



Валерій Редько – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти; проблеми конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов; рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності школярів; теоретико-методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів; концептуальні засади організації професійної діяльності вчителів іноземних мов в умовах компетентнісно орієнтованого навчання тощо.

✉ labredko@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-4035-4925>

УДК 372.881.1:159.955

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-96-111>

ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. У статті автором визначено та інтерпретовано дидактичну й методичну сутність технології компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти. Розкрито зміст і функції цього феномену. Презентується та характеризується система дидактичних засобів, які сприяють досягненню визначених цілей. Формування відповідних механізмів пропонується здійснювати шляхом використання мовленнєвих ситуацій як засобів, які здатні забезпечувати оволодіння учнями не тільки тематичним мовним матеріалом у межах запропонованих ситуаційних завдань, але й сприяти засвоєнню механізмів мовленнєвої взаємодії та особливостей відповідної комунікативної поведінки під час породження мовленнєвих висловлень відповідно до змісту компетентностей, на формування яких спрямовується навчальна діяльність.

У статті розглядаються особливості ситуаційної діяльності учнів, визначаються, обґрунтовуються та моделюються їхні навчальні дії, що мають виконуватися у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов.

Визначаються і презентуються функції мовленнєвих ситуацій, що дає змогу вчителю ефективніше прогнозувати й організовувати компетентнісно орієнтовану комунікативну діяльність учнів під час продукування іншомовних висловлень.

Автор пропонує та характеризує модель фрагменту навчального процесу, у межах якого рекомендують здійснювати діяльність, спрямовану на формування ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної предметної компетентностей засобами мовленнєвих ситуацій.

Основні концепти пропонуваної технології проходили апробацію в освітній практиці. Результати емпіричних досліджень використовуються також під час конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов. Спостерігаються позитивні результати.

Ключові слова: компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, моделювання навчального процесу, мовленнєві ситуації, технологія навчання.

Постановка проблеми. Останні роки суттєво змінили освітній дискурс в Україні, що об'єктивно детермінує відповідні трансформації й у шкільній іншомовній освіті. Насамперед, вони мотивують перегляд моделі навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти, переорієнтування її на компетентнісні засади, зокрема уточнення цілей і змісту навчання, зміну засобів їх імплементації у шкільну практику (Про освіту, 2017; Державний стандарт початкової освіти, 2019; Нова українська школа, 2016).

Здатність учнів у навчальних умовах оволодівати життєво необхідними іншомовними комунікативними вміннями, у тому числі продукувати та ідентифікувати тексти відповідно до тем і завдань спілкування, може забезпечити лише освітня система, в якій використовуються особливі дидактичні засоби, що спроможні змодельовати акт комунікації, передбачений цілями навчального процесу. Вони мають давати учням змогу ефективно засвоювати механізми іншомовного спілкування, що за своїми параметрами, у тому числі мовною нормативністю, інформаційним наповненням і комунікативною культурою, відповідає ustalеним нормам мовленнєвої взаємодії з носіями інших культур і традицій (Редько, Шаленко, Сотникова, Коваленко, та ін., 2021). З-поміж таких засобів особлива роль належить мовленнєвим ситуаціям як штучно створеним у навчальних умовах фрагментам комунікативної взаємодії, які з певними цілями виконують функції, властиві реальним умовам спілкування. За таких умов на передню щабель виноситься потреба в оновленні дидактичної та методичної сутності та функцій іншомовних комунікативних умінь, якими оволодівають учні, спрямуванням їх на розвиток і адекватне використання в компетентнісно орієнтованому іншомовному освітньому комунікативному середовищі як своєрідній дидактичній моделі навчання та прототипу реальних умов життєдіяльності в сьогодишньому мобільному полікультурному просторі. Чим більше комунікативні дії учнів у процесі шкільної іншомовної освіти будуть апроксимовані до реальних світових стандартів, тим успішніший та переконливіший вигляд матиме система навчання, що покликана формувати відповідні якості особистості в сучасного соціуму. А відтак, такий стан вимагає певної зміни технології навчання іноземних мов, зокрема визначення та адаптування методів, форм, способів і засобів навчання до умов і потреб соціально оновленого світу. Це зумовлює створення такої моделі навчального процесу, яка б забезпечувала досягнення цілей, детермінованих сучасним світовим соціумом, сприяла формуванню ключових компетентностей, на що спроектована сучасна шкільна іншомовна освіта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Сучасна наука розглядає спілкування як педагогічну категорію, яка виражає суб'єкт-суб'єктні відношення, що суттєво впливають на весь процес формування, виховання й розвитку особистості школяра (Мартинова, 2004; Harmer, 2007). У закладах загальної середньої освіти України навчання іншомовного спілкування визначається не тільки як процес, що забезпечує ознайомлення з цінностями чужомовного суспільства та передбачає вплив учителя на учня як суб'єкт навчання, виховання й розвитку, а й уважається важливим засобом доступу до різноманітних цінностей світової спільноти та механізмом ознайомлення її з цінностями своїми та свого народу (Бігич, Бориско, Борецька, та ін., 2013).

Питання компетентнісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири також розглядалися на всіх вітчизняних державних наукових рівнях стосовно різних навчальних предметів, у тому числі іноземних мов. Насамперед ця проблема порушена в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентнісного підходу (Ніколаєва, 2003). Цей напрям став пріоритетним у змісті деяких декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн (Recommendation, 2018). Помітне місце він також посів і в освітній політиці України (Державний стандарт початкової освіти, 2019; Нова українська школа, 2016); Савченко, 2018; Ляшенко, Топузов, 2021). Базові положення компетентнісно орієнтованого навчання викладено в наукових публікаціях українських (Савченко, 2018; Бігич, Бориско, Борецька, та ін., 2013; Полонська, 2017; Мартинова, 2004; Ляшенко, Топузов, 2021) та зарубіжних учених-педагогів (Rychen, Salganik, 2003; Pinter, 2006; Harmer, 2007).

Певний відбиток ця проблема знайшла також у сфері вітчизняної іншомовної освіти (Бігич, Бориско, Борецька, та ін., 2013; Редько, 2020; Полонська, 2017; Мартинова, 2004). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову та сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Усе зазначене свідчить про невичерпність проблеми і створює підґрунтя для розширення мережі наукових досліджень, які ширше розкривали б різні аспекти упровадження нових технологій у шкільну практику.

Мета статті. Визначити та теоретично обґрунтувати концептуальні засади технології компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти засобами мовленнєвих ситуацій, які забезпечували б формування в них умінь підтримувати спілкування, що сприяли б ефективному адаптуванню до життєдіяльності в сучасному різнокультурному соціумі; апробувати технологію у шкільній практиці та інтерпретувати отримані результати.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення точок зору науковців-педагогів, інтерпретація отриманих результатів, моделювання, узагальнення досвіду навчання.

Виклад основного матеріалу. Дидактична ефективність і доцільність будь-якого педагогічного процесу значною мірою залежить від рівня наближення навчальної діяльності, що виконується в його межах, до тієї, яка визначена об'єктом формування. Ця закономірність особливо характерна для навчання іноземних мов у середній школі, оскільки мовленнєва взаємодія відповідно до зазначеної тези визначається його метою і засобом. Відповідність цілей і змісту навчання іноземного спілкування реальному процесу комунікації є однією з найважливіших вимог до сучасної шкільної іншомовної освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває в останні роки, коли в умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій компетентнісний підхід до навчання будь-якого шкільного курсу, у тому числі й іноземної мови, перетворюється на філософію, що формує інноваційні погляди на освіту, а сама компетентнісна ідея в європейському та світовому просторі поступово наближається до рівня освітньої стратегії (Recommendation, 2018; Редько, 2020). Не обходить вона й вітчизняну шкільну освіту.

Поняття «компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов» ми трактуємо як своєрідну лінгводидактичну поліфункціональну систему, структурні компоненти якої різнобічно спрямовуються на комплексне формування в учнів ключових компетентностей і міжкультурної іншомовної комунікативної предметної компетентності як стратегічних комунікативних здатностей спілкуватись іноземною мовою та дотримуватись відповідної комунікативної поведінки в різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії у межах особистісної, публічної та освітньої сфер, передбачених шкільною навчальною програмою (Редько, Шаленко, Сотникова, Коваленко, та ін., 2021; Редько, 2021). За таких умов учні вчать виконувати певні комунікативні завдання і реалізовувати типові мовленнєві потреби, що ситуативно можуть виникати у процесі їхньої життєдіяльності. Досягненню таких цілей може сприяти модель навчального процесу, сутність змісту якої полягає в оптимально дібраному, раціонально методично організованому та зумовленому ситуаціями спілкування мовному, мовленнєвому та інформаційному матеріалі. Вправи і завдання як засоби навчання забезпечують його методично доцільну презентацію та активізацію, скеровують навчальну діяльність учнів на формування в них механізмів іноземної комунікативної взаємодії в усній та письмовій формах.

Формування ключових компетентностей засобами іноземної мови не є одноразовим видом діяльності. Це тривалий процес, який не закінчується вивченням певної теми спілкування або завершенням навчання у закладі загальної середньої освіти. Робота в цій сфері зумовлюється тематикою, визначеною навчальною програмою для кожного класу. Серед ключових компетентностей є такі, формування яких може відбуватися постійно, у різних обсягах і напрямках упродовж усього процесу навчання іноземної мови в закладі середньої освіти. А є компетентності, вибіркове формування яких можливе лише у межах окремих тем спілкування. Окрім того, формування деяких ключових компетентностей може здійснюватись інтегровано в межах кількох тем на

різних етапах навчання, а навчальна діяльність у певному класі, цілеспрямовано скерована на формування деяких ключових компетентностей, може не відбуватись. У зв'язку з цим доцільно диференційовано забезпечувати суб'єктів навчального процесу необхідними вербальними та інформаційними матеріалами й передбачати методично раціональну організацію навчання з метою формування в них певної компетентності.

Як зазначалося вище, компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов доцільно розглядати не тільки як процес формування ключових компетентностей, але й також *міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності* як предметної метакомпетентності з усіма її компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною). Відповідно, цей феномен варто трактувати в таких аспектах:

1) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність учнів – це сукупність здобутих учнями знань, сформованих умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого виконання комунікативних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням у межах вимог навчальної програми для кожного класу;

2) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає формування в нього здатності до набуття досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у різних сферах життєдіяльності відповідно до програмових вимог і сприяє засвоєнню культурних цінностей народу, мова якого вивчається.

Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності – забезпечує діяльність, яку доцільно здійснювати у формі діалогу культур, яку має організувати вчитель і/або сприяти цьому зміст підручника як основного засобу навчання у межах таких структурних компонентів: *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання й усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, формування ціннісних орієнтацій); *когнітивного* (знання, уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності, що дає змогу адаптуватися до особливостей сучасного світового соціуму); *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); *контрольно-оцінного* (самооцінювання і самоконтроль рівня власних навчальних досягнень); *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення).

Зазначені міркування зумовлюють дещо переглянути науково-теоретичні напрацювання минулих років і окреслити концептуальні підходи до оновлення не тільки цілей і змісту навчання, але й до визначення ефективних засобів, які здатні забезпечувати їх успішну реалізацію у шкільній практиці. На наш погляд, це може бути дидактична модель оновленого навчального процесу, яка сприяла б засобами іноземної мови успішному формуванню в учнів ключових і предметної компетентностей, на що спрямовуються всі документи європейських і світових освітніх державних установ. У зв'язку з цим поняття «дидактичне моделювання» ми розглядаємо як процес творчої діяльності дослідника/дослідників, результатом якої може бути повністю або частково оновлений об'єкт наукового пошуку. Відповідно, дидактична модель – це категорія, у змісті якої мають бути передбачені структурні компоненти, що здатні забезпечувати ефективну діяльність двох суб'єктів навчального процесу – учня/учнів й учителя, якість якої прогнозує дослідник. Варто наголосити, що спрогнозована модель не обов'язково передбачає трансформацію абсолютно всього об'єкту дослідження, а може допускати часткову зміну окремих його компонентів і/або оновлення їх функцій відповідно до нових парадигм чи тенденцій розвитку іншомовної освіти. У нашому дослідженні – це окреслення та обґрунтування методичної доцільності використання мовленнєвих ситуацій та надання їм ширших дидактичних і методичних функцій в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови. У таких випадках моделювання може прогнозувати виконання учнями спеціальних навчальних дій, що зумовлює вдосконалення системи засобів (вправ і завдань) оволодіння іноземною мовою, дотримання певних етапів навчання і визначення номенклатури дій у межах кожного з них, деяку зміну тематики спілкування, зокрема розширення або поглиблення її інформаційного компоненту, розширення/

звуження обсягу мовного й мовленнєвого ресурсу, що може зумовлюватися зміною навчального плану щодо кількості тижневих годин, визначених державними освітніми органами для іноземної мови на певному етапі навчання, тощо. Звісно, досить сумнівно, що створений об'єкт забезпечить різнобічне й успішне досягнення учнями абсолютно всіх очікуваних результатів в різних умовах його застосування. Утім, отриманий новий/оновлений об'єкт, на створення якого спрямовується наше дослідження, повинен відрізнятися від попереднього за основними якісними та кількісними показниками. Саме в такому вигляді та в такій дидактичній інтерпретації він зможе бути здатним задовольняти потреби дослідників.

Об'єктивно, що в умовах діяльності сучасних закладів загальної середньої освіти основним засобом набуття учнями досвіду спілкування в межах ключових компетентностей є шкільний підручник. А відтак, у ньому мають раціонально акумулюватися відповідний тематичний інформаційний матеріал та засоби оволодіння ним. Для з'ясування дидактичних можливостей чинних шкільних підручників забезпечувати освітній процес методичними матеріалами, зокрема наявності в них системи засобів, які спроможні сприяти формуванню ключових компетентностей, нами було здійснено аналіз їх змісту. Ми сфокусували свій погляд на підручниках, оскільки вони об'єктивно мають містити відповідні матеріали, зокрема тематичний лексичний ресурс, певну систему вправ і завдань, які могли б сприяти досягненню прогнозованих цілей. Нами визначені класи, якими відповідно до чинної навчальної програми завершуються певні етапи процесу навчання: а) у початковій школі, б) на адаптаційному та базовому рівнях гімназії. Було проаналізовано 17 підручників англійської, німецької, французької, іспанської мов для 5, 7, 9 класів. Виявилось, що більшість із них не чітко орієнтована на систему компетентнісного навчання або не демонструє такої системи взагалі, хоча, як зазначалося вище, компетентнісне навчання є стратегічною метою сучасної шкільної іншомовної освіти. Зокрема, на жаль, не представлена також цілеспрямована підготовча робота до висловлень у формі ситуацій. Спостерігалися окремі автономні вербально сформульовані завдання, які пропонували учням висловитись у межах фрагменту теми, що вивчається, типу: «Розкажіть про пору року, яка вам подобається», «Як ви провели канікули ...», «Розкажіть, чим ви займаєтеся на уроках іноземної мови», «Що ви хотіли б купити в магазині ...», «Повідомте про свята, що святкують в Україні», «Що вам сподобалося під час екскурсії до ...». Аналогічного змісту види завдань використовуються майже в усіх проаналізованих нами підручниках. Спостереження за навчальним процесом засвідчили, що такі завдання не містять суто практичної спрямованості, співвіднесеності з реальною комунікацією, не вмотивовують навчальну роботу учнів, не спонукають їх до критичного мислення, а більшою мірою виконують функцію контролю рівня засвоєння навчального матеріалу відповідно до теми, що вивчається. Учні в основному артикулюють в монологічній формі інформацію в межах окресленого завдання, їхнє мовлення не містить/майже не містить зразків, що демонструють ставлення до продукованого тематичного змісту, вони не завжди роблять узагальнення, висновки, притаманні зразкам реального спілкування. Часто мовленнєві продукти не є повними, багатьом із них бракує тематичного лексичного ресурсу для формулювання цілісних висловлень відповідно до теми спілкування, спостерігаються значні хезатиційні паузи під час породження висловлень, що, зазвичай, не спостерігається у реальному спілкуванні, помітно порушується і логіка висловлень. Усі ці недоліки не сприяють створенню мовленнєвого продукту, аналогічного спілкуванню в реальних умовах мовленнєвої взаємодії. Такий стан зумовив необхідність пошуку особливої технології організації навчального процесу та перегляду принципів добору змісту навчальних матеріалів та засобів їх використання для досягнення цілей компетентнісно орієнтованого навчання під час оволодіння іноземною мовою. Такими навчальними засобами ми визначили мовленнєві ситуації, які здатні апроксимувати навчальні дії учнів до реальних умов комунікації. Потенційні можливості мовленнєвих ситуацій не повинні залишатися поза увагою ні авторів навчальної літератури, ні вчителів. Для методично доцільної організації ситуаційного спілкування необхідно не тільки доступно сформулювати зміст самої мовленнєвої ситуації, але й дібрати відповідний до теми спілкування у межах певної ключової компетентності мовний ін-

вентар, який узгоджувався б із навчальним досвідом учнів і їхніми потенційними можливостями як для його використання у процесі породження висловлень, так і для усвідомлення потреби для майбутньої життєдіяльності під час спілкування у відповідних соціальних середовищах.

Процес компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов засобами мовленнєвих ситуацій має свої особливості та буде ефективним, якщо відбиватиметься у межах особливо створеного освітнього іншомовного комунікативного середовища та відповідатиме таким умовам:

- здійснюватиметься на лексичному та інформаційному матеріалі, який узгоджується зі змістом компетентностей, що формуються;
- враховуватимуться набутий навчальний досвід і потенційні можливості учнів під час формування змісту мовленнєвих ситуацій, зокрема їхні потреби підтримувати спілкування у різних часових формах;
- вмотивовуватимуться навчальні дії учнів, які вони виконують у межах змісту мовленнєвої ситуації з метою формування певної ключової компетентності;
- формулювання змісту ситуацій відповідатиме принципу доцільного дозування та оптимізації обсягу інформаційного тематичного матеріалу для організації спілкування з метою формування компетентностей у певному класі;
- передбачатиметься можливість використання принципу інтегрування навчальних дій учнів з метою формування кількох компетентностей у межах однієї мовленнєвої ситуації відповідно до ситуативних потреб;
- використовуватиметься принцип моделювання різних видів комунікативних ситуаційних завдань (монолог, діалог, проєктна робота, дидактична гра тощо) відповідно до ситуативних потреб і особливостей соціального середовища;
- передбачатиметься можливість використання двох етапів у процесі ситуаційного навчання, що спрямовуються на формування в учнів мовних навичок оволодіння тематичним мовним матеріалом і мовленнєвих умінь як механізмів спілкування;
- використовуватиметься принцип апроксимації навчальних дій учнів до особливостей реального спілкування;
- передбачатиметься можливість за потреби використання мовленнєвих опор як орієнтованої основи ситуаційної діяльності учнів під час формування певних компетентностей.

Іншомовне ситуаційне спілкування ми розглядаємо не тільки як безпосередню усну або письмову мовленнєву взаємодію двох чи групи комунікантів в усній або письмовій формі у межах певних тем з метою виконання комунікативних завдань, але й як мовленнєвий продукт у формі роздумів щодо об'єктів, довкола яких воно відбувається, оприлюднення своїх позитивних/негативних ставлень до них, представлення власного досвіду в певній сфері, обґрунтування своїх думок/поглядів, коментування власних дій, власної моделі поведінки/діяльності, презентацію схеми/плану видів діяльності, окреслення та коментування цілей/завдань, що часто спонтанно виникають за певних обставин, пояснення своїх учинків, зумовлених певним соціальним або навчальним середовищем, тощо. Прогнозується, що такі мовленнєві дії у процесі навчання комунікант здійснює під час участі у різних формах і видах спілкування (діалозі, бесіді, проєктній роботі, дидактичній грі, написанні звіту, плану, заяви, есе та інших доступних йому письмових видів спілкування), висловлюючи свої думки та долучаючи їх до змісту вербальної взаємодії з іншими комунікантами. Причому, його висловлення можуть бути різного обсягу відповідно до обставин, які ситуативно виникають. Для навчання іншомовного ситуаційного спілкування в умовах сучасних закладів загальної середньої освіти методично доцільними нами визначено такі види діяльності як в усній, так і письмовій формах, зокрема, з використанням електронних засобів:

- *діалогічне спілкування*, коли співрозмовники з'ясовують певні питання і демонструють свою позицію, переконують, (не) погоджуються, висловлюють здивування, власні ставлення до об'єктів спілкування тощо;
- *групова дискусія* у межах обговорення певних проблем і оприлюднення власних точок зору з їх обґрунтуванням;

- *монологічне висловлення* за певною темою з демонстрацією та обґрунтуванням своїх думок щодо об'єктів спілкування;
- *групова робота у формі проектної діяльності*, що передбачає визначення змісту і плану проекту, функцій учасників, коментування дій, що виконуються, обговорення та обґрунтування способів діяльності, візуальне та вербальне представлення результатів роботи;
- *дидактична гра як своєрідний фрагмент процесу навчання реальному спілкуванню*, яка стимулює учасників до породження мовленнєвих наративів, які ситуативно виникають у процесі ігрової діяльності у межах певної теми спілкування, спонукає до усвідомленого добору та активізації в комунікативній діяльності тематично доцільних мовних одиниць, сприяє дотриманню відповідної комунікативної поведінки;
- *спілкування у формі листування*, у тому числі з допомогою електронних засобів, яке здійснюється в діалогічній чи груповій (конференція) формах у режимі онлайн під час обговорення певних питань, які ситуативно виникають.

Зазвичай, усі ситуаційні завдання будь-якого виду мають передбачати можливість створення уявних іншомовних комунікативних середовищ, близьких до реальних, у межах яких учні оволодівають здатністю спілкування іноземною мовою. Зміст сформульованих ситуацій має бути чітким, доступним для розуміння учнями певної вікової категорії/певного класу, враховувати їхній навчальний та життєвий досвід і потенційні можливості, а також соціальні потреби їхньої майбутньої життєдіяльності.

Відповідно до зазначених вище концептів виникає потреба у визначенні, характеризуванні та обґрунтуванні функцій мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. Вони можуть слугувати орієнтирами як учителям, так і авторам навчальної літератури в конструюванні змісту ситуацій. Доцільно диференціювати ці функції як за змістом, так і способами використання. Такими можуть бути *дидактичні* та *методичні функції*. Перші, що притаманні навчанню будь-якої іноземної мови, доцільно розглядати як типові та характерні для ситуаційного спілкування з будь-якої теми та для різної вікової категорії учнів. Другі – сприяють забезпеченню навчальної діяльності учнів певного класу мовними та мовленнєвими засобами, що властиві окремій іноземній мові. Вони узгоджуються з тематикою спілкування, комплексами вправ і завдань, формами і способами презентації та активізації навчального матеріалу й контролю рівня його засвоєння, враховують особливості кожної іноземної мови, зокрема складність мовного матеріалу, рівень морфологічної та синтаксичної розбіжності з аналогами рідної мови, а відтак – і трудність оволодіння ним учнями. Отже, в умовах сучасних закладів загальної середньої освіти та спрямуванням їх діяльності на компетентісну парадигму нами визначено основні функції навчально-мовленнєвих ситуацій. Учителям та авторам підручника доцільно знати ці функції та раціонально їх враховувати під час створення і використання мовленнєвих ситуацій.

Дидактичні функції:

- *соціальна* – визначення об'єктів, довкола яких має здійснюватися спілкування;
- *організаційна* – передбачення учасників спілкування та окреслення завдань, на виконання яких воно спрямовується;
- *управлінська* – вибір інформаційного матеріалу, який долучається до спілкування у межах змісту певної компетентності, на що спрямовуються навчальні дії учнів;
- *рефлексивна* – визначення додаткових дидактичних засобів (ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, предметної наочності тощо), використання яких може ситуативно затребувати комунікативне середовище і які долучаються до змісту спілкування.

Методичні функції:

- *відповідності мовного матеріалу* тематиці спілкування та особливостям змісту компетентності, що формується;
- *доцільного добору і ефективного використання навчальних дій*, котрі мають виконувати учні, щоб реалізувати поставлені завдання;

- *нормативного використання* мовних одиниць і мовленнєвих зразків, які узгоджуються зі змістом компетентності та особливостями соціального середовища, в якому воно відбувається;
- *доцільного використання* форм, способів, засобів і видів навчальної діяльності, що сприяють виконанню окреслених ситуаційних завдань і досягненню комунікативних цілей;
- *відповідності нормативної комунікативної поведінки* суб'єкта/суб'єктів спілкування ситуативним умовам, у яких воно відбувається.

Розглядаючи мовленнєві ситуації поліфункціональним засобом навчання, проілюструємо технологію їх використання. Ефективне їх застосування можливе лише за умови дотримання певної системи, яка передбачає наявність двох етапів: 1) підготовчого (*доситуаційного*) і 2) творчого (*ситуаційного*), упродовж яких в учнів мають формуватися відповідні темі спілкування мовні навички та мовленнєві уміння. На підготовчому етапі виконуються мовні вправи: на підстановку, трансформацію, доповнення речень, заповнення пропусків у реченнях/репліках діалогів, утворення речень за зразком тощо. За результатами виконання таких вправ учні оволодівають операціями добору інформації відповідно до ситуативних обставин, поєднання і логічного структурування інформації, висловлення власної думки, почуттів, ставлення до наявної інформації, узагальнення, формулювання висновків тощо. Зазвичай такі вправи мають містити лексичні одиниці, інформаційно характерні темі спілкування. Важлива роль на цьому етапі також належить умовно-мовленнєвим вправам, які доцільно створювати у формі своєрідних мікроситуацій і на лексичному матеріалі, що відповідає темі спілкування (1–2 речення/репліки): *скажи/напиши, що ти також це (не) зробиш, ...; підтверди свою думку, запереч/погодься, додай до почутого/прочитаного, оціни, уточни, перезапитай...* Часто такі вправи можна виконувати за зразком як орієнтовною основою діяльності. Це своєрідний доситуаційний етап, який уводить учнів в освітнє мовно-мовленнєве та інформаційне середовище, в якому вони у процесі виконання спеціально організованих вправ, засвоюють лексичні одиниці, характерні певній тематичній сфері спілкування, та навчаються здійснювати відповідні мовленнєві дії в умовах компетентнісно орієнтованого навчального процесу.

Лише коли в учнів сформувалися відповідні мовні навички, можна переходити до другого, творчого етапу, де виконуються дії, спрямовані на формування мовленнєвих механізмів, і набувається досвід комунікативної поведінки, що узгоджується із змістом певної компетентності. Звісно, що пропонується модель навчання ситуаційного спілкування, його обсяг, інформаційна глибина змісту різнобічно детермінуються вимогами навчальної програми, окресленими завданнями, освітнім досвідом учнів, їхніми віковими особливостями та потенційними можливостями. Змодельований у такий спосіб навчальний процес (урок, фрагмент уроку) дає змогу поступово адаптувати учнів до реальних умов ситуаційно спрямованого спілкування у межах компетентнісно орієнтованої тематики і мовного матеріалу, визначених навчальною програмою для кожного класу. Узагальнимо наші наукові пошуки у змісті моделі, в якій представлені основні концепти описаного дослідження.

Наведемо зразки комунікативних завдань для організації ситуаційного спілкування, що пропонувалися учням 5-го класу (нами вибрано з різних тем по три зразки на кожний вид, якими передбачено вживання форм теперішнього, минулого і майбутнього часу).

Монологічне мовлення

- Недавно ви ходили з батьками в магазин одягу. Розкажіть:
 - який одяг ви купили;
 - якого він кольору;
 - яка його ціна;
 - скільки він коштує.
- Ти спілкуєшся в мережі інтернет зі своїм зарубіжним другом/зарубіжною подругою. Вони цікавляться, як ти використовуєш свій вільний час поза школою/на вихідні дні/на канікулах. Розкажи про це.



Рис. Модель ситуаційного компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в закладах загальної середньої освіти

- Спілкуючись у мережі онлайн зі своїми зарубіжними друзями, ти розповідаєш про подорож/екскурсію на канікулах, яка тебе найбільше вразила:
 - куди та з ким ти їздив/їздила;
 - чи вдалася погода;
 - що і чому тобі сподобалося;
 - про які культурні/історичні принади ти дізнався/дізналася вперше, чим вони цікаві.

Діалогічне мовлення

- Зі своїм зарубіжним другом/своєю зарубіжною подругою ви спілкуєтесь в мережі інтернет про ваші враження від зимових/літніх канікул. З'ясуйте:
 - де і з ким ви відпочивали;
 - які історичні/культурні місця/принади ви відвідали;
 - що вас найбільше вразило і чому.
- З твоїм зарубіжним другом/твоєю зарубіжною подругою ви спілкуєтесь про населені пункти, в яких ви живете. З'ясуйте такі питання:
 - їх назви;
 - місця розташування;
 - культурні та історичні принади;
 - які місця і чому ви полюбляєте відвідувати.
- Ви в туристичній поїздки в країні, мовою якої володієте. Перебуваючи в одному з міст, ви не знаєте, як дістатися до певного пункту (музею, виставки, іншого об'єкту), що вас цікавить. Поспілкуйтеся з перехожим і з'ясуйте:
 - де знаходиться (вулиця) об'єкт, який вас цікавить;
 - яким видом транспорту туди дістатися;
 - чи потрібно робити пересадки;
 - на якій зупинці потрібно вийти;
 - скільки коштує проїзд.

Проектна робота

- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий (індивідуальний/колективний) колаж видів вашого відпочинку на зимових/літніх канікулах. Прокоментуйте його зміст.
- Створіть інформаційно-змістовий колаж природних явищ/різних видів погоди, характерних вашому регіону, та прокоментуйте його зміст.
- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий колаж історичних і культурних об'єктів вашого населеного пункту/району, до яких, на вашу думку, доцільно організувати туристичні подорожі та які ви порадили б відвідати вашим гостям, друзям-іноземцям. Прокоментуйте їх зміст та аргументуйте ваші думки.

Дидактичні ігри

- У зарубіжному аеропорту ви допомагаєте членам родини заповнити анкети на митниці. Заповніть та повідомте про їх зміст.
- Ви в магазині одягу. Поспілкуйтесь із продавцем-консультантом щодо таких питань:
 - що ви хочете купити;
 - ваші уподобання;
 - розмір/колір, який вас цікавить;
 - уточніть, чи є товари іншого кольору/розміру;
 - місцезнаходження примірочної;
 - ціна товару, який ви хочете придбати;
 - місце оплати.

- Наближаються зимові/літні канікули. Уявіть, що ви спілкуєтеся зі своїми зарубіжними друзями в мережі онлайн. Обговоріть ваші плани на ці дні: дізнайтеся про їхні плани та розкажіть про свої.

За аналогічною формою формулювалися всі ситуації, що ми пропонували як орієнтовні зразки для вчителів та авторів підручників. Їх зміст враховував умови, що забезпечували його ефективність, функції у навчальному процесі, можливі їх види, типові для реальних умов спілкування.

Запропонована технологія формування ключових компетентностей засобами іншомовних мовленнєвих ситуацій пройшла апробацію у шкільній практиці. Емпіричні дослідження були проведені у формі анкетування вчителів і учнів щодо їхнього ставлення до технології. В анкетуванні брали участь учителі іноземних мов та учні 5, 7, 9 класів, які вивчали англійську, німецьку, французьку, іспанську мови. Їх ознайомили зі зразками мовленнєвих ситуацій та типовими вправами, які передбачалися для виконання на підготовчому етапі. Як свідчать результати опитування респондентів (учителів і учнів), переважна їх більшість висловилися позитивно щодо запропонованих питань. Нижче презентуємо таблиці, які ілюструють ставлення вчителів і окремо учнів до змісту і методики використання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов.

Таблиця 1

Результати анкетування вчителів

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так	%	Не повною мірою	%	Ні	%
1.	Чи позитивно ви ставитеся до використання мовленнєвих ситуацій як засобів формування в учнів ключових компетентностей?	91	84	92%	7	8%	-	-
2.	Чи задовольняє Вас зміст запропонованих мовленнєвих ситуацій?	91	87	96%	4	4%	-	-
3.	Чи вважаєте Ви методично доцільними комплекси вправ і завдань, які готують учнів до ситуаційних висловлень?	91	82	90%	9	10%	-	-
4.	Чи підтримуєте Ви запропоновану етапність технології формування ключових компетентностей засобами мовленнєвих ситуацій?	91	89	98%		2%	-	-

З метою визначення ефективності запропонованої технології, схарактеризованої та представленої у змісті вище презентованої моделі, нами було проведено спеціально організоване навчання і здійснено порівняльний аналіз результатів. Процедура його передбачала підготовку відповідних емпіричних матеріалів (дотекстових комплексів вправ для учнів та списків сформульованих мовленнєвих ситуацій з мовленнєвими опорами і без них). Учителі після проведених нами спеціальних консультацій самостійно здійснювали апробаційну діяльність. Дослідження здійснювалося в реальних умовах навчального процесу в 5, 7 і 9 класах вітчизняних закладів загальної середньої освіти і не перешкоджало йому. Апробацією було охоплено 137 учнів (по 2 групи з кожної іноземної мови), а її проведення узгоджувалося з навчальними планами вчителів і враховувало освітній досвід учнів (відповідно до вимог навчальних програм). Дослідженням передбачалося перевірити ефективність запропонованої технології, що використовувалася упро-

довж чотирьох уроків, протягом яких на підготовчому і творчому етапах учні виконували навчальні дії у межах тем для спілкування, вивчення яких зумовлювалося навчальними планами вчителів на час проведення апробації. Окрім того, не заперечувалося виконання на уроках інших видів діяльності, запланованих учителем, які він мав раціонально поєднувати.

Таблиця 2

Результати анкетування учнів

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так	%	Не зовсім	%	Ні	%
1.	Чи зрозумілий вам зміст запропонованих мовленнєвих ситуацій?	137	129	94%	8	6%	-	-
2.	Чи посильні для вас доситуаційні вправи, що готують до виконання ситуаційних завдань?	137	118	86%	19	14%	-	-
3.	Чи задовольняють вас пропонувані зразки мовленнєвих ситуацій у комплексі з мовленнєвими опорами?	137	132	96%	5	4%	-	-

Рівень ефективності запропонованої технології визначався відповідно до якості результатів навчальної діяльності учнів 5, 7, 9 класів на двох етапах (підготовчому і творчому). У кожному класі було визначено по дві рівноцінні групи учнів, які працювали за різними технологіями (новою і традиційною).

Для оцінювання якості результатів навчання було визначено два об'єкти: 1) ефективність виконання учнями доситуаційних вправ і завдань і 2) якість іншомовних висловлень і комунікативної поведінки учнів у межах змісту запропонованих мовленнєвих ситуацій.

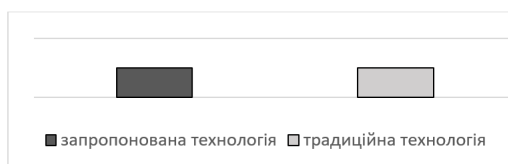
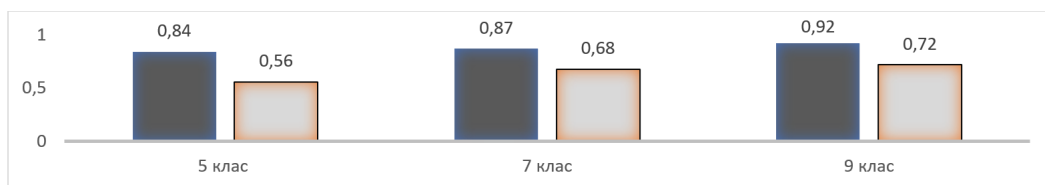
Виконання навчальних дій на підготовчому етапі відповідно до умов навчання давало змогу вчителям самостійно оптимізувати та раціоналізувати відведений для цього час і орієнтуватися в подальшій діяльності. Зазвичай, навчальні дії, що передбачалися для цього етапу, учні виконували на першому і другому уроках (із чотирьох прогнозованих), беручи до уваги, що на них використовувалися також, як зазначалося вище, заплановані вчителями ще й інші види навчальної роботи. Активне тренування і застосування комунікативних дій у межах запропонованих мовленнєвих ситуацій проводилися на третьому і четвертому уроках. Види і форми виконання зумовлювалися сутністю і функціями ключової компетентності, формування якої передбачалося змістом ситуації. Для виконання навчальних дій на кожному з чотирьох уроків відводилося до 20 хвилин, що, як продемонстрував процес навчання, цього часу виявлялося достатньо для досягнення прогнозованих цілей.

Отримані результати представляємо узагальнено, не диференціюючи їх за мовами. Вони порівнювалися з тими, що були проілюстровані учнями відповідних класів, які працювали за названою нами традиційною технологією. Презентуємо діаграму порівняння результатів, продемонстрованих учнями.

Як свідчить зміст представлених діаграм, ефективність результатів навчальної діяльності учнів, які працювали за запропонованою технологією, якісно відрізнялася від результатів, продемонстрованих учнями інших груп. Стисло їх прокоментуємо:

- дотримувались запропонованої технології, учні ґрунтовніше оволодівали тематичними лексичними одиницями в межах змісту ключових компетентностей, які передбачалося сформувати;

- породжувані мовленнєві висловлення містили значно меншу кількість хазитаційних пауз, що свідчило про достатній рівень сформованості механізмів спілкування на основі засвоєної тематичної лексики;
- використання запропонованих мовленнєвих опор допомагало учням створювати цілісні, логічно структуровані висловлення;
- зміст більшості висловлень містив мовленнєві зразки оцінних суджень, узагальнень і висновків, демонстрував власні ставлення учнів до предмету спілкування.



Принагідно вважаємо доцільним з'ясувати значення поняття «*ефективність технології*», що нами використовується у тексті статті. Цю категорію ми визначаємо як ступінь наближення до дійсності, до найбільш очікуваного результату. У зв'язку з цим *ефективною ми розглядаємо ту технологію, яка у порівнянні з іншими дає змогу наблизити отримані результати навчання до прогнозованих, коли у відносних межах від 0 до 1 вони найбільш близькі до 1*. Отже, відповідно до нашого предмету дослідження ефективною є технологія, що максимально сприяє адаптуванню результатів навчальної діяльності, якими є мовленнєві висловлення учнів, до реальних умов іншомовної комунікації у межах певної ключової компетентності.

Поряд із названими позитивними показниками також варто зазначити, що не всі учні, які використовували нову технологію, змогли продемонструвати достатній рівень навченості. Типовими недоліками були ті, які, на наш погляд, зумовлювалися індивідуальними психофізіологічними особливостями окремих учасників спілкування:

- недостатньо розвинутою пам'яттю, яка не була спроможною утримувати й відтворювати відповідні темі лексичні одиниці та достатній обсяг тематичної інформації;
- недостатнім рівнем сформованості навичок використовувати набутий освітній досвід у процесі оволодіння іншими навчальними предметами, зокрема рідною мовою;
- певною незацікавленістю змістом пропонованої навчальної діяльності, у тому числі низькою мотивацією навчання.

Серед учнів, які працювали за традиційною технологією, спостерігалися недоліки, зазначені нами раніше.

Отже, технологія формування в учнів ключових компетентностей у навчальних умовах засобами мовленнєвих ситуацій спроможна забезпечувати здобувачів освіти здатністю ефективніше адаптуватися до умов реальної життєдіяльності в іншомовному полікультурному світовому соціумі. У нашому дослідженні за результатами навчання більш якісні показники продемонстрували учні, що використовували дії у межах нової технології. А отже, вона є ефективнішою, ніж попередня. Використання мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іншомовного спілкування у межах відповідної тематики дає змогу апроксимувати навчальні дії учнів до реальних умов мовленнєвої взаємодії з представниками інших мов і культур та дотримувати-

ся відповідної комунікативної поведінки у спілкуванні з ними. Набутий досвід у навчальних умовах закладів загальної середньої освіти буде удосконалюватися залежно від майбутніх життєвих потреб учнів.

Висновки. У статті за результатами аналізу тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та емпіричних досліджень розглянуто та інтерпретовано поняття «компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов». Представлено авторське визначення цього феномену, схарактеризовано його структурні компоненти та їх функції у навчальному процесі.

Окреслено і схарактеризовано дидактичні та методичні функції мовленнєвих ситуацій як важливих засобів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.

Визначено та обґрунтовано технологію формування іншомовної комунікативної компетентності, окреслено та обґрунтовано її етапи та запропоновану систему комунікативних дій, що мають виконувати учні у процесі її реалізації.

Представлена технологія формування ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти пройшла апробацію у шкільній практиці, а також була використана у змісті шкільних підручників і продемонструвала позитивні результати.

Основні наукові концепти здійсненого дослідження узагальнено та представлено в моделі ситуаційного навчання іншомовного спілкування в умовах використання компетентнісної парадигми в закладах загальної середньої освіти.

Підготовка змісту тематичних комунікативних завдань для закладів загальної середньої освіти як засобів інтегрованого формування в учнів механізмів ситуаційно спрямованого іншомовного спілкування та комунікативної поведінки відповідно до передбачених навчальною програмою сфер і тем в умовах упровадження компетентнісної парадигми може стати предметом наступних досліджень.

Використані джерела

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ. Державний стандарт початкової освіти. (2019). Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
- Ляшенко, О. І., Топузов, О. М. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український педагогічний журнал*. 4. 29–36. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/247/194>
- Мартінова, Р. Ю. (2004). Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія. Київ. Вища школа.
- Ніколаєва, С. Ю., (наук. ред.), (2003). Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Україна: Ленвіт.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Київ. МОН України.
- Полонська, Т. К. (2017). Сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту педагогіки НАПН України*. Вип. 22 (1–2017). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 294–300.
- Про освіту: Закон України. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Редько, В. Г. (2018). Теоретико-методичні засади компетентнісно- діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*. Number 2. Volume 26, P. 313–320.
- Редько, В. Г. (2021). Концептуальні засади визначення цілей, змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 4. 116–125. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/263/206>

- Редько, В. Г. (ред.), (2020). Дідактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі: навчально- методичний посібник. Київ.
- Редько, В. Г., Шаленко О.П., Сотникова, С. І., Коваленко О.Я., та ін. (2021). Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти № 795. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>
- Савченко, О. Я. (2018). Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: Іншомовна галузь. Іноземна мова / розробл. Під кер.: наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyishkoli>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Pinter, A. M. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Rychen, D.-S. And Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society*; Edited by Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers.

References

- Bigy`ch, O. B., Bory`sko, N. F., Borecz`ka, G. E. Ta in. (2013). *Metody`ka navchannya inozemny`x mov i kul`tur: Teoriya i prakty`ka: pidruchny`k dlya studentiv klasy`chny`x, pedagogichny`x i lingvisty`chny`x universy`tetiv. Ky`yiv. (in Ukrainian).*
- Derzhavny`j standart pochatkovoyi osvity`. (2019). *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 21.02.2018 r. # 87 (zi zminamy` v redakcii postanovy` Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 24 ly`pnya 2019 r. # 688)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- Lyashenko, O. I., Topuzov, O. M. (2021). *Naukovy`j suprovod modernizaciyi zmistu bazovoyi seredn`oyi osvity`: problemy` i vy`kly`ky`*. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*. 4. 29–36. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/247/194> (in Ukrainian).
- Marty`nova, R. Yu. (2004). *Cilisna zagal`nody`dakty`chna model` zmistu navchannya inozemny`x mov: monografiya. Ky`yiv. Vy`shha shkola. (in Ukrainian).*
- Nikolayeva, S. Yu., (nauk. red.), (2003). *Zagal`noyevropejs`ki Rekomendaciyi z movnoyi osvity`: vy`vchennya, vy`kladannya, ocynuyvannya. Ky`yiv, Ukrayina: Lenvit. (in Ukrainian).*
- Nova ukrayins`ka shkola: konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly`. (2016). *Ky`yiv. MON Ukrayiny`. (in Ukrainian).*
- Polons`ka, T. K. (2017). *Sutnist` kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u pochatkovij shkoli. Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka: zbirny`k naukovy`x prac` Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka; Insty`tutu pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. Vy`p. 22 (1–2017). Ch. 2. Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j, 294–300. (in Ukrainian).*
- Pro osvitu: Zakon Ukrayiny`. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G. (2018). *Teorety`ko-metody`chni zasady` kompetentnisno- diyal`nisnoyi texnologiyi navchannya inozemny`x mov. Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal. Number 2. Volume 26, P. 313–320. (in Ukrainian).*
- Red`ko, V. G. (2021). *Konceptual`ni zasady` vy`znachennya cilej, zmistu i struktury` model`ny`x navchal`ny`x program z inozemny`x mov dlya 5–9 klasiv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*. 4. 116–125. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/263/206> (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G. (red.), (2020). *Dy`dakty`chni ta metody`chni zasady` kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u pochatkovij shkoli: navchal`no- metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv. (in Ukrainian).*
- Red`ko, V. G., Shalenko O. P., Sotny`kova, S. I., Kovalenko O. Ya., ta in. (2021). *Model`na navchal`na programa «Inozemna moва. 5–9 klasy`» dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` № 795*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (in Ukrainian).

- Savchenko, O. Ya. (2018). Ty`pova osvitnya programa dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`: Inshomovna galuz`. Inozemna mova / rozrobl. Pid ker.: nakaz MON Ukrainy vid 21.03.2018 № 268. <https://mon.Gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyishkoli> (in Ukrainian).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited. (in English).
- Pinter, A. M. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press. (in English).
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (in English).
- Rychen, D.-S. And Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society*; Edited by Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers. (in English).

Valerii Redko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Teaching Foreign Languages at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: linguistic and didactic tasks of teaching foreign languages in institutions of general secondary education; problems of constructing the content of foreign language school textbooks; levels of formation of foreign language communicative competence of schoolchildren; theoretical and methodological principles of competence-oriented foreign language teaching of students; conceptual principles of organizing the professional activity of foreign language teachers in the conditions of competence-oriented learning, etc.

TECHNOLOGY OF COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TRAINING OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF SPEECH SITUATIONS

The author defines and interprets the didactic and methodological essence of the technology of competence-based foreign language training of students in general secondary school. The content and functions of this phenomenon are thoroughly analyzed and outlined. A system of didactic tools that contribute to the achievement of the pre-defined goals is elaborated and specified. According to the author formation of relevant mechanisms is to be implemented by exposing students to various speech situations. They serve as a means that can ensure students' capability to acquire not only thematic linguistic material within the range of predefined situational tasks, but also promote their acquisition of relevant interaction strategies i.e., students' ability to comply with appropriate communicative behaviors when generating own utterances and shape relevant competencies.

The article discusses the peculiarities of learners' situational activity, defines, substantiates and models their learning activities that they should perform in the process of competence-based foreign language acquisition.

The functions of speech situations are specified and thoroughly described. This assists the teacher in predicting and organizing students' competence-based communicative activities in the classroom so that learners can generate their own utterances in foreign language more effectively.

The author proposes and characterizes a model which is based on a fragment of the overall process of foreign language acquisition. This model can be used as a framework for teachers to organize students' communicative activities aimed at shaping their key and intercultural competencies through speech situations.

The main concepts of the proposed technology have been tested in educational practice. The obtained results of empirical research can be applicable to constructing the content of school foreign language textbooks. Positive results prove efficiency of the suggested technology as well as the model.

Keywords: competence-oriented teaching of foreign languages, modeling of the educational process, speech situations, teaching technology.