

Пасічник О. С.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ОПОР У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИТУАТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

Формування в учнів умінь і навичок вербальної взаємодії залишається одним із пріоритетів шкільної іншомовної освіти. З року в рік зростають вимоги до кількісних та якісних показників мовленнєвих висловлювань, які мають продукувати учні в усній та письмовій формі. Одним із важливих періодів у житті школяра є перехід з початкової до основної школи. Його важливість зумовлена не лише підвищенням вимог, але й необхідністю адаптуватися до нових стилів навчання. Так, передбачається, що в діалогічному мовленні учні 5-6 класів мають продукувати до 6 реплік; в монологічному мовленні – від 6 до 9 речень; а обсяг письмових висловлювань зростає до 80-100 слів [1]. При цьому очікується, що висловлювання будуть більш аргументованими, висвітлюватимуть власну позицію учня щодо обговорюваної проблеми. Окрім того, якщо в початковій школі для усномовленнєвих повідомлень учням дозволялося орієнтуватися на типові та еталонні зразки з підручника, то в основній школі акцент зміщується на створення власного мовленнєвого продукту. Проте, не всі учні можуть обійтися без візуальних опор. Володіння певним обсягом мовного матеріалу, який теоретично є достатнім для задоволення комунікативних потреб, не є запорукою того, що учень може на його основі будувати змістовні, логічно структуровані та переконливі висловлювання. Це актуально як для усних, так і письмових висловлювань. Відтак, питання використання зорових опор залишається актуальним. При цьому важливо, щоб ці опори не містили готового тексту.

У цьому контексті доцільно звернутися **мнемотехніки** (також вживається синонімічний термін «мнемоніка»), яка уявляє сукупність прийомів, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації шляхом утворення асоціацій [2, с. 25]. Її основний принцип полягає у заміні ідей на візуальні (інколи аудіальні) образи для більш легкого запам'ятовування. Цей метод базується на особливостях функціонування нервової системи людини та її пам'яті. Так, численні дослідження засвідчили, що запам'ятовування, яке відбувається з опорою на допоміжні засоби відбувається інакше та ефективніше, ніж безпосереднє запам'ятовування матеріалу (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Л.С. Сахаров, Ж. Піаже, П.І. Зінченко, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія). При цьому було встановлено та експериментально підтверджено, що найвища ефективність досягається у випадку, якщо людина самостійно створює або вигадує певний образ для запам'ятовування. В психології це явище отримало назву **ефекту генерації**. Ефективність досягається завдяки тому, що власні ідеї зберігаються у свідомості без зусиль та невимушено – використовуючи знаки та графічні образи, від дитини потребується не стільки пам'ять, скільки уміння створювати нові зв'язки, нові структури, більша уява та розвинене мислення.

Аналіз змісту підручників зарубіжних видавництв, психолого-педагогічної літератури, а також педагогічний досвід вказує, що до ефективних засобів можна віднести використання учнями **інтелектуальних карт** (mind maps), які уявляють собою блок-схемне представлення інформації (з основним поняттям у центрі та від якого відходять гілки асоціацій з відповідними підписами та деталізацією). Вони є особливим способом фіксації інформації за допомогою асоціативних зв'язків, ілюстрацій та коротких записів. Нагадуючи діаграму або

павутину в центрі якої знаходиться головна ідея, деталі якої конкретизовані за допомогою відгалужень, інтелектуальні карти ілюструють, як у свідомості людини виникають ідеї, доповнюються новими поняттями та взаємозв'язками. Спостереження засвідчили, що вони слугують ефективною опорою для побудови власного висловлювання учня як в усній, так і письмовій формі.

Поряд з інтелектуальними картами існує дещо простіший спосіб візуалізації інформації. Так, деякі методисти рекомендують заохочувати учнів створювати власні візуальні опори довільного характеру за допомогою графічних ссюжетних образів (так звані “шпаргалки”). Чіткі правила щодо їх створення відсутні, оскільки вони є результатом індивідуальних особливостей учнів. Байдуже, наскільки естетично гарно виглядатиме цей продукт: він не є предметом оцінювання; його основна мета – сприяти впевненості учня під час усного висловлювання. Наявність такої опори створює ефект розваги, що знімає напруження учнів, дає їм змогу почуватися більш впевнено та підвищує мотивацію до навчання. Педагогічній практиці засвідчують, що за умови використання таких опор мовлення учнів є значно кращим за якісними показниками, і навіть маючи труднощі з добором правильного мовного матеріалу для побудови власного висловлювання, такі “шпаргалки” дають учням змогу дотримуватися визначеної логіки та послідовності висловлювання.

Іншим важливим умінням є групування інформацію в таблиці. Поряд із ментальними картами вони є одним із найбільш ефективних способів систематизації вербальної інформації та представлення її у зрозумілій структурно-логічній формі. Така властивість зумовлює їх широке використання у повсякденному житті. Щоправда, в процесі навчання іноземних мов цей вид використовується відносно рідко, хоча й може виявитися ефективним для організації та моделювання ситуацій діалогічного мовлення за темами «Шкільне життя», «Планування робочого дня» тощо.

Попри підвищення впевненості учнів завдяки візуальним опорам під час ситуативного мовлення, практика засвідчує, що логічність та послідовність викладу власних думок не є достатньою. Так, учні часто зосереджуються на неважливих деталях, не вміють виокремлювати основну інформацію тощо.

Задля вирішення проблеми логічного структурування власних висловлювань доцільно спиратися на так зване **правило 5 Ws** (*When? Where? What? Who? Why?*). Порядок запитань може змінюватися у залежності від того, що є більш пріоритетним для висловлювання учня, проте їх кількість не змінюється. Давши відповідь на кожне з цих запитань, учень може будувати змістовні тексти (як в усному мовленні, так на письмі), які вичерпно описують умови за яких відбулася конкретна подія, її учасники, причинно-наслідкові зв'язки тощо. Запровадження цієї технології дає змогу суттєво покращувати змістовий аспект мовленнєвих продуктів тих учнів, які володіють необхідним обсягом мовних засобів.

Також побудові логічних висловлювань, які передбачають лінійний виклад матеріалу (послідовність подій, історії, біографії тощо), доцільно орієнтувати учнів на створення власної **хронологічної шкали**, яку учень може використовувати, як візуальну опору для кращого усвідомлення послідовності перебігу подій.

Знайомлячи учнів із новими прийомами, розширюючи їхній стратегічний репертуар, учитель **не нав'язує**, а лише дає їм можливість вибору найбільш прийнятних способів діяльності. Проте, для того, щоб ці чи інші стратегії були зрозумілі учням (а також прийнятні ними чи відкинуті), їх необхідно неодноразово пред'явити, апробувати в навчальній діяльності, перевіряючи їх ефективність, порівняти з альтернативними прийомами. Виконуючи типові завдання (спочатку під керівництвом учителя, а згодом – самостійно), учні усвідомлюють запропонований їм спосіб діяльності, його послідовність, усвідомляють його

потенціал для вирішення проблеми, зможуть за потреби відтворити його. Дидактичний потенціал та важливість таких візуальних опор є значними, оскільки вони не обмежені рамками одного навчального предмета – натомість, їх можна перенести на інші види діяльності (інформатика, історія, література тощо). Відтак, оволодіння ними підвищує ефективність самостійної роботи учня, створює умови для навчання упродовж життя.

Список літератури

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи, 2017. – 113 с.
2. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего владения иностранным языком. / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2015. – №5. – С. 24–29.

Петрук О. М.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу початкової освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПІДРУЧНИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ: АНАЛІЗ КОНТЕНТУ

У процесі аналізу електронних версій підручників української мови для 3 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин [1, 2, 3, 4] ми виходили з того, що змістове наповнення навчальних книжок має відповідати меті навчання, сучасним підходам до мовної освіти, психолінгвістичним закономірностям опанування другої мови та психічним особливостям молодших школярів.

Передусім зупинимося на лексиці, яка є основою формування комунікативної компетентності учнів – представників національних меншин. Здійснений нами аналіз контенту дозволяє стверджувати, що процес відбору лексики під час укладання навчальних книжок здебільшого відбувається стихійно й інтуїтивно. Підручники рясніють лексикою на кшталт *туполистий, трипроменевий, кирея, оберемки, бусурмани* [4], *вронить, сторожкі, злинають, голубіє* [2], *комплекс громадських будівель, тас, лежанка, сірка, кожушанка, куриться, веснувати, загвинтить, п'янить* [1] та ін., комунікативна значущість якої викликає великі сумніви. Трапляється значна кількість неадаптованих текстів, перенасичених різними художніми засобами, як-от: *«мова чарує, тішить і п'янить»*, *«мерехтіло в очах від розмаю»* [4], *«в нашої берізки білая кориця, вичесані кіски»*, *«і лист у лузі гомонів»*, *«на ниві праці і на ратнім полі»* [1], *«заступили неба синів став»*, *«в криниці блакитну глиб»* [2] і под. Для учнів – представників національних меншин сприймання таких текстів супроводжується значними труднощами, спричиненими передусім обмеженістю їхнього словникового запасу. Зазначене актуалізує важливу проблему: створення єдиного лексичного мінімуму з української мови для опанування у початковій школі, який став би орієнтиром для авторів підручників.

Одне із завдань навчання української мови як другої, неспорідненої – це збалансований розвиток умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Натомість спостерігаємо, що поза увагою окремих авторів залишаються такі важливі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, зокрема діалогічне мовлення. Прикро констатувати, але у 3-х із 4-х аналізованих підручників [1, 2, 4] взагалі відсутні вправи для формування умінь діалогічного мовлення.

Орієнтація / урахування адресата мовлення – важливий фактор спілкування. Учнім необхідно допомогти усвідомити комунікативних характер мовлення шляхом виконання певних завдань. Натомість вправи типу *«Підготуйся розповісти однокласникам, що ти*