

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В.**

**Методичні рекомендації  
щодо інтеграції предметів мовно-літературної галузі  
в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти  
з навчанням мовами національних меншин**

*Методичні рекомендації*

Електронне видання

**Київ  
Педагогічна думка  
2025**

УДК 373.5.016.091.313-044.247:[81+82]-054.57(477)(072)\*7/9кл  
Ф 50

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 12 від 04.11.2024 року)*

**Рецензенти:**

*Артем'єва Н. В.*, заступник директора з науково-виховної роботи ліцею № 153 м. Києва;

*Тарангул Л. М.*, начальниця Чернівецької філії Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»;

*Яценко Т. О.*, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

**Ф 50 Фідкевич О. Л., Снегір'єва В. В.**

Методичні рекомендації щодо інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: методичні рекомендації [Електронне видання]. – Київ : Педагогічна думка, 2025. – 43 с.

ISBN 978-966-644-766-4

Методичні рекомендації щодо інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин (автори: Фідкевич О. Л., Снегір'єва В. В.) присвячено проблемі запровадження інтегративного підходу до навчання предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

Метою методичних рекомендацій є представлення дидактичних засад, методів і форм реалізації інтеграції предметів мовно-літературної галузі в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин; надання методичних порад у процесі її впровадження.

У рекомендаціях розглянуто проблемні питання інтеграції предметів мовно-літературної галузі в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин та шляхи їхнього вирішення.

Методичні рекомендації призначено для науковців, представників адміністрації ЗЗСО, учителів, студентів педагогічних закладів вищої освіти, всіх тих, хто цікавиться проблемою інтеграції предметів мовно-літературної галузі.

УДК 373.5.016.091.313-044.247:[81+82]-054.57(477)(072)\*7/9кл

© Інститут педагогіки НАПН України, 2025

© Фідкевич О. Л., Снегір'єва В. В., 2025

© Педагогічна думка, 2025

ISBN 978-966-644-766-4

## Зміст

<b>Вступ.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Стан та перспективи запровадження інтегрованих курсів мовно-літературної галузі у закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Розвиток уміння читання з розумінням на уроках інтегрованих літературних курсів у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.....</b>	<b>16</b>
<b>3. Використання інтегративного підходу до навчання мов у контексті багатомовної освіти: методи, технології, прийоми навчання декількох мов.....</b>	<b>22</b>
<b>4. Розвиток міжкультурної компетентності на уроках інтегрованих мовно-літературних курсів у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.....</b>	<b>35</b>
<b>5. Список використаних джерел.....</b>	<b>40</b>
<b>6. Список рекомендованої літератури.....</b>	<b>42</b>

## Вступ

Інтегровані курси мовно-літературної галузі протягом останніх років набули особливої актуальності, адже можливість предметної інтеграції закладено у новому Державному стандарті загальної базової освіти [1]. Утім процес запровадження їх ускладнений наявністю певних труднощів, як-от: здійснення інтеграції шляхом механічного поєднання декількох навчальних предметів, зavelикий обсяг інтегрованого змісту, відсутність чіткого розуміння рівнів та форм інтеграції, невідповідність обраних творів, навчального матеріалу інтегрованих курсів психолого-віковим особливостям учнів/учениць, труднощі сприйняття вчителями нових інтегрованих предметів тощо.

Наразі існує нагальна потреба в додатковому дослідженні дидактичних засад інтегрованого навчання предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин; у представленні різних варіантів інтеграції предметів мовно-літературної галузі в закладах цього типу з урахуванням особливостей актуалізації національних культур в освітньому українському просторі, лінгво-дидактичного статусу мови національної меншини в закладі середньої освіти (мова навчання і мова вивчення).

Необхідність розв'язання цих проблемних питань на базовому етапі загальної середньої освіти обумовлює актуальність створення «Методичних рекомендації щодо інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин».

**Метою** методичних рекомендацій є представлення особливостей інтегративного підходу до навчання предметів мовно-літературної галузі у ЗЗСО з класами/групами з навчанням мовами національних меншин; дидактичних засад, методів і форм його реалізації в закладах такого типу з урахуванням аналізу реальної ситуації із його запровадженням.

У методичних рекомендаціях ураховано концептуальні положення Законів «Про освіту» [3] і «Про повну загальну середню освіту» [4], Закону «Про національні меншини(спільноти)» [2], а також зміни, внесені до Закону «Про національні меншини» [5], які визначають, що:

1) «Мовою освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є державна мова. У класах (групах) з навчанням мовами національних меншин, які є офіційними мовами Європейського Союзу, гарантується право на використання мови відповідної національної меншини в освітньому процесі поряд з державною мовою»;

2) «Особи, які належать до національних меншин України, мови яких є офіційними мовами Європейського Союзу та реалізують право на навчання відповідними мовами в державних, комунальних чи корпоративних закладах освіти, можуть здобувати: базову середню освіту відповідними мовами національних меншин, за винятком навчальних предметів (інтегрованих курсів), пов'язаних із вивченням української мови, української літератури та історії України, які вивчаються державною мовою; профільну середню освіту відповідними мовами національних меншин, за винятком навчальних предметів (інтегрованих курсів), пов'язаних із вивченням української мови, української літератури, історії України та захисту України, які вивчаються державною мовою»;

3) «Перелік навчальних предметів (інтегрованих курсів) для вивчення державною мовою у класах (групах) з навчанням мовами національних меншин, які є офіційними мовами Європейського Союзу, може бути розширений за рішенням закладу освіти».

У рекомендаціях ураховано основні положення наукових праць українських вчених. Серед них роботи Богданець-Білокаленко Н.І., Давидюк Л.В., Качак Т.Б., Кучеренко І.А., Новосьолової В. І., Снегірьової В.В., Старагіної І. П., Фідкевич О.Л, Яценко Т.О. та ін. У цих наукових студіях розглядаються сутність інтеграції предметів мовно-літературної галузі, її методологічні і дидактичні принципи, педагогічні

умови, рівні та форми реалізації; зазначається, що нові інтегровані курси передбачають особливий спосіб структурування, презентації та засвоєння змісту, який реалізується завдяки певним навчальним стратегіям, системам завдань; наголошується на перевагах інтеграції: оптимізації навчального процесу та усуненні інформаційної перевантаженості учнів/учениць; створенні єдиного тематичного простору; наявності можливостей для ефективного формування ключових компетентностей здобувачів освіти; оволодінні учнями/ученицям, універсальними прийомами сучасного сприйняття та обробки інформації; способами організації навчальної діяльності, створенні умов для формування міжкультурної компетентності, поваги до національної культури та толерантного ставлення до інших культур тощо.

«Методичні рекомендації щодо інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» є важливим складником результатів наукового дослідження співробітників відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України «Дидактичні засади інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин», яке спрямовано на підвищення якості сучасної шкільної мовно-літературної освіти.

Викладені у методичних рекомендаціях положення і поради слід конкретизувати відповідно до цілей та завдань варіанту навчального типового плану закладу освіти, умов та ресурсів, які він має для реалізації інтеграції предметів мовно-літературної галузі.

## **1. Стан та перспективи запровадження інтегрованих курсів мовно-літературної галузі у закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин**

З метою визначення стану та подальших перспектив запровадження інтегрованих предметів мовно-літературної галузі у закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин проаналізовано програми інтегрованих курсів мовно-літературної галузі, їхній зміст. За результатами анкетування, опитування та бесід з вчителями визначено їхнє ставлення та готовність до запровадження інтегрованих курсів.

Авторськими колективами запропоновано програми інтегрованих літературних курсів для 7-9 класів закладів загальної середньої освіти, які отримали позитивну оцінку і підтримку вчителів: «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) 7-9 кл.» (авт. Ніколенко О.М. та ін.), «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) 7-9 кл.» (авт. Яценко Т.О. та ін.); «Інтегрований мовно-літературний курс (українська мова, українська та зарубіжні літератури)» 7-9 кл. (авт. Старагіна І.П. та ін.) [6]. Зазначимо, що у програмі «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) 7-9 кл.» (авт. Яценко Т.О. та ін.) надається можливість для вивчення літератури рідного краю, що уможлиблює актуалізацію в освітньому процесі вивчення творів літератури національних меншин.

Ці програми мають універсальний характер і призначені для усіх закладів загальної середньої освіти. Утім, зважаючи на те, що у закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин наявні навчальні курси національних мов і літератур, переважна кількість предметів викладається мовою національної меншини, використовуються програми багатомовної освіти, українська мова є зазвичай другою мовою для здобувачів освіти, існує потреба створення модельних програм інтегрованих курсів мовно-літературної галузі, які б у повній мірі

відповідали освітнім потребам представників національних меншин та враховували педагогічні умови навчання в закладах такого типу. Отже, програми інтегрованих курсів української і зарубіжної літератур потребують кореляції з навчальними планами закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин та розвантаження, змін у підходах до вибору творів художньої літератури.

У переліку програм МОН України також представлено модельні програми інтегрованих курсів літератур, які безпосередньо розроблені для закладів загальної освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин: «Інтегрований курс румунської та зарубіжної літератур. 5-9 класи» (авт. Говорнян Л.С. та ін.), «Інтегрований курс польської та зарубіжної літератур. 5-9 класи» (авт. Лебедь Р.К.), «Інтегрований курс угорської та зарубіжної літератур. 5-9 класи» (авт. Браун Є.Л. та ін.) [6].

Пояснювальні записки запропонованих програм не містять дидактичних принципів, за якими здійснюється інтеграція та формується коло читання учнів 7-9 класів. Зміст програм представлено без урахування змістових ліній та основних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць, які визначені в Державному стандарті базової середньої освіти. Зазначені в них види діяльності не корелюють із методами і прийомами опрацювання навчального матеріалу учнями/ученицями на уроках літературних курсів. У переліку для вивчення недостатньо творів сучасних авторів літератур національних меншин, цікавих за тематикою і проблематикою школярам 7-9 класів. Окрім того, аналізовані програми потребують кореляції кількості творів національної і зарубіжної літератури; принципів їх презентації в кожному класі; узгодження вимог щодо навчальних досягнень учнів/учениць із Державним стандартом; конкретизації та осучаснення форми навчальної діяльності.

На жаль, за новим Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.) [1], не створено програм інтегрованих мовно-літературних курсів



для 7- 9 класів для закладів загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин, як от: «Угорська мова і література», «Польська мова і література» тощо. Однак наразі в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин активно використовуються практики багатомовної освіти, особливістю якої є інтегрований курикулум предметів мовно-літературної галузі.

У ході підготовки методичних рекомендацій проведено анкетування вчителів Чернівецької та Закарпатської областей, які викладають предмети мовно-літературної галузі, зокрема в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. Усього в опитуванні взяли участь 59 вчителів, яким були запропоновані такі питання:

1. Який стаж роботи ви маєте?
2. Які предмети ви викладаєте?
3. Чи закладено можливості інтеграції предметів мовно-літературної галузі в Державний стандарт базової повної освіти?
4. Яка мова є рідною?
5. Чи вважаєте ви доцільним запровадження інтегрованого курсу мови та літератури національної меншини?
6. Українською мовою чи мовою національної меншини має викладатися література в складі інтегрованого курсу «Мова і література національної меншини»?
7. Чи вважаєте ви доцільною інтеграцію курсів української, зарубіжної літератури і літератури національної меншини у ЗЗСО з класами/групами з навчанням національних меншин?
8. Чи підтримуєте ви інтеграцію української і зарубіжної літератури?
9. Чи вважаєте ви інтегративний підхід до навчання предметів мовно-літературної галузі доцільним та ефективним для формування ключових компетентностей учня/учениці?
10. Чи вважаєте ви ефективним інтегративний підхід до навчання літератури для формування читацької грамотності учнів/учениць?

Переважна кількість респондентів – це вчителі з великим досвідом роботи: більше 30 років – 40%, від 20 до 30 років – 32,7%, від 10 до 20 років – 18,2%, до 10 років – 9,1% (питання № 1); 62,3% із них викладають українську мову і літературу, 15,1% – зарубіжну літературу, мову національної меншини і літературу – 20,8% і тільки 1,8% вчителів-респондентів викладають інтегровані курси (питання № 2).

Відповіді на третє питання довели, що переважна кількість опитуваних вчителів (90,9%) знає, що можливості інтеграції предметів мовно-літературної галузі закладено у новому Державному стандарті середньої базової освіти.

Рідною мовою 65,5% вчителів-респондентів є українська мова, у 34,5% – мова національної меншини (питання № 3): тобто гіпотетично третина опитуваних учителів можуть викладати інтегровані курси як українською мовою, так і мовами національних меншин. Утім, ця кількість не корелює із відсотком запроваджених інтегрованих курсів, які викладаються в закладах загальної середньої освіти, де працюють вчителі-респонденти (питання № 2).

Приблизно третина опитуваних учителів вважають, що запровадження інтегрованого курсу мови і літератури національної меншини є доцільним (питання № 5). Відсоток цих респондентів майже співпадає із відсотком вчителів, які вважають мову національної меншини рідною: відповідно 29,1% і 34,5%.

Відповіді на питання № 6 свідчать, що половина вчителів-респондентів (50,9%) підтримують викладання національної літератури мовою відповідної національної меншини.

Відповіді на питання № 7 та № 8 показують, що значна кількість вчителів-респондентів або не підтримують інтеграцію курсів української, зарубіжної літератури і літератури національної меншини (38,2%) та інтеграцію української і зарубіжної літератури (52,7%), або не мають щодо цих питань остаточної думки (29,1% і 21,8%).

Ці відсотки у цілому корелюють із відсотками, які відображають загальне ставлення вчителів-респондентів до запровадження інтегративного підходу та його ролі у процесі формування ключових компетентностей учнів/учениць (питання № 9 і № 10).

Доцільним і ефективним інтегративний підхід до навчання предметів мовно-літературної галузі для формування ключових компетентностей вважають 41,8% респондентів, його позитивну роль у формуванні читацької компетентності відзначають 43,6% опитуваних вчителів.

Анкетування вчителів відбувалося паралельно із усним опитуванням, бесідами з ними. На підґрунті відповідей визначено причини критичного ставлення педагогів до запровадження інтегрованих курсів мовно-літературної галузі:

- недостатнє розуміння сутності інтегративного підходу, його переваг;
- мала кількість різноманітних модельних програм інтегрованих курсів мовно-літературної галузі для закладів загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншини;
- недостатній рівень володіння мовою національної меншини у вчителів, які могли б викладати інтегровані курси;
- відсутність мотивації у вчителів фахово вдосконалюватися;
- несприйняття нових підходів до навчання предметів мовно-літературної галузі, зокрема інтегрованого;
- можливе скорочення навантаження та відповідно зменшення заробітної плати у результаті запровадження інтегрованих курсів.

Результати дослідження виявили низку проблем, які потребують активізації діяльності усіх учасників освітнього процесу з метою підвищення ефективності запровадження інтегрованих курсів у практику закладів загальної освіти, цілеспрямованої підготовки вчителів до успішної реалізації інтегративного підходу до навчання предметів мовно-літературного циклу.

Одним із шляхів вирішення визначених проблем є створення адміністрацією закладів освіти умов для підвищення активної ролі вчителя у

створенні навчальних програм на основі чинних модельних програм інтегрованих предметів мовно-літературної галузі, у яких урахувалися б потреби учнів/учениць конкретного закладу з навчанням мовами національних меншин, особливо в місцях їхнього компактного проживання. Ці умови мають сприяти мотивації вчителів до запровадження інтегрованих курсів, до підвищення своєї фахової кваліфікації, адже саме готовність вчителів до інноваційної діяльності є важливим чинником, що визначає результативність освітнього процесу.

Методистам регіональних установ підвищення фахової кваліфікації працівників освіти необхідно посилити теоретичний та практичний складники процесу запровадження інтегрованих курсів, сприяти проведенню тренінгів, майстер-класів, семінарів з питань реалізації інтеграції предметів мовно-літературної галузі, надавати допомогу у створенні навчальних програм інтегрованих курсів, сприяти запровадженню практик багатомовної освіти.

Науковці, автори програм, підручників, у свою чергу, повинні у процесі їх розробки спиратися на зворотній зв'язок із вчителями та враховувати їхні пропозиції щодо вдосконалення процесу запровадження інтегрованих курсів у практику закладів загальної середньої освіти, залучати вчителів до колективів зі створення модельних і навчальних програм інтегрованих курсів.

З метою вирішення проблеми ефективного запровадження інтегрованих курсів у шкільну практику співробітники Інституту педагогіки створили навчальну програму інтегрованого курсу «Література (українська і зарубіжна). 7-9 класи» закладів загальної середньої освіти (авт. Снегір'ова В.В., Фідкевич О.Л.) [7]. Ключовим у програмі є інтегративний підхід, який не лише організовує зміст і навчання двох шкільних літературних предметів на основі спільних історико-культурних і теоретико-літературних понять, а й формує методичний складник навчального процесу, поєднуючи концептуальні ідеї сучасних освітніх документів. Зміст курсу

інтегровано та структуровано шляхом тематично-жанрового (7 клас), поєднання історико-хронологічного та проблемно-тематичного принципів (8 – 9 класи). Це створює нові умови для діяльності учасників освітнього процесу, надає можливості для його оптимізації, активізації мислення школярів/школярок, уникнення повторів навчальної інформації, оволодіння учнями/ученицями універсальними навчальними стратегіями та операційними діями. Програма окреслює вивчення творів української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною, що дозволяє школярам і школяркам глибше засвоювати загальнолюдський зміст, національну своєрідність і цінність культур різних часів і народів, сприймати українську літературу як невід'ємну частину світової. Учитель у кожному конкретному випадку може розглядати програмові твори також у широкому контексті з медіатворами – кіно, анімацією, театром, образотворчим мистецтвом, музикою, добираючи їх на свій розсуд.

Інтегрований курс української та зарубіжної літератур для 7 – 9 класів [7] створено як *альтернативний*, спрямований на укріплення засад державної мови в освітньому процесі. оскільки в закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин пропонується також інтегрований курс «Рідна і зарубіжна література», який вивчається мовою меншини. Окрім інтеграції літератур у цьому курсі передбачено часткову інтеграцію інших шкільних предметів. Художній текст розглядається тут як культурний кейс, що містить інформацію з різних галузей знань, – історії, географії, біології, астрономії, математики тощо. Широке опрацювання цих фонових знань сприяє більш глибокій інтеграції когнітивного змісту творів української та зарубіжної літератур. Така робота важлива на всіх етапах навчального процесу. Наведемо кілька прикладів.

Перед вивченням балади Р. Л. Стівенсона «Вересовий трунок» на етапі актуалізації знань використовуємо легендарну основу балади – про секрет вересового напою – з допомогою мотиваційної розповіді (бесіди):

*Шотландія – одне з найкрасивіших місць Британії, країна невисоких гір і мальовничих пагорбів, казкових замків і романтичних руїн. Але родзинка Шотландії – самотність віддалених вересових пустищ, сповнених неповторного аромату троянд і жимолості (саме так пахне верес). Тут, у графстві Галловей, Роберт Стівенсон почув легенду про пиктів – таємничий прадавній народ, який мешкав на півночі сучасної Шотландії. Назву пиктам дали римляни (від латинського слова *rici* – «розфарбовані»), бо чоловіки й жінки цього народу наносили малюнки на тіла соком різних рослин. Саме від цього звичаю народилося відоме вам слово «пиктограма».*

*Пикти були сміливими воїнами й захищали свою батьківщину від нападників упродовж століть, однак у IX ст. вікінги перемогли їх. Довершив завоювання земель пиктів шотландський король, який, за легендою, знищив останніх із них, домагаючись секрету виготовлення чудодійного напою – елю. У складі елю була суміш багатьох рослин, але головною з них був верес. А легенда про останніх майстрів пережила століття і залишилася у пам'яті і завойовників, і завойованих. Чому? Спробуємо це з'ясувати.*

Поданий у такий спосіб навчальний текст – через інтеграцію інформації з різних джерел (знань із географії, біології, історії, культури) – задіює активне сприйняття художнього тексту і його повноцінне осмислення. Сприятиме цьому й уміло організована система запитань і завдань, наприклад:

- *Сформулюйте життєвий вибір, що постав перед малими броварями.*
- *Поділіться враженнями: чи повірили ви, що старий вирішив врятуватись ціною життя сина і зради свого народу? Чому?*
- *Назвіть справжню причину, яка спонукала батька-пикта принести в жертву власного сина.*
- *Чи вартий секрет давнього напою життя останніх медоварів?*

Метафоричність назви балади можна використати у конструюванні завдань особистісно-орієнтованого характеру, спрямованих на самопізнання і самовдосконалення, наприклад:

- *Спробуйте створити рецепт стійкості і мужності, такий потрібний у часи випробувань. Що може стати таємним інгредієнтом, тим, що треба берегти навіть ціною власного життя?*

Пропонований інтегрований курс дає можливість учителеві заощадити час на вивчення теоретико-літературних понять, які повторюються на уроках української і зарубіжної літератур. Так, за нашою програмою у розділі «Історія в піснях і баладах» учні спочатку вивчають українські козацькі пісні та героїчні балади. Тож на етапі узагальнення навчального матеріалу можуть самостійно сформулювати визначення *патріотичного мотиву, образу-символу, пафосу художнього твору*.

Новий Державний стандарт акцентує на формуванні ключових компетентностей, основою яких є предметні знання та вміння, що їх слід застосовувати в процесі читання та аналізу художніх і медіатворів. Можливості інтегрованого літературного курсу (доцільно дібраний зміст і структура, пропоновані види навчальної діяльності) спрямовують вчителя на розвиток у школярів:

- спілкування рідною та іноземними мовами: етимологія прізвищ персонажів; спроби дослівного перекладу назви або фрагменту художнього тексту, порівняння з поетичним перекладом тощо;
- природничої компетентності: поглиблення знань про рослинні символи в національних літературах; походження озер, рік, морів; ландшафт; диких тварин, плазунів тощо;
- соціальної і громадянської компетентності: розгляд вчинків персонажів в нерозривному зв'язку з соціально-історичними умовами (історичні твори);
- культурної компетентності: міфологічні і біблійні сюжети пісень, балад і новел;
- інформаційно-комунікаційної компетентності: пошук інформації з різних джерел; опрацювання ситуацій спілкування; створення медійних продуктів;

- підприємливості і фінансової грамотності: розрахунок родинного бюджету, вчасна виплата боргових зобов'язань; вміння заощаджувати та ін.

Інтегративний підхід у програмі подано у комплексній взаємодії з особистісно-орієнтованим, компетентісно-діяльнісним, соціокультурним і комунікативним підходами до навчання.

## **2. Розвиток уміння читання з розумінням на уроках інтегрованих літературних курсів у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин**

В українській науковій спільноті існують різні думки щодо використання термінів *читання з розумінням* і *читацька грамотність*. У педагогічній літературі і ЗМІ ці поняття використовують як синоніми. Анкетування, проведене співробітниками відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, також підтвердило цей факт. Проте більшість українських учених-педагогів акцентують на тому, що *читання з розумінням* і *читацька грамотність* не є тотожними поняттями, осмислюючи *читацьку грамотність* як важливу компетентність *здобувачів освіти* [9, 10].

Термін *читацька грамотність* широко застосовується у міжнародних дослідженнях якості освіти та освітніх документах. Зокрема, в національному звіті PISA-2018 *читацька грамотність* розглядається як «здатність учнів / учениць сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал» [8, с. 93]. Поняття «*читацька грамотність*» передбачає широке практичне використання одержаної інформації у процесі читання, в різних життєвих ситуаціях, у ході вирішення типових для сучасної людини проблем.

Сутність *уміння читання з розумінням* у Державному стандарті не розтлумачено у повній мірі. Недостатньо увиразнений його практичний



аспект і у формулюванні мети мовно-літературної освітньої галузі: «розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» [1].

На важливості урахування життєвого досвіду здобувачів освіти та використанні отриманих в процесі навчання умінь в реальних для них життєвих ситуаціях більш виразно наголошується у тлумаченні ключової компетентності «володіння українською мовою»: «здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих та цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній та письмовій формі, для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей» [1]. Утім сама назва компетентності, на наш погляд, не відповідає міжнародному категорійному апарату в галузі освіти. Відсутність у Державному стандарті формулювання *читацька грамотність*, невизначеність етапів, методів і прийомів її формування призводить до того, що діяльність учасників освітнього процесу недостатньо орієнтована на практичний результат, який би сприяв успішності та соціалізації учнів/учениць. Цю навчальну проблему можна вирішувати у процесі розроблення та реалізації навчальних шкільних літературних курсів української та зарубіжної літератур, літератур національних меншин, як самостійних, так і інтегрованих.

Розглянемо, зокрема, пропоновані види навчальної діяльності у навчальній програмі програму інтегрованого курсу «Література (українська і зарубіжна). 7-9 класи» закладів загальної середньої освіти (авт.

Снегір'ова В.В., Фідкевич О.Л.) [7]. Систему завдань у ній спрямовано на формування уміння читання з розумінням як складника читацької грамотності на кожному із етапів вивчення художнього твору. Ця система є універсальною як для учнів/учениць закладів загальної середньої освіти з українською мовою навчання, так і закладів з мовами навчання корінних народів та національних меншин. Утім вчитель має урахувати, що першою рідною мовою здобувачів освіти в закладах другого типу є мова корінного народу та мова національної меншини. Відповідно учителю потрібно більше уваги приділяти роботі з розуміння текстів (коментарі, уточнюючі запитання, робота з лексикою), враховувати аспекти міжкультурних зв'язків у процесі роботи над текстом, особливості світосприйняття учнів/учениць, обумовлених національними традиціями, звичками, способом життя.

Важливим етапом роботи з твором є мотиваційний етап, на якому вчитель може запропонувати учням/ученицям:

- розглянути обкладинки книжок письменника/письменниці, прочитати їхні назви та висловити припущення про їхню тематику й жанр, про характери персонажів, зображених на обкладинці;
- послухати аудіозапис початку твору та відповісти на запитання за ним;
- закінчити речення, використавши інформацію із тексту;
- визначити емоції, які викликав цей уривок та поцікавитися, чи захотілося дітям дізнатися, що буде далі, як будуть розгортатися події.

Можна також запропонувати прочитати анотацію до твору та проаналізувати інформацію, яку вона містить: головні герої, сюжет, час та місце подій, жанр книги.

Після прочитання тексту твору важливо виявити емоційне сприйняття його учнями/ученицями та порівняти з тими, які виникли у них на початку читання твору. З цією метою використовуються такі запитання і завдання: *Чи*

*сподобалося вам оповідання? Чим саме?/ Прочитайте вірш та визначте його настрій./Розкажіть, які емоції викликав у вас твір.*

Завдання можуть бути і більш складними за змістом та структурою: *Прочитайте вірш. Створіть асоціативний ланцюжок зі слів, що описують ваші емоції, які виникли під час читання./ Опишіть трьома словами – іменником, прикметником і дієсловом – своє враження від поезії./ Позначте на шкалі кольорів емоції, які викликало у вас оповідання. Поясніть ваш вибір. Визначте епізод, у якому емоції досягли найвищого піку. Прокоментуйте їх.* Такі завдання є особливо важливими для дітей, для яких українська мова є другою мовою, тому що аналіз емоцій дає можливість визначити рівень розуміння тексту твору, глибину його сприйняття.

Зазначимо, що фіксацію емоційного сприйняття учнями/ученицями твору, його персонажів, аналіз емоційної рефлексії героїв/героїнь твору важливо здійснювати на всіх етапах його вивчення. Наприклад: *Опишіть емоції, які відчував герой у цій ситуації / Впишіть ключові образи-пейзажі вірша й розкажіть, яким настроєм проникнутий кожний пейзаж./За наданими цитатами визначте емоційний стан головного персонажу твору. Прокоментуйте, що викликало ці емоції. Які засоби використовує автор для передання їх читачеві (пряма авторська оцінка, деталі зовнішності, репліки героїв, опис його дій, вчинків)/ Складіть шкалу емоцій, які відчував головний герой твору. Використайте кольорові олівці. Поясніть причини їхнього виникнення і зміни./Поділіться з однокласниками й однокласницями враженнями від фільму за твором. Порівняйте свої враження після прочитання роману із враженнями від фільму. Що мало на вас більший емоційний вплив – прочитання роману чи перегляд фільму? Поясніть чому./ Прочитайте виразно уривок твору за особами. Намагайтеся передати внутрішній стан і почуття героїв під час діалогу.*

Наступним важливим етапом формування уміння читання з розумінням є сприйняття та відтворення сюжету твору (це стосується передусім епічних або ліро-епічних творів). Перевірка знання учнями перебігу основних подій

твору зазвичай здійснюється у ході виконання таких завдань: *Установіть послідовність уривків із оповідання, поставивши відповідний номер./Пронумеруйте за сюжетом назви частин твору, які подані непослідовно./За поданими ілюстраціями відновіть перебіг подій у творі./ Запишіть епізоди відповідно до етапів розгортання сюжету твору.*

Сюжет може бути актуалізований за допомогою системи запитань: *Де і коли відбуваються події, описані в творі?/Що сталося з головним героєм на початку твору? Як розвивалися події надалі? Висновуйте про ситуацію, в якій опинився герой. Спрогнозуйте, що відбуватиметься з героєм надалі (у випадку, якщо твір було прочитано не до кінця)./Узгодьте цитати з тексту з етапами розвитку сюжету твору (експозиція, зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка). Зафарбуйте комірки з назвами сюжетних етапів, які відповідали вашому настрою під час читання. Поясніть вибір кольору./Чому оповідання починається саме з цієї події?/Спрогнозуйте фінал оповідання.*

У процесі опрацювання твору важливо, щоб учні/учениці добре орієнтувалися у фактичній інформації, яка надається в тексті, адже кожна деталь є елементом художньої системи твору, що виконує певну роль в увиразненні позиції автора. Наприклад, запитання за новелою О. Генрі «Дари волхвів»: *Коли відбувалися події, описані в новелі?/Де жили Джеремі і Делла?/Скільки заробляв Джеремі останнім часом?/ Чим пишалися Делла і Джеремі? Що подарували Делла і Джеремі одне одному?/Про що молилася Делла перед поверненням Джеремі додому?/ Що вирішила Делла зробити зі своїм подарунком?/Кого автор у новелі називає волхвами?/*

Ці завдання на відтворення конкретних фактів і деталей описів у тексті або завдання на виявлення авторської позиції, рис вдачі героя, особливостей описаної ситуації створюють підґрунтя для розуміння перебігу подальших подій у творі, його підтексту.

Добре, якщо діти осмислюватимуть важливі для них проблеми на прикладі ситуацій, описаних у творі. Гарну можливість для цього надають

твори на тему шкільного життя. Наприклад, за твором Всеволода Нестайка «Супер – Б з фрикадельками» доречне обговорення таких запитань: *Що можна вважати зрадою в дружбі? Чи мають діти заробляти гроші? Чи має бути благочинність показовою?*

Опрацювання системи персонажів твору є важливим складником аналізу твору. Цій меті підпорядковані такі завдання: *Схарактеризуйте персонажів твору (робота в групах) за схемою: персонаж – портрет – риси вдачі – вчинки, в яких виявляється характер, – висловлювання, яке найбільше його характеризує./Узгодьте цитату з висловлюванням персонажа з його іменем. Чи можна вважати цю цитату життєвим гаслом персонажа?*

Заключним етапом вивчення твору має бути виконання завдань, які за Державним стандартом формують інші наскрізні уміння, пов'язані з умінням читання з розумінням, наприклад: висловлювати власну думку в усній і письмовій формі; критично і системно мислити; логічно обґрунтовувати власну позицію; діяти творчо тощо.

Наприклад, після опрацювання тексту вірша Тарас Шевченка «Мені однаково ...» учням/ученицям можна запропонувати завдання: *Продовжити рядок із поезії міркуваннями, які ґрунтуються на їхньому ставленні до сучасного життя, подій: «Не однаково мені...»./ Дайте письмові розгорнуті відповіді на запитання: «Чим мене приваблюють книжки про минуле України?»/Пофантазуйте, якими були б ви, якби народилися не в наш час, на початку ХХІ ст., а в часи, описані в творі./Спрогнозуйте, як склалося життя героїв надалі. Запишіть стисло ваш варіант епілогу твору./Поясніть, чи можна ваш клас, школу вважати громадою (після вивчення повісті Івана Франка «Захар Беркут»). Наведіть 3-4 аргументи на користь своєї думки.*

На кожному етапі роботи з твором важливо допомагати учням/ученицям осмислювати твір в контексті світового літературного процесу, визначати спільні теми, мотиви, образи у творах літератур різних народів. Це завдання може актуалізуватися за допомогою таких запитань і

завдань: *Що об'єднує твори? / Які проблеми цих творів є спільними?/Порівняйте героїв творів та визначте, що в них спільного, а чим вони відрізняються.*

Важливо, щоб результати цієї системної роботи у підсумку впливали на здатність учнів/учениць аналізувати реальні життєві ситуації, екстраполювати висновки, які вони зробили під час вивчення творів літератури, на осмислення власних вчинків.

### **3. Використання інтегративного підходу до навчання мов у контексті багатомовної освіти: методи, технології, прийоми навчання декількох мов**

Запровадження багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин є актуальним завданням для педагогічної спільноти. Опитування, яке проводили співробітники Інституту педагогіки серед вчителів цих закладів засвідчили, що значна кількість їх працюють за моделями багатомовної освіти, розуміють її сутність та основні принципи.

Утім, на наш погляд, потрібно проводити подальшу роботу із актуалізації в освітній діяльності вчителів-мовників специфічних для багатомовної освіти методів, технологій і прийомів. У методичних рекомендацій зосередимося на реалізації інтегративного підходу до навчання в контексті практик багатомовної освіти, які ураховують мету й умови спілкування в типових для багатомовного та полікультурного середовища ситуаціях.

Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) надає широкі можливості для впровадження інтегративного підходу до навчання мов, представляючи загальні ключові компетентності та наскрізні вміння, які мають бути сформовані у здобувачів освіти. При цьому враховуються

функції, які має кожна мова в суспільстві, що, в свою чергу, визначає специфіку навчання її та критеріїв оцінювання досягнень учнів/учениць.

Зкладам загальної середньої освіти надається можливість самостійно здійснювати розподіл навчального навантаження між мовою відповідного корінного народу або національної меншини й іноземною мовою, інтегрувати зміст предметів мовно-літературної галузі. Українська мова як державна вивчається в таких закладах за навчальними програмами, які враховують мовну підготовку здобувачів освіти та спорідненість/неспорідненість між рідною та державною мовами.

Практика багатомовної освіти передбачає передусім актуалізацію функціонального потенціалу мов та спрямованість на формування умінь учнів/учениць вибудовувати комунікативні стратегії з урахуванням мети й умов спілкування в типових для багатомовного та полікультурного середовища ситуаціях. При цьому враховуються функції, які виконує кожна мова в суспільстві, що, в свою чергу, визначає специфіку навчання її та критеріїв оцінювання досягнень учнів/учениць.

*Інтегративний підхід* як один із ключових підходів багатомовних освітніх практик передбачає узгодження та синхронізацію змісту навчання двох або декількох мов; репрезентацію загальних відомостей про мову як засіб пізнання та спілкування, мовні одиниці і явища у контексті навчання М1 та повторення і уточнення їх в процесі навчання М2, М3; здійснення навчання М1 і М2, М3 на основі системного порівняння релевантних аспектів рідної мови, з широким застосуванням трансферу (перенесення умінь з рідної мови у нові виучувані мови); застосування навчальних стратегій, засвоєних у контексті навчання М1, у процесі вивчення М2, М3. Інтеграція стосується не тільки змістових і навчально-методичних складників освітнього процесу, а й процесуальних: визначення об'єднувальних концептуальних ідей, уніфікація термінів, критеріїв оцінювання, створення сприятливого багатомовного освітнього середовища, синхронізація позакласної діяльності, кооперація вчителів предметів мовної та немовної галузей.

Реалізується інтегративний підхід у комплексній взаємодії з комунікативно-когнітивним, діяльнісним, особистісно-орієнтованим, міжкультурним та текстоцентричним підходами до навчання.

Комунікативно-когнітивний підхід передбачає поєднання ситуацій вільного спілкування для активізації продуктивного мовлення учнів/учениць (драматизація, діалоги на певну тематику, обговорення проблемних питань, дискусій тощо) та їхнього попереднього лінгвістичного досвіду, на підґрунті якого свідомо й системно за допомогою зіставних вправ засвоюються нові мовні одиниці, граматичні й синтаксичні форми, зразки мовлення.

Підґрунтям діяльнісного підходу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу. Перевага надається організації навчальної діяльності із застосуванням колективних форм, які розвивають уміння співпрацювати, ставити цілі й досягати мети, здійснювати самооцінювання та взаємооцінювання, самокорекцію та взаємокорекцію зі збереженням організаційної та регуляторної функцій вчителя. Активно розвиваються уміння працювати з підручником, словниками різних типів, вести пошук потрібної інформації, зокрема в цифрових джерелах, здійснювати самостійні або колективні дослідження, експерименти.

Відповідно особистісно-орієнтованому підходу освітня діяльність має бути організована таким чином, щоб учні/учениці усвідомлювали особистісну значущість навчання різних мов, їхню роль для здобуття майбутньої професії. Надається пріоритет особистості учня / учениці в освітньому процесі, урахування їхніх вікових психологічних особливостей, можливостей, потреб, індивідуальної траєкторії у вивченні мов, темпу навчання

Міжкультурний підхід передбачає осмислення, аналіз та інтерпретацію фактів різних культур, розвиток умінь знаходити спільне та відмінне в різних культурах; пояснювати особливості своєї культури, представляти її традиції; розпізнавати в текстах національно-культурну лексику; протидіяти проявам національно-культурної, расової дискримінації.



Текстоцентричний підхід спрямовано на розвиток умінь учнів/учениць аналізувати текст та мовні одиниці й явища на основі цілісного тексту, створювати на основі автентичного вторинний текст з урахуванням зміни стилю, структури, форми тощо; ділитися особистими враженнями від літературного твору, розгортати дискусію на його основі.

Зазначимо, що у процесі навчання мов слід використовувати не тільки науково-популярні, публіцистичні тексти, насичені мовними, країнознавчими, історичними фактами, а й прецедентні тексти, що містять лінгвістичні одиниці з національно-культурною семантикою, яка відображає характер народу, його світогляд, цінності: художні тексти класичної та сучасної літератури, твори усної народної творчості. За такого підходу культура народу стає важливим складником змісту навчання.

З точки зору дидактики багатомовності традиційна система шкільної мовної освіти в Україні має свої недоліки, адже у процесі вивчення кожної нової мови не враховуються в достатній мірі вже набуті знання і уміння, опановані учнями та ученицями навчальні стратегії. Зазвичай процес навчання другої або третьої мови розпочинається із усного курсу. Цей етап досить великий у часовому вимірі (половина навчального року, рік) і відбувається зазвичай в умовах навчальної сепарації мовних курсів. На жаль, це призводить до того, що вивчення кожної нової мови починається практично з нуля, активно не використовується потенціал наявного мовного репертуару здобувачів освіти.

Використання вчителем продуманої системи інтегративних методів, технологій і прийомів сприятиме оптимізації та продуктивності процесу навчання мов в контексті багатомовної освіти. Найбільш ефективними серед них є метод зіставлення (порівняння), метод опори на рідну мову, рецептивна технологія, метод перекладу, тандем-метод, прийом переключення мовних кодів.

Зіставний метод є найбільш доцільним в у вивченні споріднених мов. У практичному застосуванні зіставного методу найчастіше актуалізуються такі методичні прийоми, як *контрастивний аналіз і аналіз помилок*.

Об'єктом порівняльного аналізу можуть бути мовні одиниці всіх рівнів, тексти, культурні факти, лінгвокультурні явища, художні твори. Цей метод передбачає використання системи завдань, спрямованих на формування здатності учнів/учениць порівнювати та переносити знання й уміння в нові навчальні умови, знаходити аналогії та відмінності. Така система завдань містить мовні аналітико-рефлексійні вправи, умовно-комунікативні вправи та творчі комунікативно спрямовані вправи.

Мовні аналітико-рефлексійні вправи не є комунікативно спрямованими, але готують підґрунтя для подальшої комунікації. Такі вправи формують уявлення учнів про фонетичну та графічну особливості виучуваних мов, особливості побудови слів, словосполучень, речень.

Основою умовно-комунікативних вправ є перенос мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (наприклад, послухати текст другою /третьою мовою та передати його зміст рідною; скласти питання до тексту рідною мовою, а відповіді надати другою / третьою мовами тощо).

Комунікативно спрямовані творчі вправи в контексті багатомовної освіти ґрунтуються на створенні ситуацій, спрямованих на виявлення подібного та відмінного в мовах і культурах; вони сприяють розвитку креативних здібностей учнів. Такі завдання ефективні в парній і груповій роботі учнів.

Зіставний метод у процесі багатомовного навчання реалізується з *опорою на рідну мову* учнів. У процесі моделювання уроку вчитель має враховувати типологічну спорідненість або відмінність виучуваних мов. У першому випадку учень / учениця переносить за аналогією уміння та навички словотворення, конструювання та трансформації речень рідною мовою в нові умови спілкування. У другому – розбіжність між M1 та M2 вимагає корекції автоматизованих умінь або створення нових. Знаючи

специфіку рідної мови учнів (порівняно з другою або третьою) та пов'язані з нею можливі труднощі, учитель має подати навчальний матеріал у тій послідовності і з таким підбором вправ, які допоможуть подолати ці труднощі. Навчання М2 з опорою на рідну мову реалізується переважно в двох формах: а) відбір і опрацювання навчального матеріалу з метою попередження можливої інтерференції рідної мови; б) систематичне зіставлення особливостей рідної й інших виучуваних мов з метою актуалізації транспозиції.

У контексті зіставного методу актуальним є застосування *рецептивної технології*, за допомогою якої здійснюється навчання споріднених мов з використанням інтегративного підходу на визначених стадіях («сім сит»):

«Перше сито» – це міжнародні слова, інтернаціоналізми, у складі яких розглядаються і власні географічні назви. «Друге сито» – спільна лексика, присутня у всіх мовах групи. Її порівняльний аналіз показує, як знання лише однієї мови може «відкрити двері» для інших. «Третє сито» – фонетичні відповідності (схожість звучання слів у різних мовах та усвідомлення можливих фонетичних відхилень). «Четверте» – зосереджує на правописі та вимові, встановленні співвідношення між звуком та графічним знаком, який його позначає. У споріднених мовах зазвичай використовуються одні й ті ж букви для написання тих самих звуків, але деякі орфографічні рішення є різними і можуть перешкоджати розпізнаванню слів. «П'яте сито» стосується аналізу загальних для споріднених мов синтаксичних структур. «Шосте сито» розглядає морфосинтаксичні елементи (граматичні явища словозміни, словотвору) і надає основні формули для визначення граматичних форм у споріднених мовах («Як ми розпізнаємо першу особу множини романських дієслів?»).

Нарешті, «сьоме сито» зі списками префіксів і суфіксів дозволяє з'ясувати значення складних слів шляхом відокремлення структурних елементів від кореневих слів. Наприклад, запам'ятовування відносно

невеликої кількості грецьких і латинських префіксів і суфіксів дає можливість розшифрувати велику кількість слів.

Рецептивна технологія сприяє інтенсифікації процесу навчання мов; доцільна й ефективна на початковому етапі для розвитку умінь читання й аудіювання одночасно на кількох мовах. Вона не передбачає формування умінь продуктивного мовлення, проте готує до нього. Основним прийомом у цій технології є дедуктивний аналіз тексту, який передбачає системну текстову роботу, що розвиває здатність учнів розуміти та сприймати текст на М2 / М3 без попереднього з'ясування значення незнайомих слів.

Перед тим, як прочитати текст іншою новою мовою, учень/учениця вже мають певні фонові знання, які актуалізуються у тексті: інформація про жанр (література, офіційний текст, інструкції, газетна стаття, п'єса тощо); формальна організація тексту (наявність назви, поділ на абзаци, розділові знаки). За ілюстраціями, заголовком, географічними назвами вони можуть актуалізувати історико-культурний дискурс тексту. Важливою особливістю цієї технології є можливість працювати із незнайомим текстом якомога довше без словників чи граматик, що сприяє швидкому процесу оволодіння рецептивними видами мовлення. Рекомендуємо такі етапи дедуктивного аналізу тексту.

- Робота із заголовком: спроба зрозуміти із заголовку, про що йдеться в тексті, спрогнозувати його зміст.
- Читання тексту або його найважливіших частин: початку і кінця. На цьому етапі слід уникати читання кожного окремого слова, ігнорувати труднощі, не застрягати на невідомих словах і синтаксичних структурах, не турбуватися про граматичні деталі; не зупинятися, щоб переглянути і осмислити незрозумілі місця у тексті.
- Опрацювання (обговорення) теми та основної думки тексту, мети його автора.
- Переклад усіх знайомих слів.

- У процесі повторного читання – заповнення прогалін: незрозумілих слів, логіки контексту, використання припущення, здогадки.
- На наступних етапах читання – залучення двомовних словників для роботи з окремими словами, які викликали зацікавленість або мають важливість для розуміння тексту.

Мета роботи з текстом – не якісний переклад, а розуміння інформації.

На першому етапі, який передбачає швидке прочитання тексту повністю, вхідний матеріал розглядається на глобальному рівні, за допомогою закритих питань (так/ні), спрямованих на загальне розуміння ситуації, основної теми та авторської мети. На етапі від глобального до детального розуміння тексту учні та учениці після першого повного прочитання тексту про себе повинні здійснити вголос приблизне осмислення тексту своєю першою мовою (M1), тобто виконати щось подібне до перекладу з листа. Ця робота виконується учнями послідовно, абзац за абзацом, і дозволяє провести ретельний колективний аналіз тексту та стратегій, що застосовуються для його розуміння. Основною метою є перевірка розуміння змісту прочитаного.

На етапі поглибленого читання тексту учням пропонуються питання, які звертають їхню увагу на більш детальне розуміння тексту, від його смислових аспектів до аналізу конкретних слів або термінів. «Просіювання» тексту через сім сит здійснюється саме на цьому етапі. Це дозволяє учням обмінюватися думками щодо змісту, обґрунтовуючи свої припущення, що сприяє підвищенню їхнього когнітивного потенціалу і прищеплює їм навички колективної роботи.

Експериментальні дослідження показали, що рецептивна технологія є ефективною у процесі вивчення другої спорідненої іноземної мови, коли навчання починається з 5 класу або у старшій школі. Гарні результати використання цієї технології показали учні і в умовах одночасного вивчення рідної мови й української як державної, якщо ці мови є спорідненими (наприклад, використання загальної абетки, відомостей про текст, мовні явища тощо, скорочення термінів усного курсу тощо). Рецептивна технологія

потребує від учителів здатності розробляти самостійно навчальні матеріали, підбирати цікаві та доступні учням тексти, адже її сутність обумовлюється особистісно орієнтованим спрямуванням. Тому важливо, щоб під час розробки цих матеріалів урахувалася підготовка учнів, рівень їхньої комунікативної компетентності у виучуваній мові, фонові знання.

Дієвим методом вивчення іншої мови в контексті багатомовної освіти є *переклад*. Під час перекладу учні працюють з двома мовленнєвими творами – оригінальним і перекладним, досить близькими за змістом. Це дає змогу, наприклад, порівняти, як одну і ту ж інформацію викладено рідною (M1) та другою або третьою мовами, визначити подібність і розбіжності, знайти їм пояснення. Навчальний ефект таких завдань полягає у тому, що учень / учениця спостерігає та запам'ятовує особливості будови речень в обох мовах, а потім використовує ці моделі у власному мовленні. Одночасно розвиваються уміння мовного аналізу та порівняння, ефективно збагачується словниковий запас учнів.

У процесі перекладу формуються також уміння передавати основний зміст почутого, виділяти головне, опускаючи деякі діалоги, замінюючи їх непрямою мовою, переказом від третьої особи. Залежно від форми презентації, відповідності оригіналу, повноти передачі змісту застосовують такі його види:

- усний і письмовий переклад (різновиди – усно-письмовий і письмово-усний переклад);
- послідовний (здійснюється в паузах після логічно завершених частин), або синхронний переклад (відбувається одночасно з усним повідомленням);
- точний або вільний переклад;
- повний або неповний переклад (скорочений, фрагментарний).

Ознайомлення із новими мовними одиницями можливо здійснювати через: 1) однослівний переклад; 2) пояснення значення слова рідною мовою; 3) ознайомлення із визначеннями, запропонованими рідною мовою;

4) пофразовий переклад або переклад речень. На вибір способу семантизації впливають: 1) належність слова до активного чи пасивного мінімуму; 2) ступінь навчання (початковий, середній, вищий); 3) вікові особливості; 4) мовна підготовка учнів.

Ознайомлення із новими словами можливе також у процесі читання книг, у яких художній твір запропоновано двома мовами, – на розгортці аркуша зліва (на парних сторінках) вміщено текст рідною мовою, а справа (на непарних сторінках) – другою мовою (або навпаки).

У процесі інтегрованого навчання мов доцільним є й використання тандем-методу (від англ. Tandem – велосипед для двох чи трьох). Розглядаємо його як додатковий, але доволі ефективний метод інтегрованого навчання. Із розширенням міжнародних зв'язків у процесі входження України в Євросоюз тандем-метод набуває особливого значення і, сподіваємося, буде застосовуватися більш активно, що у свою чергу сприятиме розробці методичного супроводу його реалізації.

Тандем-метод передбачає автономне (самостійне) вивчення іншої мови і культури двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі, на основі безпосереднього занурення в мову в процесі спілкування.

У сучасних умовах навчання найпоширенішим є дистанційний тандем, який розширює можливості вибору змісту, способів, ритму навчання.

Для школярів учасники тандем-пар підбираються з допомогою вчителів. Найчастіше тандем-партнерами стають учні партнерських закладів освіти із України та інших країн. Тандем-спілкування передбачає такі етапи його реалізації:

- Пошук потенційних учасників організації тандем-навчання. Проведення інструктажу щодо основ безпечної роботи в Інтернеті.
- Спільне визначення цілей, змісту, засобів та стратегій взаємонавчання, складання плану роботи.
- Етап міжособистісного спілкування.

- Етап оцінювання результатів спілкування: самооцінювання і взаємооцінювання, обговорення подальшої співпраці.

Тандем-зустрічі складаються із двох частин. Вони можуть йти одна за одною того ж дня або в різні дні; головне, щоб кожна частина була присвячена лише одній мові. При цьому заняття будується таким чином, щоб кожна реальна або віртуальна зустріч ділилася на два однакові відрізки часу, протягом яких учасники тандему спілкуються, обговорюють проблеми, що їх хвилюють, виконують запропоновані завдання спочатку однією, а потім іншою мовою.

У ході письмового тандему половина листа повинна бути написана мовою, що вивчається, половина – рідною для того, щоб партнери мали можливість виправити помилки один одного і мали доступ до автентичного навчального матеріалу, яким і є друга половина листа. Як і коли виправляти помилки, тандем-партнери вирішують самостійно, але вчитель може запропонувати кілька варіантів виправлення помилок. Це може бути запис партнером-носієм мови помилок співрозмовника та пред'явлення йому їх після закінчення розмови у письмовій формі з коментарями чи у формі паралельного усного коментаря. Не потрібно прагнути виправити всі помилки, адже це може завадити ефективності спілкування. Зазвичай це може бути не більше 5 грубих або повторюваних помилок у мовленні партнера, щоб не демотивувати його. Комунікативно незначні помилки можна не виправляти без особливого прохання партнера. Повторювані помилки необхідно обговорити і відпрацювати норму за допомогою вправ (в умовах інтегрованого тандему – за допомогою педагога чи тьютора). Процес та форма виправлення не повинні пригнічувати партнера.

Перед початком тандем-спілкування вчителю доцільно запропонувати учасникам тандему спільно розробити «Листи для тандем-спілкування», що враховують рівень володіння мовою та ключові теми цього рівня, а також труднощі, які зазнає тандем-партнер, виходячи з особливостей його рідної мови. У листах для тандемів обов'язково повинен бути врахований та



реалізований культурознавчий компонент. «Листи для тандем-спілкування» зазвичай уміщують базову інформацію для початку спілкування (фото, стаття та ін.), стандартизовані питання для етапу «входу» у тандем та «виходу» з тандему; 5-7 питань за темою зустрічі (на отримання інформації та дискусійних), причому важливо, щоб частина цих питань були відкритими. Наприклад, питання за темою «Навчання»: *У якому освітньому закладі ти вчишся? У якому класі? Які предмети, які мови ти вивчаєш?* Тут доречні й комунікативні завдання, наприклад: *Познайомся зі своїм партнером, дізнайся про нього якнайбільше. З цією метою постав йому такі запитання та коротко запиши його відповіді.*

Тандем-метод має більшу ефективність, якщо тандем-партнери володіють M2 на рівні A2.

Навчання у тандемі дає можливість створити автентичні умови природного спілкування з носієм мови; підвищує мотивацію учнів/учениць до оволодіння іншою мовою та культурою, стимулює учня/ученицю до подальшого використання мови як засобу спілкування.

У процесі багатомовного навчання у вчителів часто виникає питання: «Чи можна використовувати на уроці вивчення M2 рідну мову учнів/учениць?». Важливо, щоб учні та учениці хаотично не змішували виучувані мови під час комунікативної взаємодії, вчилися свідомо переключатися з однієї мови на іншу. Учитель має керувати цим процесом, фіксуючи ці моменти переходу («А тепер поставте питання українською мовою»; «Як це довести угорською мовою?», «Переходимо на румунську мову» тощо).

Перемикання мовних кодів у білінгвальному / багатомовному дискурсі має значний методичний потенціал, допомагає створити комфортні умови для інтегрованого навчання мов, підвищити ефективність цього процесу. Обсяг і форми використання перемикання мовних кодів залежить від цілей, які ставить учитель в певних навчальних ситуаціях, рівня підготовки учнів з

M2, M3, індивідуальних особливостей учнів, умов навчання в багатомовних програмах.

Важливою умовою ефективності перемикання мовних кодів є застосування його як стратегії оволодіння M2, що актуалізується комплексно і систематично, із розумінням її цілей та доцільності на різних етапах навчання.

Репрезентуємо основні групи ситуацій, в яких використання перемикання мовних кодів є доцільним:

*Передача та засвоєння навчальної інформації:*

- виклад нового мовного матеріалу: незнайома (безеквівалентна) лексика, нові граматичні явища, синтаксичні конструкції;
- розширення поняття, теми;
- перевірка розуміння навчального матеріалу;
- повторення засвоєного матеріалу;
- у процесі виконання завдань з використанням двох мов, створення двомовних есе.

*Організація діяльності учнів:*

- привітання, прощання;
- привертання уваги учнів; вербальне заохочення до роботи;
- у разі втоми, послаблення концентрації учнів;
- надання поради, інструкції;
- використання для підтримки дисципліни в класі, запобігання конфліктів.

*Для створення комфортної атмосфери навчання:*

- перехід на неформальне обговорення теми;
- використання жартів;
- створення спонтанних коментарів.

Ця класифікація дозволяє вчителям осмислити роль і місце перемикання мовних кодів у процесі інтегрованого навчання мов.

Отже, вибір і поєднання методів, технологій і прийомів навчання залежить від варіанту моделі багатомовної освіти, який обирає освітній заклад, лінгводидактичного статусу виучуваних мов, мовного досвіду учнів/учениць, цілей, які визначають учасники освітнього процесу на конкретному уроці, у ході вивчення конкретної теми.

#### **4. Розвиток міжкультурної компетентності на уроках інтегрованих мовно-літературних курсів у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин**

У процесі інтегрованого навчання предметів мовно-літературної галузі вчитель має спрямовувати освітній процес на розвиток міжкультурної компетентності учнів /учениць, яка є основою формування адекватного сприйняття інших культур.

Міжкультурну компетентність визначає здатність особистості осмислювати, аналізувати й інтерпретувати факти різних культур, адекватно сприймати і розуміти представників своєї та іншої культури й толерантно взаємодіяти з ними.

Розвиток міжкультурної компетентності у процесі інтегрованого навчання предметів мовно-літературної галузі забезпечує розуміння учнями/ученицями як унікальних особливостей національних культур, так і їхньої залученості до загальнолюдських, універсальних цінностей.

Особливо актуальним є завдання розвитку міжкультурної компетентності у закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин. Учителям таких закладів необхідно організовувати навчальний процес із урахуванням національно-культурних особливостей учнів.

Перевага у доборі навчальних матеріалів надається автентичним матеріалам, які є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови, що вивчається. Учитель має залучати цікавий навчальний матеріал щодо національної культури меншини, (історія, особливості побуту, традиції,

звичаї). Ця інформація має бути дотична до особистого досвіду учнів певної вікової групи, придатна для критичного та творчого осмислення дітьми, цікава для них.

Доцільними для формування міжкультурної компетентності є вправи на ідентифікацію і диференціацію культурних явищ, порівняння ментальних установок, ціннісних орієнтирів у мовах, які вивчаються, (лінгвокультурологічний аспект). Перевага у цій роботі надається опрацюванню цілісних автентичних текстів. Особливу вагу мають комунікативні завдання, які сприяють адекватній комунікативній поведінці під час спілкування в умовах міжкультурної комунікації та здатності успішно користуватися стратегіями для досягнення її мети.

Формування міжкультурної компетентності учнів / учениць в ході реалізації моделі багатомовної освіти має здійснюватися в контексті рівноправного діалогу культур.

У процесі інтегрованого навчання учні/учениці мають залучатися до вимірів різних культур, що дає можливість сформувати уявлення про національно-культурне розмаїття, унікальність і цінність кожної культури, готовність до безконфліктної комунікації з представниками різних національно-культурних спільнот.

Основними уміннями міжкультурної компетентності учнів / учениць 7-9 класів є такі: знаходити спільне та відмінне в різних культурах; пояснювати особливості своєї культури, представляти її традиції; протидіяти проявам національно-культурної, расової і гендерної дискримінації.

Акцентуємо на умінні в цьому переліку, яке має практичну значущість у полікультурному середовищі, в якому живуть і навчаються діти представників різних національних спільнот – уміння протидіяти проявам дискримінації різних видів. Важливим етапом розвитку цього уміння є розпізнавання стереотипів і упереджень, їхній критичний аналіз.

Стереотип сучасний тлумачний словник української мови подає як те, що часто повторюється, стало звичайним, загальноприйнятим і чого

дотримуються і наслідують у своїй діяльності; стандарт, трафарет, догма, норма, канон. Часто стереотип має негативну конотацію як спрощене, схематичне, часто викривлене уявлення про щось або когось. Зокрема, національний стереотип (етнічний стереотип) – це спрощені, схематизовані уявлення, судження про моральні, розумові, фізичні особливості представників різних етнічних (національних) спільнот. Негативні стереотипи можуть призвести до виникнення упереджень необ'єктивного ставлення, емоцій до кого-небудь або чого-небудь.

Уроки мовно-літературної галузі мають великий потенціал для створення навчальних ситуацій, які дають можливість обговорити питання міжкультурної комунікації та проблеми, які виникають внаслідок наявності в суспільстві національних, расових чи гендерних стереотипів та упереджень.

Розглянемо навчальну ситуацію на уроці інтегрованого курсу української і зарубіжної літератури у 7 класі за оповіданням Артура Конан Дойла «Пістрява стрічка», яка актуалізує можливості для розвитку в учнів/учениць уміння визначати стереотипи та пояснювати їхню роль у виникненні національних упереджень.

Основою сюжетів творів детективного жанру є розповідь про здійснення злочину та його розслідування, яке веде відомий сищик. В оповіданні «Пістрява стрічка» Шерлок Голмс розслідує вбивство Джулії Стоунер, використовуючи дедуктивний метод, який передбачає висування певної гіпотези.

Учням/ученицям пропонується проаналізувати послідовність думок Шерлока Голмса в процесі розслідування вбивства та висновувати, як Голмс за допомогою дедуктивного методу прийшов до розкриття таємниці смерті Джулії.

Учитель звертає увагу учнів/учениць на те, що перша гіпотеза Голмса була хибною і запитує, чому вона виникла.

Діти відповідають, що спочатку Голмс підозрює циган, з якими товаришував доктор Ройлотт, а інформацію про присутність циган у мастку

вітчима Хелін і Джулії Стоунер читач отримує від самої Хелін під час її візиту до помешкання Голмса у Лондоні: «У вітчима немає ніяких друзів, крім мандрівних циган, він дозволяє цим волоцюгам ставати табором на тих кількох акрах порослої ожиною землі, що залишилася від родового маєтку, а іноді, користуючись гостинністю цих циган, тижнями мандрує разом з ними».

Учитель звертає увагу учнів/учениць на те, як характеризує Хелін циган («волоцюги») і запитує, чому дівчина упереджено ставиться до них та чи притаманні такі ж упередження Голмсу?

Діти розмірковують, що, можливо, спосіб життя циган, їхні зовнішні відмінності, відсутність інтеграції в англійське суспільство того часу, сформувало стереотипне ставлення англійців до них як до волоцюг і злочинців. Голмс своє негативне ставлення до циган не висловлює, як це робить Хелін, але перша гіпотеза сищика ґрунтувалася саме на негативному стереотипі сприйняття циган як злочинців.

Важливо також поставити учням/ученицям питання: «Що саме зруйнувало негативний стереотип Голмса?». Діти знаходять відповіді в тексті: «Спочатку я дійшов був до цілком помилкових висновків,— сказав він,— що показує, дорогий Вотсоне, як небезпечно спиратися на другорядні факти. Присутність циган, слово «стрічка», вжите бідолашною дівчиною, без сумніву, для того, щоб змалювати побачене нею страхіття, коли вона запалила сірника,— цього вистачило, щоб я пішов зовсім неправильним шляхом. На своє виправдання можу тільки сказати, що я зразу ж переглянув свою версію, як тільки мені стало ясно, що небезпека, хай би яка вона була, прийшла до мешканця кімнати не крізь вікно й не у двері».

Учні/учениці висновують, що зруйнувати стереотипи можливо за допомогою конкретних фактів, як це й відбулося під час розслідування Голмсом злочину.

Також можна звернути увагу дітей на те, що представники етносу, яких часто називають «цигани», використовують іншу назву свого народу –

«роми» і відповідно замість слів «циган», «циганка», «циганський/циганська» використовують слова «ром», «ромка», «ромський/ромська». Важливо використовувати саме ці назви ідентифікації ромів, адже це є проявом поваги до представників цього етносу, їхньої культури.

Учитель акцентує, що упереджене ставлення до представників інших національностей неприпустимо в цивілізованому суспільстві, особливо якщо воно провокує агресію. Учитель може запропонувати учням/ученицям пригадати ситуації, в яких проявляються національні стереотипи і упередження, та як вони впливають на поведінку людей.

Важливо також пояснювати учням що кожний твір літератури потрібно розглядати в історичному дискурсі. Так, наприклад, епічні історико-пригодницькі твори, ліричні та ліро-епічні твори на тему визвольної боротьби українців мають супроводжуватися історичним коментарем, який дає розуміння ставлення різних народів один до одного в різні історичні періоди. Особливо це важливо в закладах освіти, в яких вчать представники національних меншин України, які в цих творах змальовано у протиборстві з українцями: наприклад, у повісті Андрія Чайковського, «За сестрою» , «Пісня про Нечая» у думі «Маруся Богуславка», у баладі «Ой на горі вогонь горить» та інші.

### Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannyaderzhavnihstandartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
2. Закон України «Про національні меншини (спільноти)» України. (2023). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20#Text>
3. Закон України «Про освіту». (2017а). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2017б). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
5. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах». (2023). [https://ips.ligazakon.net/document/view/t233504?an=1&ed=2023\\_12\\_08](https://ips.ligazakon.net/document/view/t233504?an=1&ed=2023_12_08)
6. Модельні навчальні програми для 5-9 класів Нової української школи. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli>
7. Навчальна програма інтегрованого курсу «Література (українська і зарубіжна). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / автори: Снегірьова В. В., Фідкевич О. Л. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2024. 50 с. <https://undip.org.ua/library/navchalna-prohrama-intehrovanoho-kursu-literatura-ukrayinska-i-zarubizhna-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zahalnoyi-serednoyi-osvity/>
8. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол.авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с. URL: [http://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA\\_2018\\_Report\\_UKR.pdf](http://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf)



9. Новосьолова В. І. Уроки PISA-2018: аналіз результатів та методичні поради вчителям української мови і літератури. Українська мова і література в школі. № 1 (148). 2020. С. 3–8.

URL:<https://lib.iitta.gov.ua/718905/1/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%8C%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>

10. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. Київ: УЦОЯО, 2017. 123 с. URL:[https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/PISA\\_Reading.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/PISA_Reading.pdf)

11. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегірьова, Н. В. Бакуліна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2023. 44 с. URL:

<https://undip.org.ua/library/kontseptsii-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-z-urakhuvanniam-zavdan-ievropeyskoi-intehratsii-ukrainy/>

12. Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Бакуліна Н. В., Давидюк Л. В. Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин : методичний посібник.[Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2023. 145 с. URL: <https://undip.org.ua/library/naukovo-metodychni-zasady-realizatsii-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-metodychnyy-posibnyk/>

### Список рекомендованої літератури:

1. Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 1 / Авторський колектив; уклад.: проф.Олена Локшина та проф. Оксана Заболотна; за заг. ред. професора Олега Топузова; (2-ге електронне видання, доповнене). Київ: Педагогічна думка, 2023. 77с.
2. Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 2 / Авторський колектив; уклад.: проф.Олена Локшина та проф. Оксана Заболотна ; за заг. ред. професора Олега Топузова; (2-ге електронне видання, доповнене ). Київ: Педагогічна думка, 2023. 81 с.
3. Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 3 /Авторський колектив; уклад.: Олена Локшина і Оксана Заболотна ; за заг. ред. Олега Топузова(2-е електронне видання, доповнене). Київ: Педагогічна думка, 2023. 76 с.
4. Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 вересня 2019 р., м. Київ / Інститут педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 122 с.
5. Старагіна І. Про мотиви вчителів щодо впровадження інтегрованих курсів у мовно-літературній освітній галузі. *Джерело освітніх інновацій «Література та мистецтво: ідеї інтегрованого навчання»*. 2023. № 4 (44). С. 35-39.
6. Кучеренко І. А. Інтеграція у вивченні української мови та літератури в новій українській школі. Наукові записки науково-дослідної лабораторії «Проблеми підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в школі»: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)». Умань : АЛМІ, 2018. С. 40–46.
7. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Новий навчальний предмет Нової української школи: Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). *Всесвітня література в школах України*.2022. № 2-3. С. 4-8.

8. Яценко Т.О., Тригуб І. А. Особливості вивчення інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) у 5–6 класах Нової української школи Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи / методичний poradnik науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації. 2023. С. 35-53.

9. Яценко Т. Інтеграція в сучасній шкільній літературній освіті: програмове, навчально-методичне забезпечення, компетентнісний потенціал. *Джерело освітніх інновацій «Література та мистецтво: ідеї інтегрованого навчання»*. 2023. № 4 (44). С.66-70.

10. Янченко Ю. Знахідки й переваги інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) на прикладі модельної навчальної програми для закладів загальної середньої освіти. *Джерело освітніх інновацій «Література та мистецтво: ідеї інтегрованого навчання»*. 2023. № 4 (44). С. 66-70.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

**Фідкевич Олена Львівна  
Снегірьова Валентина Василівна**

**Методичні рекомендації  
щодо інтеграції предметів мовно-літературної галузі  
в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти  
з навчанням мовами національних меншин**

*методичні рекомендації*

(Електронне видання)

Обсяг вид. 1,5 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ,

вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 481-38-85

e-mail: book-x1@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.