EXPERIENCE FOR INTERPRETING THE RESULTS OF THE ANALYSIS

*У статті розглядаються вікові особливості учнів початкової школи та інтерпретуються під кутом зору потенційних можливостей школярів оволодівати компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов. Визначено та схарактеризовано психофізіологічні, дидактико-когнітивні та соціальні чинники впливу на процес раннього навчання іноземних мов. Коментуються питання розвитку пам'яті, мислення, здібностей учнів, механізмів говоріння, пізнавальних інтересів, уваги, сприймання, вольових якостей, уміння організовувати та*

оцінювати власну навчальну діяльність тощо. Свої думки автор супроводжує результатами емпіричних досліджень та обґрунтовує їх прикладами із сфери шкільної іншомовної освіти.

**Ключові слова:** початкова школа, іноземні мови, вікові особливості учнів.

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів життєвих компетентностей (life skills), що в майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному та полікультурному просторі. Ефективність компетентісно орієнтованого навчання різнобічно залежить від вікових особливостей учнів, зокрема початкової школи, де розпочинається процес становлення досвіду іншомовного спілкування.

Питання компетентісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського, соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири для здійснення змін у вітчизняній шкільній освіті розглядалися на різних державних і наукових рівнях стосовно різних навчальних предметів, зокрема й іноземних мов. Насамперед, це питання порушено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентісного підходу. Цей напрям також став пріоритетним у змісті різноманітних декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн.

Помітне місце він почав займати в освітній політиці України: відбулися кардинальні зміни у визначенні цілей і змісту навчання, описано його характеристики відповідно до низки шкільних курсів, проведено окремі наукові дослідження в межах деяких тем і предметів, які вивчаються у школі. Базові положення компетентісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях українських учених-педагогів: Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н. Басай, Н. Бориско, Л. Зеня, Л. Калініна, С. Ніколаєва, Т. Полонська, В. Редько, І. Самойлюкевич та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентісного підходу тощо. Здійснюються окремі спроби адаптувати деякі аспекти компетентісного підходу до навчання іншомовного спілкування на різних ступенях освіти.

**Мета:** проаналізувати вікові особливості учнів початкової школи під кутом зору їхніх потенційних можливостей оволодівати компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов.

Компетентісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й усвідомлено виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями. Звісно, що всі навчальні дії мають узгоджуватися з потенційними психофізіологічними можливостями учнів початкової школи. Лише за умови, що кожен з них особисто братиме участь в їх виконанні, розумітиме їх функціональне призначення у комплексі з іншими діями, дасть йому змогу набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній та письмовій формах.

Успішне впровадження компетентісно орієнтованого навчання чужомовного спілкування учнів початкової школи різнобічно залежить від методів, форм і засобів навчання, зокрема від змісту підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщені, оскільки саме вони репрезентують зміст діяльності, що мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація здатні забезпечувати ефективність набуття іншомовного

комунікативного досвіду та успішне досягнення цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою. У процесі практичного виконання відповідних видів роботи в індивідуальних, парних і групових формах в учнів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії у різних ситуаціях спілкування [10].

Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов у початковій школі відповідно до компетентнісної парадигми уявляються такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його актуальності, доцільності, доступності, відповідності іншомовним комунікативним потребам учнів, їхнім віковим можливостям, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів, окреслених навчальною програмою; б) визначення значущих для молодших школярів зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, з навчальним досвідом, набутим під час оволодіння іншими шкільними предметами, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання у реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації та сприяння засвоєнню учнями доцільно дібраного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивування навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних засобів; г) сприяння усвідомленому оволодінню учнями способами діяльності з іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема сфер і тем спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, правил, інструкцій тощо, які доступні для розуміння та узгоджуються з їхніми віковими потенційними можливостями [12]. Саме ці положення можуть слугувати підґрунтям для реалізації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов молодших школярів.

Навчання іноземної мови у початковій школі розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі. Головна мета навчання на цьому ступені полягає у формуванні в учнів умінь і навичок іншомовного міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм комунікативної поведінки в типових сферах і ситуаціях, окреслених навчальною програмою [7]. Зазначена мета забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим, соціокультурним і загальнонавчальним досвідом, узгодженим із віковими особливостями молодших школярів.

На початковому етапі закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку, створюється підґрунтя для набуття школярами іншомовного мовленнєвого досвіду в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами іноземної мови відбувається вплив на виховання, освіту і розвиток учнів. Формування іншомовної комунікативної компетентності здійснюється шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, з превалюванням усної основи навчання у 1-му класі. Відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку домінують репродуктивні види навчальної роботи, які виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності, проте вже в четвертому класі доцільно розширювати мережу доступних учням творчих видів роботи, умотивовувати результати продуктивної діяльності, що здійснюється у межах набутого іншомовного навчального досвіду, зацікавлювати в її виконанні [11].

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, мова якого вивчається. Такий підхід зумовлює формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених навчальною програмою та відповідно до визначеного нею мовного матеріалу.

Дидактичне поняття “початкова школа” в Україні визначається 1–4-им класами як першим ступенем загальноосвітнього навчального закладу. За результатами психологічних досліджень, це саме той етап активного психофізіологічного розвитку особистості дитини, який знаменує важливі вікові психічні зміни в її житті [5]. Кожен рік перебування в школі дітей молодшого шкільного віку характеризується значними якісними трансформаціями в різних сферах їхньої розумової діяльності. Вони по-різному відбиваються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим дидактично недоцільно і методично невиправдано узагальнювати методи, форми, способи, види навчальної діяльності, що можуть бути типовими для всіх учнів початкової школи. Кожний наступний рік просування дітей у своєму розвитку у межах 1–4-го класів зумовлює пошуки різних дидактичних і методичних підходів до реалізації змісту навчання, у тому числі й до використання методів, форм і способів оволодіння ним відповідно до певної педагогічної парадигми.

*Отже, досліджуючи дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі, не варто узагальнювати наукові положення, що можуть бути характерними для навчальної діяльності всіх учнів цього віку, а дотримуватися принципу їх диференціації відповідно до психофізіологічних особливостей дітей кожного класу, оскільки до цього зумовлюють активні зміни в їхньому психічному розвитку, і те, що властиве першокласникам, не завжди може бути адаптивним для четвертокласників і об'єктивно даватиме різний результат. А відтак саме ці сентенції доцільно покласти в основу дослідження окреслених нами питань.*

Розглянемо вікові особливості учнів початкової школи під кутом зору їхніх потенційних можливостей засвоювати компетентнісно орієнтовний зміст навчання іноземної мови. Наші узагальнення та висновки базуються на результатах наукового аналізу психологічних, дидактичних і методичних джерел й адаптуються до предмета дослідження на основі здобутих нами емпіричних даних, зокрема за результатами спостережень і проведених анкетувань учителів іноземних мов 8-ми областей України, у тому числі експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов та Інституту педагогіки НАПН України: загальна кількість респондентів склала 207 особи.

До найважливіших для вивчення іноземних мов психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку можна віднести питання їхнього інтелектуального розвитку, здібностей, мислення, пам'яті та використання її можливостей, механізмів говоріння, пізнавальних інтересів, уваги, сприймання, розвитку вольових якостей, надання пріоритетів формам і видам навчальної роботи, уміння організувати та оцінювати власну діяльність тощо. Вивчення іноземної мови у початковій школі є підґрунтям для успішного оволодіння нею на наступних етапах життєдіяльності, зокрема для поглибленого та спеціалізованого її засвоєння. Раннє навчання зумовлене психофізіологічними, дидактико-когнітивними та соціальними чинниками. Стисло схарактеризуємо їх у контексті предмета нашого дослідження.

*До психофізіологічних чинників належать такі властивості молодших школярів: нейрофізіологічне дозрівання мозку та пов'язані з цим гнучкість і пластичність механізмів говоріння, розвиток пам'яті, уваги, уваги, здатність до імітації, наслідування, висока сензитивність, відсутність негативних стереотипів, довірливість і відкритість до зовнішніх впливів, готовність до навчання та зацікавленість у ньому, мотивація на досягнення успіху, довільність, продуктивність і стійкість пізнавальних процесів, готовність керувати поведінкою на основі прийнятого рішення чи наміру [3]. Відповідно, на цьому етапі доцільно зосередити увагу на імітації звуків під час навчання іншомовної вимови; наслідуванні в інтонуванні в усному мовленні; активному й дидактично доцільному долученні ілюстративних матеріалів під час презентації нових мовних одиниць; використанні різних аналізаторів (зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового) у процесі запам'ятовування іншомовного матеріалу та нових об'єктів вивчення, що викликають інтерес тощо.*

*Дидактико-когнітивними* чинниками раннього навчання іноземної мови є новий рівень розвитку практичної та пізнавальної діяльності молодших школярів, готовність до свідомого оволодіння іншомовним навчальним матеріалом, удосконалення мовних здібностей у процесі спілкування, набуття мовного досвіду та відчуття мови, подальший інтелектуальний розвиток, усвідомлення власної траєкторії розвитку, а у зв'язку з цим і використання відповідних механізмів засвоєння навчального матеріалу, формування організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних, контрольних-регулювальних та оцінювальних-результативних умінь, здатність до рефлексії.

*Соціальними* чинниками успішного навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку є створення доброзичливої психологічної атмосфери у процесі навчання, відсутність негативних стереотипів щодо інших народів і країн, мова яких вивчається, готовність до сприйняття нової соціокультурної інформації та формування на цій основі толерантності, поваги до людей різних національностей, набуття певного рівня міжкультурної іншомовної компетентності, зокрема формування комунікативної поведінки відповідно до ситуацій та умов спілкування іноземною мовою.

За свідченням психологів, навчальна діяльність у початковій школі набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів учнів, емоційно-вольовою та мотиваційною сфер, своєрідним характером навчальної роботи, спрямованою на оволодіння іншомовним спілкуванням і особливостями комунікативної поведінки. У цей віковий період розвитку особистості навчання стає її домінуючим видом зайнятості. З'ясовано, що для молодших школярів однією із основних її форм є гра. Учні початкової школи активно грають, але навіть характер гри може змінюватися під впливом навчання. Діти пізнають навколишній світ у процесі навчальної діяльності й зокрема у дидактичній грі. Особливо їм подобається гра за ролями, коли вони обирають поведінку (у тому числі й комунікативну) певного персонажу чи уявної особи. Якщо діти охоче вживаються у різні образи, то варто відповідним чином використовувати цю особливість і дидактично та методично доцільно будувати процес навчання – задовольняти дитячу потребу гри, пропонуючи для цього спеціальні комунікативно спрямовані ігри. Саме така своєрідність дитячих інтересів має широко використовуватися усіма тими, хто долучений до процесу навчання іноземних мов. Рольова гра як один із ефективних видів діяльності на уроці може відбуватись успішніше, якщо учням запропонувати наочний доступний їм сюжетний матеріал, який спрямовував би хід гри у найбільш оптимальному для оволодіння іншомовним навчальним матеріалом напрямі. Це можуть бути яскраві сюжетні малюнки, оригінальна предметна наочність, аудіо/відео матеріали, відеофільми, що викликають інтерес в учнів і стимулюють до виконання запропонованих учителем або підручником дій. Ураховуючи тенденцію розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на взаємопов'язане оволодіння учнями іноземною мовою і культурою, уявляється доцільним вже з першого року навчання презентувати на уроках і в підручниках матеріали із соціокультурної сфери, раніше не знайомі школярам, оскільки усе нове завжди викликає інтерес. До них можна віднести завдання на порівняння сюжетних малюнків, на яких зображені об'єкти двох контрастуючих культур, вибір схожого і розбіжного, висловлення (за зразком або без нього) свого ставлення/інтересу до окремих чужомовних соціокультурних об'єктів спілкування тощо.

Згаданий нами принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури зумовлює потребу в формуванні *міжкультурної особистості*. Під цим терміном ми розуміємо здатність людини жити в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному середовищі, соціалізуючись у ньому через спілкування іноземною мовою та дотримуючись норм відповідної комунікативної поведінки.

Міжкультурній особистості характерне уміння спілкуватись іноземною мовою на рівні, котрий дає змогу висловлювати власні думки, судження, погляди, ставлення з найбільш важливих тем, які дозволяють комфортно почуватись у навколишньому іншомовному

середовищі, розуміти іншомовну інформацію, адекватно на неї реагувати та використовувати для задоволення власних соціальних потреб. Така особистість розпочинає формуватись у початковій школі, коли учні поступово знайомляться з новими та нехарактерними для їхнього життєвого досвіду іменами, прізвищами, назвами міст, вулиць, а також назвами окремих об'єктів із побутової, навчальної та культурно-пізнавальної сфер. Вони набувають досвіду іншомовного спілкування у межах навчального матеріалу, окресленого шкільною програмою, що сприяє формуванню первинних уявлень про чужомовне соціокультурне середовище.

Чим молодші діти, тим яскравіше виражені в них процеси збудження, спостерігається їх домінуюча роль над гальмівними. Внаслідок швидкого відволікання уваги на яскраві подразники поведінка дітей стає імпульсивною, і це проявляється в тому, що їм характерна "негнучкість" уваги, відсутність уміння без утруднень переключатись на інші види діяльності. Часто діти звертають увагу на дрібниці, замість того, щоб виділяти головне. У навчальному процесі має враховуватись той факт, що школярам цього віку досить важко тривалий час зосереджуватись на одному виді роботи, їхню увагу може привернути лише незвичний, різкий, сильний подразник. У навчанні іноземних мов такими можуть бути засоби навчання, які спеціально розроблені для учнів початкової школи відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів, зміст підручників, зокрема їх ілюстративні матеріали, особливо країнознавчого спрямування, аудіо/відео матеріали, види діяльності, що характерні мовленнєвій взаємодії, у тому числі рольові ігри тощо [9].

Важливим підґрунтям для діяльності вчителя, котрий навчає іноземної мови молодших школярів, має бути положення про те, що урок у початковій школі обов'язково повинен бути оснащений яскравим і чітким унаочненням. До цього зобов'язує той факт, що домінуючим у цьому віці є образне мислення. Відповідно, будь-яке використання предметного або картинного унаочнення, що методично доцільно супроводжує, наприклад, певну іншомовну лексичну одиницю, текст для читання або зв'язне мікровисловлення тощо, повинно слугувати ефективним методом впливу на пам'ять і процес усвідомлення значення мовної чи мовленнєвої одиниці. Така особливість уваги учнів цього віку має слугувати методичним підґрунтям для добору засобів навчання, у тому числі й до змісту підручників [12].

За свідченням психологів, в учнів початкової школи переважає мимовільна увага [5], тому недоцільно у навчанні повною мірою розраховувати лише на довільну увагу, яка вимагає значних вольових зусиль. Учень практично не може повноцінно регулювати свою діяльність без допомоги вчителя. Важливим чинником, який підтверджується дослідженнями у галузі вікової психології, є те, що, окрім незвичного різкого подразника й вольового зусилля, джерелом уваги може стати інтерес або творче завдання, що викликає післядовільну (вторинну) увагу [6]. Її стійкість значною мірою зумовлюється складністю навчального матеріалу, рівнем доступності вправ і завдань, пропонуванних для його засвоєння. Така особливість потребує частих змін видів діяльності, переключення уваги на інші подразники, добір таких, які сприяють поступовому розвантаженню фізичної та розумової напруги, методично доцільного чергування тих, які забезпечують збудження і релаксацію нервової системи. За таких умов доцільно практикувати парні та групові форми навчальної роботи, організовувати мікроспілкування відповідно до змісту мовленнєвих мікроситуацій або малюнків, де кожний учень зможе виконувати певні дії відповідно до власної траєкторії розвитку.

Одна із проблем, які виникають під час інтенсивної роботи учнів молодшого шкільного віку на уроках іноземної мови, – це "поза межове гальмування" [2], що особливо спостерігається після тривалої монотонної та одноманітної роботи. Щоб уникнути цього негативного явища, у методиці навчання іноземних мов пропонуються різноманітні прийоми, що знімають напругу, розвантажують психіку й нервову систему, допомагають учням переключати увагу на інші об'єкти [1], забезпечують також і фізіологічно-гігієнічний ефект на дітей, усувають надмірне навантаження на зір, осанку, м'язи рук тощо. Ми дотримуємося думки про те, що у молодшій школі не варто зловживати видами роботи, які пов'язані зі значною фізичною

активністю, особливо тими, що надто підвищують нервово збудження школярів. Учителю необхідно вчасно орієнтуватись, коли доцільно використати релаксивну ігрову діяльність і коли потрібно її призупинити. Окрім того, уроки не повинні бути перевантажені різноманітними видами навчальної діяльності, а потрібно дотримуватися принципу оптимальності, яким передбачається раціональний добір навчального матеріалу, котрий за якісними та кількісними характеристиками доступний для засвоєння всіма учнями класу. На жаль, зміст окремих підручників для початкової школи перевантажений навчальним матеріалом, що не сприяє володінню ним усіма учнями.

Аналіз стану пізнавальних інтересів, які відіграють значну роль у розумовому розвитку учнів початкової школи, також дозволяє зробити висновок про особливість цієї вікової категорії. За результатами досліджень психологів, перша функція, котра починає формуватись у дитини ще в ранньому дошкільному віці, – сприймання [5]. Цей процес продовжує розвиватись у шкільному віці, і на його розвиток помітно впливають рівень розвитку мислення та рівень досконалості уваги. На перших порах сприймання майже завжди мимовільне. Діти помічають у предметах не головне або суттєве, а насамперед те, що яскраво виділяється на тлі інших предметів. Приступаючи до вивчення іноземної мови, учні початкової школи ще недостатньо володіють певними категоріями рідної мови, у них слабо сформовані навички й уміння щодо виконання окремих операцій і дій, характерних двом мовам. Цей факт зумовлює вчителів і авторів підручників для початкової школи враховувати зазначену особливість і дотримуватися принципу випереджального вивчення рідної мови, визначаючи та ґрунтуючи зміст навчання іноземної мови на досвіді, набутому школярами під час оволодіння першою мовою.

Сприймання молодших школярів характеризується недостатньою диференційованістю: діти ще не повною мірою успішно можуть ідентифікувати чужомовні літери та слова, що сприймаються ними на слух, роблять помилки в їх написанні – часто спостерігається заміна іншомовних літер українськими. Серед причин слабкої диференціації відзначається також недосконалість їхньої здатності аналізувати у процесі сприймання.

Відомо, що в пізнанні навколишнього світу пам'ять відіграє суттєву роль, і рівень її розвитку є однією з пріоритетних ознак готовності дитини до школи [3]. Характеризуючи пам'ять учнів початкових класів, варто наголосити, що вона настільки суперечливо й непропорційно розвивається у напрямі своїх вищих форм, що водночас діти можуть користуватися різними її видами [6]. Якщо проаналізувати відповідні дослідження, то можна дійти висновку, що учні початкових класів запам'ятовують швидше мимовільно, ніж довільно. Мимовільне запам'ятовування відіграє важливу роль у навчальній діяльності молодших школярів. Однак, прийшовши до школи, вони вже можуть це робити довільно і надалі розвивають це вміння у процесі навчання. Що ж стосується рівня усвідомлення навчального матеріалу, то, на думку окремих фахівців, з одного боку, учневі набагато легше це здійснювати, у той час як механічне запам'ятовування деколи не зрозумілого за змістом матеріалу дається важче, ніж у дорослому віці [2]. З іншого боку, дітей приваблюють та інтригують невідомі слова, пісні, тексти та інший матеріал, який стає їм у чомусь цікавим, незвичним і значущим. У зв'язку з цим, як засвідчує шкільна практика, методично виправдано використовувати на уроках і розміщувати у підручниках іншомовні короткі вірші, прислів'я, пісні, зміст яких містить деякі поки ще не знайомі учням лексичні та граматичні одиниці, проте їх значення може розкривати вчитель, а школярі запам'ятовують їх механічно. Їм цікавий цей матеріал, особливо якщо він супроводжується оригінальними ілюстраціями. Не є методичною помилкою сприяти механічному запам'ятовуванню молодшими школярами усталених і нормативних мовленнєвих зразків, потреба в яких часто ситуативно виникає в усному спілкуванні на продуктивному та рецетивному рівнях, особливо у навчально-побутовій сфері, хоч лінгвістичні зв'язки між словами в них ще не доступні учням. Це можуть бути такі лексичні одиниці: *повтори/ить, скажи/ить,*

*дай/те, не знаю, не можу, не вмію, допоможи/іть мені, покажи/іть, Як тебе звати? Скільки тобі/їй/йому років?, Чи можна...?, Мені хотілося б...*

Володіння раціональними прийомами засвоєння навчального матеріалу є показником розвиненої пам'яті. У молодших школярів вона ще не сформована. Основним їхнім прийомом запам'ятовування є багаторазове причитування/повторення. На його продуктивність можуть впливати різні чинники, які властиві дітям цього віку, зокрема увага і сприймання, рівень володіння мислительними операціями, спосіб і форма презентації нового матеріалу тощо.

Окремим питанням психології пам'яті для ефективного запам'ятовування навчального змісту є визначення раціонального співвідношення між вербальним і наочним способом його пред'явлення. За таких умов важливим є спосіб діяльності учня. Вчителю варто знати, що форма і зміст навчального завдання суттєво впливають на результати його виконання. Нами спостерігалися випадки, коли той матеріал, який учні зберігають у пам'яті, хоча і мимовільно, втім у процесі активної інтелектуальної роботи, фіксується міцніше, ніж те, що запам'ятовується довільно, але в звичних умовах здійснення мнемічної діяльності. Водночас варто зазначити, що забування зрозумілого та усвідомленого матеріалу відбувається значно повільніше. Для процесу його зберігання характерне явище ремінісценції – паузи між запам'ятовуванням матеріалу та його відтворенням, час усвідомлення та внутрішньої його трансформації [3]. Яскраві події в емоційних дітей вимагають такої паузи, і чим важливіша й вражаюча для них подія або інформація, тим більша потреба з'являється в ній. Можна погодитися з тими дослідниками, які вказують на переважно мимовільний характер запам'ятовування учнів молодшого шкільного віку через недостатньо мірою розвинені вольові зусилля. Однак, водночас ми поділяємо погляди іншої частини вчених, які рекомендують більше враховувати процес зростання ефективності довільного запам'ятовування [4]. Як же визначитись із такою дилемою? На нашу думку, найкраще розглянути цю проблему в іншій площині, а саме: необхідно усвідомити, що для ефективного запам'ятовування відіграє роль не стільки довільний чи мимовільний спосіб виконання цієї діяльності (адже його можуть обирати самі учні), скільки необхідність включення до матеріалу, що пред'являється, цікавої інформації, яка привертатиме увагу школярів, активізуватиме їхню роботу, змушуватиме більше зосереджуватись, щоб її зрозуміти. Доцільно, щоб така вербальна інформація супроводжувалась відповідними ілюстраціями, особливо це важливо, коли йдеться про нові для учнів знання із соціокультурної сфери. Зорове унаочнення не тільки розширює можливості глибшого усвідомлення навчального матеріалу, але й викликає більшу зацікавленість його змістом, і він довше зберігається у пам'яті.

Значна роль у досягненні ефективності навчальної діяльності належить рівню розвитку мислення учнів. Л.С. Виготський називає його “новоутворенням” у психіці дитини молодшого шкільного віку [2], оскільки воно характеризується своєрідними рисами, притаманними лише цій віковій категорії. Мислення й мовлення мають тісний функціональний зв'язок, і аналізу цього факту в психології та методиці присвячено чимало досліджень. Переважною більшістю дослідників зазначається, що вирішальну роль у розвитку мислення відіграють навчання й виховання за умов єдності біологічного та соціального чинників [5]. Своєрідність характеру мовлення дітей 6–10-річного віку зумовлена фактичним станом їхнього психічного та фізичного розвитку. І хоча мислення дітей цієї вікової категорії характеризується якісним кроком уперед у порівнянні з мисленням дошкільників, утім воно залишається відносно недосконалим, наочно-образним, логічно нерозвиненим. Зважаючи на ці особливості, необхідно не прогнозувати великих за обсягом іншомовних висловлень учнів, у процесі їх продукування активно застосовувати вербальні опори у вигляді інструкцій, плану, логічно вибудованого списку запитань тощо, що сприяють набуттю досвіду побудови логічного мовленнєвого продукту.

Науковці залишаються одностайними, характеризуючи сферу думок учнів початкової школи як обмежену в часовому, просторовому та причинному відношеннях: їхні думки про різні об'єкти часто внутрішньо не перетинаються, не зближуються, що свідчить про



недосконалість логічного мислення. Цікаво, що деякі вчені надмірну конкретність мислення співвідносять із молодшим шкільним віком, у той час як інші вважають процес його розвитку у дітей початкових класів менш прогнозованим й більш непередбачуваним [3]. Втім як перші, так і другі погоджуються в тому, що у переважній більшості випадків міркуванню дітей цього віку ще не доступні абстрактні та наукові категорії. Це зумовлює потребу уникати складних творчих завдань, які вимагають абстрактного мислення, виконання дій, пов'язаних з інтеграцією, диференціацією, узагальненням, формулюванням висновків – такі види діяльності поступово стануть доступними і типовими на подальших етапах навчання і будуть узгоджуватися з віковими можливостями школярів. Утім, як засвідчують наші спостереження, вже на третьому році навчання окремі учні можуть виконувати зазначені дії за доступним для них зразком/аналогією.

Засвоєння мовних одиниць, як правило, не виділяється в окремий елемент навчання у початковій школі. Учні поступово дізнаються про деякі явища граматики й лексики, володіючи ними практично ще до закінчення четвертого класу. Конкретність мислення молодших школярів не є абсолютною ознакою цієї вікової категорії, і, як засвідчує шкільна практика, абстрактні узагальнення їм даються дуже важко. У навчанні іноземних мов абстрактне і конкретне досить часто перебувають поруч, як, наприклад, у ситуації, коли правило на засвоєння способів формування чи використання іншомовної одиниці супроводжується прикладами. У таких випадках учителю та автору підручника важливо так проектувати навчальну діяльність, щоб під час оволодіння певним мовним і мовленнєвим матеріалом конкретне завжди розглядалося учнем у взаємозв'язку з абстрактним. Це зумовлює потребу через відповідні вправи і завдання активізувати та повторювати правила формування та використання нового матеріалу впродовж тривалого часу в різних видах мовленнєвої діяльності та в інших ситуаціях спілкування, що сприяє його зберіганню в довготривалій пам'яті.

Зазвичай майже всі іншомовні граматичні явища, що вивчаються у 1-му і 2-му класах, а також їх певна частина у 3-му і 4-му, мають засвоюватися на рівні лексичних одиниць. Учням початкової школи ще досить складно усвідомлювати правила і закони формування іншомовних граматичних явищ, оскільки молодші школярі ще не мають достатнього відповідного досвіду це робити під час вивчення рідної мови. Втім учитель і автор підручника повинні сприяти тому, щоб мовленнєві зразки, які містять певні граматичні форми і комунікативна потреба в яких деколи ситуативно виникає, механічно запам'ятовувались учнями, і адекватно використовувались і впізнавались у нових ситуаціях спілкування. Для цього необхідно забезпечувати процес навчання такими видами роботи, які були б адекватні рівню розвитку мислення учнів цих класів. Домінуючими засобами навчання на цьому етапі мають бути репродуктивні вправи і завдання, що різнобічно узгоджуються з віковими можливостями молодших школярів і виконуються з опорою на зразок. Утім це не означає абсолютну відсутність окремих продуктивних видів роботи, кількість яких має об'єктивно зростати до завершення 4-го класу.

Основними компонентами мислення вважаються операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації [3]. Важливим його показником є здатність класифікувати об'єкти, тим більше, що ця робота передбачає виконання операцій і дій на порівняння, групування тощо, що характерно змісту навчання іноземних мов у початковій школі. За свідченням психологів, набуття здатності класифікувати потребує від людини у її розвитку пройти кілька етапів від перцептивної предметної класифікації до логіко-порівняльної [3]. Учням 6–10-річного віку властивий рівень перцептивної (лат.: *perceptio* – сприймання) класифікації, тобто групування об'єктів за певними ознаками, що активно і доступно ними сприймаються. Молодші школярі мало користуються порівняннями у визначенні суттєвих ознак, втім їм стає доступним уміння визначати та порівнювати кольори, величини предметів, позитивно/негативно оцінювати окремі вчинки і дії, об'єднувати/групувати об'єкти вивчення за певними характеристиками тощо, що й передбачається чинною навчальною програмою з

іноземних мов. Звісно, що переважна більшість таких дій виконується на репродуктивному рівні (за зразком/аналогією). У процесі проведення відповідних експериментів виявилось, що найкраще учні здійснювали порівняння тварин, рослин, гірше – неживих об'єктів. Цей факт дозволяє стверджувати про особливе ставлення дітей цього віку до всього живого, зокрема представників флори та фауни, що зумовлено їхніми специфічними інтересами. Це явище, вочевидь, має просте пояснення: дітям молодшого шкільного віку важко оперувати складними відносинами, характерними світу дорослих. Їм поки що недосяжні дії, типові для життєдіяльності старших людей, і сформовані на їх основі поняття, а їх більше цікавлять казкові сюжети та інші наративи, в яких присутні тварини. Ця особливість чітко відображена в навчальних програмах з іноземних мов для початкової школи і, відповідно, в підручниках, у змісті яких представлена тема про світ тварин. За нашими спостереженнями, молодші школярі залюбки працюють у межах цієї тематики, і значний обсяг іншомовного навчального матеріалу цілком можливо засвоювати під час вивчення цієї теми.

Важливо наголосити, що будь-які процеси мислення загалом невіддільні від сфери інтересів дитини, її обізнаності з явищами навколишнього світу. Нами помічалися випадки, коли у процесі навчання іноземних мов учнів початкової школи окремі вчителі та деякі автори підручників не завжди дотримуються положень вікової психології про обов'язкову відповідність навчальних вправ і завдань інтересам молодших школярів. На жаль, як засвідчив аналіз відвіданих нами деяких уроків і змісту окремих чинних шкільних підручників і посібників, вправи і завдання не завжди добираються методично доцільно, у той час як кожний із цих засобів потрібно оцінювати, враховуючи природні мотиви навчальної діяльності дітей конкретної вікової групи, їхні можливості та інтереси. Зазвичай ефективними є вправи і завдання, котрі, окрім навчальної комунікативної функції, сприяють розвитку та вихованню школярів, виконуються в умовах, наближених до ігрової діяльності, коли учні, здійснюючи певні дії, можуть спостерігати за результатами своєї роботи, також існує змога оцінювати власні здобутки на тлі досягнень всієї групи/всього класу.

За свідченнями деяких дослідників, основним інтересом дітей є пізнавальний. Уся сфера інтересів формується на основі пізнавальних потреб, і це відбивається у відповідній поведінці. Учителі, як і підручники, мають задовольняти пізнавальні інтереси учнів, щоб вони ставали мотивом їхньої навчальної роботи, а результат влаштовував би всіх суб'єктів навчального процесу. Відповідно, актуальним стає запитання: “Чи готовий учитель дати те, що хоче знати учень?” замість традиційного “Чи готові учні тільки до того, щоб сприймати те, що пропонує вчитель або підручник?”. У зв'язку з цим, основне завдання нам вбачається в тому, щоб адекватно оцінювати інтереси дітей молодшого шкільного віку і доцільно їх враховувати у визначенні інформаційного тематичного матеріалу, навчальних засобів та у доборі методів, форм і способів їх застосування. Обираючи той чи інший підручник або навчальний посібник, учитель повинен його проаналізувати з метою з'ясування відповідності його змісту віковим особливостям учнів, які будуть ним користуватись. На жаль, як засвідчує шкільна практика, ще досить часто у навчальній діяльності використовується навчальна література, яка не зовсім відповідає інтересам і психологічним особливостям учнів. Звісно, що за таких умов навчання не завжди буде успішним.

Як нами зазначалося, ми не схильні узагальнено оцінювати психофізіологічні можливості учнів початкової школи: навіть у межах двох-трьох років навчання вони можуть суттєво якісно відрізнятись як на віковому, так і на індивідуально особистісному рівні. Певною мірою можна зрозуміти прагнення деяких психологів приписати молодшим школярам властивості оперувати теоретичним мисленням, зокрема проводити системний аналіз, робити узагальнення тощо. Здебільшого це частково можливо для учнів 4-х класів відповідно до змін, які відбулися за три роки їхнього навчання у школі. Проте більшість науковців вважає, що ці процеси не є характерними абсолютно всім дітям цього віку. Аналіз розвивається у них дещо швидше, ніж синтез, хоча спостерігаються помітні коливання в цьому аналітико-синтетичному балансі. Молодшому

школяреві легше зрозуміти хід подій від причини до наслідку, ніж навпаки – від наслідку до причини [4]. Цей чинник уявляється дуже суттєвим для визначення навчальної моделі, яка могла б забезпечувати послідовність етапів оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом під час навчання іншомовного спілкування. За нашими спостереженнями, в окремих учнів початкової школи (особливо на третьому і четвертому роках навчання) починає розвиватися здатність до виконання деяких творчих видів діяльності, що, звісно, потребує певного рівня сформованості вікових психічних процесів, які природно відбуваються в організмі дитини. Сприяння їх розвитку різнобічно має відбуватися з боку вчителів і через зміст підручників як основних засобів навчання. Для цього, як нами вже зазначалося, доцільно широко застосовувати навчальні опори як засоби репродуктивної діяльності школярів, які слугують підґрунтям для поступового набуття досвіду продуктивної діяльності.

Що ж до характеру мислительних операцій у дітей початкової школи, то варто зазначити, що їм важко проводити повноцінне абстрагування, а легше аналізувати конкретні факти, ніж загальні положення. Узагальнюючи, вони більше і краще оперують образами, ніж поняттями. Ця особливість ще раз засвідчує потребу широкого використання різних видів наочності у процесі навчання іншомовного спілкування. Окрім того, доцільно застосовувати ті методи, що ґрунтуються на мнемічній діяльності, котра зумовлюється мислительною. У процесі навчання іноземних мов такими можуть бути вправи на логічне поєднання мовленнєвих зразків в одне речення, пошук зайвого слова у певному списку слів, поєднання малюнків із відповідними текстами, заповнення пропусків у різного виду текстах відповідними словами із списку запропонованих тощо.

Аналіз психологічного стану і розумової діяльності молодших школярів визначив їхні значні когнітивні можливості, хоча, поряд із цим, виявив і відносну недосконалість окремих психічних процесів. Не маючи у розпорядженні ще цілої низки можливостей, характерних дорослій особистості, діти у пізнанні дійсності, що їх оточує, покладаються на певні компенсаторні процеси, які дають їм змогу швидко й упевнено розвиватися. Тому вже в цьому віці і на цьому ступені в учнів необхідно формувати вміння використовувати окремі компенсаторні засоби, прийняті в країні, мову якої вони вивчають, і які є адекватними певній ситуації спілкування. У зв'язку з цим, існує потреба презентувати у змісті підручників відповідні зразки невербального спілкування і активізувати їх доступними для молодших школярів комунікативними завданнями у формі мікроситуацій.

Узагальнено зазначені характеристики вікових особливостей учнів початкової школи через призму їхніх потенційних можливостей оволодівати іноземною мовою. До них варто віднести такі:

- важливу роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні іншомовного навчального матеріалу;
- незначну кількість раціональних прийомів запам'ятовування;
- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильний подразник;
- підвищену емоційність запам'ятовування інформації під впливом емоційних вражень та афективних переживань;
- імпульсивність, реактивність, недовільність вольових зусиль, перевагу збуджувальних процесів над гальмівними та використання процесів “поза межового гальмування”;
- можливість механічно запам'ятовувати поки ще не усвідомлювану, втім ситуативно необхідну для іншомовних комунікативних потреб навчальну інформацію;
- значну роль навчальної гри у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- схильність до копіювання та наслідування у діях, надання переваги діяльності за зразком/аналогією;
- незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, недоступність абстрактних міркувань високого рівня, превалювання конкретного та наочно-образного мислення;
- недостатню розвиненість операцій планування, систематизації, узагальнення;
- екстенсивний характер пізнання світу, що оточує учнів.

На нашу думку, саме ці вікові особливості молодших школярів є пріоритетними і можуть слугувати психологічним підґрунтям для проектування моделі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Знання і врахування їх допоможе вчителю ефективно і раціонально організувати навчальний процес, адекватно користуватися наявними засобами, на достатньому професійному рівні планувати зміст уроків і прогнозувати результати роботи відповідно до умов навчання. Також ці характеристики мають знати автори шкільних підручників і доцільно їх використовувати у своїй підручникотворчій діяльності.

### Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: монографія / О.Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П.Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1985. – 45 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Крутецкий В.А. Психология / В.А. Крутецкий – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
6. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навч. кн., 2002. – 304 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 49 с.
8. Редько В.Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи / В.Г. Редько // Наукові записки : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Вип.2. – 2006. – С. 54–57.
9. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : науково-методичний посібник / В. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.
10. Редько Валерій. Раннє навчання іноземних мов – виклик часу / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 6. – С. 5–9.
11. Редько В.Г. Молодші школярі... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1 (3). – С. 22–30.
12. Редько В.Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентісних засадах: теорія і практика / В.Г. Редько // Іноземні мови у школах України. – 2014. – № 4. – С. 17–23.

*The author of the article examines the age features of primary school pupils and interprets them from the perspective of pupils' potential opportunities to master competence-oriented content of teaching foreign languages. The psychophysiological, didactic-cognitive and social factors influencing the process of early teaching foreign languages are determined and characterized. The problems of developing memory, thinking, abilities of pupils, mechanisms of speaking, cognitive interests, attention, perception, volitional qualities, ability to organize and evaluate their own educational activities, etc. are commented. The competence technology of teaching foreign language communication manifests itself firstly in the process of communicative activity, when pupils acquire certain pragmatically oriented knowledge and consciously carry out a system of educational actions that ensure the mastery of knowledge.*

*The author confirms his thoughts with the results of empirical research and substantiates some examples from the field of school foreign education. In particular, the author's analysis of the psychological state and mental activity of primary school pupils determined their significant cognitive capabilities, although it also revealed the relative imperfection of separate mental processes. Unlike adults, children in the cognition of the surrounding them reality rely on certain compensatory processes that allow them to develop rapidly and confidently. Therefore, at this age, pupils need to develop the ability to use separate compensatory aids that are accepted in the country of the language they are studying and which are adequate to a*

*particular communication situation. In connection with this, there is a need to present relevant examples of non-verbal communication in the content of textbooks and to make them accessible to younger pupils by communicative tasks in the form of micro situations.*

*The author's age-specific features of junior pupils are priority and can serve as a psychological basis for constructing a model of competence-oriented teaching foreign languages in primary school. Knowledge and their account will help the teacher effectively and efficiently organize the educational process, adequately use the available means at the sufficient professional level, to plan the content of the lessons and to predict the results of work in accordance with the conditions of teaching, and will be useful for the authors of the textbooks in the process of their constructing.*

**Key words:** *primary school, foreign languages, age features of pupils.*

УДК 37.016 : 81'243

Тетяна Сторчова  
Tetiana Storchova

## ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

### DIFFERENTIATED APPROACH IN METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: GENDER ASPECT

*У статті розглянуто особливості реалізації аспекту гендеру крізь призму диференційованого підходу; схарактеризовано результати досліджень на тему гендерних відмінностей, зокрема відмінностей у вивченні мов; запропоновано шляхи реалізації аспекту гендеру в процесі навчання іноземних мов на тлі диференційованого підходу.*

**Ключові слова:** *диференційований підхід, гендер, гендерні відмінності (подібності), гендерний тип особистості, навчання іноземних мов.*

У методиці навчання іноземних мов (ІМ) традиційно виокремлюють такі підходи: комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий, професійно орієнтований [6, с. 82-90]. Натомість, диференційованому підходу, який базується на урахуванні індивідуальних відмінностей у навчанні [2, с. 5], у царині методики навчання ІМ приділяється мало уваги.

Розмаїття мовних особистостей учнів/студентів обумовлюється складним переплетінням фізіологічного, психічного, соціального, духовного складника, що й визначає їхню наукову та навчальну поведінку. Розвиток когнітивних властивостей, мовної свідомості, механізмів породження та сприйняття мовлення тощо є індивідуальним процесом, який передбачає не лише врахування індивідуальних особливостей учнів/студентів, а й особливого використання набутих знань, навичок та вмій в ефективній організації навчального процесу.

Сьогодні освітній континуум оперує багатьма педагогічними категоріями, які часто потребують уточнень, пояснень та адекватної адаптації до практичних умов навчання. Зокрема поняття “особистісно орієнтований підхід”, на протигагу компетентнісному, трактується як побудова такої моделі освітнього простору, яка б відкривала можливості учням/студентам рухатися за їхніми власними індивідуальними освітніми траєкторіями із забезпеченням індивідуальної педагогічної підтримки. Таким чином, особистісно орієнтована спрямованість на мовну особистість у вивченні ІМ має вирізнятися багатоваріативністю методик та технологій навчання, методів, форм навчання з урахуванням різних рівнів складності.