


ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ (1991–2025 РР).

Олександр Пасічник,


кандидат педагогічних наук, доцент,
с.н.с. відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

 bez-nicka@ukr.net

Олена Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

 bez-nicka@ukr.net

Навчальна програма є засадничим документом, який уявляє результат напрацювань методичної науки і фіксує загальноприйнятий погляд педагогічної спільноти на те, як і в якому обсязі має здійснюватися навчання того чи іншого предмета, визначає його проміжні та загальні цілі. Відтак, вона слугує «рамкою», відповідно до якої конструюється зміст шкільних підручників та здійснюється організація навчального процесу.

В історичній ретроспективі автор розглядає переосмислення підходів до конструювання змісту навчальних програм з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти в Україні. Хронологічні межі дослідження охоплюють 90-ті рр. ХХ ст. – середина 2020-х рр., а його результати базуються на аналізі змісту відповідних нормативних документів, науково-методичної літератури та програм, підготовлених в Україні в окреслений період. Було виокремлено та обґрунтовано чотири періоди в конструюванні змісту навчальних програм, назви яких збігаються з підходами, на які спиралися укладачі їх змісту: 1) мовно-формалістичний (1991–2000 рр.); 2) комунікативно діяльнісний (2001–2017 рр.); 3) побудова програм на засадах концептуального підходу (2017–2021 рр.) та 4) побудова модельних програм на засадах компетентнісного підходу (2021 р. – донині). Отримані дані дадуть дослідникам орієнтувальну базу щодо окресленої проблеми та можуть слугувати для вивчення подальших перспектив оновлення змісту навчальних програм з іноземних мов.

Ключові слова: навчальна програма; іноземні мови; компетентнісний підхід; комунікативний підхід; навчання на основі концептів.

Постановка проблеми. Навчальна програма є основним документом навчально-методичного забезпечення, що, з одного боку, слугує орієнтиром для авторів навчальної літератури, а з іншого – засобом організації навчальної діяльності вчителя. Він визначає мету вивчення дисципліни, а також конкретизує обсяг матеріалу, який підлягає засвоєнню. Проектування змісту програм передбачає не лише структурування її змісту за етапами навчання та обґрунтування ролі її компонентів у досягненні визначених цілей. Натомість, цей документ, базуючись на здобутках методологічної науки, попри свій формальний характер, уявляє певну освітню філософську концепцію.

Навчальну програму можна вважати відображенням апробованих методичних і дидактичних положень, щодо ефективності та доцільності яких у педагогічному середовищі існує консенсус. Вона є основним, проте не єдиним нормативним освітнім документом – в Україні її зміст підпорядковується Державному стандарту та освітнім концепціям. Нині, у зв'язку з поглибленням інтернаціоналізаційних тенденцій в освіті, можемо констатувати вплив міжнародних освітніх документів (насамперед, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти) на її окремі положення, а також особливості побудови. Фактично навчальна програма окреслює певну педагогічну парадигму для навчальної дисципліни та слугує орієнтиром для вчителів і авторів навчальної літератури. Інструктивні матеріали Міністерства освіти можуть конкретизувати та уточнювати положення програми. Водночас маємо пам'ятати, що підходи до навчання мови не є статичними, натомість вони змінюються та зазнають уточнень відповідно до запитів суспільства (Пасічник, 2020). Відтак жодну чинну програму не можемо вважати остаточною. Натомість маємо сприймати її зміст критично та реагувати на зміни, а виникнення суперечностей є ознакою того, що настав час оновити її зміст.

Аналіз досліджень і публікацій. Вважаємо, що на конструювання змісту навчальних програм опосередкований вплив мають усі ті, хто долучений до дослідження теоретичних аспектів методичної науки, а також їх практичної реалізації. Зокрема це співробітники науково-дослідних дослідних інститутів, методисти, педагоги. Серед таких можемо виокремити В.Г. Редько, Т.К. Полонська, Н.К. Басай, О.П. Шаленко, М.С. Трифан, М.В. Яковчук, С.І. Сотникова, О.Я. Коваленко, І.В. Самойлюкевич, Т.М. Кіор, І.М. Зимомря, В.А. Мойсюк та ін.: вони не лише досліджували теоретичні аспекти викладання іноземних мов, але й були долучені до конструювання змісту навчальних програм з іноземних мов у тому числі й модельних.

Серед зарубіжних дослідників маємо виокремити H.L. Erickson, R.I. Charles, W. Harlen, G. Wiggins які обґрунтовували засади побудови змісту навчальних програм на основі концептуальних (або так званих «великих») ідей. Напрацювання цих дослідників лягли в основу конструювання сучасних навчальних програм у багатьох країнах.

Мета – проаналізувати підходи до конструювання змісту навчальних програм та на основі отриманих даних запропонувати їх періодизацію.

Виклад матеріалу. За роки незалежності України навчальні програми з іноземних мов пройшли тривалий еволюційний шлях. Здійснений аналіз дає змогу констатувати, що перша навчальна програма, якою користувалися упродовж 90-х рр. ХХ ст. успадкувала чи не всі риси свого радянського попередника і мало чим від неї відрізнялася.

Зміст пояснювальної записки дає уявлення про те, що іноземна мова в окреслений період розглядалася з формалістичних позицій: виключно як сукупність умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Відповідно, опис вимог до оволодіння кожним із видів мовленнєвої діяльності був доволі формалізованим та деталізованим для кожного року навчання. Для прикладу, у 9–11 класі формування умінь і навичок у говорінні передбачало, що учні повинні переповідати зміст прочитаного або почутого тексту та висловлювати власне ставлення до описуваних подій (Програма, 1996, с. 14–15). За формою їх висловлювання має наближатися до резюме та анотації (Програма, 1996, с. 14–15). Тобто, фактично навчання говоріння зводилося до переказу текстів. Під час розповіді дозволялося користуватися власним планом та виписками. Навчання письма передбачало формування умінь готувати такі плани та виписки, а також писати оголошення або особистого листа (Програма, 1996, с. 15). Уміння в читанні зводилися до розуміння змісту адаптованих та нескладних оригінальних текстів (Програма, 1996, с. 5), окремо висувалися вимоги до техніки читання.

Про те, що мова є одним із елементів іншої культури в пояснювальній записці згадується побіжно (Програма, 1996, с.3). При цьому не конкретизовано, які саме уявлення про іншу культуру мали бути сформовані в учнів та як вони мали реалізовуватися в комунікативній діяльності. Аналіз змісту програми засвідчив, що знайомство з культурою іншої країни ніяк не відбивалося в вимогах до рівня навчальних досягнень учнів та не було інтегроване в систему комунікативних умінь. Побудова програми нашоюхує на думку, що знайомство з культурою мало виконувати виключно виховну та освітню функцію.

Програма періоду 90-х рр. ХХ ст. уміщувала доволі орієнтовний перелік тем, необхідних для опрацювання. При цьому вони були не конкретизовані для кожного року навчання, а об'єднані у блоки: тематика для 5–6 класів, 7–9 та 10–11 класів. На противагу тематиці, опис мовного матеріалу чітко визначений для кожного року навчання та є доволі деталізованим: обсяг лексики, яка має бути засвоєна за поточний навчальний рік, граматичні явища, інтонаційні особливості вимови, словотворчі особливості тощо.

Побіжний огляд навчальної програми з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти в 90-х рр. ХХ ст. нашоюхує на думку, що в уявленні тогочасних методистів та укладачів володіння мовою асоціювалося не стільки з умінями спілкуватися з носіями мови в межах практично зорієнтованих тем, скільки з обсягом лексики, інтонацією, знаннями граматики та словотвору. Як бачимо, у програмі фактично відсутня прагматика, не визначені комунікативні цілі та завдання, не окреслені спектр сфер та типових ситуацій, у яких здійснюється спілкування. Як зазначає В.Г. Редько, попри декларовану комунікативну мету, тогочасні програми взагалі не передбачали тих мовленнєвих функцій, заради яких учні мали б оволодівати формальними лексичними та граматичними мінімумами (Редько, 2017).

Оскільки навчальна програма є основним нормативним документом, вимогами якого вчителі керуються у своїй діяльності, логічно припустити, що саме з таких формалістичних позицій переважна більшість педагогів розглядала мову, підходи до її навчання та оцінювання результатів діяльності учнів. Навіть наявність численних публікацій, у яких обґрунтовувалася доцільність повідомлення учням соціокультурних

відомостей чи обстоювалися інноваційні підходи до навчання мови, не могли суттєво вплинути на переконання переважної більшості тогочасних педагогів.

У такому вигляді навчальна програма проіснувала до 2000 р. З одного боку, цю ситуацію можна було пояснити тим, що зі здобуттям незалежності перед відродженою Україною постала значна кількість викликів, вирішити які оперативного не було можливо. Однак аналіз розвитку методичної науки в цей період характеризується суттєвими трансформаціями. Значною мірою вони зумовлювалися вивченням та адаптацією зарубіжного досвіду до умов вітчизняної освіти. З-поміж заходів, які стосувалися реформування шкільної іншомовної освіти, можемо виокремити такі:

- вітчизняними методистами були розроблені та апробовані альтернативні методики навчання іноземних мов, результатом чого стала поява альтернативних підручників і навчально-методичних комплектів з англійської мови таких авторів, як Т.П. Бевзенко, О.І. Литвинюк, Т.Л. Сірик, колективу авторів під керівництвом Н.К. Складенко;
- у 1994 р. був розроблений проект Концепції викладання іноземних мов в Україні (Концепція викладання іноземних мов в Україні, 1994). Її характерними рисами були акцент на необхідності урахування індивідуальних потреб учнів у процесі іншомовної освіти, а також виокремлення 14 рівнів сформованості умінь і навичок у кожному з видів мовленнєвої діяльності. Запровадження цих рівнів мало на меті сприяти досягненню уніфікованих результатів вивчення іноземних мов в умовах освітнього плюралізму, а базові рівні навченості мали використовуватися як єдиний державний стандарт, досягнення якого обов'язкове для учнів незалежно від типу і профілю навчального закладу;
- підготовка Проекту державного освітнього стандарту (Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови, 1998) для галузі «іноземні мови», який визначав базові рівні навченості. У змісті цього документа з'явилася нова для цієї сфери поняття «комунікативної компетенції» та її складових: мовленнєвої, мовної та соціокультурної (Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови, 1998, с. 6). Також в узагальненому вигляді наводилися лінгвоукраїнознавчі та країнознавчі знання, подальше уточнення яких мало відбуватися в навчальних програмах для кожної мови окремо. Також у змісті Проекту визначалися ймовірні сфери і ситуації спілкування;
- здійснювалися кроки щодо запровадження навчання іноземних мов у початковій школі.

Варто зазначити, що ці заходи відбувалися паралельно із підготовкою документа, який був офіційно опублікований у 2001 р. під назвою Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. За твердженням дослідників, цей документ (розробка якого тривала з 1991 р.) мав значний вплив на реформування сфери іншомовної освіти задовго до своєї офіційної появи (Council of Europe).

Зазначені заходи, а також активне обговорення проблем іншомовної освіти на сторінках наукової періодики, свідчать про доволі бурхливий розвиток методики у 90-ті рр. ХХ ст. У сукупності вони заклали теоретико-методичні підвалини для подальшого оновлення змісту навчальної програми. Відповідно, можемо припустити, що триваючі науково-дослідні розвідки та проекти щодо стандартизації підходів до навчання та оцінювання уможливили створення змісту нової програми допоки такі пошуки

не буде завершено. Більш того, багато нормативних документів існували на рівні проєктів та в декількох варіантах, а відтак їх положення не могли слугувати засадою для оновлення змісту програми.

Уперше суттєві зміни у сфері проєктування змісту навчальних програм відбулися на початку 2000-х рр., після прийняття Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти як основного орієнтиру для оновлення змісту іншомовної освіти з метою забезпечення її компетентнісної спрямованості.

Пояснювальна записка нової програми суттєво відрізнялася від програми 90-х рр. ХХ ст. Зокрема в ній було:

- конкретизовано комунікативні уміння;
- уточнено, що таке комунікативна компетенція та описано її складові (мовна, мовленнєва, соціокультурна, соціолінгвістична та загальнонавчальна);
 - визначено сутність освітнього, виховного та розвивального потенціалу предметної галузі «іноземні мови»;
 - поняття культури та діалогу культур розглядається як невід’ємна складова іншомовної освіти. При цьому здійснюється спроба врахувати, як рідну культуру учнів так і культуру країн, мова яких вивчається;
 - акцентовано, що учень має не просто практично оволодіти іноземною мовою як засобом спілкування, але й діяти як соціальний агент, який здатен виконувати певні завдання у життєвих умовах і соціокультурному оточенні;
 - описано вікові відмінності учнів початкової, основної та старшої школи та надано пояснення щодо особливостей навчання різних вікових категорій;
 - окреслено та розкрито зміст дидактико-методичних принципів, на основі яких здійснюється процес навчання (зокрема це були принцип комунікативної спрямованості, ситуативності, домінуючої ролі вправ і завдань, урахування ролі рідної мови, усвідомленого навчання, урахування вікових особливостей та взаємопов’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності) (Програма, 2005).

Визначальною рисою нової програми було те що метою навчання було визначено формування комунікативної компетентності (згодом формулювання буде уточнене до «іншомовної комунікативної компетентності») та конкретизовано її складові. Окрім того, «Державним стандартом загальної середньої освіти» було уведене поняття «змістових ліній». Для освітньої галузі «мови і літератури» були виокремлені: мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна (стратегічна). Так, мовленнєва лінія забезпечує вироблення і вдосконалення компетенцій в усіх видах мовленнєвої діяльності; мовна – засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовленнєвих умінь і навичок; соціокультурна – засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному розвитку; діяльнісна – формування загальнонавчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, спрямованих передусім на вирішення навчальних завдань і життєвих проблем. В оновленій програмі зазначені змістові лінії формували комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну компетенції особистості (Коваленко, 2005, с. 22–26).

На переконання вітчизняних методистів, у новій програмі її укладачі намагалися максимально врахувати сутність концепції комунікативно-орієнтованого навчання іноземних, що зокрема проявилось в урахуванні основних сфер спілкування людей в соціумі: особистісній, публічній, освітній та професійній, яким підпорядковувалася тематика ситуативного спілкування (Биркун, 2003, с. 110). Водночас, маємо констатувати, що виокремлення цих сфер було доволі умовним кроком, який не справляв суттєвого впливу на практику навчання мови (хоча й використовувався в програмах до 2021 р.)

На відміну від попередньої програми, сама тематика була деталізована для кожного року навчання. З нею узгоджувалися лексичний матеріал. Характерно, що в новій програмі обсяг лексики не конкретизувався, натомість методисти частіше вживають термін «комунікативної достатності» та окреслювали явища, які учні мали вміти описувати та позначати (наприклад: види помешкання, покупки, предмети одягу тощо). Окремо окреслювався граматичний матеріал, а також мовленнєві функції (наприклад, «уміти описувати людей», «порівнювати предмети», «просити або надавати пораду» тощо) та орієнтовні засоби вираження (наприклад, «Have you ever been to...?», «She is as ... as ...», ««Can you ...?» тощо). Укладачі також окреслили соціокультурну та загальнонавчальну компетенції, які, щоправда, дублювалися в майже незмінному форматі для кожного року навчання.

Водночас, суттєвою характеристикою оновленої програми було чітке визначення очікуваних результатів навчання для кожного класу з усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, аудіювання). Таким чином вчителі отримали орієнтир для планування власної діяльності та оцінювання якості навчальних досягнень учнів. Як зазначає В.Г. Редько, така технологія побудови змісту програми забезпечувала процес навчання єдиними критеріями оцінювання, якими визначався реальний рівень володіння учнями іншомовною комунікативною компетентністю, замість її підміни вторинними параметрами, наприклад, кількістю засвоєних лексичних одиниць або граматичних явищ, швидкістю читання чи написання, розгорнутістю речень в усних або писемних висловленнях тощо, як це було в програмах попередніх років (Редько, 2017, с. 90).

Нова програма була доволі об'ємною і налічувала понад сто сторінок, у той час, як її попередниця уміщувала свій зміст лише на 30 сторінках. Фактично завдяки прагматичці, закладеній у зміст програми, можемо охарактеризувати її як таку, що має комунікативно-діяльнісну спрямованість, оскільки вона першочергово орієнтувала на формування в учнів умінь вирішувати завдання засобами комунікативної діяльності.

Вчоргове перегляд технології конструювання змісту навчальних програм відбувся у 2017 р. Значною мірою він був зумовлений глобальними освітніми тенденціями щодо пошуку концентрованої змістової основи для укладення змісту навчальних програм – підходу, відомого як *concept-based learning* (CBL) або так званих «великих ідей». Доволі розлогою особливості цього підходу описані в працях Н.Л. Erickson (Erickson, 2002). Суть технології полягає в тому, що обсяг знань невпинно зростає, а відтак, його традиційне повідомлення у вигляді розрізаних фактів (у випадку з іноземними мовами у форматі тематики, мовного матеріалу тощо) не є доцільним, оскільки такий підхід

не сприяє формуванню в учнів ґрунтовної орієнтувальної бази. Відтак окреслилася потреба систематизувати наявний обсяг знань, виокремити пріоритетні та другорядні факти і явища, а також уміння і навички, необхідні для життя в соціумі. Така систематизація передбачає формулювання загальних концептів («великих ідей»), які слугуватимуть орієнтиром того, які уміння та ціннісні орієнтації мають бути сформовані в учнів, із подальшим підпорядкуванням їм усього змісту навчання. Тобто, при такому підході до організації змісту навчання факти і теми вписуються в більш широкий контекст, який визначається зазначеними концептами/ідеями і які фактично слугують об'єднувачим тлом для розрізненого матеріалу в єдину цілісну картину. Прикладами таких концептів, на які зорієнтоване навчання у школі, можуть бути: «екологічна безпека», «здоровий спосіб життя», «міжкультурний діалог» тощо.

Виокремлюють два підходи до добору «великих ідей» (Van Tassel-Baska, 1994). Перший підхід передбачає формулювання науковцями самих таких ідей та подальше їх наповнення предметним змістом (відповідною тематикою, мовним і мовленнєвим матеріалом). За іншого підходу відбувається аналіз та узагальнення наявного контенту (зокрема тематичного матеріалу) з метою виокремлення самих «великих ідей». Можемо стверджувати, що саме другий підхід став характерним для вітчизняної практики конструювання програм, оскільки оновлення їх змісту відбувалося в умовах існування вже ustalених програм і стандартів та було спрямоване на інтерпретацію та оптимізацію існуючого контенту відповідно до СБЛ. Перегляд підходів до конструювання змісту програм був зумовлений такими чинниками:

- усвідомлення того, що хоча оточуючий світ можливо структурувати на окремі галузі знань (математика, фізика, хімія, історія, географія, мови тощо), такий поділ є дещо спрощеним і подекуди штучним, а відтак не сприяє формуванню в учнів цілісної картини світу. Той факт, що світ насправді не є сумою окремих предметних галузей спонукало до формулювання дидактичного принципу урахування міжпредметних зв'язків ще в XVII ст. (Я. А. Коменський, А. Дістервег). У подальшому це питання періодично порушувалося в працях педагогів, проте практика засвідчувала, що зв'язки між предметними галузями залишалися слабкими. У радянський період їх створення радше підтримувалося за допомогою дитячих технічних та юннатських гуртків, позакласної діяльності. Про стан урахування міжпредметних зв'язків висловлювалися різні науковці. Так, В.Ф. Паламарчук зазначає, що розроблені станом на 2015 р. стандарти лише частково відповідають вимогам сучасності. Так, на думку дослідника, у них переважає предметний компонент, у той час, як діяльнісний та оцінно-емоційний компоненти представлені не системно і без урахування міжпредметних зв'язків (Паламарчук, 2015, с.22).
- навчання на основі предметного (дисциплінарного підходу) здебільшого передбачає формалізований підхід до оцінювання якостей навчальних досягнень учнів, який рідко узгоджується з тими завданнями, які мала б уміти виконувати особа в реальному житті. відповідне формулювання цілей навчання та систему оцінювання навчальних досягнень. Показовим у цьому відношенні є зміна підходів до оцінювання якості навчальних досягнень PISA: якщо донедавна основними критеріями оцінювання були

такі конкретні уміння, як читання, математичні здібності, то нещодавно PISA зробили крок уперед, вимірюючи культурну чутливість (PISA, OECD, 2018) та досліджуючи питання творчості учнів (PISA, OECD, 2022).

Найбільш очевидним наслідком «концептуального підходу» до конструювання змісту навчання та освітніх програм стало виокремлення так званих наскрізних змістових ліній (не плутати зі «змістовими лініями» з «Державного стандарту загальної середньої освіти»), кожна з яких уявляє окрему ідею (концепцію), яка є предметом вивчення. У навчальній програмі від 2017 р. було визначено такі:

- екологічна безпека і сталий розвиток;
- громадянська відповідальність;
- здоров'я і безпека;
- підприємливість та фінансова грамотність.

На наше переконання, такі формулювання уявляли симбіоз свідомості побутового та більш високого абстрактного рівня. «Велика ідея» не є відповіддю на конкретне питання. Натомість це твердження або теза певного макrorівня, рух до якої здійснюється за допомогою повідомлення учням певного обсягу фактичного матеріалу, його аналітичне переосмислення, моделювання відповідних проблемних ситуацій, наближених до умов реального життя, постановки проблемних питань. Важливо, що відповіді на ці питання здебільшого неоднозначні, оскільки передбачають урахування особистості учня, умов його проживання.

Відповідно до нової концепції, зміст оновленої в 2017 р. програми був підпорядкований визначеним чотирьом змістовим лініям. Зокрема було описано, яким чином кожна з 22 тем (Я, моя родина, мої друзі; Одяг; Харчування; Відпочинок і дозволя; Природа і погода; Подорож; Рідне місто/село; Свята і традиції; Покупки; Спорт; Шкільне життя тощо) сприяє реалізації кожної з наскрізних змістових ліній (Програма, 2017, с. 9–14).

Характерно, що поряд із наскрізними змістовими лініями Програма 2017 р. деталізувала компетентнісний потенціал предметної галузі «іноземні мови» через призму ключових компетентностей (Програма, 2017, с. 5–7), визначених як парадигмальний орієнтир для Нової української школи, а саме:

- вільне володіння державною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності;
- підприємливість і фінансова грамотність.

Порівняльний аналіз ключових компетентностей та наскрізних змістових ліній свідчив, що ключові компетентності охоплюють значно ширший спектр проблем. Фактично це нівелювало доцільність виокремлення наскрізних змістових ліній, які, окрім

того, значною мірою дублювали ключові компетентності. Відтак уже на початку 2020-х рр. укладачі програм відмовилися від використання наскрізних ліній у модельних програмах та перейшли до вибудовування змісту навчальної програми навколо ключових компетентностей, які є важливими для життя в соціумі, а також існують поза часом та залишаються актуальними упродовж тривалого часу. Окрім того, вони є метапредметними та, як зазначається в самій програмі, формуються відразу засобами всіх навчальних предметів (Модельна програма, 2021, с. 9). Фактично, ці ключові компетентності і є тими великим ідеями (чи концептами), які визначають засади життя в сучасному суспільстві. Основою для їх формування були визначені наскрізні вміння, а саме:

- 1) читання з розумінням;
- 2) висловлення власної думки усно й письмово;
- 3) критичне та системне мислення;
- 4) логічне обґрунтування позиції;
- 5) творча діяльність, що передбачає креативне мислення;
- 6) ініціативність;
- 7) конструктивне керування емоціями;
- 8) оцінювання ризиків;
- 9) прийняття рішень;
- 10) розв'язування проблем;
- 11) співпраця та спілкування з іншими (Модельна програма, 2021, с. 9).

Модельні навчальні програми стали нововведенням як для вчителів, так і авторів навчальної літератури. Відповідно до Закону «Про повну загальну середню освіту», модельна навчальна програма – це документ, який визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета та види навчальної діяльності учнів, рекомендовані для використання в освітньому процесі. Тобто, модельна програма призначена для впорядкування логіки та послідовності отримання результатів навчання. Окрім того, їх зміст використовується для конструювання змісту навчальної літератури.

Одним із нововведень модельної програми було те, що вона деталізувала очікувані загальні та конкретні результати на кінець 6-го та 9-го класів за видами мовленнєвої діяльності. Характерно, що для їх опису укладачі використовують більш типову для Загальноєвропейських рекомендацій термінологію: сприймання на слух, зорове сприймання (читання), усна та писемна взаємодія, онлайн взаємодія, усне та писемне продукування.

Опис тематики ситуативного спілкування у модельній програмі супроводжується описом мовленнєвих функцій, які мають виконувати учні (описувати, розповідати, порівнювати, надавати оцінку тощо), а також конкретизується через деталізацію підтем: наприклад тема «Наука і технічний прогрес» у 9-му класі передбачає такі підтеми: Відомі вчені та винахідники; Винаходи; Сучасні пристрої в житті і побуті.

Також у програмі від 2017 р. та модельній програмі для позначення лексичного та граматичного матеріалу використовуються поняття мовного інвентаря. Характерно, що на відміну від попередніх версій програм, де він деталізований для кожного

року навчання, у модельній програмі опис мовного інвентаря здійснено за рівнями володіння мови, а саме: А2 та В1, що відповідає етапам навчання у 5–6 та 7–9 класах.

Висновки. Можемо констатувати, що навчальні програми з іноземних мов пройшли тривалий еволюційний шлях, а вектор їх розвитку був детермінований утвердженням компетентнісної парадигми в освіті. Саме уявлення про те, яким має бути зміст навчальної програми на засадах компетентнісного підходу змінювалося з розумінням самої категорії компетентностей та їх ролі в освіті та формуванні готовності особистості до життя в сучасному світі.

У становленні програм можемо виокремити чотири основні віхи. Перший етап охопив 90-ті рр. ХХ ст., та характеризувався мовно-формалістичним підходом, коли зміст навчальної програми вибудовувався навколо формальних аспектів володіння мовою та орієнтував на розвиток умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, майже повністю ігноруючи прагматичні аспекти комунікації, зокрема особливості вибудовування міжкультурного діалогу з представниками інших країн, особливостей ситуативного спілкування тощо.

У період 2001–2017 рр. зміст навчальних програм укладався на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, який орієнтував педагогів на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності як комплексного конструкту, зорієнтованого на адаптацію учнів до іншої соціокультурної реальності та їх підготовку до діалогу з носіями інших культур та ментальностей. Конкретизована за роками навчання тематика ситуативного спілкування, а також мовний і мовленнєвий матеріал полегшували роботу авторів навчальної літератури. Окрім того, навчальна програма дала вчителю чіткої інструментарій для оцінювання якості навчальних досягнень учнів для кожного року навчання.

Формування іншомовної комунікативної компетентності, а також соціокультурна адаптація та інтеграція особистості в нову культуру залишалися невід’ємними складниками усіх подальших програм з іноземних мов. Однак поряд із цими пріоритетними завданнями окреслювалися більш складні компетентнісні конструкти. Так з 2017 р. наявна спроба побудувати зміст навчальної програми навколо «великих ідей» – узагальнюючих концептів, які спрямовували вивчення певного фрагменту реальності на формування в учнів уявлень про оточуючий світ, його проблематики та викликів, а головним чином усвідомлення учнем своєї ролі в їх вирішенні (концептуальний підхід). Проте незабаром цей підхід поступився побудові змісту програми на основі ключових компетентностей, які фактично й продовжили відігравати роль тих концептів («великих ідей»), які покликані описати роль та місце особистості в світі, щоправда з більш прагматичних позицій. Отже, у 2021 р. для предметної галузі «іноземна мова» відбувся перехід до укладення змісту програми на засадах множинних (ключових) компетентностей, де формування іншомовної комунікативної компетентності слугує засобом для вирішення більш складних завдань емоційно-ціннісного та діяльнісного характеру.

Як бачимо, на кожному етапі зміст навчальних програм та опис їх дидактичних завдань дедалі більше ускладнювався. Це зумовлено тим, що життя в сучасному су-

спільстві спонукає не до відтворення суми знань, але до формування в особи здатностей мислити критично, творчо, робити висновки та приймати власні рішення. Сукупність цих якостей та умінь нині ми описуємо в термінах компетентностей. Як зазначав Д. Лукач, чим більш розвинене суспільство, тим більше різноманітних особистісних рішень воно потребує від кожного свого члена. Не існує таких конструкцій, які могли б слугувати вічним та універсальним мірилом суспільного розвитку. Те ж саме твердження можемо екстраполювати на питання конструювання змісту навчальних програм: кожен новий виклик та етап суспільного розвитку вимагатимуть перегляду підходів до цілей та завдань шкільної освіти, а відтак й змісту навчальної програми.

Використані джерела

- Биркун, Л. В. (2003). Від колажу до сюжету (Комунікативно орієнтований урок іноземної мови в початковій школі). *Іноземні мови в навчальних закладах*, 1, 110–115.
- Коваленко, О.Я. (2005). *Книга вчителя іноземної мови: довідково-методичне видання*. Харків: Торсінг Плюс.
- Концепція викладання іноземних мов в Україні. (1994). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 23, 7–24.
- Міністерство освіти і науки України. (2005). *Навчальна програма «Іноземні мови, 2–12 класи»*. Перун.
- Міністерство освіти і науки України. (2017). *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи*. Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.
- Паламарчук, В.Ф. (2015). *Прогноз розвитку освіти України. Творчі здобутки гімназії: науково-методичний посібник*. Київ: Освіта, 18–34.
- Пасічник, О., & Пасічник, О. (2020). Чинники визначення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти України. *Український Педагогічний журнал*, 4, 129–140. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-129-140>
- Міністерство освіти України. (1996). *Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови. 5–11 класи*.
- Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи. (1998). *Іноземні мови*, 1, 5–14.
- Редько, В.Г. (2017). *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Редько, В.Г., & Шаленко, О.П., & Сотникова, С.І. et al. (2021). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України.
- Council of Europe. *Historical overview of the development of the CEFR*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>
- Erickson, H.L. (2002). *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*. Corwin Press.

VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Allyn & Bacon.

References:

- Byrkun, L. V. (2003). Vid kolazhu do suzhetu (Komunikatyvno orientovanyi urok inozemnoi movy v pochatkovii shkoli). *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*, 1, 110–115. (in Ukrainian).
- Council of Europe. Historical overview of the development of the CEFR. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history> (in English).
- Erickson, H.L. (2002). *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*. Corwin Press. (in English).
- Kontsepsiia vykladannia inozemnykh mov v Ukraini. (1994). *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*, 23, 7–24. (in Ukrainian).
- Kovalenko, O.Ia. (2005). *Knyha vchytelia inozemnoi movy: dovidkovo-metodychne vydannia*. Kharkiv: Torsinh Plus. (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2005). *Navchalna prohrama «Inozemni movy, 2–12 klasy»*. Perun. (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 5–9 klasy. Prohramy zatverdzeni Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017 № 804*. (in Ukrainian).
- Palamarchuk, V.F. (2015). *Prohnoz rozvytku osvity Ukrainy. Tvorchy zdobutky himnazii: naukovo-metodychnyi posibnyk*. Kyiv: Osvita, 18–34. (in Ukrainian).
- Pasichnyk, O., & Pasichnyk, O. (2020). Chynnyky vyznachennia zmistu navchannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy. *Ukrainskyi Pedahohichnyi Zhurnal*, 4, 129–140. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-129-140> (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity Ukrainy. (1996). *Prohramy dlia serednikh zahalnoosvitnikh shkil. Inozemni movy. 5–11 klasy*. (in Ukrainian).
- Proiekt derzhavnoho osvitnoho standartu z inozemnoi movy (zahalna serednia osvita) V–IX klasy. (1998). *Inozemni movy*, 1, 5–14. (in Ukrainian).
- Redko, V.H. (2017). *Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka*. Monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- Redko, V.H., & Shalenko, O.P., & Sotnykova, S.I. et al. (2021). *Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (in Ukrainian).
- VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Allyn & Bacon. (in English).

Oleksandr Pasichnyk, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher at the Department of Foreign Language Teaching, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Olena Pasichnyk, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Khmelnytskyi National University.

APPROACHES TO CONSTRUCTING THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM FOR SECONDARY SCHOOL IN UKRAINE (1991 – MID 2020S)

School curriculum is a reference document that represents the result in the development of methodology and showcases the generally accepted view on the content of a particular subject, its intermediate and general goals, and how it should be taught. Thus, curriculum is as a “framework” which determines the content of school textbooks as well as organization of the whole educational process.

The author examines approaches to elaborating the content of foreign language curricula for secondary school in Ukraine in a historical retrospective. The chronological boundaries of the study cover the 1990s till the middle of the 2020s. The results of the study are based on a thorough analysis of relevant normative documents, methodological literature and curricula prepared in Ukraine during the specified period.

The research helped to establish four distinct stages in elaborating the content of foreign language curricula. The first stage encompasses the period of 1991 till 2000. In this period the curriculum contained a formalistic and quantitative description of linguistic skills in reading, writing, speaking and listening whereas communicative and pragmatic aspects of language learning were not stated.

The new phase that started in 2001 marked the beginning of communicative era in language learning. The content of the new curriculum was heavily influenced by CEFR. It clearly defined shaping communicative competence as a primary goal of language learning and specified its components. Shaping of intercultural awareness was regarded as an indispensable component of the new paradigm. With the help of new descriptors borrowed from CEFR the new curriculum provided the educators with clear and comprehensive tools to evaluate students' learning outcomes.

The following curricula versions mainly preserved the fundamental features of the communicative-based curriculum, although some aspects were expanded. For example, in 2017 there was an effort to remodel the foreign language curriculum to concept-based learning (CBL) approach. Due to the fact that learning outcomes are to be described in terms of competences, in 2021 the authors shifted from CBL to competence-based approach where communicative competence is one but not the only competence which should be shaped while learning a foreign language at school.

The obtained results shed light on how foreign language curricula in Ukraine evolved; the findings are properly structured so that researchers can use them as a platform for further research in the domain of elaborating approaches to curriculum design for learning foreign languages in secondary school of Ukraine.

Keywords: school curriculum; foreign language; competence-based approach; communicative approach; concept-based learning (CBL).